



GEFAD



GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

GAZİ UNIVERSITY JOURNAL OF GAZİ EDUCATIONAL FACULTY (GUJGEF)

ISSN-1301-9058

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

AĞUSTOS/AUGUST 2024 • CİLT / VOLUME 44 • SAYI / NUMBER 2

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

Prof. Dr. Uğur ÜNAL
Rektör / Rector

Baş Editör / Editor in Chief

Prof. Dr. Mahmut SELVİ
Dekan/ Dean

Yönetim Adresi / Address of Directors

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

Yerel Süreli Yayın / Local Periodical

ISSN-1301-9058

Basım Tarihi / Publication Date

30.08.2024

Gazi Üniversitesi **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**

Sahibi:

Rektör
Prof. Dr. Uğur ÜNAL

Baş Editör

Prof. Dr. Mahmut SELVİ

Editörler

Prof. Dr. Yasin ÜNSAL
Prof. Dr. Serkan KOŞAR
Doç. Dr. Ahmet GÖKMEN

Editör Yardımcısı

Doç. Dr. Emre SÖNMEZ, Gazi Üniversitesi

GEFAD Editörler Kurulu

Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hakan Yavuz ATAR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Meryem SELVİ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa KALE, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nejla GÜNAY, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nejla YÜRÜK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Paşa Tefvik CEPHE, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Serçin KARATAŞ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Şaban ÇETİN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Pınar ŞAFAK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ümit DENİZ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yüksel ALTUN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Gönül YAZGAN SAĞ, Gazi Üniversitesi

GEFAD Yayın Kurulu

Prof. Dr. Salih AKKAŞ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Şeniz AKSOY, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Aytekin ALBUZ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ziya ARGÜN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Burcu ATAR, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Tahir ATICI, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ayten KOÇ AYDIN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Eylem BAYIR, Trakya Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice BEKİR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, H. Kalyoncu Ü.
Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN, Gazi Üniversitesi

Gazi University **Journal of Gazi Educational Faculty**

Owner:

Rector
Prof. Dr. Uğur ÜNAL

Editor in Chief:

Prof. Dr. Mahmut SELVİ

Editors

Prof. Dr. Yasin ÜNSAL
Prof. Dr. Serkan KOŞAR
Assoc. Prof. Dr. Ahmet GÖKMEN

Associate Editör

Assoc. Prof. Dr. Emre SÖNMEZ, Gazi University

GUJGEF Editorial Board

Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi University
Prof. Dr. Hakan Yavuz ATAR, Gazi University
Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi University
Prof. Dr. Meryem SELVİ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa KALE, Gazi University
Prof. Dr. Nejla GÜNAY, Gazi University
Prof. Dr. Nejla YÜRÜK, Gazi University
Prof. Dr. Paşa Tefvik CEPHE, Gazi University
Prof. Dr. Serçin KARATAŞ, Gazi University
Prof. Dr. Şaban ÇETİN, Gazi University
Prof. Dr. Pınar ŞAFAK, Gazi University
Prof. Dr. Ümit DENİZ, Gazi University
Prof. Dr. Yüksel ALTUN, Gazi University
Assoc. Prof. Dr. Gönül YAZGAN SAĞ, Gazi Üniversitesi

GUJGEF Publication Board

Prof. Dr. Salih AKKAŞ, Gazi University
Prof. Dr. Şeniz AKSOY, Gazi University
Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi University
Prof. Dr. Aytekin ALBUZ, Gazi University
Prof. Dr. Ziya ARGÜN, Gazi University
Prof. Dr. Burcu ATAR, Hacettepe University
Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi University
Prof. Dr. Tahir ATICI, Gazi University
Prof. Dr. Ayten KOÇ AYDIN, Gazi University
Prof. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN, Gazi University
Prof. Dr. Eylem BAYIR, Trakya University
Prof. Dr. Hatice BEKİR, Gazi University
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, H. Kalyoncu University
Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN, Gazi University

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

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

Kapak Tasarımı

Öğr. Gör. Veysel ŞAYLI, Gazi Üniversitesi

Redaktörler

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

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)

eğitim alanlarında özgün araştırma makaleleri yayımlayan hakemli bir dergidir. Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında olmak üzere yılda üç kez yayınlanır. Tüm bilim insanlarının yazılarına açıktır.

Dergimizde yayımlanan yazıların sorumlulukları yazarlarına aittir.

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
06500 Teknikokullar/ANKARA TÜRKİYE

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

Cover Design

Instructor Veysel ŞAYLI, Gazi University

Redactors

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

Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)

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

All responsibilities about articles are belong to the authors.

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

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

Bu Sayıda Katkı Sağlayan Hakemlerimiz

- Prof. Dr. Ahmet BENZER, Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Arzu YÜKSELEN, Medipol Üniversitesi
Prof. Dr. Ayfer SAYIN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Aylin GÜRBÜZ, Trakya Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşegül Nihan EROL ŞAHİN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Aytekin ALBUZ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ayten KIRIŞ AVAROĞULLARI, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Bahadır KILCAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Bertan AKYOL, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Cemal Çakır, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Didem KOŞAR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Emel ARSLAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Ferudun SEZGİN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Gülgün ALPAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Gürcü KOÇ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. İlyas OKAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Emin KAYSERİLİ, Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Musa ÜCE, Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ömer METİN, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Saide ÖZBEY, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yıldız DEVECİ BOZKUŞ, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Zeynel ÖZLÜ, Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Abdullah Faruk KILIÇ, Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. Abdullah TÜRKER, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Agah Tuğrul KORUCU, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Çetin TAN, Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Emel GÜVEY AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Emre ER, Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Emre SÖNMEZ, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma Burcu TOPU, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Gökçe KILIÇOĞLU, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Lutfiye COŞKUN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Doç. Dr. Murat ASLAN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa UĞRAŞ, Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Müge AYGÜN, Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Nesrin SÖNMEZ, Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Nilüfer ATMAN USLU, Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Onur ÖZCAN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ozan BELGE, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi
Doç. Dr. Özden DEMİRKAN, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Serap Nur DUMAN, Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Sezai ÖZTAŞ, Kırklareli Üniversitesi
Doç. Dr. Tamer YILDIRIM, Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Tuğba TAŞKIN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Zekeriya ÇAM, Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet AYZ, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bayram BOZKURT, Gaziantep Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Betül KINIK, İnönü Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Büşra ÇELEN, Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif İNCİ, Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Melike GÜNBEY, Giresun Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sezai ARUSOĞLU, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şafak MÜJDECİ, Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba SİVRİKAYA, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf İNEL, Uşak Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Oya ARSLAN ARMUTÇU, Uludağ Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Tolga COŞGUNER, Pamukkale Üniversitesi
Öğr. Gör. Hasan Celal BALIKÇI, Harran Üniversitesi
Dr. Su Ertürk

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

AĞUSTOS/AUGUST 2024 • CİLT/VOLUME: 44 • SAYI / NUMBER: 2

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

2018 Yılı Türkiye Fizik Öğretim Programı ile Uluslararası Bakalorya Fizik Öğretim Programının Bazı Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması Comparison of the 2018 Turkey Physics Curriculum and the International Baccalaureate Physics Curriculum in Terms of Some Variables Osman TÜRK, Yasin ÜNSAL.....	921-945
5. Sınıf Yüzdeler Konusunda Web 2.0 Araçlarının Kullanılmasının Öğrenci Başarısına ve Kalıcılığa Etkisi The Effect of Using Web 2.0 Tools on 5th Grade Percentages on Student Achievement and Retention İşilay GÜREL TAŞ, Hasan ES.....	947-969
Kimya Eğitiminde Türk Atasözlerinden Yararlanma Use of Turkish Proverbs in Chemistry Education Gıyasettin AYTAŞ, Nesrin ARIER KARAÖZ, Yüksel TUFAN.....	971-1000
Standart MIMIC ve Arınık Çapa Maddeli MIMIC Yöntemleriyle Gerçekleştirilen DMF Çalışması A DIF Study by using Standard MIMIC and MIMIC With a Pure Anchor Pelin TAMCI , Hülya KELECİOĞLU	1001-1022
Instructors' Beliefs About ESP Assessment: A Case Study Öğretim Görevlilerinin Özel Amaçlı İngilizcenin Değerlendirilmesine İlişkin İnançları: Bir Vaka Çalışması Sinem BAŞARA, Müzeyyen Nazlı GÜNGÖR.....	1023-1047
Türkiye'de Öğretmen Adaylarına Yönelik Bilgi İletişim Teknolojileri Araştırmalarının Sistematik İncelemesi: 2014-2023 A Systematic Review of Information Communication Technologies Research on Pre-Service Teachers in Turkey: 2014-2023 Pınar KORUKLUOĞLU1, Ahmet İlhan ŞEN.....	1049-1087
Fransızca Ders Kitabı Nouveau Bien Sûr A1.1 Üzerine Nitel Bir Çalışma A Qualitative Research on The French Coursebook Nouveau Bien Sûr A1.1 Gamze ÇİFCİ, Nurten ÖZÇELİK.....	1089-1113

Novice and Experienced Teachers' Beliefs and Stated Attitudes About Oral Corrective Feedback Mesleğe Yeni Başlamış ve Deneyimli Öğretmenlerin Sözel Düzeltici Dönüte İlişkin İnançları ve Tutumları Hale Ülkü AYDIN, Kemal Sinan ÖZMEN	1115-1144
Okul Yöneticilerinin Örgütsel Değerlerinin Okul Toplumuna Yansımalarına İlişkin Fenomenolojik Bir Araştırma A Phenomenological Study on Reflections of School Principals' Organizational Values on School Society Hande ÇELİK, Didem KOŞAR.....	1145-1179
Kutadgu Bilig'de Yer Alan Karakter Güçleri: Pozitif Psikoloji Perspektifinden Nitel Bir Çalışma Character Strengths in Kutadgu Bilig: A Qualitative Study From The Perspective of Positive Psychology Sare TERZİ İLHAN, Hasan EŞİCİ.....	1181-1209
Eğitim Alanındaki Çoklu Ortam Konulu Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: (1999-2023) Examination of Dissertations on the Topic of Multimedia in the Field of Education: (1999-2023) Adnan ÇIRAK	1211-1247
Türkiye'deki Açık Öğretim Konulu Çalışmaların Sistemik İncelenmesi: Bir İçerik Analizi Systematic Investigation of Open Education Studies in Turkey: A Content Analysis Gülten Türkan GÜRER.....	1249-1280
Teacher Autonomy and Professionalism as Predictors of Curriculum Adaptation Patterns Öğretim Programını Uyarlama Örüntülerinin Yordayıcıları Olarak Öğretmen Özerkliği ve Profesyonelliği Özge Ceren ÇELİK, Melek Gülşah ŞAHİN.....	1281-1321
Development of Distance Education Attitude Scale for Higher Education Students Yükseköğretim Öğrencileri İçin Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi Gürcü KOÇ, Gökçe GARIP, Bilgen KERKEZ, Yeliz ABBAK.....	1323-1348
İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Stresi ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Alınması Gereken Tedbirler First Grade Primary School Students' School Stress and Precautions Need to be Taken According to the Views of Primary Teachers Ergün RECEPOĞLU, Hülya ÇINAR	1349-1384

Ortaokullarda Otantik Öğrenme Uygulaması: Sosyal Bilgiler Ders Başarısına Etkisi Authentic Learning Practice in Secondary Schools: Effect on Social Studies Course Achievement Fitnat GÜRGİL ULUSOY, Turhan ÇETİN, Cennet GÜNEŞ BOLULU	1385-1410
Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında “Küresel Bağlantılar” Öğrenme Alanında Yer Alan Değerlerin İncelenmesi Examining the Values in the “Global Connections” Learning Area in Social Studies Textbooks Süleyman TEMUR	1411-1451
Türk ve Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Türkiye Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi Determination of Turkish and Syrian Secondary School Students' Perceptions of the Concept of Türkiye Through Metaphors Rabia ÜNAL, Hüseyin ÇALIŞKAN.....	1453-1482
Yerel ve Sözlü Tarihin Tarih Derslerinde Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri: Yozgat Örneği Student Opinions on the Use of Local and Oral History in History Lessons: Yozgat Case Kürşat BOZKURT, Tuğba BELENLİ.....	1483-1514
Davranış Sorunlarını Yordamada Ebeveyn Çocuk İlişkisi The Prediction of Parent-Child Relationship on Behavior Problems Elifcan CESUR, Yeşim YURDAKUL.....	1515-1544
Çocuktan Çocuğa Yaklaşımı Temel Alınarak Hazırlanan Eğitim Etkinliklerinin Suriyeli Çocukların Türkçe Dil Becerilerine Etkisi The Effect of Activities Prepared Based on The Child-to-Child Approach on Turkish Language Skills of Syrian Children Z. Fulya TEMEL, Fatma TEZEL ŞAHİN, Hatice BEKİR, Ebru ERSAY, Zeynep KURTULMUŞ, Vedat BAYRAKTAR, Ümmühan AKPINAR AFŞİN, Müge KUNT BAYRAMOĞLU, Mehmet Akif İNCİ, Hilal GENÇ ÇOPUR, Rukiyye YILDIZ ALTAN, Zeynep Nur AYDIN KILIÇ, Merve BULUT ÖNGEN.....	1545-1580
Babaların Okul Öncesi Dönem Çocuklarıyla Birlikte Okuma Tutumları ile Çocuk Baba İlişkisi Arasındaki Durum The Relationship Between Fathers' Attitudes towards Reading with Preschool Children and Child-Father Relationship Ahmet Kenan KAVGACI, Ergün YURTBAKAN.....	1581-1609

An Analysis of Graduate Theses Conducted in the Field of Special Education in Türkiye Türkiye’de Özel Eğitim Alanında Yürütülmüş Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi Murat ŞAHİN, Furkan ŞİMŞEK.....	1611-1650
İlkokul Beden Eğitimi ve Oyun Öğretim Programı Kazanımlarının Farklı Taksonomilere Göre Değerlendirilmesi Evaluation of Objectives of Primary School Physical Education and Game Curriculum According to Different Taxonomies Ramazan KÜÇÜKAHMETOĞLU, Atilla PULUR.....	1651-1673
Kemanda Doğaçlama Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Student Opinions on Improvisation Practices in Violin Ayşe ÇAĞLAK, Mehmet AKPINAR.....	1675-1694
Görsel Sanat Çalışmalarına Eğitsel Oyunların Katkısı Contribution of Educational Games To Visual Art Works Tuğçe KALFA, Meliha YILMAZ.....	1695-1723

**2018 Yılı Türkiye Fizik Öğretim Programı ile Uluslararası
Bakalorya Fizik Öğretim Programının Bazı
Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması ***

**Comparison of the 2018 Turkey Physics Curriculum and
the International Baccalaureate Physics Curriculum in
Terms of Some Variables**

Osman TÜRK¹, Yasin ÜNSAL²

¹Gazi Üniversitesi Vakfı Özel Okulları, Anadolu ve Fen Lisesi.
e-posta:osmanturk6161@gmail.com

²Gazi Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Fizik Eğitimi Ana Bilim Dalı.
e-posta: yunsal@gazi.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 13.02.2024

Yayına Kabul Tarihi: 21.05.2024

ÖZ

Bu çalışmada, Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Fizik Öğretim Programı ile 2018 yılından itibaren Türkiye'de ortaöğretim kurumlarında uygulanmakta olan fizik öğretim programı; amaçlar, içerik, öğrenme ve öğretme yöntemleri ve ölçme-değerlendirme bakımından karşılaştırılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yönteminin içinde yer alan doküman incelemesine dayalı tarama modeli kullanılmıştır. İncelenen fizik öğretim programlarından elde edilen verilerin analizi, içerik analizine göre yapılmıştır. Araştırma sonucunda, incelenen her iki fizik öğretim programının amaçlar bakımından büyük ölçüde benzer olduğu, içerik bakımından iki programın örtüştüğü görülmüştür. Ulusal programdaki fizik öğretim programının kazanım ve ders saatlerinin, IB-DP fizik öğretim programından daha fazla olduğu ifade edilmiştir. Öğrenme ve öğretme süreçleri bakımın iki programın farklı olduğu ve ölçme değerlendirme yaklaşımları bakımından benzerlik gösterdiği ifade edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Bakalorya programı, Fizik eğitimi, Fizik öğretim programı, Öğretim programı

ABSTRACT

***Alıntılama:** Türk, O. ve Ünsal, Y. (2024). 2018 Yılı Türkiye fizik öğretim programı ile uluslararası bakalorya fizik öğretim programının bazı değişkenler bakımından karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 921-945.

In this study, the physics curriculum of the International Baccalaureate Diploma Programme (IB-DP) and the physics curriculum implemented in secondary education institutions in Turkey since 2018 were compared in terms of objectives, content, learning and teaching methods, and assessment and evaluation. A scanning model based on document analysis was used in the research. The analysis of the data was carried out according to content analysis. Both curricula were compared in terms of objectives, subject contents, teaching and learning approaches and measurement-evaluation approaches, and their similarities and differences. As a result of the research, it was seen that both physics teaching programs examined were largely similar in terms of aims and objectives, and that the two programs overlapped in terms of subject and content. It has been determined that the aims and course hours of the physics curriculum in the national program are higher than the IB-DP physics curriculum. It has also been stated that they are different in terms of learning and teaching processes, but similar in terms of measurement and evaluation approaches.

Keywords: *Baccalaureate program, Curriculum, Physics curriculum, Physics education*

GİRİŞ

Özellikle 1990'lı yıllardan sonra sıkça duymaya başladığımız, kullanımı ve kökeni çok eskiye dayanmayan “küreselleşme” kavramı, ülkelerin ekonomik, sosyal ve siyasi ilişkilerinin geliştirilmesidir. Diğer bir ifadeyle küreselleşme, dünyanın küçülmesi ve dünyalılık bilincinin hâkim olmasıdır (Robertson, 1992). Küreselleşmenin birçok alanda etkisi olmakla beraber eğitim üzerine de etkileri vardır. Çağın gereksinimlerine uygun bireyler yetiştirmeyi hedefleyen ülkeler, küreselleşmenin de etkisiyle beraber uluslararası öğretime önem vermeye başlamıştır (Phillips ve Schweisfurth, 2007). Uluslararası öğretimde hedef, öğrencilere ulusal programda verilen hedeflerden farklı hedefleri kazandırabilmek aynı zamanda eğitim ve öğretime farklı açılardan bakmalarını sağlayabilmektir (Demirer, 2002). Bu çerçevede uluslararası öğretim programlarının kullanılmasına ülkemizin ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında başlanmıştır. Öğrenci değişim programları sayesinde yapılan süreli planlamalarla, öğrencilere farklı ülkelerdeki okulları ve okullarda uygulanan öğretim programlarını görme fırsatı sağlanmaktadır (Boyacı, 2011).

Yükseköğretimde sağlanan uluslararası öğretim standardının ilköğretim ve ortaöğretimde de sağlanması ve geliştirilmesi için Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (IBO) kurulmuştur (IBO Diploma Programmes, 2023). 1920’li yıllarda Uluslararası Cenova Okulu’ndan bir grup öğretmen tarafından açılan okul, diplomaların farklı ülkelerde de geçerli olabilmesi için 1965 yılından itibaren uluslararası düzeyde sınavlar yapmaya başlamıştır. Bu tarihten itibaren “Uluslararası Bakalorya Programı (International Baccalaureate-IB)” ortaya çıkmıştır (Jenkins, 2004). IB programı dünya genelinde eğitim ve öğretim faaliyetlerini dört grupta temellendirmiştir (IBO Programmes, 2023). Bu programlar “İlk Yıllar Programı (Primary Years Programme-PYP)”, “Ortaokul Programı (Middle Years Programme-MYP)”, “Diploma Programı (Diploma Programme-DP)” ve “Kariyerle İlgili Program (Career-related Programme-CP)” olarak gruplandırılmaktadır. Ortaöğretim öğrencilerine yönelik olan IB-DP, öğrencileri fiziksel, zihinsel ve etik olarak geliştirirken aynı zamanda çağın gereksinimlerine uyan, sorgulayan, bilinçli, barışçıl bir dünya hedefleyen, bilinçli öğrenciler yetiştirmeyi hedeflemektedir (IBO Diploma Programmes, 2023). IB-DP programı Türkiye’de 11 ve 12. sınıflarda iki yıllık bir sürede tamamlanmaktadır. Bu programı başarıyla tamamlayan öğrenciler hem IB diploması hem de MEB diploması almaya hak kazanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019).

Öğretim programları, eğitim programları içindeki öğretim basamaklarını, sınıf düzeylerine göre okutulacak dersleri, üniteleri, konuları, kazanımları ve öğretim yöntem tekniklerini gösteren kılavuzdur (Büyükkaragöz, 1997). IB-DP öğretim programında Dil ve Edebiyat Çalışmaları, Dil Kazanımı, Bireyler ve Toplular, Fen Bilimleri, Matematik ve Sanat olmak üzere altı ders alanı yer almaktadır. Ayrıca öğretim programında Bilgi Kuramı (Theory of Knowledge-TOK), Yaratıcılık-Hareket-Toplum Hizmeti (Creativity, Activity, Service-CAS) ve Bitirme Tezi (The Extended Essay-EE) dersleri yer almaktadır. Dersler yüksek seviye (High Level/HL) ve standart seviye (Standard Level/SL) olmak üzere iki bölümde verilmektedir (IBO Diploma Programmes, 2023). IB-DP Fen Bilimleri Öğretim Programı, Ağustos 2023’te güncellenerek 2023-2024 eğitim-öğretim yılında güncellenmiş öğretim programı

kullanılmaya başlanmıştır. Türkiye’de uygulanmakta olan öğretim programları ise en son 2018 yılında güncellenmiş ve 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren kullanılmaya başlanmıştır. Öğretim programlarının güncellenmesinde eğitim alanındaki son gelişmeler dikkate alındığı gibi alan yazında yapılan çalışmalar da yenilenen öğretim programının oluşturulmasında yön gösterici olarak alınabilir (Crossley & Jarvis, 2000). Bu çerçevede alan yazına öğretim programlarının karşılaştırıldığı çalışmaların kazandırılması önem arz etmektedir. Alan yazında fizik öğretim programıyla ilgili çalışmalar incelendiğinde; güncel ve geçmişte kullanılan fizik veya fen bilgisi öğretim programlarının karşılaştırıldığı çalışmalara (Aksoy ve Ünsal 2019; Bezen, Aykutlu ve Bayrak, 2020; Göçen ve Kabaran, 2013) veya PISA, TIMSS gibi uluslararası düzeyde uygulanan sınavlarda başarı gösteren ülkelerin öğretim programlarıyla güncel fizik öğretim programının karşılaştırıldığı çalışmalara (Erdoğan, 2019; Süzer, 2017; Türk, Ünsal ve Karadağ, 2016) rastlanmaktadır. Alan yazında matematik, biyoloji ve bilgisayar dersi öğretim programlarının IB-DP öğretim programlarıyla karşılaştırıldığı çalışmalar mevcuttur. Ancak ilgili alan yazında Türkiye’de uygulanmakta olan fizik öğretim programıyla IB-DP fizik öğretim programının karşılaştırıldığı herhangi bir çalışma yer almamaktadır. Ayrıca IB-DP fizik dersi öğretim programı ile Türkiye’nin ulusal fizik öğretim programının karşılaştırıldığı çalışmalar, ulusal programda yapılacak güncelleme çalışmaları için de yol gösterici olacaktır.

Bu araştırmanın amacı, 2023 yılında yenilenen Uluslararası Bakalorya Fizik Öğretim Programı ile 2018 yılından itibaren Türkiye’deki ortaöğretim kurumlarında uygulanmakta olan fizik öğretim programını; amaç, içerik, öğrenme ve öğretme yöntemleri ve ölçme-değerlendirme bakımından karşılaştırmaktır. Bu doğrultuda çalışma kapsamında aşağıdaki problem cümlelerine cevaplar aranmıştır:

1. Uluslararası Bakalorya Fizik Öğretim Programı ile 2018 Yılı Türkiye Fizik Öğretim Programı amaçlar bakımından farklılık göstermekte midir?
2. Uluslararası Bakalorya Fizik Öğretim Programı ile 2018 Yılı Türkiye Fizik Öğretim Programı içerik bakımından farklılık göstermekte midir?

3. Uluslararası Bakalorya Fizik Öğretim Programı ile 2018 Yılı Türkiye Fizik Öğretim Programı öğrenme ve öğretme sürecinde farklılık göstermekte midir?
4. Uluslararası Bakalorya Fizik Öğretim Programı ile 2018 Fizik Yılı Türkiye Öğretim Programı ölçme ve değerlendirme süreçleri bakımından farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu çalışmada IB-DP Fizik Öğretim Programı ile 2018 Yılı Türkiye Fizik Öğretim Programı karşılaştırılmıştır. Yapılan bu çalışmada nitel araştırma yönteminin içinde yer alan doküman incelemesine dayalı tarama modeli kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013)'e göre nitel araştırma yöntemi, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği bir yol olarak tanımlanmaktadır tarama modeli ise geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2007).

Verilerin Toplanması

Talim Terbiye Kurulu başkanlığı tarafından yayımlanan ve Türkiye'de 2018 yılından itibaren uygulanmakta olan Fizik Dersi Öğretim Programına (MEB, 2018) diğer derslerin de öğretim programlarının bulunduğu web sayfasından ulaşılmıştır.

Uluslararası Bakalorya programı 2023 yılında fen programlarındaki müfredatları yenilemiştir. Bu kapsamda yenilenmiş IB-DP Fizik Öğretim Programına (IBO Curriculum, 2023), programın web sayfasından ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında incelenen öğretim programlarından elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Veri analizi çalışmada yer alan Fizik eğitimi alanında uzman iki kişi tarafından yapılmıştır. İncelenen veriler benzerlik ve farklılıklarına göre tablolar halinde ifade edilmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için Miles ve Huberman (1994)'ın görüş birliği formülü kullanılmıştır. İki uzman arasında benzerlik ve farklılıklar bakımından %100 oranında uyum sağlanmıştır. Araştırma problemleri kapsamında incelenen her iki öğretim programının amaçları, konu içerikleri, öğretme ve

öğrenme yaklaşımları ve ölçme-değerlendirme yaklaşımları başlıkları altındaki veriler alınarak bu başlıklar altında ortak bir dosyada toplanmıştır. Çalışmanın birinci araştırma problemi kapsamında 2018 Yılı Türkiye Fizik Öğretim Programındaki genel amaçları ile IB-DP programının genel amaçları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda öğretim programlarının genel amaçları benzerlikleri bakımından; "bilime bakış açısı", "günlük hayatta ilişkisi" ve "bilimsel süreçler" olmak üzere üç farklı tema altında toplanmıştır. Ortak olmayan amaçlar ise incelenen her iki öğretim programı için belirtilmiştir. İkinci araştırma problemi kapsamındaki verilerin analizi için öğretim programları içerik bakımından karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma yapılırken ortak ve ortak olmayan konular belirlenmiştir. Her iki öğretim programında ortak olarak yer alan konular için ünite başlığı teması belirlenmiştir. Örneğin hareket, kuvvet, iş enerji gibi konular "kuvvet ve hareket" ünite teması altından toplanmıştır. Bu işlemde sonra ünite teması altındaki konuların kazanımları ve ders saatleri karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma yapılan tabloda IB-DP fizik öğretim programında dersin alındığı düzeye göre kazanımlar ve ders saatleri iki kısımda ifade edilmiştir. Üçüncü araştırma problemi kapsamındaki verilerin analizi için ise her iki öğretim programındaki öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilgili açıklamalar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmada 2018 Fizik Yılı Türkiye Öğretim Programının uygulanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar başlığı altındaki açıklamalar analize dahil edilmiştir. Analiz sonucunda benzer açıklamalar, "süreç ve işleyiş", "yöntem ve teknik" ve "diğer disiplinlerle ilişki" olmak üzere üç farklı tema altında ifade edilmiştir. Öğrenme ve öğretme sürecinde ortak olmayan açıklamalar her iki öğretim programı için ayrı ayrı ifade edilmiştir. Dördüncü araştırma problemi kapsamında 2018 Fizik Yılı Türkiye Öğretim Programında yer alan "öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımı" başlığı altındaki açıklamalar ile IB-DP fizik öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme yaklaşımıyla ilgili açıklamalar karşılaştırılmıştır. Ayrıca IB-DP fizik öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımıyla ilgili açıklamalar diğer bilim dallarına ait tüm öğretim programındaki (matematik, kimya, biyoloji, spor sağlık, bilgisayar bilimi ve teknoloji tasarımı) açıklamalarla karşılaştırılmış ve açıklamaların aynı olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda dördüncü araştırma problemi kapsamında

Türkiye’de uygulanmakta olan öğretim programlarıyla IB-DP öğretim programlarındaki ölçme değerlendirme yaklaşımlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Bu kısımdaki veri analizi sonucunda benzer açıklamalar “ölçme süreci” teması altında toplanırken ölçme süreciyle ilgili farklı uygulamalar her iki öğretim programı için ayrı ayrı ifade edilmiştir.

BULGULAR

Çalışmanın amaçları doğrultusunda IB-DP Fizik Öğretim Programı ile 2018 Yılı Türkiye Fizik Öğretim Programı; amaç, içerik, öğretme ve öğrenme yaklaşımları ve ölçme-değerlendirme bakımından incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın bulguları dört başlık altında ele alınmıştır:

Öğretim Programlarının Amaçlar Bakımından İncelenmesine Ait Bulgular

Çalışma kapsamında IB-DP Fizik Öğretim Programı ve 2018 Yılı Türkiye Fizik Öğretim Programının amaçlar bakımından incelenmesi sonucu elde edilen veriler Tablo 1’de ifade edilmiştir.

Tablo 1. IB-DP Fizik Öğretim Programı ile 2018 Yılı Türkiye Fizik Öğretim Programının amaçlar bakımından karşılaştırılması

Benzerlikler	
2018 Yılı Türkiye Fizik Öğretim Programı	IB-DP Fizik Öğretim Programı
Tema 1. Bilime Bakış Açısı	<ul style="list-style-type: none"> • Fizik biliminin evrendeki olayların anlaşılmasındaki önemini kavramaları • Bilimsel sorgulamanın doğasını anlamaları • Bilimin doğası üzerine farkındalık kazanmaları • Etik ve sosyal etkilerini düşünerek fiziğin uygulamaları
	<ul style="list-style-type: none"> • Konunun farklı alanları ile diğer DP fen konuları arasında bağlantı kurulmasına olanak tanıyan kavramsal anlayış geliştirmek • Yerel ve küresel sorunlara bilimsel bağlamda çözümler tasarlamak ve modellemek • Bilimin olanaklarına ve sınırlamalarına ilişkin bir takdir

	ile ilgili bilimsel dayanakları olan kararlar vermeleri	geliştirmek
		<ul style="list-style-type: none"> • Bilimin etik, çevresel, ekonomik, kültürel ve sosyal etkileri konusunda farkındalık geliştirmek
Tema 2. Günlük Hayatla İlişki	<ul style="list-style-type: none"> • Fizik biliminin, toplumsal hayata, ekonomiye ve teknolojiye etkisini fark etmeleri • Fizik biliminin ilke, prensip ve yöntemlerini günlük hayattaki durumlarla ilişkilendirmeleri • Farklı enerji kaynaklarının kullanımına yönelik sosyobilimsel olaylarla ilgili çıkarımda bulunmaları 	<ul style="list-style-type: none"> • Bilimsel bağlamda teknoloji becerilerini geliştirmek
Tema 3. Bilimsel Süreçler	<ul style="list-style-type: none"> • Bilimsel süreç becerilerini kullanarak bilimsel bilgi üretmeleri, problem çözmeleri ve bilimsel bilgiyi paylaşmaları • Deney yaparak veri elde etmeleri, bu verileri kullanarak çıkarım yapmaları, yorumlamaları ve genellemelere ulaşmaları • Bilgi çağının bir gereği olan araştırma, sorgulama, inceleme, eleştirel düşünme becerilerini, hayatın her alanında kullanabilmeleri 	<ul style="list-style-type: none"> • Bilimi karakterize eden bilgi, yöntem, araç ve teknikler bütünü edinmek ve uygulamak • Bilimsel bilgi ve iddiaları analiz etme, değerlendirme ve sentezleme becerisini geliştirmek

Farklılıklar

2018 Yılı Türkiye Fizik Öğretim Programı IB-DP Fizik Öğretim Programı

<ul style="list-style-type: none"> • Fiziğin gelişimine katkıda bulunan bilim insanları hakkında bilgi sahibi olmaları • Medeniyet tarihimizde öne çıkan düşünür ve bilim insanlarının bilime yön veren fikir ve çalışmalarını yorumlamaları amaçlanmaktadır. • Fizik biliminin evrendeki olayların anlaşılmasındaki önemini kavramaları 	<ul style="list-style-type: none"> • Alışılmadık durumlara yaratıcılık ve esneklikle yaklaşma becerisini geliştirmek • Etkili iletişim kurma ve işbirliği yapma yeteneğini geliştirmek • Konunun farklı alanları ile diğer DP fen konuları arasında bağlantı kurulmasına olanak tanıyan kavramsal anlayış geliştirmek
---	--

Tablo 1'e göre, her iki öğretim programı amaçlar bakımından karşılaştırıldığında benzer amaçlar üç farklı tema altından birleştirilmiştir. Benzer amaçlar birinci temada bilime bakış açısından, ikinci temada günlük hayatla ilişkisi bakımından üçüncü temada ise bilimsel süreçler bakımından gruplandırılmıştır. Tema 1'de öğretim programlarının bilime ve fizik bilime bakışı ayrıca bilimsel etikle ilgili amaçları yer almaktadır. Tema 2'de fizik biliminin günlük hayattaki olaylarla ilişkilendirilmesi, topluma, teknolojiye katkılarıyla ilgili amaçlar yer alırken tema 3'de ise bilimsel süreç becerilerinin kullanılması ve deneyler yaparak verilerin elde edilmesi ve yorumlanması ortak amaçlar arasında yer almaktadır. Öğretim programlarının amaçlar doğrultusunda farklılaştıkları noktalar incelendiğinde 2018 Yılı Türkiye Fizik Öğretim Programında fizik bilimine katkı sağlayan ve bilimin ilerlemesinde ön plana çıkan bilim insanlarına vurgu yapılması ve fizik bilimiyle sosyo-bilimsel konuların işlenmesi yer almaktadır. IB-DP Fizik Öğretim Programında ise amaçlar bakımından öğrencilerin etkili iletişim kurması ve yaratıcı olmaları hedeflenmektedir. Ayrıca fizik konularının diğer fen konularıyla ilişkilendirilmesi amaçlanmaktadır.

Öğretim Programlarının İçerik Bakımından İncelenmesine Ait Bulgular

Çalışma kapsamında IB-DP Fizik Öğretim Programı ile 2018 Yılı Türkiye Fizik Öğretim Programları konu ve kazanımlar bakımından incelenmiştir. Konuların yanında yer alan “*” simgesi konunun hem *Standart Level* SL hem de *High Level* HL seviyesinde öğretildiğini ve “***” simgesi ise konunun sadece HL seviyesinde öğretildiğini ifade etmektedir.

IB-DP Fizik Öğretim Programıyla ile 2018 Yılı Türkiye Fizik Öğretim Programının içerik ve kazanım bakımından karşılaştırılması yapılırken her iki öğretim programında yer alan ortak konular beş farklı ünite altında toplanmıştır. Bu ünitelerdeki konu, kazanım ve ders saati karşılaştırılması Tablo 2'de ifade edilmiştir.

Tablo 2. IB-DP Fizik Öğretim Programı ile 2018 Yılı Türkiye Fizik Öğretim Programının konu ve kazanımlar bakımından karşılaştırılması

2018 Yılı Türkiye-MEB Fizik Öğretim Programı				IB-DP Fizik Öğretim Programı			
Konu	Sınıf	Kazanım	Ders Saati	Konu	Sınıf	Kazanım	Ders Saati
Tema 1 Kuvvet ve Hareket							
Hareket-Kuvvet	9	11	20	Hareket*	1	9	9
Kuvvet- Hareket	11	33	76	Kuvvet ve Momentum*	1	17	10
Çembersel Hareket	12	15	34	İş, Enerji ve Güç*	1	11	8
Basit Harmonik Hareket	12	5	20	Katı Cisim Mekaniği***	2	12	7
Enerji	9	8	16	Harmonik Hareket**	2	7/2	3/4
Basınç ve Kaldırma Kuvveti	10	4	16	Kütle Çekim Alanı**	1	5/10	5/7
Toplam		61/61	42/45	Toplam		76	182
Tema 2 Elektrik ve Manyetizma							
Elektrostatik	9	4	8	Akım ve Devreler	1	6	15
Elektrik ve Manyetizma	10	9	18	Elektrik ve Manyetik Alan*	1	8/6	10/8
Elektrik ve Manyetizma	11	29	68	Elektromanyetik alanda Hareket	2	6	6
				İndüksiyon**	2	6	6
Toplam		26/24	37/35	Toplam		42	94
Tema 3 Madde ve Özellikleri- Isı ve Sıcaklık							
Isı ve sıcaklık	9	13	14	Termal Enerji Transferi	1	17	6
Fizik Bilimine Giriş	9	4	6	Sera Etkisi	1	10	6
Madde ve Özellikleri	9	4	8	Gaz Yasaları	1	8	6
				Termodinamik*	1	13	8
Toplam		48	26	Toplam		21	28
Tema 4 Dalgalar ve Optik							
Dalgalar	10	12	18	Dalga Modeli	1	5	5
Optik	10	14	20	Dalga olayları*	1	11/3	5/6
Dalga Mekaniğine Giriş	12	8	26	Dalgalar ve Rezonans	1	6	4
				Doppler Olayı*	2	4/1	2/2
Toplam		26/15	16/17	Toplam		34	64

Tema 5 Atom ve Özellikleri- Modern Fizik							
Atom Fizikine Giriş ve Radyoaktivite	12	11	26	Özel Görelilik**	1	6/5	6/3
Modern Fizik	12	15	22	Atomun Yapısı*	2	15	8
Modern Fizik'in Teknoloji Uygulamaları	12	14	16	Kuantum Fizik'i**	2	9	8
Toplam		40	64	Radyoaktif Parçalanma*	2	13/9	7/5
				Fisyon	2	4	4
				Füzyon ve yıldızlar	2	7	6
				Toplam		54/49	39/34

Tablo 2 incelendiğinde, üniteler benzerliklerine göre beş farklı temaya göre sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma sonucunda konuların kazanımları ve ders saatleri karşılaştırılmıştır. Tema 1'de “Kuvvet ve Hareket” konuları kapsamında IB-DP Fizik Öğretim Programında 61 kazanımın SL ve HL ayırımına göre 42 (SL) ve 45 (HL) saatlik derslerle tamamlanması gerekirken 2018 Yılı Türkiye Fizik Öğretim Programında ise 76 kazanımın 182 ders saatinde tamamlanması gerektiği görülmektedir. Tema 2'de “Elektrik ve Manyetizma” konuları kapsamında IB-DP Fizik Öğretim Programında 26 (SL) ve 24 (HL) kazanımın SL ve HL ayırımına göre 37 (SL) ve 35 (HL) saatlik derslerle tamamlanması, 2018 Yılı Türkiye Fizik Öğretim Programında ise 42 kazanımın 94 ders saatinde tamamlanması gerektiği görülmektedir. Tema 3'de “Madde ve Özellikleri- Isı ve Sıcaklık” konuları kapsamında IB-DP Fizik Öğretim Programında 48 (SL) kazanımın 26 saatlik derslerle tamamlanması gerektiği, 2018 Yılı Türkiye Fizik Öğretim Programında ise 21 kazanımın 28 ders saatinde tamamlanması gerektiği görülmektedir. Tema 4'de “Dalgalar” ve “Optik” konuları kapsamında IB-DP Fizik Öğretim Programında 26 (SL) kazanımı ve 15 (HL) kazanımı 16 (SL) ve 17 (HL) saatlik derslerle tamamlanması gerekirken, 2018 Yılı Fizik Öğretim Programında ise 34 kazanımın 67 ders saatinde tamamlanması gerekmektedir. Tema 5'de ise “Atom ve Özellikleri-Modern Fizik” konuları kapsamında 54 (SL) kazanımı ve 49 (HL) kazanımı 39 (SL) ve 34 (HL) saatlik derslerle tamamlanması gerekirken, 2018 Yılı Fizik Öğretim Programında ise 40 kazanımın 64 ders saatinde tamamlanması gerekmektedir.

Öğretim Programlarının Öğrenme ve Öğretme Süreçleri Bakımından İncelenmesine Ait Bulgular

Çalışma kapsamında IB-DP Fizik Öğretim Programı ile 2018 Yılı Fizik Öğretim Programı öğrenme ve öğretme süreçleri bakımından incelenmiştir. IB-DP Fizik Öğretim Programı ile 2018 Yılı Fizik Öğretim Programlarının öğrenme ve öğretme süreçleri bakımından karşılaştırılmasına dair elde edilen veriler Tablo 3'te ifade edilmiştir.

Tablo 3. IB-DP Fizik Öğretim Programı ile 2018 Yılı Türkiye Fizik Öğretim Programının öğrenme ve öğretme süreçleri bakımından karşılaştırılması

Benzerlikler	
	2018 Yılı Türkiye Fizik Öğretim Programı
Tema 1. Süreç ve İşleyiş	<ul style="list-style-type: none"> Sadece ders kitaplarına bağlı kalınmamalıdır Öğretim materyalleri sınıf düzeyi, öğrencilerin ilgi, hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri gibi unsurlar dikkate alınarak hazırlanmalıdır Öğretim materyalleri hazırlanırken zümre öğretmenleri ve diğer disiplinlerin öğretmenleriyle iş birliği yapılmalıdır
Tema 2. Yöntem ve Teknik	<ul style="list-style-type: none"> Öğretmen bilgi notu, sunum, etkinlik, çalışma kâğıtları, proje, okuma parçaları vb. hazırlayabilir Kazanımlarda geçen deney ve simülasyonlar öğrencilerin akademik yeterliliklerine uygun seçilmelidir Deney ve simülasyon içeren kazanımlarda fiziksel ortamın yetersizliği durumunda öğretmen
	<ul style="list-style-type: none"> Kavramsal öğrenme desteklenmeli Yorumlayıcı tekniklerin farklı medya biçimlerine uygulanması Bilgi iletişimi için dijital medyanın kullanılması Açık uçlu sorulara yanıt olarak karmaşık fikirleri açıkça iletmek Yapıcı eleştiriyi uygun şekilde iletmek Bilimsel verilere dayalı sorular sormak ve hipotezler oluşturmak Sonuçların güvenilirliğinin yansıtılması Temel fikirleri ve gerçekleri yeni bağlamlarda uygulamak Öğrenmeye yönelik yeni stratejiler denemek Grup etkinlikleri sırasında belirli roller atamak ve kabul etmek Başkalarının farklı yeteneklerini ve ihtiyaçlarını takdir etmek İşbirliğine dayalı çalışma sırasında çatışmaları çözmek Akranların katkısını yapıcı bir şekilde değerlendirmek Bilgileri karşılaştırma ve doğrulamak Bilgi kaynaklarının doğruluk, önyargı, güvenilirlik açısından değerlendirilmesi Tek, standart bir referans verme ve alıntı yapma yöntemi kullanmak

	<ul style="list-style-type: none"> gösteri deneyi yapmalıdır Güncel bilimin takip edilmesine yönelik. öğrencilere süreli yayınlar hakkında bilgi verilebilir 	<ul style="list-style-type: none"> Arama motorlarını ve kütüphaneleri etkin bir şekilde kullanmak Grup etkinlikleri sırasında belirli roller atamak ve kabul etmek Başkalarının farklı yeteneklerini ve ihtiyaçlarını takdir etmek İşbirliğine dayalı çalışma sırasında çatışmaları çözmek Akranların katkısını yapıcı bir şekilde değerlendirmek
Tema 3. Diğer Disiplinlerle İlişki	<ul style="list-style-type: none"> Fizik konularının sanatsal faaliyetlerle kavratılmalıdır İlgili kazanımlarda Matematik, Kimya, Biyoloji, Müzik, Resim gibi branş öğretmenleri ile iş birliği yapılmalıdır 	<ul style="list-style-type: none"> Ortaokul öğretim programı ile bağlantı kurulmalıdır
Farklılıklar		
2018 Yılı Türkiye Fizik Öğretim Programı		
IB-DP Fizik Öğretim Programı		
<ul style="list-style-type: none"> Öğretmen, bilim, toplum, teknoloji, çevre ve ekonomiye katkı sağlayacak projeler üretme konusunda öğrencileri cesaretlendirmelidir 	<ul style="list-style-type: none"> Beş genel beceri kategorisinden oluşur: düşünme becerileri, iletişim becerileri, sosyal beceriler, araştırma becerileri ve öz yönetim becerileri 	

Tablo 3'e göre öğretim programları öğrenme ve öğretme yaklaşımları benzerliklerine göre üç farklı tema altında toplanmıştır. Tema 1'deki süreç ve işleyiş başlığı incelendiğinde 2018 Yılı Türkiye Fizik Öğretim Programının daha çok öğrenme materyallerinin hazırlanması sürecine odaklandığı, IB-DP programının ise süreç içerisinde öğrencilere odaklandığı görülmektedir. Tema 2'de ise öğrenme ortamında kullanılacak yöntem ve tekniklere odaklanılmıştır. 2018 Yılı Türkiye Fizik Öğretim Programı, öğretim materyallerin hazırlanmasında dikkat edilecek hususların, öğrenme ortamlarında deney ve simülasyonlara yer verilmesi gerektiği vurgulanırken IB-DP Fizik Öğretim Programının ise farklı beceri türlerine göre uygulanacak stratejiler açıkça belirtilmiştir. Tema 3'de öğrenme ve öğretme süreçlerinde diğer disiplinlerle olan ilişkiler vurgulanmıştır. 2018 Yılı Türkiye Fizik Öğretim Programında fizik biliminin

diğer bilim dalları ve görsel sanatlarla ilişkilendirilmesi vurgulanırken IB-DP programında ise ortaokul öğretim programı ile etkileşim olması gerektiği ifade edilmiştir. İncelenen öğretim programları öğrenme ve öğretme süreçleri bakımından farklılıkları incelendiğinde; IB-DP Fizik Öğretim Programı ise kavramsal öğrenme sürecinin önemine vurgu yaparak düşünme, iletişim, sosyal, araştırma ve öz yeterlik becerilerinin geliştirilmesi gerektiği ayrıca bu beş farklı beceri türünde öğrenme ortamlarında uygulanması gereken süreçlerin vurgulandığı görülmektedir. 2018 Yılı Türkiye Fizik Öğretim Programı ise bilim, toplum çevre ve ekonomiye katkı sağlayabilecek projelerin yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Öğretim Programlarının Ölçme-Değerlendirme Süreçleri Bakımından İncelenmesine Ait Bulgular

IB-DP Fizik Öğretim Programı ile 2018 Yılı Türkiye Fizik Öğretim Programında Türkiye 2018 fizik öğretim programı ölçme ve değerlendirme süreçleri bakımından incelenmiştir. Öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme süreçleri bakımından incelenmesi sonucu elde edilen veriler Tablo 4’de ifade edilmiştir.

Tablo 4. IB-DP Fizik Öğretim Programı ile 2018 Yılı Türkiye Fizik Öğretim Programının ölçme ve değerlendirme süreçleri bakımından karşılaştırılması

Benzerlikler	
2018 Yılı Türkiye Fizik Öğretim Programı	IB-DP Fizik Öğretim Programı
Tema 1. Ölçme Süreci	<ul style="list-style-type: none"> • Ölçme ve değerlendirme çalışmaları öğretim programının tüm bileşenleri ile azami uyum sağlamalı, kazanım ve açıklamaların sınırları esas alınmalıdır • Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve eğitim süreci boyunca yapılır. Ölçme sonuçları tek başına değil izlenen süreçlerle birlikte bütünlük içinde ele
	<ul style="list-style-type: none"> • Terminoloji, olgular ve kavramlar hakkında bilgi sahibi olduğunu göstermek, anlamak ve uygulamak • Beceriler, teknikler ve metodolojiler hakkında bilgi sahibi olduğunu göstermek, metodolojileri anlamak ve uygulamak • Deneysel prosedürleri analiz etmek, değerlendirmek ve sentezlemek • Birincil ve ikincil verileri analiz etme, değerlendirme ve sentezleme • Eğilimleri, örüntüleri ve tahminleri analiz etmek, değerlendirmek ve

alınır	sentezlemek
<ul style="list-style-type: none"> • Bireysel farklılıklar gerçeğinden dolayı bütün öğrencileri kapsayan, bütün öğrenciler için genel geçer, tek tip bir ölçme ve değerlendirme yönteminden söz etmek uygun değildir • Eğitim sadece “bilme (düşünce)” için değil, “hissetme (duygu)” ve “yapma (eylem)” için de verilir; dolayısıyla sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilemez • Çok odaklı ölçme değerlendirme esastır. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirilir 	
Farklılıklar	
2018 Yılı Türkiye Fizik Öğretim Programı	IB-DP Fizik Öğretim Programı
<ul style="list-style-type: none"> • Öğretim programı, ölçme sürecinde kullanılacak ölçme araç ve yöntemleri açısından uygulayıcılara kesin sınırlar çizmez, sadece yol gösterir 	<ul style="list-style-type: none"> • Anlayışlı ve etik soruşturmalar yürütmek için gerekli becerilerin uygulanmasını göstermek • Bilginin uygulanması, analiz ve sentez süreçlerinde çoktan seçmeli, kısa cevaplı ve açık uçlu sorular kullanılması • Öğrenciler kendilerine ait bir araştırma sorusunu araştırır ve yanıtlarlar

Tablo 4 incelendiğinde, incelenen her iki programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının benzer yanları “ölçme süreci” teması altında toplanmıştır. Bu temada, ölçmenin öğrenme sürecinin tamamını kapsamı gerektiği, bireysel farklılıklara dikkat eden ve kapsayıcı bir sürecin olması gerektiği ve öğrenme süreçlerinin tüm boyutlarının ölçme ve değerlendirmeye dahil edilmesi gerektiği her iki öğretim programı için ortak yaklaşım olarak dikkat çekmektedir. İncelenen öğretim programlarının ölçme yaklaşımlarının farklılaştığı noktalarda ise; 2018 Türkiye Fizik Öğretim Programı ölçme

ve değerlendirmede kullanılacak yöntem ve teknikler için sınırlayıcı olmazken, IB-DP Fizik Öğretim Programında ise kullanılması gereken teknikler açıkça belirtilmiştir. Bilginin değerlendirilmesi, uygulanması ve analiz-sentez süreçlerinde çoktan seçmeli sorular, açık uçlu sorular ve kısa cevaplı sorular kullanılması gerektiği açıkça belirtilmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışma kapsamında IB-DP fizik öğretim programı ile 2018 Yılı Türkiye Fizik Öğretim Programı; amaç, içerik, öğrenme ve öğretme yöntemleri ve ölçme-değerlendirme yaklaşımları bakımından incelenerek benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılmıştır. İncelenen her iki program amaçlar bakımından büyük ölçüde benzer olduğu görülmektedir. Benzer amaçlar; “bilime bakış açısı”, “bilimin günlük hayatla ilişkisi”, ve “bilimsel süreçler” olmak üzere üç farklı tema altında toplanmıştır. Bilimin özelde fizik biliminin toplum, teknoloji, ekonomi üzerine etkileri, bilimsel süreç basamaklarının işletilmesi ve bilimsel araştırmalardaki etik uygulamaları üzerine incelenen her iki program örtüşmektedir. 2018 Yılı Türkiye Fizik Öğretim Programı, medeniyete ışık tutmuş bilim insanlarının öğrencilere öğretilmesi ve sosyo-bilimsel konularda öğrencilerin bilinçlendirilmesi amaçları kapsamında IB-DP fizik öğretim programından farklılaşmaktadır. IB-DP fizik öğretim programı ise fizik konularının diğer Bakalorya programlarıyla ilişkilendirilmesi ve öğrencilerin çalışmalarda sosyal ve etkili iletişim kurmalarını hedeflemesi bakımından ulusal fizik programından ayrılmaktadır. Yılmaz (2005), ulusal ve uluslararası IB-DP Biyoloji Öğretim Programlarını karşılaştırdığı çalışmasında iki öğretim programının amaçlar doğrultusunda benzerlik gösterdiğini ve IB-DP Biyoloji Öğretim Programının amaçlarının daha yüzeysel olarak ifade edildiğini belirtmiştir. Ayrıca Gözüm’ün (2013) Türkiye ve İsveç fen bilimleri öğretim programlarını karşılaştırdığı çalışmasında hem Türkiye hem de İsveç fen bilimleri öğretim programının amaçları arasında bilimsel süreç basamaklarının geliştirilmesi ve bilime olan merakın artırılması vurgulanmaktadır.

Bu kapsamda çalışmada karşılaştırılan her iki öğretim programının amaçlar kısmından elde edilen temalar diğer çalışmalarla da benzerlik göstermektedir.

IB-DP Fizik Öğretim Programı ile 2018 Yılı Türkiye Fizik Öğretim Programının konu ve kazanımlar bakımından karşılaştırılması yapılırken konular detaylı biçimde incelenmiştir. Her iki öğretim programında yer alan konular karşılaştırıldığında, beş farklı ünite teması altında konular toplanmıştır. Bu doğrultuda her iki öğretim programındaki konuların benzer olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan analizlerde aynı ünite temasında bulunan konuların kazanım sayıları ve ders saatleri incelenmiştir. İnceleme sonuçlarına göre ulusal fizik programının dört tema ünitenin (Kuvvet ve Hareket, Elektrik ve Manyetizma, Dalgalar ve Optik, Atom ve Özellikleri-Modern Fizik) hem kazanım sayıları hem de ders saati sayısı IB-DP Fizik Öğretim Programından fazla olduğu dikkat çekmektedir. Sadece IB-DP Fizik Öğretim Programındaki Madde ve Özellikleri-Isı Sıcaklık ünite temasındaki kazanım ve ders saatleri ulusal fizik öğretim programından daha fazladır. Kazanım ve ders saatlerindeki bu farklılık Türkiye’de devam eden ortaöğretim sürecinin dört yıl ve IB-DP programının bu sürecin son iki yılını kapsamaması ile açıklanabilir. Ateş (2011), ulusal programdaki Coğrafya dersi öğretim programıyla IB-DP öğretim programını incelemiş ve iki programın içerik olarak benzer olduğunu ancak kazanımların daha çok üniversite müfredatına uygun olduğunu belirtmiştir. Çalışmanın konu ve içerik karşılaştırılmasından elde edilen sonuçlar Cerit-Berber’in (2015), çalışmasıyla da benzerlik göstermektedir. Türkiye ve Hong Kong fizik öğretim programlarının karşılaştırıldığı çalışmada Türkiye’deki fizik öğretim programında dört yıllık süreçte öğrencilere 15 ünitenin toplam 432 ders saatiyle verildiği, Hong Kong fizik öğretim programında ise üç yıllık süreçte yedi ünitenin toplam 270 ders saatiyle verildiği belirtilmiştir. Bu bağlamda çalışmanın sonuçlarından birisi olan 2018 Fizik Öğretim Programındaki konu, kazanım ve ders saatlerinin IB-DP fizik öğretim programındaki kazanım ve ders saatinden fazla olması diğer fizik öğretim programlarının karşılaştırıldığı çalışmalardaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

İncelenen öğretim programları öğrenme ve öğretme yöntemleri bakımından karşılaştırıldığında “süreç ve işleyiş”, “yöntem ve teknik” ve “diğer disiplinlerle ilişki” olmak üzere üç farklı temada benzer süreçlerin toplandığı belirlenmiştir. 2018 Türkiye Fizik Öğretim Programı bilimsel, teknolojik ve ekonomik boyutları olan projelere öğrencileri yönlendirirken IB-DP fizik öğretim programının daha çok öğrencilerle ilgili süreçlere odaklandığı her iki öğretim programının öğrenme ve öğrete süreçleri bakımından birbirinden farklılaştığı noktalar arasındadır. IB-DP fizik öğretim programının öğrenciler için belirlediği beş temel beceri alanında kullanılacak etkinliklere yer verilirken ulusal fizik öğretim programı daha çok kullanılması gereken tekniklerle ilgili tavsiyelerde bulunmuştur. Bezen, Aykutlu ve Bayrak'ın (2020), 2013 ve 2018 Türkiye Fizik Öğretim Programlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında her iki öğretim programının öğrenme ve öğretme süreçleri bakımından bir yaklaşıma sahip olmadığını sadece öğrenme süreçlerinde öğretmenin dikkat etmesi gereken hususların belirtildiğini ifade etmişlerdir. Belirtilen bu sonuç 2018 Türkiye Fizik Öğretim Programının öğretme ve öğrenme süreçleri bakımından bir yaklaşım ortaya koyan öğretim programlarıyla yapılan karşılaştırmada daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda incelenen her iki öğretim programı öğretme süreçleri bakımından benzerlikler ortaya olsa bile öğretme sürecine dair yaklaşımları bakımından farklılaşmaktadırlar.

Ölçme ve değerlendirme yaklaşımları bakımından karşılaştırıldığında benzerlikler “ölçme süreci” teması altında ifade edilmiştir. İncelenen fizik öğretim programlarında; eğitim sürecinin ve öğrenmenin her bir bileşenin değerlendirilmesi her iki fizik öğretim programı için ortak yaklaşım olarak benimsenmektedir. Ulusal fizik öğretim programı ölçme ve değerlendirmede kullanılacak teknikler için kesin sınırlar çizmemektedir. Ancak IB-DP fizik öğretim programı öğrenme sürecinde kullanılması gereken ölçme ve değerlendirme tekniklerini açık bir şekilde programda belirtmiştir.

Çalışmanın sonuçları üzerinden Türkiye'deki öğretim programı geliştirme çalışmaları için; ulusal programda uygulanan fizik öğretim programının öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının IB-DP fizik öğretim programında olduğu gibi beceri düzeylerine göre

daha ayrıntılı verilmesi, ölçme ve değerlendirmede kullanılacak tekniklerle ilgili tavsiyelerde bulunması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Ateş, M. (2011). Türkiye’de IBDP (Uluslararası bakalorya diploma programı) ve coğrafya içeriği. *Marmara Coğrafya Dergisi* (23), 111-134.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/marucog/issue/470/3814> adresinden erişilmiştir.
- Aksoy, H., & Ünsal, Y. (2019). 2013 ve 2017 yılları fen Bilimleri dersi öğretim programlarının fizik konuları bağlamında; İçerik ve ünite organizasyonu bakımından karşılaştırılması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 1-19.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/gebd/issue/50360/554029> adresinden erişilmiştir.
- Bezen, S., Aykutlu, I., & Bayrak, C. (2020). Türkiye’de 2013 ve 2018 yılı ortaöğretim fizik dersi öğretim programlarının temel öğeler açısından karşılaştırılması. *Başkent University Journal Of Education*, 7(1), 92-101.
<https://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/245> adresinden erişilmiştir.
- Boyacı, A. (2011). Erasmus değişim programı öğrencilerinin geldikleri ve Türkiye’de öğrenim gördükleri üniversitedeki sınıf yönetimine ilişkin karşılaştırmalı görüşleri (Anadolu Üniversitesi Örneği). *Eğitim ve Bilim*, 36(159).
<https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/876> adresinden erişilmiştir.
- Büyükkaragöz, S. S. (1997). *Program Geliştirme “Kaynak Metinler”*. Konya: Kuzucular Ofset
- Cerit-Berber, N. (2015). Türkiye ve Hong Kong fizik öğretim programlarının karşılaştırılması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(2), 61-84. [doi:10.17522/nefmed.96894](https://doi.org/10.17522/nefmed.96894)
- Crossley, M., & Jarvis, P. (2000). Comparative education for the 21st century. Special number of Comparative Education, 36(2).
- Demirer, V. (2002). *Uluslararası bakalorya (IB) uygulayan özel okullarda çalışan öğretmenlerin bu programa karşı olan tutumlarının iş tatminlerine yansımaları*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdoğan, Y. (2019). *Türkiye’nin (2018) fen bilimleri dersi öğretim programı ile Japonya’nın (2008) fen dersi öğretim programlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Göçen, G., & Kabaran, H. (2013). Ortaöğretim 9. sınıf fizik dersi öğretim programlarının tarihsel süreç içerisinde karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 1(2), 147-157.

- <https://dergipark.org.tr/en/pub/fbod/issue/71979/1157979> adresinden erişilmiştir.
- Gözüm, A. İ. C. (2013). Türkiye ve İsveç fen öğretimi programlarının karşılaştırılması. *Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 17-52. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kujs/issue/30861/333949> adresinden erişilmiştir.
- IBO Diploma Programmes. (2023). The International Baccalaureate Programmes. <https://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/> sayfasından erişilmiştir.
- IBO Curriculum. (2023). About the International Baccalaureate. <https://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/curriculum/> sayfasından erişilmiştir.
- Jenkins, C. (2004). *Global issues: a necessary component of a balanced curriculum for the twenty-first century*. M. Hayden and J. Thompson (Ed.), International education principles and practice. London and New York: RoutledgeFalmer
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel yayın dağıtım.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Ortaöğretim fizik dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) öğretim programı*. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103112910-orta%C3%B6%C4%9Fretim_fizik_son.pdf adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2019). *MEB ortaöğretim kurumları uluslararası program uygulama yönergesi* https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_08/20164501_MEB_UP_YONERGESY_09.08.2019.pdf adresinden erişilmiştir.
- Phillips, D. & Schweisfurth, M. (2007). *Comparative and international education an introduction to theory, method, and practice*. New York: Continuum International Publishing Group
- Robertson, R. (1992) *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London: Sage.
- Süzer, M. A. (2017). *Fizik lise öğretim programının ve ders kitaplarının Almanya ve İngiltere örnekleriyle karşılaştırılması ve öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Türk, O., Ünsal, Y., & Karadağ, M. (2016). Kanada, Singapur ve 2013 Türkiye fizik öğretim programlarının içerik ve kazanımlar açısından karşılaştırılması. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 31-46. <https://dergipark.org.tr/en/pub/etad/issue/27230/286722> adresinden erişilmiştir.

Yılmaz, C. (2005). *Uluslararası Diploma (International Baccalaureate) ile Milli Eğitim Bakanlığı lise 1-3 biyoloji dersi programlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

SUMMARY

Purpose

The aim of this study is to compare the International Baccalaureate Physics Curriculum, which was renewed in 2023, with the physics curriculum implemented in secondary education institutions in Turkey since 2018 in terms of aims, content, learning and teaching methods, and measurement and evaluation. In this direction, answers to the following problem statements were sought within the scope of the study:

1. Do the International Baccalaureate Physics Curriculum and the 2018 Turkish Physics Curriculum differ in terms of aims?
2. Do the International Baccalaureate Physics Curriculum and the 2018 Turkish Physics Curriculum differ in terms of content?
3. Do the International Baccalaureate Physics Curriculum and the 2018 Turkish Physics Curriculum differ in the learning and teaching process?
4. Do the International Baccalaureate Physics Curriculum and the 2018 Turkish Physics Curriculum differ in terms of assessment and evaluation processes?

Method


In the study, the survey model based on document analysis, which is included in the qualitative research method, was used. Content analysis was used to analyze the data obtained from the curricula examined in the study. The data under the headings of aims, content, learning and teaching process, and assessment and evaluation approaches of both curricula examined within the scope of the research problems were collected in a common file under these headings. The data analyzed by two experts in the field of physics education were expressed in tables according to their similarities and differences.

Results, Conclusion and Discussion

According to the results obtained from the findings of the study, both programs overlap on the effects of science, especially physics, on society, technology and economy, the operation of scientific process steps and ethical practices in scientific research. The 2018 Turkish Physics Curriculum differs from the IB-DP physics curriculum in terms of the aims of teaching students about scientists who shed light on civilization and raising awareness of students on socio-scientific issues. The IB-DP physics curriculum differs from the national physics curriculum in that it relates physics topics to other Baccalaureate programs and aims to enable students to communicate socially and effectively in their studies. While comparing the IB-DP Physics Curriculum with the 2018 Turkish Physics Curriculum in terms of topics and outcomes, the topics were examined in detail. When the topics in both curricula were compared, the topics were grouped under five different unit themes. In this direction, it is seen that the topics in both curricula are similar. In addition, the number of learning outcomes and course hours of the subjects in the same unit theme were analyzed. According to the results of the analysis, the national physics program has four thematic units (Force and Motion, Electricity and Magnetism, Waves and Optics, Atom and Properties-Modern Physics). It is noteworthy that both the number

of objectives and the number of lesson hours are higher than the IB-DP Physics Curriculum. Only in the unit theme of Matter and its Properties - Heat and Temperature in the IB-DP Physics Curriculum, the number of objectives and lesson hours are higher than in the national physics curriculum. This difference in objectives and lesson hours can be explained by the fact that the ongoing secondary education process in Turkey is four years and the IB-DP program covers the last two years of this process. When compared in terms of learning and teaching methods, it is seen that the IB-DP physics curriculum focuses more on the processes related to students, while the national physics curriculum guides teachers. While the IB-DP physics curriculum includes activities that can be used in the five basic skill areas identified for students, the national physics curriculum makes recommendations about the techniques that should be used more. In the physics curricula compared in terms of measurement and evaluation approaches; the evaluation of the educational process and each component of learning is adopted as a common approach for both physics curricula. The national physics curriculum does not draw clear boundaries for the techniques to be used in measurement and evaluation. However, the IB-DP physics curriculum clearly states the assessment and evaluation techniques that should be used in the learning process.

ORCID

Osman Türk  ORCID 0000-0001-9429-406X

Yasin Ünsal  ORCID 0000-0003-0808-4352

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

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

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

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

5. Sınıf Yüzdeler Konusunda Web 2.0 Araçlarının Kullanılmasının Öğrenci Başarısına ve Kalıcılığa Etkisi* ** **

The Effect of Using Web 2.0 Tools on 5th Grade Percentages on Student Achievement and Retention

Işıl GÜREL TAŞ¹, Hasan ES²

¹Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana
Bilim Dalı, İlköğretim Matematik Eğitimi Programı Yüksek Lisans Öğrencisi.
e-posta:isilaygurell@gmail.com

²Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü,
Matematik Eğitimi. e-posta:hasanes@gazi.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 22.01.2024

Yayına Kabul Tarihi: 16.08.2024

ÖZ

Bu araştırma, web 2.0 araçlarının 5. sınıf Yüzdeler konusunda matematik başarısına ve kalıcılığa etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara ilinin Kızılcahamam İlçesindeki bir devlet okulunun 5. sınıfında öğrenim gören 20 deney grubu, 20 kontrol grubu olmak üzere 40 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Deney grubu öğrencilerine 4 hafta boyunca web 2.0 araçlarıyla eğitim gerçekleştirilirken kontrol grubu öğrencilerine bu süre boyunca ders kitabına uygun şekilde ders işlenmiştir. Araştırmada akademik başarıyı belirleyebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen "Yüzdeler Başarı Testi" kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22.0 kullanılmıştır. Analiz sürecinde Bağımsız t-testi, Tekrarlı Anova, Benferroni Çoklu Karşılaştırma testi kullanılmıştır. Araştırmanın

***Alıntılama:** Gürel Taş, I. ve Es, H. (2024). 5. Sınıf yüzdeler konusunda Web 2.0 araçlarının kullanılmasının öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 947-969.

** Bu araştırma makalesinde Doç. Dr. Hasan ES danışmanlığında Işıl GÜREL TAŞ tarafından yürütülen yüksek lisans tez çalışmasının verilerinden yararlanılmıştır.

*** Bu makale 10-12 Temmuz 2023 tarihinde İstanbul'da düzenlenen Uluslararası Rumeli Toplum ve Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

sonucunda web 2.0 araçlarının akademik başarıya istatistiksel olarak etkisi olmadığı ancak kalıcılığa etkisi olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Web 2.0 Araçları, Yüzdeler, Eğitim Araçları. Matematik

ABSTRACT

This research was executed to examine the effects of web 2.0 tools on mathematics achievement and permanence in 5th grade Percentages. In the research, a quasi-experimental design was used with pre-test post-test control group, one of the quantitative research methods. The research was conducted in the 2022-2023 academic year with 40 students, 20 in the experimental group and 20 in the control group, studying in the 5th grade of a public school in Kızılcahamam District of Ankara. While the experimental group students were trained with Web 2.0 tools for 4 weeks, the control group students were taught in accordance with the textbook. In the study, the "Percentages Achievement Test" developed by the researcher was used to determine academic success. SPSS 22.0 was used to analyze the data. Independent t-test, Repetitive ANOVA, and Benferroni multiple comparison test were used in the analysis process. As a result of the research, it was seen that web 2.0 tools did not have a statistical effect on academic success, but they did have an effect on permanence.

Keywords: web 2.0 tools, percentages, educational tools, maths

GİRİŞ

Teknolojinin hayatımızdaki önemi yadsınamaz bir gerçektir. Teknolojinin etkileri hayatımızın her alanında görülmektedir. Teknolojinin en büyük etkilerini eğitim alanında olduğu söylenebilir. Teknolojik eğitim materyallerine çalışma yaprakları, hesap makinesi, görsel kartlar, tablolar, arttırılmış gerçeklik uygulamaları, sanal gerçeklik, dijital kütüphaneler, mobil uygulamalar ve bilgisayar yazılımları örnekleri verilebilir (Bozkurt, 2017). Bu araştırmada bilgisayar yazılımlarının okullardaki ders başarısına ve kalıcılığına etkisi incelenmek istenmektedir.

Bilgisayarın hayatımıza girmesine bağlı olarak öğretim yöntemleri ve sunum tekniklerinde değişimler olmuştur. Yeni yazılımlar sayesinde bireysel farklılıkları olan öğrenciler farklı şekillerde bilgiye ulaşmıştır (Sayan, 2016). Bilgisayar öğrencilerin bireysel hızda ilerleyebilmesini, dilediği yerde ve dilediği zaman diliminde kolaylıkla eğitime ulaşabilmesini sağlayabilir. Bu eğitim ortamlarının zenginleşmesi fırsat eşitliği imkanını da beraberinde getirmektedir (Küslü, 2015). Bu sayede öğrenciler derslere

daha ilgili olmakta ve derse daha çok katılabilmektedir (Köse Biber, 2019). Bilgisayarın bize sunduğu önemli özelliklerden biri olan görsellik, bilgilerin aktarılmasında ve bilgilerin hafızada kalmasında kolaylık sağlayabilir. Matematik genel hatlarıyla soyut bir ders olduğu için zor olarak algılanmaktadır (Baki, 2002). Bununla birlikte somut işlemler dönemindeki öğrenciler için soyut bilgilerin somutlaştırılması önemlidir. MEB (2018), matematik öğretim programında matematiksel kavramları anlayabilme, günlük hayatta kullanabilme ve matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme üzerinde durmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2005 yılı ilköğretim programında bireyin sürece etkin katıldığı yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir (Aykaç ve Ulubey, 2008). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen bilgiyi olduğu gibi aktaran değil öğrencinin kendi yaşantı ve ön bilgilerine ulaşmasını sağlayandır (Şentürk, 2010). Öğretmenler öğrenci yaşantısını arttırabilmek için öğrencinin yaşayarak öğrenebileceği ortamlar oluşturabilir. Yaparak yaşayarak öğrenme, öğrencinin bilgiyi içselleştirerek sürecin parçası haline gelmesini sağlamaktadır (Akay, 2013). Öğrencilerin aktif katılım sağlayabildiği benzetim programlarıyla sınıf ortamına getirilmesi güç durumlar az maliyetle sınıfa getirilerek soyut kavramların somutlaştırılması sağlanmaktadır (Ankay, 2019). Benzetim programları gibi pek çok program internet üzerinde bulunmaktadır. Bu programların genel adı web 2.0 araçlarıdır. Web 2.0 kavramı World Wide Web (www)'in ikinci nesili olarak tanımlanmaktadır ve ilk Tim O'Reilly tarafından 2004 yılında kullanılmıştır (O' Reilly, 2005). Atıcı ve Yıldırım (2010)'a göre Web 2.0 sayesinde internet üzerinden yeni bir içerik oluşturulabilir ve var olan içeriklere eklemeler yapılabilir. Bununla birlikte bilginin birikimli ilerlemesini sağlayarak iş birliğiyle ve etkileşimle bilgilerin oluşturulmasını ve işlenmesini sağlar. Conole ve Alevizou (2010)'a göre web 2.0 araçları öğretmenlere ve öğrencilere yapılandırmacı yaklaşımla yeni imkanlar sunmaktadır. Matematik eğitim sürecinde de kullanılabilinecek pek çok yerli ve yabancı web 2.0 araçları bulunmaktadır. Web 2.0 araçları ders anlatım ve video araçları, oyun araçları, etkinlik araçları, benzetim araçları ve değerlendirme araçları olarak sınıflandırılabilir. Bu sınıflandırma araştırmacı tarafından ders işleyiş sürecinde kolaylık sağlama adına yapılmıştır. Tablo 1'de sınıflandırmaya uygun web 2.0 araçları belirtilmiştir.

Tablo 1. Matematik Dersinde Sıklıkla Kullanılan Web 2.0 Araçları

Ders Anlatım Videoları ve Alıştırma Araçları	EBA, Vitamin, Morpa Kampüs
Oyun Araçları	Matific, Wordwall, Cram, Lumi, Mathplayground, Baamboozle
Etkinlik Araçları	Visnos, Transum, Pixton, Learning Apps, GeoGebra
Benzetim Araçları	Phet Colorado
Değerlendirme Araçları	Kahot!, Quizizz, Online Test Yap

Teknolojiyle eğitimin birlikteliği en çok pandemi sürecinde dikkat çekmiştir (Ardıç, Tanık Önal ve Önal, 2023). Ancak öğretmenlerin bir kısmı bu sürece adapte olmakta sıkıntı yaşamıştır (Şen Akbulut, 2020). Öğretmenler öğrencilerine ulaşmakta zorluk çekmiş teknolojiyle ders anlatımını nasıl yapacağını öğrenmek için çaba harcamıştır. Öğretmenler uzaktan eğitimde sürecin verimli, dikkat çekici ve zevkli olabilmesi için dijital öğretim materyalleri geliştirmeye ve tasarlamaya yönelmiştir (Yalman ve Başaran, 2018). Bu süreçte web 2.0 araçları büyük destek sağlamıştır. Ancak ülkemizde web 2.0 araçlarının kullanımı incelendiğinde kullanımının az olduğu görülmektedir (Bal, 2019). Deperlioğlu ve Köse (2010) araştırmasında, web 2.0 teknolojileriyle öğrenme deneyimleri, teknolojinin öğrenmeyi nasıl etkileyeceğini açıklamayı amaçlamıştır. Eğitimin çok yönlü olduğu, harmanlanmış eğitimle nitelikli bireyler yetiştirilebildiğini belirtmiştir. Frunzeanu (2014), ilkokul öğrencilerine web 2.0 araçlarını tanıtmayı ve kullanmalarını amaçladığı araştırmasında bu araçların pedagojik olarak önemli olduğunu ve öğrencilere bilgiye ulaşmada geniş bir yelpaze sunduğunu belirtmiştir. Gichora ve Kwanya (2015), Kenya’da web 2.0 teknolojisiyle oluşturulmuş bir kütüphanenin etkisini incelediği araştırmasında kütüphaneye ilginin arttığını, bilgilerin daha güncel kaldığını, bilgi paylaşımını arttığını gözlemişlerdir. Kelismail, (2019), araştırmasında Eğitim Bilişim Ağı (EBA) destekli öğretimin matematiğe karşı tutumu olumsuz etkilediği, akademik başarıya etkisinin istatistiksel olarak bulunmadığı ancak kalıcılığa etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Küçük (2019), araştırmasında

GeoGebra destekli öğretimin inanç, tutum ve başarıya etkisinin olmadığını ancak matematiğe yönelik inançta iyileşmeyi, sağladığı görülmüştür. Tekin (2019), araştırmasında EBA destekli öğretimin başarıya etkisinin olduğunu gözlemlerken üst biliş davranış algılarına etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Vahit (2019), EBA etkinliklerinin başarıya etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bayrambeğ (2022), araştırmasında GeoGebra'nın akademik başarıyı arttırdığı ve öğrencilerde matematiğe karşı olumlu tutum oluşturduğunu gözlemiştir. Sonuç olarak araştırmaların çoğunda GeoGebra'nın ve EBA kullanımının bazı çalışmalarda başarıyı arttırdığı ve olumlu tutum oluşturduğu görülürken bazı çalışmalarda başarıya ve tutuma etkisi olmamıştır.

Araştırmalar incelendiğinde yakın zamanda web 2.0 araçlarının birlikte kullanılarak matematik başarısına ve kalıcılığa etkisinin araştırıldığı çok sayıda çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte 5. sınıf öğrencileri için yüzdeler konusu soyut kalabilmektedir. Konunun somutlaştırılması için teknoloji kullanımının uygun olacağı ve web 2.0 araçlarının kolaylık sağlayacağı düşünülmüştür. Bu araştırmanın amacı, 5. sınıf öğrencilerine Yüzdeler konusunun öğretiminde web 2.0 araçlarının başarıya ve kalıcılığa etkisi araştırılarak alan yazına katkı sağlamaktır.

Bu araştırmanın problem cümlesi “5. sınıf matematik dersinde Yüzdeler konusunun öğretiminde, Web 2.0 araçlarıyla oluşturulan öğretim ortamlarının öğrencilerin akademik başarıları ve bilgilerin kalıcılık düzeylerine anlamlı bir etkisi var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın problemine cevap verebilmek için aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

- 5. sınıf matematik dersi “Yüzdeler” konusunun öğretiminde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yüzdeler başarı testi ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 5. sınıf matematik dersi “Yüzdeler” konusunun öğretiminde web 2.0 araçlarıyla öğretim yapılan deney grubu ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yüzdeler başarı testi son test ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- 5. sınıf matematik dersi “Yüzdeler” konusunun öğretiminde web 2.0 araçlarıyla öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin ön test – son test ve kalıcılık testi başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 5. sınıf matematik dersi “Yüzdeler” konusunun öğretiminde kontrol grubundaki öğrencilerin ön test – son test ve kalıcılık testi başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 5. sınıf matematik dersi “Yüzdeler” konusunun öğretiminde web 2.0 araçlarıyla öğretim yapılan deney grubu ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Web 2.0 araçlarıyla oluşturulan öğretim ortamının 5. sınıf Matematik dersi Yüzdeler konusunun öğretiminde öğrencilerin başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test- son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desen, bir gruptaki değişimin diğer gruptaki değişimden farkını ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2008). Araştırmada deney ve kontrol grubu arasındaki farkı gözlemleyebilmek için yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara ilinin Kızılcahamam ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulun 5. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir okulda çalışma gerçekleştirildiğinden okul yönetimi tarafından ayarlanmış üç sınıftan birbirine başarı anlamında yakın olduğu düşünülen iki sınıf seçilmiştir ve sınıflarda değişiklik yapılmamıştır. Bu çalışma gruplarından biri deney grubu diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Seçkisiz

olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme kullanılmıştır. Araştırmaya araştırmacının geçici olarak matematik öğretmenliği yaptığı bu kurumda 20 öğrenci deney grubu ve 20 öğrenci kontrol grubu olacak şekilde veli izni olan 40 öğrenci katılmıştır. Tablo 2’de deney ve kontrol grubu örneklem sayısı şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Örneklem Sayısı

Gruplar	Örneklem	Toplam
Deney	20	40
Kontrol	20	

Veri Toplama Araçları

Araştırmadaki veriler araştırmacı tarafından hazırlanan “Yüzdeler Başarı Testi” ile toplanmıştır. Bu test araştırmada ön test, son test ve kalıcılık testi olarak kullanılmıştır.

Yüzdeler Başarı Testi

Yüzdeler Başarı Testi 5. sınıf yüzdeler alt öğrenme alanında MEB (2018), Matematik Öğretim Programında yer alan 4 kazanımı içermektedir. Testin hazırlık sürecinde öncelikle bu kazanımlarla 20 soruluk bir test hazırlanmıştır. Test 7 tane matematik öğretmeni ve 1 akademisyen matematik eğitimcisiinden uzman görüşü alınarak düzenlenmiştir. Bu 8 uzmanın görüşleri doğrultusunda Excel ile kapsam geçerlik oranları (KGO) ve kapsam geçerlik indeksi (KGİ) hesaplanmıştır. Soruların kapsam geçerlik oranlarının istatistiksel olarak anlamlılığının kritik değeri “0,75” baz alınarak maddeler incelendiğinde 15 maddenin bu değer üstünde olduğu görülmüştür. Kapsam geçerlik indeksi 1 olduğundan ve kapsam geçerlik indeksi kapsam geçerlik oranından daha büyük olduğundan 15 maddenin kapsam geçerliği sağlanmıştır (Ateş Çobanoğlu, 2013). Buna bağlı olarak 20 olan soru sayısı 15’e indirilmiştir. Son durumda kazanımlar ve soru numaraları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. 5. Sınıf Yüzdeler Konusu Kazanımları ve Kazanımlara İlişkin Soru Sayıları

Kazanım No	Kazanım	Soru Numarası
M.5.1.6.1.	Paydası 100 olan kesirleri yüzde sembolü (%) ile gösterir.	1,2
M.5.1.6.2.	Bir yüzdellik ifadeyi aynı büyüklüğü temsil eden kesir ve ondalık gösterimle ilişkilendirir, bu gösterimleri birbirine dönüştürür.	3,6
M.5.1.6.3.	Kesir, ondalık ve yüzdellik gösterimlerle belirtilen çoklukları karşılaştırır.	4,8,11,14,15
M.5.1.6.4.	Bir çokluğun belirtilen bir yüzdesine karşılık gelen miktarı bulur.	7,9,10,12,13

Türkçe öğretmeninin görüşleri de alınarak test pilot uygulamaya hazır hale gelmiştir. Bu testin pilot çalışması 2022-2023 yılında Ankara ilinin Kızılcahamam ilçesinde araştırmanın yapıldığı okul dâhil olmak üzere üç okuldan izin alınmıştır. Yüzdeler konusunu yakın zamanda öğrendikleri için pilot çalışma 6. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmada soru sayısının 5 katı yeterli görüldüğünden üç okuldan toplam 104 tane 6. sınıf öğrencisi katılmıştır. Veriler incelenerek her maddenin ayırt edicilik indeksleri ve madde güçlükleri hesaplanmıştır. Madde güçlük indeks değerleri 0,28 ile 0,96 arasındadır. Hasaıçebi ve arkadaşları (2020), madde güçlük indeksinin 0 ile 1 arasında olduğunu ve 0 değer 0'a yaklaştıkça kolaylaşırken 1 yaklaştıkça zorlaştığını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda 15 sorudan oluşan “Yüzdeler Başarı Testinin maddelerini ” 3 tanesi çok kolay, 6 tanesi kolay, 5 soru orta güçlük ve 1 soru da zor olarak belirlenmiştir. Hasaıçebi ve arkadaşları (2020), madde ayırt edicilik indeksini 0,40 ve üstü çok iyi, 0,30-0,39 oldukça iyi ama geliştirilebilir, 0,20-0,29 düzeltilmeli ve 0,19 ve daha düşük olduğunda maddenin testten çıkarılması gerektiğini belirtmiştir. Madde ayırt edicilik indeks değerleri 0,31 ile 0,65 arasında olduğundan madde çıkarılmamıştır. KR-20 değeri 0,70 ve üzeri olduğundan test güvenilir kabul edilir (Büyüköztürk, 2009). Başarı testinin güvenilirlik katsayısı 0,74 olarak hesaplandığından test güveniliridir.

Uygulama Süreci

Kontrol Grubundan Veri Toplama Süreci

Araştırmanın başlangıcında kontrol grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan “Yüzdeler Başarı Testi” ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra ders planlarına uygun olarak ders işlenmiştir. Bu ders planları Milli Eğitim Bakanlığında görev alan iki matematik öğretmeninden ve araştırmacının danışmanı Doç. Dr. Hasan ES tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Ortak kararlar kontrol grubuna ders kitabındaki etkinlikler uygun görülmüştür. Süreçte matematik ders kitabından ders işlenerek sunuş yöntemi kullanılmıştır. Dersin işlenişinde akıllı tahta ve web 2.0 araçlarının hiçbiri kullanılmamıştır. Ders kitabındaki alıştırmalar çözülmüştür. 4 hafta 20 ders saati boyunca devam edilmiştir. Sürecin sonunda aynı başarı testi son test olarak uygulanmıştır. Uygulamadan 2 ay sonra aynı test kullanılarak kalıcılık testi yapılmıştır.

Deney Grubundan Veri Toplama Süreci

Araştırmanın başlangıcında deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan “Yüzdeler Başarı Testi” ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra ders planlarına uygun şekilde ders işlenmiştir. Deney grubu ders planları daha kapsamlı değerlendirilerek alınan olumlu ve olumsuz dönütlerle revize edilmiştir. Plandaki her kazanım için ayrı ayrı hazırlanmış web 2.0 araçlarının linklerinden oluşan slaytlar kullanılarak akıllı tahta üzerinden işlenmiştir. Dersin başlangıcında konu anlatım videoları (EBA, Morpa Kampüs videolarını) öğrencilere izletilmiştir. Daha sonra alıştırmalar etkinlikleri ve oyunlara (Wordwall, Baamboozle, Matific, Lumi araçları grupla, Transum, Visnos, GeoGebra, Cram araçları bireysel olarak) geçilerek bilgiler pekiştirilmeye çalışılmıştır. En son değerlendirme araçlarıyla (Quizizz) yarışmalar düzenlemiştir.

Uygulamalardan 8 tanesinde hazır etkinlikler kullanılırken 3 uygulamada etkinlikleri araştırmacı kendi hazırlamıştır. Hazır araçlar EBA, Morpa Kampüs, Baamboozle, Matific, Quizizz, Transum, Visnos, GeoGebra iken araştırmacının hazırladığı etkinlikler Lumi, Pixton, Cram araçlarıdır. Her slaytın sonunda yer alan online test WhatsApp gruplarına gönderilmiş ve çözmeleri istenmiştir. Öğrenciler isimlerini yazabildikleri için

kimlerin soruları çözdüğü takip edilmiştir. Süreç 4 hafta 20 ders saati boyunca devam etmiştir. 4 haftanın sonunda aynı test tekrar son test olarak uygulanmıştır. Ders sürecinin bitiminden 2 ay sonra da aynı test kullanılarak kalıcılık testi yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmadaki tüm veriler SPSS Windows 22 programıyla analiz edilmiştir. İlk olarak kullanılacak testleri belirlemek için normallik varsayımları incelenmiştir. Örneklem 50'den az olduğundan Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Shapiro-Wilk testlerine göre normal dağılım gösterdiğinden verilerin analizi parametrik testler ile gerçekleştirilmiştir (George ve Mallery, 2010). Verilerin analizinde parametrik testlerden bağımsız iki grup karşılaştırmasında t-testi (Independent sample t-testi), ilişkili ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında tekrarlı ölçümler için ANOVA testi kullanılmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise Bonferroni Çoklu Karşılaştırma testi kullanılmıştır. Araştırmada küresellik varsayımı Maunchly testiyle incelenmiş ve küresellik sağlanmadığından ($p < 0,05$) Greenhouse-Geisser değeri yorumlanmıştır.

Araştırma verilerinin testleri belirlemek için Shapiro-Wilk testi, basıklık ve çarpıklık değerleri hakkında bilgiler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Normallik Varsayımına İlişkin Bulgular

Ölçüm	Shapiro-Wilk			Çarpıklık	Basıklık
	İstatistik	sd	p		
Deney ön test	0,94	20,00	0,24	0,71	0,80
Deney son test	0,89	20,00	0,03	-0,10	-1,39
Deney kalıcılık	0,93	20,00	0,15	-0,06	-1,25
Kontrol ön	0,77	20,00	0,00	1,74	1,85
Kontrol son	0,93	20,00	0,17	-0,64	-0,26
Kontrol kalıcılık	0,92	20,00	0,12	-0,14	-0,99

Shapiro-Wilk testi incelendiğinde deney grubunun ön test ($p=0,24>,05$) ve kalıcılık testi ($p=0,15>,05$) kontrol grubunun ise son test ($p=0,17>,05$) ve kalıcılık testi ($p=0,12>,05$) normal dağılıma sahiptir. Veri değerlerinin 0,05 anlamlılık düzeyinden küçük olduğu deney grubu son test ($p=0,03<,05$) ve kontrol grubu ön test ($p=0,00<,05$) basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Deney grubu son test (çarpıklık: -0,10 basıklık: -1,39), kontrol grubu ön test (çarpıklık: 1,74 basıklık: 1,85) basıklık ve çarpıklık değerleri $\pm 2,0$ arasındadır. Verilerin değerleri normal dağılım göstermektedir. Non-parametrik testlerle yapılan analizlerde normal dağılıma sahip verilerin istatistik olarak hata payı artacağı düşünülmektedir. Bunun sebebi non-parametrik tertlerin normal dağılım gösteren grupların birbiriyle ilişkisi veya gruplar arası farklılığı incelemeyi güçleştirmektedir (Pallant, 2016). Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde 5. sınıf yüzdeler konusunun öğretiminde web 2.0 araçlarıyla eğitim yapılan deney grubu ve mevcut öğretim yöntemiyle öğretim yapılan kontrol grubu öğrencileriyle yürütülen çalışmadan başarı testiyle toplanan verilerin analizleri araştırmanın her bir alt problemine göre incelenmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi olan “5. sınıf matematik dersi “Yüzdeler” konusunun öğretiminde web 2.0 araçlarıyla öğretim yapılan deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin yüzdeler başarı testi ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aramak için “Yüzdeler Başarı Testi” ön test olarak uygulanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Verilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Ölçüm	N	Ortalama (\bar{X})	Ss.	t	sd	p
Deney grubu ön test	20	5,00	3,64	-0,26	38,00	0,79
Kontrol grubu ön test	20	4,75	2,15			

Tablo 4 incelendiğinde deney grubu ön test puanları ortalamaları ve kontrol grubunun ortalama değerlerinin yakın olduğu ve $p=0,79 > 0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır. Başlangıçta deney ve kontrol grubunun başarı anlamında birbirine denk olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “5. sınıf matematik dersi “Yüzdeler” konusunun öğretiminde web 2.0 araçlarıyla öğretim yapılan deney grubu ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yüzdeler başarı testi son test ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aramak için Yüzdeler Başarı Testi” son test olarak uygulanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Verilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Ölçüm	N	Ortalama (\bar{X})	Ss.	t	sd	p
Deney grubu son test	20	11,35	2,94	-1,26	38,00	0,22
Kontrol grubu son test	20	9,90	4,24			

Tablo 5 incelendiğinde deney grubu son test başarı ortalamasının ($X=11,35$) ve kontrol grubunun başarı son test ortalamasından ($X=9,90$) yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte $p=0,22 > 0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “5. sınıf matematik dersi “Yüzdeler” konusunun öğretiminde web 2.0 araçlarıyla öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin ön test – son test ve kalıcılık testi başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aramak için deney grubu ön test son test ve kalıcılık testi puanları karşılaştırılmıştır. Verilerin analizinde Tekrarlı Anova testi Bonferroni Çoklu Karşılaştırma testi kullanılmıştır.

Tablo 7. Deneysel Grubu Başarı Testi Puanlarının Zaman İçerisinde Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Ölçüm	N	Ortalama (\bar{X})	Ss.	F	p	Fark
Deneysel grubu ön test ¹	20	5,00	3,64	28,2	0,01	1<2,3
Deneysel grubu son test ²	20	11,35	2,94			
Deneysel grubu kalıcılık testi ³	20	9,80	2,42			

F: Greenhouse-Geisser (Tekrarlı Anova)

Tablo 6 incelendiğinde deneysel grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamalarının ($X=5,00$), başarı son test puan ortalamalarından ($X=11,35$) ve kalıcılık puan ortalamalarından ($X=9,80$) düşük olduğu görülmüştür. Farkın hangi zaman ölçümleri arasında olduğunu anlamak için yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testine göre son test ortalamasının en yüksek olduğu kalıcılık testinde son teste göre düşüş olduğu görülmüştür. Bununla birlikte $p=0,01<0,05$ olduğundan deneysel grubu başarı testi ortalamaları istatistiksel olarak anlamlıdır. Web 2.0 araçlarıyla eğitimin deneysel grubunda başarıyı arttırdığı ancak zamanla bilgilerin bir kısmının unutulduğu söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “5. sınıf matematik dersi “Yüzdeler” konusunun öğretiminde kontrol grubundaki öğrencilerin ön test – son test ve kalıcılık testi başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aramak için kontrol grubu ön test son test ve kalıcılık testi puanları karşılaştırılmıştır. Verilerin analizinde Tekrarlı Anova testi ve Bonferroni Çoklu Karşılaştırma testi kullanılmıştır.

Tablo 8. Kontrol Grubu Başarı Testi Puanlarının Zaman İçi Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Ölçüm	N	Ortalama (\bar{X})	Ss.	F	p	Fark
Kontrol grubu ön test ¹	20	4,75	2,15	16,9	0,01	1<2,3 ve 3<2
Kontrol grubu son test ²	20	9,90	4,24			
Kontrol grubu kalıcılık testi ³	20	6,60	2,02			

F: Greenhouse-Geisser (Tekrarlı Anova)

Tablo 7 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamalarının ($X=4,75$), başarı son test puan ortalamalarından ($X=9,90$) ve kalıcılık puan ortalamalarından ($X=6,60$) düşük olduğu görülmüştür. Bununla birlikte $p=0,01<0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir. Farkın hangi zaman ölçümleri arasında olduğunu anlamak için yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testine göre ön test başarı puanlarının son ve kalıcılık test puanlarına göre, kalıcılık puanlarının da son test puanlarından anlamlı biçimde daha düşük olduğu görülmüştür. Mevcut öğretim programının kullanılmasının başarıya artırdığı ancak bilgilerin kalıcılığının düşük olduğu söylenebilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “5. sınıf matematik dersi “Yüzdeler” konusunun öğretiminde web 2.0 araçlarıyla öğretim yapılan deney grubu ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aramak için deney ve kontrol grubu kalıcılık testleri karşılaştırılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

Tablo 9. Deneysel ve Kontrol Grubunun Kalıcılık Test Verilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Ölçüm	N	Ortalama (\bar{X})	Ss.	t	sd	p
Deneysel grubu kalıcılık test	20	9,80	2,42	-4,53	38,00	0,01
Kontrol grubu kalıcılık test	20	6,60	2,04			

Tablo 8 incelendiğinde deneysel grubu kalıcılık test başarı ortalamasının ($X=9,80$) ve kontrol grubunun başarı kalıcılık test ortalamasından ($X=6,60$) yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte $p=0,01 > 0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır. Verilerin analizi doğrultusunda web 2.0 araçlarıyla yapılan eğitimin kalıcılığa etkisinin olduğu söylenebilir. Web 2.0 araçlarıyla eğitimin mevcut öğretim programına göre daha kalıcı olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada 5. sınıf yüzdeler konusunun web 2.0 araçlarıyla öğretiminin başarıya ve kalıcılığa etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmadaki verilerin analizlerinin bulguları doğrultusunda başlangıçta deneysel ve kontrol grubu öğrencileri başarı anlamında birbirine denktir. İki gruba da verilen eğitimin ardından web 2.0 araçlarının kullanıldığı deneysel grubu kontrol grubuna göre daha çok arttığı ancak bunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Bulgulara göre web 2.0 araçlarıyla matematik öğretiminin akademik başarı üzerinde mevcut öğretim yöntemine göre farklı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Deneysel ve kontrol grubunu ayrı ayrı incelendiği bulgular dahilinde her iki grubunda ön test sonrası akademik başarısı artmıştır. Ancak deneysel grubu, kontrol grubundan daha fazla artış göstererek daha başarılı olmuştur. Öğretimin bitiminden 2 ay sonra yapılan kalıcılık testinde iki grupta da son teste göre düşüş görülmüştür. Bu da bilgilerin bir kısmının unutulduğunu göstermektedir. Deneysel

grubundaki akademik başarıdaki düşüş kontrol grubuna göre daha azdır. Bu sebeple web 2.0 araçlarıyla matematik öğretimin kalıcılığa etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürdeki araştırmalar daha çok GeoGebra'nın ve EBA'nın üzerine yoğunlaşmıştır. Ankey (2019)'ın 5E modeline dayalı EBA kullanımının 5. sınıf öğrencilerinin kesirlerle toplama ve çıkarma işlemleri konusunda akademik başarıya etkisini incelediği araştırmasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark yaratmadığını sonucuna ulaşılmıştır. Kelismail (2019), 6. sınıf cebirsel ifadeler konusunun EBA destekli öğretiminin başarıya ve kalıcılığa etkisini incelediği çalışmasında son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir. Sabuncu (2019), bilgisayar destekli matematik öğretiminin ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, bilgisayara ve matematiğe karşı tutumlarının incelediği araştırmasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları arasında istatistiksel anlamlı bir fark oluşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu araştırmaların sonuçları araştırmamızla paralellik gösterir. Bununla birlikte EBA destekli öğretimin akademik başarıya etkisinin olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalarda vardır (Örneğin: Açıkgöz, 2018; Gürler, 2021; Haskanlı, 2021; Vahit, 2019). Literatürde GeoGebra'nın akademik başarıya etkisinin incelendiği ve başarıya etkisinin olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalar vardır. İçel (2011)'in 8. sınıf matematik dersi müfredatında yer alan “Üçgen ve Pisagor Bağlantısı” konusunda, GeoGebra'nın öğrencilerin akademik başarısına etkisini araştırdığı çalışmasında GeoGebra'nın akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Akçakın (2016), Bayrambeğ (2022), Çetin (2018), Demir (2015), Erdoğan (2017), Gürler (2021), Küçük (2019), Öz (2015), Şeker ve Uzun (2018), Zengin (2019) araştırmalarında GeoGebra'nın akademik başarıya ve kalıcılığa etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun sebebinin araştırılan konular arasında farklılıklar olması, web 2.0 araçlarının ayrı ayrı kullanımı, dersin belli aşamalarında bu araçların

kullanılması ve araştırmadaki öğrencilerin başarı düzeylerinin farklı olması öngörülmektedir.

Matematik öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımının bazı dezavantajları bulunmaktadır. Mevcut sınıfların kalabalık olması her öğrencinin ayrı ayrı katılma imkanını kısıtlamıştır. Her okulun teknolojik alt yapısı düzgün değildir. Yeterli materyal olmayışı veya teknik aksaklıkların olması dersin akışını bozmaktadır. Web 2.0 araçlarının akıllı tahta/bilgisayar üzerinden açılması süresinde öğrencilerin dikkatinin dağıldığı gözlenmiştir. Ödevlerin online olarak gönderilmesi ödev kontrolünü kolaylaştırmış ancak teknik aksaklıkların yaşanmasıyla her öğrenci ödevine ulaşamamıştır.

Araştırmanın uygulama aşamasında matematik öğretiminde müfredata uygun Türkçe web 2.0 araçlarının yetersizliği görülmüştür. Türkçe içerikler oluşturulması için destek verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Web 2.0 araçlarını öğretmek amacıyla öğrenci, öğretmen ve velilerin bilgilendirilmesi gerektiği öngörülmüştür. Teknolojiye ayak uydurmak adına web 2.0 araçlarıyla yapılan çalışma sayısının artırılması gerektiği ve web 2.0 araçlarından daha iyi nasıl yararlanılabileceğinin araştırılması gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, G. (2018). *Eğitim bilişim ağı (EBA) destekli matematik öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Akay, C. E. N. K. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yaparak-yaşayarak öğrenme temelli TÜBİTAK 4004 bilim okulu projesi sonrası bilim kavramına yönelik görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 326-338.
- Ankay, E. (2019). *5e öğretim modeline dayalı eğitim bilişim ağı (EBA) kullanımının 5. sınıf öğrencilerinin kesirlerle toplama ve çıkarma işlemleri konusundaki başarısına, tutumuna ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ardıç, M., Önal, N. T., & Önal, N. (2023). Teknoloji destekli fen eğitimi bağlamında Edpuzzle'a yönelik bir değerlendirme. *Temel Eğitim*, 20, 83-97.
- Ateş Çobanoğlu, A. (2013). *Harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin erişilerine, algıladıkları bilişsel esneklik düzeylerine ve öz düzenleyici öğrenme becerilerine etkisi* (Master's thesis, Ege Üniversitesi).
- Atıcı, B., & Yıldırım, S. (2010). Web 2.0 uygulamalarının e-öğrenmeye etkisi. *Akademik Bilişim*, 10, 10-12.
- Aykaç, N., & Ulubey, Ö. (2008). Yaratıcı drama yöntemi ile yapılandırmacılık ilişkisinin 2005 MEB ilköğretim programlarında değerlendirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 3(6), 25-44.
- Baki, A. (2002). *Öğrenen ve öğretenler için bilgisayar destekli matematik*. İstanbul: Ceren.
- Bal, H. (2019). *Öğretmenlerin eğitimde yeni teknolojileri ve Web 2.0 araçlarını kullanımlarının değerlendirilmesi*. Ankara: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Bayrambeğ, N. (2021). *Matematik öğretiminde geogebra kullanımının öğrencilerin tutum ve akademik başarıları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Bayrambeğ, N. (2021). *Matematik öğretiminde geogebra kullanımının öğrencilerin tutum ve akademik başarıları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri.

- Büyüköztürk, Ş. (2009). Sosyal bilimler için veri analiz kitabı. (10. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Conole, G. & Alevizou, P. (2010). *Yüksek Öğretimde Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin bir literatür taraması*. Yüksek Öğrenim Akademisi Tarafından Yaptırılan Bir Rapor.
- Çetin, O., & Özgeldi, M. (2018). 7. sınıf ortaokul öğrencilerinin GeoGebra ile öteleme ve yansıma konusundaki deneyimlerinin incelemesi. Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi Bildiriler Kitabı, 5, 92-106.
- Demir, S., & Başol, G. (2014). Bilgisayar destekli matematik öğretiminin (bdmö) akademik başarıya etkisi: Bir metaanaliz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 2013-2035.
- Deperlioğlu, Ö., & Köse, U. (2010). Web 2.0 teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri ve örnek bir öğrenme yaşantısı. *Akademik Bilişim*, 10, 10-12.
- Frunzeanu, M. İlkokul Öğrencilerinde Web 2.0 Araçlarının Kullanımının Değerlendirilmesi.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference. 17.0 Güncelleme*. (10. Baskı), Boston: Pearson.
- Gichora, FG ve Kwanya, T. (2015). Web 2.0 araçlarının Kenya'daki akademik kütüphaneler üzerindeki etkisi. *Uluslararası Kütüphane ve Bilgi Bilimi Dergisi*, 7(2), 21-26.
- Gürler, K. (2021). *6. sınıf kesirler konusunun geogebra matematik yazılımı ile öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hasançebi, B., Terzi, Y., & Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 224-240.
- Haskanlı, B. (2021). *8. sınıf doğrusal denklemlerin öğretiminde eba ile öğretimin etkisi*. Doktora Tezi, Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- İçel, R., & Doğan, M. (2011). *The Role of Dynamic Geometry Software in the Process of Learning: GeoGebra Example about Triangles* *International Journal of Human Sciences*. 7, 2. <http://www.Insan Bilimleri.com/En>
- Kelismail, E. (2019). *Eğitim Bilişim Ağı (EBA) destekli öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin cebirsel ifadeler alt öğrenme alanında matematik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Küçük, K. (2019). *Geogebra destekli dönüşüm geometrisi öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin başarılarına, inançlarına ve tutumlarına etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Küslü, F. (2015). *Bilgisayar destekli matematik öğretiminin 8. sınıf öğrencilerinin prizmalar konusundaki başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya
- O'reilly, T. (2005). Web 2.0: compact definition. <http://radar.oreilly.com/2005/10/web-20-compact-definition.html> sayfasından erişilmiştir.
- Öz, M. (2015). *Ortaokul 7. sınıf matematik dersi" geometrik cisimler" alt öğrenme alanının öğretiminde dinamik matematik yazılımı GeoGebra 5.0 kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pallant, J. (2016). *A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. McGraw Hill Education.
- Sabuncu, F. H., & Ipek, J. (2021). Computer assisted education's effects of learning the eighth grade math subjects with geometer's sketchpad on students' performance grades and academical achievements and students' opinions: a mixed method study. *Education Quarterly Reviews*, 4, 307-322.
- Sayan, H. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5(13).
- Şeker, H. B., & Erdoğan, A. (2017). GeoGebra yazılımı ile geometri öğretiminin geometri ders başarısına ve geometri öz-yeterliğine etkisi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 7(12), 82-97.
- Şentürk, C. (2010). Yapılandırmacı yaklaşım ve 5E öğrenme döngüsü modeli. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(17), 58-62.
- Tekin, M. (2019). *EBA destekli oran-orantı öğretiminin ders başarılarına ve üstbilişsel davranış algılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak
- Uzun, K. (2018). *Doğrusal denklemler ve eğim konusunun dinamik geometri yazılımı geogebra ile öğretiminin 8. sınıf öğrencilerinin kavramsal anlamalarına ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Uşak.
- Ünlütürk Akçakın, H. (2016). *GeoGebra destekli matematik öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarına ve motivasyonlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Vahit, H. R. (2019). *EBA etkinlikleriyle yapılan matematik öğretiminin başarıya ve tutuma etkisi*. Doktora Tezi, Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Yalman, M., & Başaran, B. (2018). Web 2.0 araçlarıyla geliştirilen uzaktan eğitim materyallerine yönelik eğitim fakültesi öğrencilerinin görüşleri. *AJIT-e: Academic Journal of Information Technology*, 9(34), 81-95.
- Zengin, A. (2019). GeoGebra destekli matematik öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin alan ve hacim ölçme konularındaki akademik başarılarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Uşak.

SUMMARY

Introduction

Technology has an important place in our lives. Technology is used in every field, as well as in education. Web 2.0 tools appear in the process of blending technology and education. Web 2.0 tools include lecture videos, activities, games, simulation tools and evaluation tools. These tools, which can be accessed via smart boards, computers, tablets and phones, aim to make the topics in mathematics lessons concrete, to remember them for a longer time and to ensure that the student enjoys the process. It provides the opportunity to visually present situations that are difficult and costly to bring into the classroom environment with simulation tools. In addition, it can be mentioned that students progress at their own pace, create equal opportunities, and provide access to education whenever and wherever they want. When the literature is searched, there are few studies examining the use of web 2.0 tools in mathematics teaching.

Method

Quasi-experimental design with pretest-posttest control group of quantitative research procedure was used in the study. In the study, it was conducted with 40 students, 20 in the experimental group and 20 in the control group, at a public school. The data was collected with the "Percentages Achievement Test" prepared by the researcher. During the preparation process of the Percentages Achievement Test, expert opinions were taken, and a pilot application was carried out. This prepared achievement test was used as a pre-test, post-test and permanence test. At the beginning of the application, the achievement test was administered to the experimental and control groups as a pre-test. Then, for 4 weeks and 20 lesson hours, the experimental group was taught with web 2.0 tools, while the control group was taught with the current curriculum. A post-test was administered at the end of the teaching. A permanence test was performed 2 months after the application. Data analysis was done with the SPSS program. Shapiro-Wilk test, independent sample t test, Anova test, Bonferroni multiple comparison test, Maunchly test, and Greenhouse-Geisser test were used in the analysis.

Findings

When the analysis of the data in the study was examined, it was seen that the groups were initially equal in terms of success. After teaching the experimental group with web 2.0 tools and the control group with the current curriculum, an increase in success was observed in both groups. It was determined that success increased more in the experimental group, but it was not statistically significant. When the permanence tests were examined, it was seen that both groups experienced a decrease compared to the last test, but the experimental group experienced a smaller decrease. It has been determined that education with Web 2.0 tools has an effect on permanence.

Discussion and Conclusion

At the end of the research, it was seen that web 2.0 tools had no effect on academic success. It has been observed that education with Web 2.0 tools has an effect on permanence. It can be said that education with Web 2.0 tools makes it easier to remember information. When the literature was examined, Ankey (2019) and Sabuncu (2019) found in their studies that EBA-supported mathematics education had no effect on success. Kelismail (2019) concluded that EBA-supported teaching has no effect on success and has an effect on permanence. Uzun (2018) found in her research that GeoGebra has an effect on permanence in mathematics teaching. These studies

support the results of the study. There are some disadvantages of using web 2.0 tools in mathematics teaching. With this, technological infrastructure problems experienced during the course prevent the course from functioning. When web 2.0 tools were examined, it was seen that the number of Turkish web 2.0 tools suitable for the curriculum was insufficient. Lack of sufficient materials or technical glitches disrupt the flow of the lesson and distract students.

ORCID

Işıl GÜREL TAŞ ORCID: 0000-0002-9545-0201

Hasan ES ORCID: 0000-0002-7732-8173

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmada araştırmacılar planlanma, yürütülme ve yazılı hale getirilmeye eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Veri toplama aracı geliştirme aşamasında destek olan tüm öğretmenlere, süreçte katkı sağlayan tüm öğrencilere ve bu süreçte bize destek olan aile bireylerimize teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 07.06.2022 tarih ve 11 sayılı toplantısında E-77082166-302.08.01-386334 sayılı onayı ile yürütülmüştür. Etik Kurul izin belgesi EK 1'de sunulmuştur.

Kimya Eğitiminde Türk Atasözlerinden Yararlanma* ** Use of Turkish Proverbs in Chemistry Education

Gıyasettin AYTAŞ¹, Nesrin ARIER KARAÖZ², Yüksel TUFAN³

¹ Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü,
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. giyaytas@gazi.edu.tr

² Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü /aysesarioglu@gmail.com

³ Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Kimya Eğitimi Anabilim Dalı,
ytufan@gazi.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article
Makalenin Geliş Tarihi: 25.06.2023 **Yayına Kabul Tarihi:** 03.06.2024

ÖZ

İnsanlar arasında en önemli anlaşma araçlarından biri olan dil, diğer taraftan da birey olmanın yanında, bir millete mensup olmanın da en önemli göstergelerindedir. Bir dile sahip olmak, onunla iletişim kurmak her zaman o dilin çok iyi bilindiği anlamına gelmez. Dilin bütün yönleriyle bilinmesi ve bu özelliklerine uygun kullanılması gerekmektedir. Özellikle çağrışımlar bir dilin en zengin kaynaklarıdır. Atasözleri bu bakımdan, dile ait zenginliği göstermenin yanında, bir milletin hafızasını ve zihin dünyasını da sergilemesi bakımından üzerinde durulması gerekmektedir. Uzun tecrübeler sonunda elde edilen birikimin yansıması olan atasözleri, birçok bilim alanından beslendiği gibi kimya bilimi ile de yakından ilgili olduğu görülmektedir. Eğitim ve öğretime verilen önem gün geçtikçe artmakta, bu nedenle eğitim ve öğretimi daha kaliteli hale getirmek için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar daha çok soyut kavramları öğrenciye öğretmek üzere yoğunlaşmıştır. Soyut kavramların öğretiminde anoloji (metafor) tekniği büyük önem taşır. Bireyin yaşanmışlıkları onun bu yaşanmışlığı kullanarak başka konularla ilişki kurmasına olanak sağlar. Kimya dersinde de kimi konular soyut nitelikte olduğu için kimya öğretiminde anoloji kullanılması uygun bir yöntem olabilir. Bu çalışmada çocukluğumuzdan bu yana duyduğumuz atasözlerinin kullanılmasının kimya öğretimindeki etkisi araştırılmıştır. Örneklem olarak seçilen atasözlerinin kimya eğitiminde kullanılmasının etkisi araştırılmış ve bu etkinin somut ve soyut kavramlar arasındaki ilişkilendirmede önemli olduğu anlaşılmıştır. Diğer yandan, atasözleri hakkında yeterli bilgi ve birikime sahip olanların, bunları öğrenme sürecinde daha etkin hale dönüştüreceği de ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Kimya Bilimi, Kimya Eğitimi, Atasözü, Kültür ve Dil

* **Alıntılama:** Aytaş, G., Arier Karaöz, N. ve Tufan, Y. (2024). Kimya eğitiminde Türk atasözlerinden yararlanma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 971-1000.

** Bu çalışmanın, kuramsal ve karşılaştırma kısmını Gıyasettin Aytaş, nicel araştırma kısmını Nesrin Arier Karaöz, kimya eğitim ile ilgili değerlendirmeler ise Yüksel Tufan tarafından kaleme alınmıştır.

ABSTRACT

Language, which is one of the most important means of communication among people, is also one of the most important indicators of being an individual and a member of a nation. Having and communicating with a language does not always mean that the language is well known. It is necessary to know the language in all its aspects and to use it in accordance with these features. In particular, associations are the richest resources of a language. In this respect, proverbs should be emphasized in terms of showing the richness of language, as well as displaying the memory and mental world of a nation. As reflections of the accumulation obtained as a result of long experiences; proverbs, have been seen not only fed from many fields of science but also closely related to the chemistry science. The importance given to education and training is increasing day by day, therefore, various studies are carried out to improve education and training. These studies mostly focused on teaching abstract concepts to students. Analogy (metaphor) technique is of great importance in teaching abstract concepts. The experiences of the individual enable them to establish relations with other subjects by using this experience. Since chemistry is of an abstract nature, using analogy in chemistry teaching would be an appropriate method. In this study, the effect of using the proverbs we have heard since our childhood on chemistry teaching is investigated. The effect of using the proverbs selected as a sample in chemistry education has been investigated and it has been understood that this effect is important in the association between concrete and abstract concepts. On the other hand, it has been revealed that those who have sufficient knowledge and experience about proverbs will make them more effective in the learning process.

Keywords: Chemistry Science, Chemistry Education, Proverb, Culture and Language

GİRİŞ**Dil, birey ve toplum ilişkisi**

Dil; varlık felsefesinin göstergesi, anlaşmanı aracı, bildirmenin ve iletmenin gerekliliğidir. Bu özelliği ile dil, içinde yaşanılan zaman ile geçmiş arasındaki bağı hiçbir zaman koparmaz. Dil aracılığı ile elde edilen her türlü birikim, geleceğe aktarılır. Bu özelliğinden ötürü, toplumsal bir yeterlilik de kazanır.

Toplumun kimlik ve kişiliğine ait izleri, onun kullandığı dili aracılığı ile öğreniriz. Hayata bakışı, onu yorumlayışı ve bulunduğu ortama kattığı değeri bize toplumun kullandığı dil anlatır. Bu özelliği ile dil, insanın evi olur. Bu eve ait unsurlar, doğal ortamda her zaman bulunmakla birlikte, dil aracılığı ile değiştirilerek yeni bir şekle sokulur. Dil, tıpkı ev gibi bir bireyin duygu, düşünce ve hayatının barınağı, korunağıdır.

Dile bir olgu olarak bakıldığında, onun oluşlar üzerindeki etkisi izaha muhtaç hâle gelir. Çünkü dile salt olgu olarak bakıldığında, dilin toplumsal düzlemde gelişen ve kültürel süreçler içinde bütün süreçleri ayrı ayrı ele alınması gerekir.

Dil, bireysel kimliğimizin karşılığı olmasından ötürü, insanın ait olduğu milleti de gösterir. Her millet, dilini kendi ihtiyaçlarına, kültür ve medeniyet seviyesine, zevkine göre yaratır. Milletler dillerini tıpkı medeniyetleri gibi kurarlar. Bu yüzden her milletin kendisine özgü bir dili vardır.

İnsanlar, düşüncelerini, duygularını, istek ve arzularını kelimeler aracılığı ile dile getirir. Kelimeler, bir dilin zenginliğinin göstergesidir. Bir dilin zenginliği, onun düşünce zenginliğinin de göstergesidir. Bu yüzden, bir milletin dilinin gelişmiş olması ile medeniyet seviyesinin gelişmiş olması arasında paralellik vardır.

Bir dili konuşuyor olmak, kişinin o dili çok iyi bildiği anlamına gelmez. Dili bilmek, dilin tarihsel, kültürel derinliklerine vakıf olmak demektir. Bu da kişinin bildiği dile ait, yeterli sayıda ve çeşitte kelimenin değişik anlamlarını (mecaz, zıt, terim, eşanlam vb.) bilinmesi ve anlamı bildiği bu kelimelerin söyleyiş özelliklerini; bu özelliklere uygun olarak doğru imlâ ile yazılışını da bilmesi gerekmektedir (Ağca, 2000: 23).

Kişi, dilini daha etkili ve güzel kullanabilmesi için aileden başlamak üzere, bütün eğitim süreçlerini çok iyi tamamlanması gerekmektedir. Bu süreçte, yazılı ve sözlü kaynakların etkin ve verimli kullanma, mecazlara hakim olma ve sözlü kültürün önemli kaynakları arasında yer alan deyim ve atasözlerinden yararlanmalıdır. Bunlar, dil zenginliğini yansıtmının yanında, insan ve millet kimliğini belirlemede önemlidir.

Atasözü

Türkler, 11. yüzyıla kadar atasözü yerine “sav” tabirini kullanmıştır. Daha sonraki yüzyıllarda önce İran ve Arap kültürünün etkisiyle “mesel, durûb-ı emsâl veya darb-ı mesel” kullanımları da görülmektedir. 20. yüzyılın başlarına kadar devam eden bu kullanımlar, bu yüzyıldan itibaren, “Atasözü veya Atalar sözü” şeklinde kullanılmaya başlanmıştır.

Atasözlerinin ortaya çıkışı ve niteliği ile ilgili birçok görüş ileri sürülmekle birlikte, bunların birleştiği ana görüş, milletlerin kültürel değerlerini ve birikimlerini yaşatmak ve gelecek nesillere aktarmak için birçok araçtan yararlandığı, bu araçların başında da sözlü kültür unsurlarının ilk sırada geldiğidir. Bu sözlü kültür unsurları arasında, destanlar,

masallar, türküler, maniler, ninniler, halk hikâyeleri, bilmeceler, tekerlemeler, atasözleri ve deyimleri sayabiliriz. Bunların hemen tamamı söyleyeni belli olmayan anonim ürünlerdir. Dilden dile aktarılarak gelmiş, halkın ortak dilini ve hafızasını oluşturmuştur. Daha sonra yazıya geçirilen bu eserler, gelecek nesillere aktarılmak üzere kalıcı hale getirilmişlerdir.

Türk atasözleri, Türk milletinin temel kültür taşıyıcılarının başında yer alır. Bunlar, Türk milletinin asırlar boyunca karşılaştıkları olaylardan ve tecrübelerden beslenerek olgunlaşmış ve bir hayat felsefesi haline gelmiş sözlerdir. Atasözlerinde, derin bir felsefenin yanında, analitik fikir yoğunluğuna da rastlanır. Her biri arka planında bir gerçekliğe dayanmaktadır. Benzer durumların tamamını içinde barındırdığı için bir şeyi uzun uzun anlatmak yerine, onu en kısa ve kestirme yoldan anlatmak için kullanılır (Onan, 2001: 91-100).

Bir milletin kendi özünü ve hayat tarzını ortaya koyan özlü sözler olması bakımından atasözleri, bir nevi kutsal bir niteliğe de sahip olabilmektedir. Başka bir deyişle milletin ortak duyuş ve hissedişinin göstergesidir. Kimi çıkmazları ortadan kaldıran, problemleri durumlara hüküm veren yapısı bakımından da adaleti sağlayan hüküm metinleri gibidir (Aksoy, 1970: 11). Atasözlerini hayatın her noktasında görmek mümkündür ve bunlar birer “düstür” gibidir (Öztelli, 1974:60).

Atasözü genellikle, ataların uzun süreli deneyimlerine bağlı olarak geliştirdikleri tenkit, nasihat ve genel kuralları somutlaştıran özlü sözler olarak tanımlanmaktadır (Par, 1991). Bu sözler, Türk milletinin gelenek ve göreneklerini, hayata bakışını, durumlar karşısında tutum ve değerlendirmelerini, ince sezgi ve zekâsını ve olgular karşısında tutumunu gösterir.

Kısaca atasözleri, atalarımızın bilgeliğini yansıtan ve bir nevi hayatın çeşitli problemlerine cevap niteliğindedir. Kelimeler bilinen anlamlarının ötesine geçerek onları örtük anlamlarını da çağrıştıran bir zenginliğe sahiptir. Bu zenginliklerin eğitim ve öğretimde yaygınlaştırılması ve farklı alanlarla ilişkilendirilmesi ile hem dil zenginliği korunur, hem de bilginin kalıcı hale gelmesine katkı sağlar.

Atasözlerinin Farklı Bilim Alanları ile İlişkilendirilmesi

Öğretim yoluyla edinilen bilgilerin kalıcı olabilmesi için, bunların yaşama geçirilmesi gerekmektedir. Bilimsel araştırmalarda kullanılan yaygın yöntemler den biriside, bilimler arası geçiş ve bunların verilerinden karşılıklı olarak yararlanmaktır. Özellikle gelişmiş ülkelerde bu yönde yapılan çalışmaların gittikçe yaygınlaştığı, farklı bilim alanlarına sahip bilim insanlarının birlikte proje yürüttükleri görülmektedir.

Bilim olarak kimyanın kökleri binlerce yıldır insanların uğraştıkları simyaya dayanır. Simya, hem doğanın ilkel yollarla araştırılmasına hem de erken dönem bir ruhani felsefe disiplinine işaret eden bir terimdir. Tarihsel süreçte Simya; kimya, metalurji, fizik, tıp, astroloji, mistisizm ve sanat ile iç içe olmuştur.

Simya ile uğraşı yaklaşık 2500 yıl öncelerine kadar gider, 19. yüzyıla kadar dahi Avrupa'da simyaya ilgi duyulmuştur. Maddenin çeşitli oranlarda birleşmiş hava, su, toprak ve ateş gibi dört öğeden (anasırı erbaa) oluştuğu kabul edilirdi. Ayrıca maddenin sıcak ve soğuk, yaş ve kuru, pozitif ve negatif, dişi ve erkek gibi karşıt kuvvetlerin etkisinde olduğu varsayıldı. Modern dönemde, simya kimyaya dönüşmeye başlarken simyanın mistik ve Hermetik yönleri spiritüel simyanın odak noktası olarak kalmıştır.

Günümüzde simyacılar hakkındaki genel görüş olumsuz olup, simya'da sözde bilim (pseudo-science) olarak kabul edilmektedir. Bunun nedeni simyacıların değersiz metalleri altına çevirmeye çalışmaları, evrenin dört elementten (toprak, hava, su ve ateş) oluştuğunu kabul etmeleri ve zamanlarının büyük çoğunluğunu mucize ilaçlar, sihirli iksirler hazırlamaya harcamalarıdır.

Simyadan farklı olarak kimya maddenin yapısını, özelliklerini ve birbirine dönüşümünü inceleyen bir bilim dalıdır. Günümüzde kimya bilim olarak birçok bilim dalı ile ilgili olup merkezi bir konumdadır.

Kimya Eğitimi

Kimya öğretiminde karşılaşılan sorunlardan biri, bazı öğrencilerin kimya dersinin bazı konularını soyut olarak görmeleridir. Bu da öğrencilerin kimyayı anlamalarına engel teşkil etmektedir. Kimya eğitimcileri bunu ortadan kaldırmak için kimya kavramları ile günlük yaşam arasında ilişki kurarlar. Öğretimde bu şekilde soyut kavramları somutlaştırma analogilerden (metafor) yararlanır.

Kimyada diğer bilim alanlarından farklı olarak sembol ve göstergeler yaygın olarak kullanılır. Kimya derslerinde bir öğrenci öncelikle anadilinin bütün özelliklerini tam olarak öğrenmelidir ki, sembolik bir dil olan kimya dilini anlayabilsin (Herron, 1996). Çünkü kimya ile ilgili bir bilgi çoğunlukla üç dilin birlikte kullanımı ile ifade edilir. Bunlar doğal dil, kimya dili ve matematik dilidir.

Kimya öğretiminde günlük dili kullanmak kimyasal terimleri anlama açısından çok önemlidir. Çünkü öğrenci anlamadığı kavramlarla düşünemez ve başka konularla ilişkilendiremez.

Kimya kitaplarının anlaşılabilirliğine ilişkin olarak yapılan çalışmalarda kimya kitaplarının (daha çok üniversite ve lise düzeyindeki) yeterlilik düzeyinin oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir (Yager & Chiang-Soong, 1993; Chavkin, 1997).

Kimya öğrencilerinin kimya ders kitaplarını okurken zorlandıkları görülmektedir. Çünkü öğrenciler alışık olmadıkları pek çok kavram ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum öğrenciyi cümlelerin anlamından çok kavramın anlamı üzerinde düşünmeye itmiştir.

Soyut kavramların günlük yaşamla özdeşleştirilerek somutlaştırılmasında atasözlerinin etkili olacağı düşünülmektedir. Soyut kavramların somutlaştırılmasında önemli bir role sahip olan atasözleri, sosyal yaşantıları denemelere dayalı olarak eleştirileri, öğütleri genel bir kuralla yorumlayan özlü, kalıplaşmış cümleler olup; mantıksal tutarlılığı ve toplumsal geçerliliği nedeni ile kuşaktan kuşağa aktarılarak günümüze kadar ulaşmıştır. Düşünceleri kısa ve özlü olarak anlatan atasözleri, çarpıcı uyarılarda bulunurken etkileyici ve sanatlı bir anlatım şeklini de ifade etmektedir (Par, 1991).

İlköğretimden üniversiteye kadar her düzeydeki öğrenci gerek günlük yaşantısında gerekse öğrenimleri boyunca atasözlerini kullandığı gerçeğinden hareketle, kavramların öğretiminde atasözlerinin kullanılması etkili olabilir. Çünkü kavramların çözümlenmesinde aracı olan dil ve dilde zenginlik yaratıcılığın da temel şartıdır (Turgut, 1991). Atasözlerinin kullanılması demek; eğitim ortamında bilimsel bilgiyi ifade ederken gündelik dili kullanmak demektir.

Çalışmanın Bağlamı

Disiplinler arası çalışmalara son yıllarda önem verilmekle birlikte, fen ve sosyal bilimler arasında ortak çalışmalar çok yaygın olmadığı görülmektedir. Bunun nedeni, sosyal ve fen bilimleri birbirinden bağımsız alanlar olarak görülmesinden kaynaklanmaktadır. Son yıllarda yurtdışında yapılan çalışmalar ve yurt içinde de kimi araştırmalar disiplinler arası çalışmaların önemini ve gerekliliğini ortaya koymaya başladı.*

Bilindiği üzere, insanlar sosyal yaşamları içinde birtakım kurallara bağlıdır. Bu kurallar, daha çok ortak yargılar ve anlatılarla anlamlandırılmaktadır. Toplumsal algıları ve yargıları belirlemede, deyim ve atasözlerinden yararlanmak genel kabuller arasında ilk sırada gelir. Bu makalede, atasözlerinin kültürel öğretim araçları olarak kullanılmasının yanında diğer bilim alanlarında da araç olarak kullanımının önemi ve gerekliliği ortaya konularak disiplinler arası çalışmalar açısından farkındalık oluşturulması hedeflenmektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; kimya eğitiminde atasözlerinin kullanımının kalıcı etkilerini ve bu kullanım ile kimya öğretimine yeni ve farklı bir yaklaşımın etkisini araştırmaktır. Bu amaca bağlı olarak;

Kimyasal terim veya kimyasal madde ismi içeren Türkçe atasözlerinin o günün koşullarında ne anlama geldiği ve bugün de aynı anlamı taşıyıp taşımadığı,

* Bkz. Leite, L., Dourado, L., Morgado, S., & ANTUNES, C. (2019). Teacher education and popular culture: Proverbs about the climate and weather. *Journal of Turkish Science Education*, 16(1), 1-17.; Mutonyi, H. (2016). Stories, proverbs, and anecdotes as scaffolds for learning science concepts. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(6), 943-971.

Atasözlerinin söylenmiş olmasının geçmişte kimyasal terimler ve kimyasal maddelerle ilgili atalarımızın felsefi düşüncelerini ortaya çıkarmaktır.

Araştırmanın Problemi

Kimya eğitiminde kimyasal terim veya kimyasal madde içeren atasözlerinin kullanılması, öğrencilerin bu terim ve maddelerle ilgili yorum yapmalarına katkı sağlamakta mıdır? Bu temel probleme ilişkin olarak çalışmanın önemi için aşağıdakiler söylenebilir.

Kimya eğitiminde atasözlerinin kullanılması, öğrencilerin atasözlerinin söylenmiş olduğu zamanın şartları ile ilgili bilgiyi kendilerinin keşfetmesini sağlayabilir. Her şeyden evvel, tarihi ve felsefi boyutları eklenmiş kimya dersleri, öğrencide bilim içindeki doğal ve sürekli gelişime dair bir anlayış geliştirir (Kauffman, 1989).

Genellikle fen bilimleri ile alakalı ders kitaplarında yer alan metinlerde, bilim adamlarının görüşleri dışındaki farklı fikirler, tartışılmadan doğrudan verilmektedir. Öğretmenler de ders kitabında olanları, öğrencilere tekrar etmektedirler (Atasoy, 2002). Bu durum öğrencilerin derse olan tutumlarını olumsuz etkilerken; bu bilgi aktarım şeklinin dışında kalan atasözleri kullanımı öğrencilerin bilime ve derse karşı olan ilgilerini artıracakı düşünülebilir.

İki nesne veya kavramı birbirine bağlayan bir kavram olan metafor, bir yaşantı alanından diğerine bir geçiş veya karşılaştırma yapmak üzere, iki değişik fikir veya kavramın bağlantılandığı sembolik bir dil yapısı olarak kabul edilmektedir. Metaforlar, günlük konuşma dilinde, isim, fiil veya niteleyiciler olarak karşımıza çıkmaktadırlar (Palmquist, 2001).

Bilimsel gelişme ve değişimde yaratıcı ortamlar önemli bir etkiye sahiptir. Özellikle gelişen eğitim yöntem ve tekniklerinde öğrencilerin yaratıcılıklarının ön plana çıkarılması ve buna bağlı olarak da eğitim ortamlarının zenginleştirilmesi önerilmektedir. Kimya eğitiminde de atasözlerinin kullanılması ve bu kullanımın etkinliği yeni öğrenme ortamları oluşturmanın yanında, sembollerle örülü olan bu bilim dalına karşı olumsuz yargıları da ortadan kaldıracağı düşünülebilir.

Atasözlerinin Eğitim ve Öğretimde Kullanımı

Atasözlerinin eğitimde kullanımı, öğretmenlerin ve öğrencilerin yalnız üzerinde durulan konuya aşına olmakla kalmayıp aynı zamanda ilgili hususla ilgili yorum yapmalarına ve farklı bakış açıları ile yaklaşmalarına da zemin hazırlar. Bununla birlikte her yaş ve seviyede, her türlü eğitim ortamında atasözlerinden yararlanmak kimi zaman uygun olmayabilir (Kim, G. W., Vaswani, R., Kang, W., Nam, M., 2017). Çocuklar ve gençler, yaşlılara göre atasözleri ve mecazlar konusunda daha az tecrübe ve birikime sahiptir. Bu da onların tazlerini günlük hayatlarında daha az kullanmaları ve bunlarla yeterince ilgilendirilmemelerinden kaynaklanmaktadır (Uekermann, Thoma, & Daum, 2007).

Bilimsel araştırmalar yaş seviyesi ve atasözü bilgisi arasında doğrudan bir ilişki olduğu iddiasında değildir. Mendes, Funk & Funk (2006) tarafından yapılan araştırmada 45 yaş altı ve 65 yaş üstü yaş gruplarının 45-65 yaş grubuna göre daha az atasözü bildiğini ortaya koymuştur. Diğer yandan okuryazarlık düzeyi ile atasözü bilgisi arasında da doğrudan bir ilişki olmadığını tespit etmişlerdir. Bir başka tespit de kadınların erkeklerden daha çok atasözlerine hâkim olduğunu tespit etmiştir (Nippold, Allen & Kirsch, 2000).

Atasözlerinin pedagojik özellikleri ve bunun eğitim ve öğretimde kullanımının önemi ve gerekliliği ile ilgili yapılan araştırmaların hemen tamamına yakını, öğrencilerin kültürel bağlamlarını geliştirmenin yanında, algı yeterliliği ile birlikte anlam ve kavram yeterliliklerine de önemli katkılar sunduğunu belirlemişlerdir. Geleneksel bilgi ile bilimsel bilgi arasındaki ilişki, atasözlerinin pratik bir öğretim yaklaşımı olarak kullanılabilmesi anlaşılmalıdır. Özetlenecek olursa, bilim alanlarında kullanılan terim ve kavramlarda kimi tutarsızlıklar olmasına karşın, atasözlerinin her zaman didaktik potansiyelleri ile bu tutarsızlıkları anlamlı bir ilişkiler sistemi içine dâhil eder.

YÖNTEM

Bu çalışmada literatür tarama ve betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Gash (1999) bu süreci, belirli bir konuda yayınlanmış olabildiğince çok eserin derinlemesine ve sistematik olarak araştırılması ve belirlenmesi olarak tanımlamıştır. Betimsel araştırma yöntemi ise derinlemesine bir analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanılırken, içerik analizi

elde edilen verilerin daha yakından incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmasını gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 89). Bu yaklaşımı kullanarak atasözleri sözlüğündeki kimyasal terim ve kimyasal madde içeren atasözleri ayrıntılı olarak incelenecektir.

Atasözlerinin kimya bilimi ile ilişkilendirilmesine yönelik kimya öğretmenliği 1. ,2., 4. sınıf öğrencilerine ve fen bilgisi öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerine atasözlerinin kimya bilimi ile çelişmediğini düşünüyorsanız EVET kısmını, kimya bilimi ile çeliştiğini düşünüyorsanız HAYIR kısmını nedeniyle birlikte açıklayınız şeklinde bir anket uygulanmıştır.

Asıl azmaz, tuz kokmaz.	EVET () Hayır () Çünkü;.....
Keskin sirke küpüne zarar.	EVET () Hayır () Çünkü;.....
Altın pas tutmaz, deli yas tutmaz.	EVET () Hayır () Çünkü;.....
Her buluttan yağmur yağmaz.	EVET () Hayır () Çünkü;.....
İşleyen demir ışıldar.	EVET () Hayır () Çünkü;.....
Demiri nem, insan gam çürütür.	EVET () Hayır () Çünkü;.....
Eşek dövme ile at olmaz. Demir dövme ile altın olmaz	EVET () Hayır () Çünkü;.....
Kışın iğne deliği kadar yerden deve kadar soğuk girer.	EVET () Hayır () Çünkü;.....
Ne ekersen onu biçersin.	EVET () Hayır () Çünkü;.....
Ölüyü diriye temiz tutan sudur.	EVET () Hayır () Çünkü;.....

Tencere kapağını bulamayınca kaynamaz.	EVET () Hayır () Çünkü;.....
Acı su sabun köpürtmez.	EVET () Hayır () Çünkü;.....
Ateş olmayınca kazan kaynamaz.	EVET () Hayır () Çünkü;.....
Ağır kazan geç kaynar.	EVET () Hayır () Çünkü;.....
Paslı tenekeden kova olmaz.	EVET () Hayır () Çünkü;.....
Delik kapta su durmaz.	EVET () Hayır () Çünkü;.....
Buğday ektilim arpa bitti.	EVET () Hayır () Çünkü;.....
Neler yedi bu diş ne altın oldu ne gümüş.	EVET () Hayır () Çünkü;.....
Aş soğudu taş soğumadı.	EVET () Hayır () Çünkü;.....
Yüksek dağ dururken alçak dağa kar yağmaz.	EVET () Hayır () Çünkü;.....
Aş pişe pişe koyulaşır.	EVET () Hayır () Çünkü;.....
Bal küpünden sirke, sirke küpünden bal sızmaz.	EVET () Hayır () Çünkü;.....
Su dipten kaynar.	EVET () Hayır () Çünkü;.....
Akara kokana bakma, çuvala girene bak.	EVET () Hayır () Çünkü;.....

Atasözlerinin Kimya Eğitimi ile İlişkilendirilmesi

Atasözlerinin oluşum süreçleri gözden geçirildiğinde, bunların her birinin uzun bir tecrübe sonucunda oluştuğu ve bir temel gerçekliğe bağlı olduğu görülmektedir. Atasözlerimizden önemli kısmının belli bir felsefeyi ve hükmü ortaya koyarken, bilimsel verilerle kanıtlanabilecek dayanaklardan yararlandığı görülmektedir. Aşağıda kimya bilimi ile doğrudan ilgili atasözlerinin sırası ile edebi ve bilimsel yönden açıklamaları yapılarak, yukarıdaki anketi dolduracak kişinin bu açıklamalara ne kadar aşina olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

“Asıl azmaz, tuz kokmaz.”

Bu sözden kasıt, asaletin önemidir. Bir insanın aslı, belli ise onda bir eksiklik ortaya çıkmaz. Bu ancak, asaleti belli olmayan birinden çıkar. Tıpkı tuz nasıl kokmuyor, bozulmuyorsa, asaleti olan da bozulmaz, kişiliğini korur.

Tuz iyonik bir bileşiktir. Oda koşullarında katı halde bulunur. Tuzu oluşturan iyonlar arası bağlar çok kuvvetlidir. Bir maddenin kokusundan söz edebilmek için madde ya gaz halde bulunmalıdır ya da kolay buharlaşabilen(naftalin gibi) bir tür olmalıdır. Tuzların tanecikler arası çekim kuvveti büyük olduğu için kolay buharlaşamaz. Bu nedenle tuzun kokusundan söz edemeyiz. Bu atasözü kimya bilimi ile çelişmemektedir.

“Keskin sirke küpüne zarar.”

Sirke birçok alanda kullanılan bir maddedir. Onun keskinliği yiyecekler üzerinde etkisini gösterir. Sirkeler genellikle küpte yapılır ve saklanır. Çok keskin olması halinde de küpünü çatlatabilir. Öfkeli, asabi insanlar en çok kendine zarar verir. Atalarımız bu durumu daha da genelleştirmek için “öfkeyle kalkan zararlar oturur” demişlerdir.

Sirke, kimyada asetik asit denilen maddedir. Asitler ekşidir ve tahriş edici özelliğe sahiptir. Asidin derişimi artarsa tahriş etme gücü de artar. Bu atasözünde keskinlikten kasıt, derişiminin yüksekliğidir. Bu atasözü kimya bilimi ile çelişmemektedir.

“Altın pas tutmaz, deli yas tutmaz.”

Bir insanın onuru ve şerefi varsa ve bu kendisinde bir karakter olarak yer etmişse kimse onun bu özelliğine zarar veremez. Onun üzerine atılacak her türlü iftira, yalan tutmaz. Kimse buna inanmaz. O her zaman akli ve mantığı ile hareket eder.

Altın, soy metaldir. Soy metallerin tepkimeye girme istemleri yok denecek kadar azdır. Sadece oksijen içeren yükseltgen asitlerle (Nitrik asit gibi) tepkime verirler. Pas ise; metallerin havanın oksijeni ile tepkimesi sonucu oluşur. Altın, oksijen ile tepkime vermediği için pas tutmaz. Bu atasözünü kimya bilimi ile çelişmez.

“Her buluttan yağmur yağmaz.”

Yağmurun yağması için bulutun gerekli olduğunu herkes bilir. Ama bulutun özelliği ve durumu da onun yağmuru yağdıracağı anlamına gelmez. İnsanoğlu uzun gözlemleri sonucunda, bulutların özelliğine bağlı olarak yağmur yağdırıp yağdırmayacağını bilebilirler. Görünüşe aldanmamak gerekir. Hani anonim bir söz vardır: “Dışarıdan baktım yeşil türbe, içine girdim estağfurullah tövbe.” Görüntüler, insanları yanıltır.

Yağmurun oluşumu, yükselen su buharının soğuk hava tabakası ile karşılaşma yoğunlaşması olayıdır. Yoğunlaşma da belli bir sıcaklıkta olacağından, her buluttan yağmur yağmaz.

“İşleyen demir ışıldar.”

Çalışan insan yorulmaz ve dinç kalır. Enerjisini kullandığı için sağlıklı olur. Tıpkı demir nasıl dura dura paslanır işe yaramaz hale gelirse, çalışmayan insan da tıpkı onun gibi yaramaz bir hale gelir.

Metaller içerisinde pas tutanların başında demir gelir. Onun pas tutmaması için etkin kullanılması gerekmektedir. Demir kullanılmadığı, herhangi bir yerde uzun süre kaldığı zaman mutlaka paslanır. Bu yüzden onun mutlaka işletilmesi gerekmektedir.

“Demiri nem, insanı gam çürütür.”

Aşırı üzüntüler ve çekilen çileler insanın duygu dünyasında olduğu kadar, fiziğinde de yıpranmalara sebep olur. Bilimsel araştırmalar, hastalıkların önemli bir kısmının üzüntüden kaynaklandığını ileri sürmektedir.

Nem, su buharıdır. Demir de su buharı ve oksijenle tepkimeye girip paslanır. Paslanan demirin hem görünümü hem de kimyasal özellikleri değişir. Paslanma olduğunda demir çürüdü denir. Bu atasözü kimya bilimi ile çelişmez.

“Demir dövme ile altın olmaz.”

Burada insanın özüne atıfta bulunmaktadır. Eğitimle her şeyin değiştirilmesi, düzenlenmesi mümkün görülmekle birlikte, bazı insanlar için ne yapılırsa yapılsın onların eğitilmesi ve yola getirilmesi mümkün değildir.

Dövme fiziksel bir işlemdir. Bir madde fiziksel bir işleme maruz kaldığında sadece fiziksel özellikleri değişir. Madde kimyasal bir etkiye maruz kaldığında ise maddenin kimyasal özelliği de değişir ancak cinsi değişmez. Yani kimyasal bir tepkimede reaktif demir ise; ürün demir elementini içeren bir bileşik olmalıdır. Tepkimeye demir girip altın çıkmaz. Böyle bir değişim ancak radyoaktif tepkime sonucu olur. Bu nedenle bu atasözü kimya bilimi ile çelişmez.

“Kışın iğne deliği kadar yerden deve kadar soğuk girer.”

Her durumun ve mevsimin kendine özgü özellikleri vardır. Bununla birlikte küçük bir şeyi görmezden gelmek, önemsememek büyük hatalara ve bedellere sebep olur. Kimi küçük görülen hatalar ve kusurlar da telafisi mümkün olmayan sonuçlara sebep olmaktadır.

Bir ortamın sıcaklığı veya soğukluğu o ortamdaki havanın sıcaklığı veya soğukluğu ile ilgilidir. Hava bir gaz karışımıdır. Gazlar yer değiştirme hareketi yaparlar. Gazlar bu özellikleri sayesinde yayılırlar. Böylece bir ortamdan diğerine ısı aktarımı sağlarlar. Bu atasözü kimya bilimi ile çelişmez.

“Ne ekersen onu biçersin.”

Tarımla uğraşanlar, ektiği tohumdan neyi beklediğini bilir. Hiç kimse, ektiğinin dışında başka bir ürün beklemez. Her insan bir iletişim ve etkileşim içerisindedir. Bu süreçte karşılık, kendisiyle doğrudan ilgilidir. Herkes, kendi davranışlarının sonucunu mutlaka görür.

Kimyasal bir tepkimede, tepkimeye giren maddenin cinsi ne ise, oluşacak üründe de o maddeden bulunmalıdır. Kimyasal tepkimelerde atomların türü korunur. Bu atasözü kimya bilimi ile çelişmez.

“Ölüyü de diriye de temiz tutan sudur.”

Su günlük yaşamdaki en önemli temizlik maddesidir. Su bütün kirleri temizler. Bunu bilen insanoğlu da suyun kıymetini çok iyi bilir. Su hayattır. Sadece yaşayanı değil, ölüyü bile öbür âleme temiz gönderir. İnsan da bu anlamda su gibi olmalı. Hem yaşayana, hem de ölmüşlere güzellikler bahşedecek bir tutum ve davranış içinde bulunmalıdır.

Su polar bir bileşiktir. Bu nedenle polar maddeler ve iyonik maddeler için iyi bir çözücüdür. Bu özelliği sayesinde temizlik işlemlerinde sıklıkla kullanılır. Bu atasözü kimya bilimi ile çelişmez.

“Tencere kapağını bulamayınca kaynamaz.”

Dünya bir denge üzerindedir ve insanlar da bir dengeye tabidir. Bu denge kendi dengini bulunca daha anlamlı olur. Mutluluk, üretim, güzellikler ortaya çıkar. Dengini bulamayan insan ise, bırak üretmeyi, kısa süre içinde kaybolur gider.

Kaynama olayının gerçekleşmesi için, sıvının buhar basıncının atmosfer basıncına eşit olması gerekir. Sıvının bulunduğu kabın kapalı veya açık olması bu eşitliğin sağlanmasını etkilemez. Ancak eşitliğin sağlanması için gerekli süreyi etkiler. Kapalı bir kaptaki buharlaşan tanecikler sıkışacağı için basıncı artar. Böylece daha kısa sürede buhar basıncı dış basınca eşitlenir. Bu atasözü kimya bilimi ile çelişir.

“Acı su sabun köpürtmez.”

Kiminle yola gidileceği, kiminle sohbet edileceği, iş tutulacağı bilinmelidir. Bir şeyin neye yararıp yaramadığını bilmek, onu kullanmak açısından son derece önemlidir.

Acı sudan kasıt, sert sudur. Suyun içinde çözünmüş kalsiyum iyonları fazla ise o su sert sudur. Ortak iyon etkisinden dolayı sert su daha fazla iyon çözmek istemez. Sabunun köpürmesi için suda çözünmesi gerekir. Ancak su, sert su ise sabunu çözmez, bu nedenle sabun köpürmez. Sabunla kalsiyum iyonları çökelek oluşturur . Yani sert suda sabun köpürmez. Bu atasözü kimya bilimi ile çelişmez.

“Ateş olmayınca kazan kaynamaz.”

Bu sözün bir benzeri de “Ateş olmayan yerden duman çıkmaz.” Şeklinde dir. Sonuçlar sebep le ilgilidir. Eğer bir yerde bir olay, durum varsa mutlaka onun bir sebebi vardır.

Kaynamanın gerçekleşmesi için sıvı taneciklerinin kaynama sıcaklığına kadar ısıtılması gerekir. Bir maddenin sıcaklığı ancak ısı alarak yükseleceği için kaynama ısıalan (endotermik) bir olaydır. Bu atasözü kimya bilimi ile çelişmez.

“Ağır kazan geç kaynar.”

Anlayışsız biri işi hemen kavrayamaz. Onun için çok zamana ihtiyaç duyulur. Hele bu insan bir de tembelse onun yapacağı işten iyi bir netice beklenmez. Böyle birisi zamanında işini tamamlayamaz.

Sıvının kaynaması için kaynama sıcaklığına kadar sıcaklığının yükseltilmesi gerekir. Bunun için de ısıya ihtiyaç vardır. Verilen ısı sıvı tanecikleri arasındaki çekim kuvvetini yenmekte harcanır. Madde miktarı arttıkça yenilmesi gereken kuvvet de artar ve tüm tanecikleri birbirinden uzaklaştırmak için daha fazla ısı gerekir. Çünkü ısı kapasitesi kütle ile doğru orantılıdır. Bu atasözü kimya bilimi ile çelişmez.

“Paslı tenekeden kova olmaz.”

Bir insan, işe yaramaz ve tembel ise ondan bir iş beklemek mümkün değildir. Bir de bu insan kendisini önemli sayıp bunu da etrafına inandırmaya çalışıyorsa o daha da tehlikelidir. Bu gibilere güvenilerek bir işe girmek, ondan bir iş beklemek doğru değildir.

Metaller işlenebilir. Tel ve levha haline getirilebilir. Ancak metaller paslandığında oluşan yeni yapı metalin özelliğini taşımaz. Metaller kırılğan özellik göstermezken, paslı kısmı kırılğandır ve işlenemez. Bu nedenle paslı tenekeden kova olmaz. Teneke demirden yapılır. Paslandığında oksitlenmiştir ve kimyasal yapısı bozulmuştur. Bu atasözü kimya bilimi ile çelişmez.

“Delik kapta su durmaz.”

İnsanlar bir şeyi alışkanlık haline getirmişse, ne kadar kurtuldum, vazgeçtim dese de mümkün değildir. O bir defa bu alışkanlığın ve edindiği huyun etkisinde mutlaka kalacaktır. O yüzden onlara güvenip inanmak doğru değildir. Hele bu tip insanlara sır vermek hiç doğru değil.

Su oda koşullarında (25 0C ve 1Atmosfer) sıvı halde olan ve akışkanlığı son derece yüksek bir maddedir. Bu atasözü kimya bilimi ile çelişmez.

“Buğday ekdim, arpa bitti.”

Yatırım ve sonuç arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çok önemli bir atasözü. Bazen beklentilerimizi gerçekleştirmek için yaptığımız olumlu teşebbüslerin tam zıddı durumlarla karşılaşabiliriz. Bu insanın doğasında sıkça olan bir durumdur.

Tepkimeye giren maddenin cinsi ve sayısı ne ise, oluşan üründeki maddenin cinsi ve sayısı da o kadardır. Bu boyuttan düşünüldüğünde atasözü kimya bilimi ile çelişir. Bir madde kimyasal bir tepkime sonucu kendi özelliğini kaybeder ve farklı özellikte yeni bir maddeye dönüşür. Bu boyuttan düşünüldüğün ise bu atasözü kimya bilimi ile çelişmez.

“Neler yedi bu diş, ne altın oldu ne gümüş.”

İnsanlar yediklerini çiğnedikleri için dişler önemlidir. Yediklerimizin ne olduğundan habersiz olmak bir yana, onların ne işe yaradığını da çoğu zaman hesap etmeyiz. İnsanlar bazı şeyleri sineye çeker görmezden gelir. Bazen de yaptıklarının işe yaramadığını görünce üzülür.

Fiziksel ve kimyasal değişimler sonunda maddedeki atomların türü değişmez. Böyle bir değişim ancak radyoaktif bir etki ile sağlanır. Bu atasözü kimya bilimi ile çelişmez.

“Yüksek dağ dururken alçak dağa kar yağmaz.”

Her insan mevkisine, makamına, rütbesine, varlığına ve asaletine bağlı bir kademeye ve yere sahip olur. Eğer bir iş yapılacaksa öncelikle en önemliden başlanarak yapılır.

Yükseklere çıkıldıkça basınç azalır sıcaklık düşer. Sıcaklığın düşük olduğu ortamda kar yağışı daha önce olur. Bu atasözü kimya bilimi ile çelişmez.

“Aş pişe pişe koyulaşır.”

Tecrübe bir işte çok önemlidir. Öğrenilmesi gereken bir iş için çok büyük bir emek harcamak gerek. Kısa zamanda elde edilen beceriler her zaman hata yapmaya neden olur.

Çözeltilerdeki su buharlaştırılıp ortamdan uzaklaştırılırsa, hacim azalacağı için derişim artar. Koyulaşmaktan kasıt derişimin artması dolayısı ile madde miktarının artmasıdır. Bu atasözü kimya bilimi ile çelişmez.

“Bal küpünden sirke, sirke küpünden bal sızmaz.”

Her şeyin ehli olmak gerek. İnsanlar hem fiziki görüntüleri hem de tutum ve davranışları ile taşıdıkları unvanları yansıtırlar. Eğer bunu taşıyacak bir görünüm ve tutum yoksa aldığı unvan, taşıdığı değer sırtır.

Bal ve sirke akışkanlıkları çok farklı iki sıvıdır. Bal çok yavaş akarken sirke hızlı akar. Balın sızdığı bir kaptan sirke sızar. Bu atasözü kimya bilimi ile çelişir.

“Su dipten kaynar.”

İnsanların olaylar karşısındaki tespitlerindeki yanılığını gösteren en temel sözlerden biridir. Görünene değil derinine bakmak gerek. Alttan gelmeyince, üstekilerin bir şey yapması mümkün değildir. Bir değer bakış açısı da, elde edilen bilgi ve becerini kaynağının öncesine atıf yapılmıştır.

Kaynama anında tüm sıvı taneciklerinin sıcaklığı aynıdır. Sıvı bulunduğu kabın altından ısı aldığı için ve aşağıdan yukarıya doğru kabarcık hareketi görüldüğü için kaynama dipten oluyormuş gibi görünse de kabın her yerindedir. Çünkü sıvının aldığı ısı tüm taneciklere eşit olarak dağılır. Alttaki tanecikler daha çok ısı almaz. Bu nedenle kaynama sıvının her yerinde olur. Bu atasözü kimya bilimi ile çelişir.

“Akana, kokana bakma; çuvala girene bak.”

Bir işte eksik ve yanlış görüp doğruları ve iyileri kaçırmamak gerekir. Bu yüzden zararlı olanlarla uğraşmak yerine faydalı olana bakmak gerekir.

Burada akandan kasıt sıvılar, kokandan kasıt gazlardır. Bunların her ikisi de akışkan olup saklamak zordur. Ancak katıları saklamak daha kolaydır. Bu nedenle bu atasözü kimya bilimi ile çelişmez.

Yukarıda bahsi geçen atasözlerine verilen karşılıkların her birinin kimya eğitimi ile ilişkili olduğu ve bunların açıklanmasında kimya biliminden yararlanılması gerektiği, kimya eğitimi esnasında da bu atasözlerine başvurulmasının önemi anlaşılmaktadır.

BULGULAR

Yukarıda bahsi geçen anket öğrencilere uygulanmış ve bu uygulama sonucunda elde edilen veriler değerlendirildiğinde aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

“Asil azmaz, tuz kokmaz.” atasözü ile ilgili olarak öğrencilerin atasözü ile tuzun iyonik yapısı arasında kayda değer bir ilişki kuramamışlardır. Öğrencilerin ancak % 8'i bu atasözünün kimya bilimi ile çelişmediğini, tuzun tanecikleri arasındaki etkileşimin onların buharlaşmasını engelleyecek kadar fazla olduğu ile ilişkilendirmiştir. En iyi yorum yapan

grup Fen Bilgisi Öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinden ve Kimya Öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinden gelmiştir.

“Keskin sirke küpüne zarar.” atasözü ile ilgili olarak öğrencilerin % 27.02’si bu atasözünün kimya bilimi ile çelişmediğini, asidin tahriş edici özelliği olduğunu ve bu özelliğin asit derişimi ile doğru orantılı olduğunu vurgulamıştır. Bu atasözünü asitlerin derişimi ile ilişkilendirenlerin sayısı en fazla Fen Bilgisi Öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinde görülmüştür.

“Altın pas tutmaz, deli yas tutmaz.” atasözü ile ilgili olarak öğrencilerin % 53.37’si bu atasözünün kimya bilimi ile çelişmediği, altının soy metal olduğu, sadece oksijenli asitlerle tepkime verdiği ve havanın oksijeni ile tepkime vermeyeceği yorumunu yapmışlardır. Bu yorumu yapmalarında baskın olan şey öğrencilerin kimya bilgilerinden çok altının tepkime vermeme özelliğini günlük yaşamlarından da bilmeleridir.

“Her buluttan yağmur yağmaz.” atasözü ile ilgili olarak öğrencilerin % 16.21’i bu atasözünün kimya bilimi ile çelişmediğini, yağmurun yağması için su buharının soğuk hava ile karşılaşp yoğunlaşması gerektiğini belirtmişlerdir.

“İşleyen demir ışıldar.” atasözü ile ilgili olarak öğrencilerin % 9.45’i bu atasözünün kimya bilimi ile çelişmediğini, bir reaksiyonun gerçekleşmesi için reaktiflerin bir arada olmasının yeterli şart olmadığını, bunların uygun yönelimli çarpışmaları ve en az aktifleşme enerjisi kadar enerjiye sahip olmaları gerektiği yorumunu yapmıştır.

“Demiri nem, insanı gam çürütür.” atasözü ile ilgili olarak Öğrencilerin % 73.64’ü bu atasözünün kimya bilimi ile çelişmediğini, demirin nemli ortamda oksitlenerek farklı kimyasal özelliğe sahip yeni bir maddeye dönüştüğünü ve artık demir özelliği göstermediği için demirin çürüdüğü yorumunu yapmışlardır.

“Demir dövme ile altın olmaz.” ile ilgili olarak öğrencilerin % 45.94’ü bu atasözünün kimya bilimi ile çelişmediği, fiziksel etkilerin sadece maddenin fiziksel özelliğine etki ettiği, kimyasal etkilerde dahi maddenin cinsi değişmezken, fiziksel bir etki de böyle bir değişimin söz konusu olamayacağı yorumunu yapmışlardır. Ancak hiçbir öğrenci maddenin cinsinin sadece radyoaktif etkilerle değişebileceğini ifade etmemiştir.

“Kışın iğne deliği kadar yerden deve kadar soğuk girer.” atasözü ile ilgili olarak öğrencilerin % 20.94’ü bu atasözünün kimya bilimi ile çelişmediğini, gazların tanecikleri arasındaki boşlukların fazla olmasından kaynaklanan yayılma özelliklerinin olduğunu belirtmiştir.

“Ne ekersen onu biçersin.” atasözü ile ilgili olarak öğrencilerin % 12.16’sı bu atasözünün kimya bilimi ile çelişmediğini, tepkimeye girenlerin miktarı ile ürünlerin miktarının aynı olduğunu yani kütle korunduğunu belirtmişlerdir.

“Ölüyü de diriye de temiz tutan sudur.” atasözü ile ilgili olarak öğrencilerin % 39.18’i bu atasözünün kimya bilimi ile çelişmediğini, suyun polar bir madde olduğunu, molekülleri arasında hidrojen bağları olduğunu, polar olup hem de hidrojen bağı içeren molekülleri rahatlıkla çözebileceğini, kısacası suyun iyi bir çözücü olduğunu ifade etmişlerdir.

“Tencere kapağını bulamayınca kaynamaz.” atasözünde öğrencilerin % 48.64’ü bu atasözünün kimya bilimi ile çeliştiğini, bir sıvının kaynaması için gerekli şartın sıvının buhar basıncının ortamın basıncına eşit olması olduğunu, sıvının kapalı bir kaptan ya da açık bir kaptan olmasının kaynamasını etkilemeyeceğini, kapalı olması sıvının buharlarının sıkışmasından dolayı buhar basıncının dış basınca eşitlenme süresine etki eder şeklinde ifade etmişlerdir. .

“Acı su sabun köpürtmez.” atasözünde öğrencilerin % 21.62’si bu atasözünün kimya bilimi ile çelişmediğini, acı suyun iyon derişiminin fazla olduğunu, ortak iyon etkisi nedeniyle sabunu çözemeyeceğini ve bu nedenle sabunun köpürmeyeceğini belirtmiştir.

“Ateş olmayınca kazan kaynamaz.” atasözüyle ilgili öğrencilerin % 50’si bu atasözünün kimya bilimi ile çelişmediğini, kaynama olayının sıvının tanecikleri arasındaki çekim kuvvetini yenerek gaz haline geçmesi olayı olduğunu ve bu çekim kuvvetini yenebilmek için ısı enerjisine ihtiyaç olduğu yorumunu yapmışlardır.

“Ağır kazan geç kaynar.” atasözüyle ilgili olarak öğrencilerin % 51.35’i bu atasözünün kimya bilimi ile çelişmediğini, bir sıvının kaynaması için verilen ısı, sıvı tanecikleri arasındaki çekim kuvvetini yenmekte harcaneacağı için, madde miktarı artarsa yenilmesi

gereken çekim kuvveti de artacağından miktarı fazla olan sıvı az olan sıvıya göre daha geç kaynayacağını belirtmiştir.

“Paslı tenekeden kova olmaz.” atasözü ile ilgili öğrencilerin % 10.81’i bu atasözünün kimya bilimi ile çelişmediğini, metallerin paslanacağını ve paslı kısmın artık metaller gibi sert olmadığını, bu nedenle şekil alırken kırılabileceği için paslı tenekeden kova olmaz yorumunu yapmışlardır.

“Delik kapta su durmaz.” atasözü ile ilgili olarak öğrencilerin % 50.67’si bu atasözünün kimya bilimi ile çelişmediğini, suyun tanecikleri arasındaki boşluklardan kaynaklı olarak akışkan özellikte olduğunu ifade etmişlerdir.

“Buğday ektiler arpa bitti.” atasözü ile ilgili olarak öğrencilerin % 20.27’si bu atasözünün kimya bilimi ile çelişmediğini, tepkimeye giren maddeler ürüne dönüşürken kendi özelliklerini kaybettiklerini ve bu nedenle giren ve ürünlerin kimyasal özelliklerinin farklı olduğunu ifade etmişlerdir.

“Neler yedi bu dış, ne altın oldu ne gümüş.” atasözü ile ilgili olarak öğrencilerin % 14.18’i bu atasözünün kimya bilimi ile çelişmediği, fiziksel etkilerin sadece maddenin fiziksel özelliğine etki ettiği, kimyasal etkilerde dahi maddenin cinsi değişmezken, fiziksel bir etki de böyle bir değişimin söz konusu olamayacağı yorumunu yapmışlardır. Ancak hiçbir öğrenci maddenin cinsinin sadece radyoaktif etkilerle değişebileceğini ifade etmemiştir.

“Aş soğudu taş soğumadı.” atasözü ile ilgili olarak öğrencilerin % 29.05’i bu atasözünün kimya bilimi ile çelişmediğini, maddenin katı halinin öz ısısının tanecikler arası boşluklarından dolayı sıvı halinin öz ısısından büyük olduğunu ifade etmiş, hatta bu veriyi coğrafyada karaların geç ısınıp geç soğuması ile ilişkilendirip açıklamıştır.

“Yüksek dağ dururken alçak dağa kar yağmaz.” atasözü hakkında öğrencilerin % 14.86’sı bu atasözünün kimya bilimi ile çelişmediğini, yüksek yerlerde dış basıncın daha az olmasından dolayı kar oluşumu yüksek yerlerde alçak yerlere göre daha erken olduğunu belirtmişlerdir.

“**Aş pişe pişe koyulaşır.**” hakkında öğrencilerin % 44.59’u bu atasözünün kimya bilimi ile çelişmediğini, bir çözeltilerin hacmi (suyunu buharlaştırarak) azaltılırsa, çözelti derişiminin artacağını, çözeltilerde molarite, yoğunluk, % derişim birbirleriyle doğrudan ilişkili olduğu için yoğunluğu artar ve daha yoğun bir kıvama geleceğini ifade etmişlerdir.

“**Bal küpünden sirke, sirke küpünden bal sızmaz.**” atasözü hakkında öğrencilerin % 0.02’si bu atasözünün kimya bilimi ile çelişmediğini, bu olayın kimyada viskozite (akışkanlık) ile ilişkili olduğunu ileri sürmüşlerdir. Viskozitesi yüksek olan bir sıvı bir kaba konulduğunda kabın tabanında kalacağından viskozitesi az olan sıvı akamaz yorumunu yapmışlardır.

“**Su dipten kaynar.**” atasözü hakkında öğrencilerin % 24.32’si bu atasözünün kimya bilimi ile çelişmediğini ileri sürmüş; kaynaması için verilen ısı, sıvının alt kısmındaki tanecikleri daha çok etkilediği için sıvılar dipten kaynar yorumunu yapmışlardır.

“**Akana kokana bakma, çuvala girene bak.**” atasözü hakkında öğrencilerin % 2.02 si bu atasözünün kimya bilimi ile çelişmediğini, sıvıların her sıcaklıkta buharlaşacağını ve gazların akışkan oldukları için bunların saklanması zor olacağını ancak katı maddelerin daha kolay saklanabileceğini ifade etmişlerdir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yukarıdaki üzerinde durulan atasözleri incelendiğinde, bunların her birinin kimyasal bir gerçekliğe ve onun sonuçlarına bağlı olduğu görülmektedir. Bu atasözlerinin her biri uzun bir deneyim sonucunda elde edilen hükümler olmasından ötürü, bilimsel verilerle çelişmediği görülmektedir.

Örneklemler olarak seçilen atasözleri, Ömer Asım Aksoy’un Atasözleri ve Deyimler Sözlüğünden ve Türk Dil Kurumu’nun “Bölge Ağızlarında Atasözleri ve Deyimler I ve II” kaynaklarından yararlanılarak tespit edilmiştir. Bu atasözlerinin kimyasal terim içermesi bakımından kimya bilimi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bunların biri kimya bilimi ile uyumlu olup geçerliliğini korumaktadır.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin önemli bir kısmının bu atasözleri ile kimya bilimi arasında bir bağ kuramadıkları görülmektedir. Bu da diğer alan öğretmenlerinin, söz gelimi Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin bu atasözlerini kullanırken, anlatırken kimya ile ilişkilendirmeyi düşünmemiş veya böyle bir ilişkilendirmeyi gerekli görmemiş olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin günlük hayatta gözlemleyerek öğrendikleri bilgiler de onların atasözlerini yanlış yorumlamalarına neden olmuştur. Su moleküllerinin kaynarken aşağıdan yukarıya doğru hareketini gören öğrenci, kaynamanın dipten olacağı düşünmüştür.

Bazı atasözlerinin yorumlanmasında Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri Kimya Öğretmenliği öğrencilerinden daha başarılı olmuşlardır. Bunun nedeni Fen Bilgisi Öğretmenliği ÖSS'de sayısal iki puanına göre öğrenci alırken, Kimya Öğretmenliği ise sayısal bir puanıyla öğrenci almaktadır. Bu durum da öğrencilerin yorum yapma yeteneklerine bu şekilde yansımıştır.

Öğrenciler atasözlerini öğrenim aşamasında daha sıklıkla duyduğunda ilişki kurmaları daha da pekişecektir. Atasözlerinin her birinin ortaya koyduğu hükmün ötesinde, bu hükme ulaşılmasında kullanılan dayanaklar, kimya bilimi temelinde daha da somutlaştırılmış olacaktır.

KAYNAKÇA

- Aksoy Ö.A. (1998), "Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü", İnkılap Kitabevi. İstanbul.
- Aksoy Ö.A.(Edt) (2004), "Bölge Ağzlarında Atasözleri ve Deyimler I-II", TDK, Ankara.
- Aksoy, Ö. A. (1970). Gelişen ve Özleşen Dilimiz. 2. Baskı, TDK Yayınları, Ankara.
- Atasoy, B. (2002). Fen Öğrenimi ve Öğretimi. Asil Yayın Dağıtım. Ankara
- Ausubel, D.P. (1968). Educational Psychology. A Cognitive View. New York: Rinehart And Winston.
- Aytaş, G. (2001). "Türk Yurdu" Türkçe'ye Saygı Özel Sayısı, Ankara, Şubat-Mart, Cilt 21, Sayı 162-163, S. 59
- Bilgin, İ. & Geban, Ö. (2001). " Benzeşim (Analoji) Yöntemi Kullanarak Lise 2. Sınıf Öğrencilerinin Kimyasal Denge Konusundaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesi". Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 20: 26-32
- Chavkin, L. (1997). Readability An Reading Ease Revisited: State- Adopted Science Textbooks. Clearing House, 70 (3), 151.
- Clarcken, R. H. (1997). "Five Metaphors For Educators", Annual Meeting Of The American Educational Research Association, March, 24 – 28, Chicago.
- Crosland, M.P. (2000). Kimya Dili Üzerine Tarihsel İncelemeler. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Demir, Ö. (2007). "Bilim Felsefesi" Vadi Yayınları. 3. Baskı. Ankara
- Elçin, Ş, (1981) "Halk Edebiyatına Giriş", Akçağ Yayınları, Ankara
- Ernst, V.A., (1976). Bilgi Teorisi ve Mantık, Çev. Macit Gökberk, 2. Baskı, İstanbul, S. 5
- Fry, E. (2002). Readability versus Leveling. The Reading Teacher. 56(3), 286
- Gadamer, H, (2002). Hermeneutik Problemin Evrenselliği, Hermeneutik Hümaniter Disiplinler. Paradigma Yayınları, İstanbul. S.61.
- Gash, S. (1999). Effective Literature Searching for Research (2nd edn). Aldershot: Gower Publishing Ltd.
- Hanson, L. (993). "Affective Response To Learning Via Visual Metaphor", Annual Conference Of The International Visual Literacy Association, October 13 – 17, New York.
- Herron, J. Dudley. (1996). The Chemistry Classroom Formulas For Successful Teaching. American Chemical Society, Washington Dc
- Johnson, M. (987), The Body İn The Mind: The Bodily Basis Of Meaning, Imagination And Reason, Chicago: University Of Chicago Press.
- Jones, K.H., Evanciew, C.E. & Anderson, D.M. (1995). "Readability Of Textbook. The Technology Teacher", September, 28.
- Kaplan, Mehmet (2000). "Kültür ve Dil", Dergâh Yayınları, İstanbul.
- Kaufmann, G. B. (1989). History İn The Chemistry Curriculum. Interchange, 20 (2), 81-94.
- Kıran, Z. & Kıran, A. (2006). "Dilbilime Giriş" Seçkin Yayıncılık, 3. Baskı. Ankara.

- Kim, G. W., Vaswani, R., Kang, W., Nam, M., & Lee, D. (2017). Enhancing ecoliteracy through Traditional Ecological Knowledge in Proverbs. *Sustainability*, 9, 1182. doi:10.3390/su9071182.
- Kurt, İhsan (1991). *Türk Atasözlerine Psikolojik Bir Yaklaşım*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1991, S.1-2
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). “Metaphors We Live By” The University Of Chicago Press.
- Leibniz, G. W. (1951). “Leibniz Sections”, Ed. Philip P. Newyork.
- Lukasiewicz, J. (1954). “Aristotle’s Syllogistic” Oxford The Clarendon Press, S. 12.
- Martimich, A.P. (1996). “The Philosophy Of Language” Oxford University Pres, Third Edition. Oxford.
- Mc. Carthy, E. (2002). “Bilgi Kültürü” Çiviyazıları Yayınları, İstanbul, S. 33
- Mckay, Cary Larson. (1999). “Metaphors As A Teaching Tool” Claremont Graduate University, (Unpublished Doctorial Thesis).
- Mendes, A., Funk, G., & Funk, G. (2006). Extrair conhecimento de bases de dados: O caso dos provérbios. [Getting knowledge from databases: The case of proverbs]. CEEAplA, October 8-10. Retrieved from
- Merzyn, G. (2003) “Research İn Science Education İn Europe” Taylor And Francis Group.
- Mikk, J. (2001). Prior Knowledge Of Text Content And Values Of Text Characteristics. *Journal Of Quantitative Linguistic*, 8(1), 67.
- Morgan, G. (1997). “Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor” Sage Publications, Çev: Gü28ndüz Bulut, Mess Yayın No: 280, Ankara.
- Nippold, M., Allen, M., & Kirsch, D. (2000). How adolescents comprehend unfamiliar proverbs: The role of top down and bottom-up processes. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43, 621-630.
- Onan, Bilginer (2011). “Türk Atasözlerinde Dil Farkındalığı ve İşlevsel Dil Kullanımı”, *Milli Folklor*, 23(91), 91-100.
- Osborn, M. (1997). “The Play Of Metaphors”, *Education*, Fall97, Vol: 118, Issue: 1.
- Ötüken, Adnan Ötüken, “Türk Atasözleri ve Deyimleri” Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1970, S. 111
- Öztelli, Cahit (1974). “Dil Yazıları I” Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Palmquist, Ruth. A. (2001). “Cognitive Style And Users’ Metaphors Fo The Web: An Exploratory Study”, *Journal Of Academic Librarianship*, Vol : 27 Issue: 1
- Par, Arif Hikmet. (1991). *Atasözleri*, Serhat Yayınları, İstanbul.
- Pienta N.J., Cooper M.M., Greenbowe, T.J. (2005) “Chemists’ Guide To Effective Teaching” Pearson Prentice Hall. New Jersey.
- Ramsted, G. (2006) *La Calssification Des Variantes De La Langue Turque*.
- Russell, B. (1961). *Aristotale’ S Logic. The Basic Writings of Bertrand Russell*, Ed. By Roben E. Egner And Leaster E. Denon, Britain, P. 276.

- Sanchez, A. , Barreiro, J. M., Maojo, V. (2000). “Desing Of Virtual Reality Systems For Education: A Cgnitive Approach” Education And Information Technologies, Vol: 5. No: 4.
- Savory, T.H. (1953) “ The Language Of Science” Andre Deutsch. London.
- Shelley, M. C. & Schuh, J.H. (2001). Are The Best Higher Education Journals Really The Best? A Meta- Analysis Of Writing Quality And Readability. Journal Of Scholarly Publishing , October, 11.
- Soykan, Ö. N. (2006). “Wittgenstein Yaşamı Felsefesi Yapıtları”. Mvt Yayıncılık. 1. Baskı. İstanbul.
- Spinks, N. & Barron, W. (1993). Readability: A Textbook Selection Criterion. Jounal Of Education For Business, 69(2).
- Stavy, R. (1990). “ Pupil’s Problems İn Understanding Conservation Of The Matter.” International Journal Of Science Education. 12: 501-512
- Strenski, E. (1989). “Disciplines And Communities, Armies And Monasteries And The Teaching Of Composition”, Rhetoric Review, Vol: 8, No: 1.
- Ströker, E. (1990). “Bilim Kuramına Giriş” Ara Yayıncılık. İstanbul. S. 10 – 11
- Şahin, H. (2006). “Türk Atasözlerinde Kadın” , Akademik Araştırmalar Dergisi, Sayı: 29, İstanbul.
- Şahin, T. E. “Bilgi, Bilimler ve Bilgi Alanları” Dikey Yayıncılık. Ankara Sayafavsayısı
- Taber, K. S. (1996), “The Secret Life Of The Chemical Bond: Student’s Anthropomorphic And Animistik References To Bonding” International Journal Of Science Education 18-5. S. 557- 568.
- Tansel, Fevziye Abdullah (1962), İyi ve Doğru Yazma Usülleri I., Milli Kültür Yayınları, Ankara.
- Taylor, W. (1984). “Metaphors Of Education”, Heineman Educational Books Ltd. London.
- Tezel, Naki Tezel, “Türk Halk Bilmeceleri”, Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi, İstanbul, 2000, S.Iv
- Treagus, D. F. , Chittlebarough, G. & Thapelo, L. M., (2003), “The Role Of Submisroscopic And Symbolic Represntations İn Chemical Explanations”, International Jounal Of Science Education, 25. 11. 1353 – 1368.
- Turgut, İ. (1991). Eğitim Üzerine Felsefi Bir Deneme, Bilgehan Matbaası, İzmir.
- Türk Atasözleri ve Deyimleri (19929. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Uekermann, J., Thoma, P., & Daum, I. (2007). Proverb interpretation changes in aging. Brain and Cognition, 67, 51-57. doi: 10.1016/j.bandc.2007.11.003.
- Yager, R. E. & Chiang-Soong, B. (1993). Readability Levels Of The Science Textbooks Most Used İn Secondary Schools. School Science And Mathematics. 93(1), 24.
- Yalgın, Çağrı.(2004). “Türkçe ve Bilim”, Aydınlanma 1923. Yıl 8, Sayı 51, S. 43-48
- Yılar, Ö. (2007). “Halk Bilimi ve Eğitim”, Pegem Yayıncılık, Ankara

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

SUMMARY

Although language serves multiple functions, communication stands as the foremost among its various purposes. Language, which sets human beings apart from other organisms, is the fundamental instrument for comprehension and expression. Consequently, language, as a principal medium of interpersonal communication, also serves as a critical marker of individual identity and national belonging. Possessing a language and utilizing it does not necessarily equate to proficiency; rather, proficiency is determined by the ability to use the language effectively for its intended purposes. Thus, comprehensive understanding and appropriate application of language are essential. Language encompasses both abstract and concrete usage, with associations playing a particularly significant role in abstract expressions. Associations are considered rich resources within a language, with proverbs exemplifying the depth of these associative meanings. Proverbs not only highlight the linguistic richness but also offer insight into the cognitive and cultural dimensions of a nation. The formation of proverbs reflects a process deeply intertwined with the accumulation of a nation's experiential knowledge and is influenced by various scientific disciplines, including chemistry.

As the emphasis on education and training continues to grow, the use of diverse tools and data has become increasingly prevalent. Interdisciplinary collaboration is one such endeavor aimed at enhancing educational quality, particularly in conveying abstract concepts. The use of analogies (or metaphors) proves particularly effective in teaching these abstract concepts, as they enable individuals to draw connections between familiar experiences and novel subjects. Given that some aspects of chemistry are inherently abstract, employing analogies in chemistry instruction can be a valuable pedagogical strategy.

This study explores the impact of utilizing proverbs, which individuals encounter from an early age, on the teaching of chemistry. By examining the influence of selected proverbs on chemistry education, the study reveals their significant role in bridging concrete and abstract concepts. Additionally, it was found that individuals with substantial knowledge and experience with proverbs are better equipped to leverage them effectively in the learning process.

ORCID

Gıyasettin AYTAŞ  ORCID 0000-0002-1381-1094

Nesrin ARIER KARAÖZ  ORCID 0009-0007-6325-180X

Yüksel TUFAN  ORCID 0000-0003-3296-0228

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın, kuramsal ve karşılaştırma kısmını Gıyasettin Aytaş, nicel araştırma kısmı Nesrin Arier Karaöz, kimya eğitim ile ilgili değerlendirmeler ise Yüksel Tufan tarafından kaleme alınmıştır.

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

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

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

Standart MIMIC ve Arınık Çapa Maddeli MIMIC Yöntemleriyle Gerçekleştirilen DMF Çalışması*

A DIF Study by using Standard MIMIC and MIMIC With a Pure Anchor

Pelin TAMCI¹, Hülya KELECİOĞLU²

¹ Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
ABD e-posta: pelintamci@gmail.com

² Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
ABD e-posta: hulyaebb@hacettepe.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 21.04.2024

Yayına Kabul Tarihi: 30.05.2024

ÖZ

Bu çalışmanın amacı değişen madde fonksiyonu (DMF) belirleme yöntemlerinden standart MIMIC (M-ST) ve arınık çapa maddeli MIMIC (M-AÇM) yöntemlerinin benzerlik ve farklılıklarını belirlemektir. Araştırma PISA 2012 verileri ile 900 ve 450 kişilik örneklem üzerinde referans-odak grup oranları 550/350, 450/450, 300/150, 225/225 olacak şekilde yürütülmüştür. M-ST ve M-AÇM yöntemleri ile belirlenen DMF'li maddeler karşılaştırıldığında, tüm koşullarda M-AÇM yöntemiyle daha az sayıda DMF'li madde belirlendiği görülmüştür. 26 nolu maddenin tüm koşullarda her iki DMF belirleme yöntemiyle de DMF gösterdiği belirlenmiştir. En çok DMF'li madde sayısının M-ST yönteminde 900 kişilik örneklem büyüklüğü için referans-odak oranı 550/350 olduğunda ortaya çıktığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Standart MIMIC, arınık çapa maddeli MIMIC, DMF

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the similarities and differences between standard MIMIC (M-ST) and MIMIC with a pure anchor (M-PA) methods, which are differential item function (DIF) determination methods. The research was conducted on samples of 900 and 450 people, with reference-focus group ratios of 550/350, 450/450, 300/150, 225/225. When the items with DIF

* **Ahntılama:** Tamcı, P. ve Kelecioğlu, H. (2024). Standart MIMIC ve arınık çapa maddeli MIMIC yöntemleriyle gerçekleştirilen DMF çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 1001-1022.

determined by the M-ST and M-PA methods were compared, it was seen that fewer DIF items were determined by the M-PA method in all conditions. It was seen that item 26 showed DIF in all conditions with both DIF determination methods. It was observed that the highest number of items with DIF occurred when the reference-focus ratio was 550/350 for a sample of 900 people in the M-ST method.

Keywords: Standard MIMIC, MIMIC with a pure anchor, DIF

GİRİŞ

PISA, zorunlu eğitim döneminin sonuna yaklaşan 15 yaşındaki öğrencilerin modern toplumlara tam katılım için gerekli olan bilgi ve becerileri ne derecede edindiklerini değerlendiren OECD (Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü) tarafından gerçekleştirilen uluslararası bir eğitim araştırmasıdır. Üç yıllık döngüler halinde gerçekleştirilen PISA uygulamasında matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma gibi temel okul konularına odaklanılmaktadır. Her bir PISA uygulamasında bu üç alandan biri ana alan olarak belirlenmektedir (OECD, 2023). PISA farklı dillere, kültürlere ve okul sistemlerine sahip olan pek çok ülkede uygulanmaktadır. PISA uygulamasıyla amaçlanan değerlendirmelerin yapılabilmesi için birbirinden farklı özelliklere sahip ülkelere yönelik birbirine eşit olan test takımlarının geliştirilmesi için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır (OECD, 2010). Geliştirilen test takımlarındaki maddelerin, ölçülmek istenen özellik dışındaki faktörlerden kaynaklı olarak herhangi bir gruba yanlılık sağlamaması kritiktir. Uluslararası düzeyde kritik çıktıları olan ve farklı kültürlerde uygulanan PISA'da, maddelerin yanlılık göstermemesi, elde edilen sonuçların güvenilir ve geçerli olması bağlamında büyük öneme sahiptir. O nedenle çalışmanın devamında madde yanlılığı, değişen madde fonksiyonu (DMF) ve bu çalışmada ele alınacak DMF belirleme yöntemleri ele alınmaktadır.

Madde yanlılığı, testin ölçmeyi amaçladığı özellik dışındaki bazı etkenlerden dolayı aynı yetenek düzeyindeki alt gruplarda maddenin doğru cevaplanma olasılığının birbirinden farklı olması durumunda ortaya çıkar (Zumbo, 1999). Yanlı bir maddenin aynı yetenek düzeyine sahip bireyler tarafından doğru cevaplandırılma olasılığı, testle ölçülen özellik dışındaki başka özelliklere bağlı olabilmektedir.

Madde yanlılığı inceleme çalışmaları, değişen madde fonksiyonu (DMF) gösteren maddelerin belirlenmesiyle başlar. DMF, madde yanlılığını araştırmak için kullanılan bir indekstir. Maddenin DMF göstermesi, farklı gruplardaki bireylerin ölçülen özellik bakımından eşlendikten sonra maddeyi doğru cevaplama olasılıklarının farklılaşmasıdır (Camili ve Shepard, 1994; Clauser ve Mazor, 1998). DMF incelemesi için geliştirilmiş pek çok yöntem bulunmaktadır. Bu yöntemler arasında Mantel-Haenszel (Holland ve Thayer, 1988), lojistik regresyon (Swaminathan ve Rogers, 1990), SIBTEST (Shealy ve Stout, 1993), Lord'un ki-kare testi (Lord, 1980), MIMIC (Finch, 2005; Oort, 1998) yöntemleri bulunmaktadır. MIMIC yöntemi DMF belirlemek için diğer yöntemlerden sonra geliştirildiğinden bu yöntemlere nazaran daha az çalışılmış ve incelenmiştir.

MIMIC modelleri maddelerin tek biçimli DMF gösterip göstermediğini kontrol etmede kullanılmaktadır. Araştırmacılar DMF'nin yönünü ve büyüklüğünü belirlemek için bu yöntemden elde edilen model parametrelerinin MTK'daki madde güçlük katsayılarına nasıl dönüştürülebileceğini göstermişlerdir (Gallo, Anthony ve Muthen, 1994). DMF bağlamında MIMIC modeli aşağıdaki gibi tanımlanmıştır (Finch, 2005, Wang, Shih ve Yang, 2009):

$$y_i^* = \lambda_i \theta + \beta_i z + \varepsilon_i \quad (1)$$

Denklemden y_i^* , i maddesi için gizil cevap değişkenini; θ gizil özelliği; λ_i , i değişkeni için faktör yükünü; z , DMF'yle ilişkili olduğundan düşünülen grup üyeliği değişkenini; β_i yanıtla grup değişkenini ilişkilendiren eğimi, ε_i tesadüfi hatayı temsil etmektedir. β_i , z 'nin y_i^* 'ye etkisini temsil etmektedir ve $\beta_i=0$ olması i maddesinin z grup değişkenleri boyunca homojen olduğunu ve maddenin DMF'li olmadığını göstermektedir. $\beta_i \neq 0$ olduğunda ise θ 'ya ek olarak z 'den de y_i^* 'ye direkt bir etki söz konusudur ve madde DMF göstermektedir diye yorumlanmaktadır.

Denklemin 1'deki z değişkeni çoklu grup değişkenleri içeren bir vektör olduğundan MIMIC yöntemi, birden fazla grup değişkeniyle eş zamanlı DMF analizi yapılmasına olanak sağlar. Ayrıca z kategorik ya da sürekli bir değişken olabilir. Bu sebeplerden dolayı MIMIC yöntemi; Mantel-Haenszel ve SIBTEST vb. tek bir kategorik grup

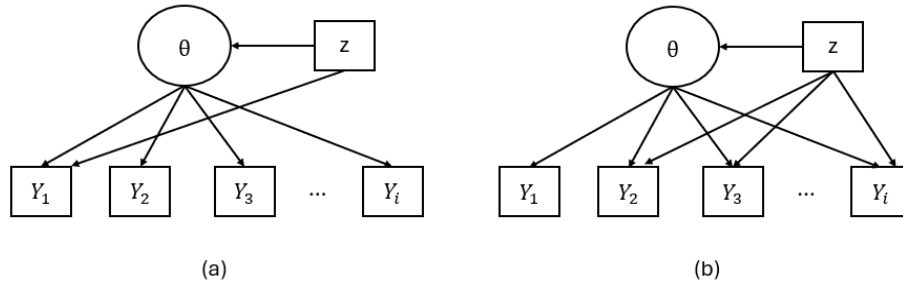
değişkeniyle DMF analizi yapılmasına imkân veren geleneksel yöntemlere göre daha esneklerdir (Wang, Shih ve Yang, 2009).

DMF çalışmalarında odak ve referans grupları aynı metriğe yerleştirebilmek için eşleştirme değişkeni kullanılmaktadır (Wainer, Sireci, ve Thissen, 1991). Eşleştirme değişkeni olarak kullanılacak maddeler DMF açısından incelenen testte yer alan maddeler olduğunda eşleştirme değişkeni arınık (DMF’li madde içermeyen) olmayabilir. İsaetli DMF analizlerinin yapılabilmesi için de eşleştirme değişkeninin arınık olması gerekmektedir (Holland ve Thayer, 1988). Bu amaçla Shih ve Wang (2009), eşleştirme kriteri olarak kullanılmak üzere saf bir kısa çapa oluşturmayı önermiş arınık çapa maddeli MIMIC yöntemini (M-AÇM, MIMIC method with a pure anchor) geliştirmişlerdir.

Standart MIMIC Yöntemi

Standart MIMIC (M-ST) yöntemiyle i maddesinin DMF incelemesi yapılırken, referans ve odak grubun bu maddedeki performansını karşılaştırabilmek için testteki diğer tüm maddeler gruplar arası ortak bir metrik oluşturabilmek amacıyla eşleştirme kriteri olarak kullanılmaktadır. Örneğin; 20 maddelik bir testte madde 1 için DMF incelemesi yapılırken β_1 ’in kestiriminde madde 1’in gruplar arasında farklı parametrelere sahip olmasına izin verilir. Ancak madde 2’den madde 20’ye kadarki diğer tüm maddeler gruplar arasında eşit parametrelere sahip olacak şekilde sınırlandırılır. Şekil 1(a)’da görüldüğü üzere grup üyeliği değişkeni z ’den Y_1 ’e doğru bir ok vardır ve bu ok Y_1 ’in β parametresinin olduğunu ve incelenen madde olduğunu göstermektedir. z ’den diğer maddelere ok olmaması, bu maddelerin β parametresinin olmadığını dolayısıyla da DMF’siz ve de eşleştirme değişkeni olarak görev alacakları şekilde sınırlandırıldıklarını göstermektedir. Bu inceleme aşamasında β_1 istatistiksel olarak 0’dan farklıysa madde 1’in DMF gösterdiği kabul edilmektedir. Benzer şekilde madde 2 için DMF incelemesi yapılırken madde 1 ve madde 3’ten madde 20’ye kadar olan maddeler gruplar arasında eşit parametrelere sahip olacak şekilde sınırlandırılırken β_2 ’nin kestiriminde madde 2’nin gruplar arasında farklı parametrelere sahip olmasına izin verilir. Eğer β_2 istatistiksel olarak 0’dan farklıysa madde 2’nin DMF gösterdiği kabul edilmektedir. Testteki diğer

maddeler için de analiz bu şekilde devam etmektedir (Wang, Shih ve Yang, 2009, Wang ve Shih, 2020). M-ST yönteminde bu şekilde uygulanan gruplar arasında ortak metrik oluşturma yöntemine all-other-item (AOI) denilmektedir (Wang, 2004; Wang ve Yeh, 2003). Bu yöntemde çalışılan madde dışındaki tüm test maddeleri gruplar arasında eşit parametrelere sahip olacak şekilde sınırlandırılarak çapa görevi görür ve yalnızca DMF incelemesi yapılan madde gruplar arasında farklı parametrelere sahip olabilir. Çalışılan her maddenin kendine ait bir ortak metriği olduğundan testteki madde sayısı kadar ortak metrik olacaktır. Testte DMF gösteren bir madde olmadığı sürece eşleştirme değişkenlerinin hepsinin eş zamanlı olarak DMF'den arınık olması mümkün değildir. Testteki DMF'li madde sayısı ne kadar fazlaysa eşleştirme değişkenlerinin arınıklığı da o kadar kötü olmaktadır. Bu nedenle AOI yöntemi de aynı oranda kötü performans göstermektedir.



Şekil 1. (a) M-ST Yöntemi ve (b) M-AÇM Yöntemi

Arınık Çapa Maddeli MIMIC Yöntemi

Testteki tüm maddeler eşleştirme değişkeni olarak kullanılırsa eşleştirme değişkenindeki DMF'li olma durumu ölçek saflaştırma yöntemleriyle telafi edilemeyecek kadar büyük olabilir. Eşleştirme kriterindeki DMF'li maddelerin DMF incelemesindeki etkisini ortadan kaldırmanın uygun bir yolu testteki DMF göstermeyen küçük bir madde grubunu seçip arınık bir eşleştirme değişkeni (çapa) oluşturmak ve testteki diğer maddelerin DMF incelemesini bu arınık eşleştirme kriteriyle yapmaktır. Burada DMF analizi iki aşamada gerçekleşmektedir. Birinci adımda DMF göstermeme olasılığı en yüksek olan maddeler

belirlenmektedir. İkinci adımda bu maddeler çapa görevi görmekte ve diğer maddeler için eş zamanlı olarak tek bir bilgisayar kalibrasyonu ile DMF analizi yapılmaktadır. Bu metoda Arınık Çapa Maddeli MIMIC Yöntemi (M-AÇM) denilmektedir (Shih ve Wang, 2009, Wang ve Shih, 2010). Gruplar arasında ortak bir metrik sağlamak amacıyla DMF göstermeyen çapa maddeleri seçmek için Shih ve Wang (2009) iteratif MIMIC (M-IT) yöntemini önermiştir. Yaptıkları simülasyon çalışmalarıyla bu yöntemin DMF'siz maddeleri belirlemede yüksek performans gösterdiğini, özellikle de 4 taneye kadar DMF'siz madde seti belirlemede mükemmel yakın performans gösterdiğini görmüşlerdir. Ayrıca çapa madde sayısının fazla olmaması gerektiğini (maddelerin hepsinin DMF'siz olması pek mümkün olmayacağı için) belirterek dört madde ya da test uzunluğunun %10 veya %20'si kadar madde içeren kısa çapalar kullanılmasını önermişlerdir.

M-IT yöntemiyle DMF göstermeme olasılığı en yüksek olan çapa maddelerin bulunduğu M-AÇM yönteminin ilk aşamasının adımları aşağıdaki gibidir (Shih ve Wang, 2009):

1. Madde 1 çapa olarak kabul edilir ve diğer tüm maddeler için MIMIC yöntemiyle DMF incelemesi yapılır. Her bir madde için DMF katsayısı elde edilir.
2. Bir sonraki madde çapa olarak kabul edilir ve diğer tüm maddeler için MIMIC yöntemiyle DMF incelemesi yapılır. Her bir madde için DMF katsayısı elde edilir.
3. Testteki son madde de çapa kabul edilene kadar ikinci adım tekrar edilir.
4. Bütün tekrarların ardından her bir madde için DMF katsayılarının mutlak değerlerinin ortalaması hesaplanır. Ve en düşük ortalama değere sahip maddeler (çalışmada kullanılacak çapa madde sayısı kadar) çapa maddeler olarak belirlenir.

DMF göstermeme olasılığı yüksek olan çapa maddeler belirlendikten sonra ikinci aşamada M-AÇM yöntemi Şekil 1b'de gösterildiği gibi gerçekleştirilmektedir. Şekil 1b'de madde 1'in çapa madde olduğu ve testteki diğer tüm maddelerin DMF açısından incelendiği görülmektedir. Grup üyeliği değişkeni z 'den $Y_2 \dots Y_i$ 'ye doğru oklar varken Y_1 'e doğru ok yoktur. Bu da $Y_2 \dots Y_i$ maddelerinin kendi β parametrelerinin olduğunu ve

de DMF açısından incelenen maddeler olduğunu, Y_1 'in ise β parametresinin olmadığını ve de çapa madde olduğunu göstermektedir. M-AM modelinde birden fazla çapa madde olabileceğinden z grup üyeliği değişkenin çapa olan maddelere uzanan oklar kaldırılıp bu maddeler için β kestirimi yapılmayarak model birden fazla çapa madde olan durumlara uyarlanabilmektedir (Wang ve Shih,2010).

Amaç

Bu alışmada PISA 2012 uygulamasında 4 numaralı kitapçıktaki 34 adet çoktan seçmeli matematik sorusunun anadili İngilizce olup olmama durumuna göre DMF gösterip göstermediği M-ST ve M-AM yöntemleriyle analiz edilmiştir. İki yönteme göre elde edilen sonuçların örneklem büyüklüğü ve odak/referans grubu oranlarına göre nasıl farklılaştığı incelenmiştir. Shih ve Wang (2009) alışmasında M-AM yöntemini tanıtmış, simülasyon verisiyle farklı koşullar altında M-AM yöntemi için elde edilen güç ve I. tip hata oranlarını karşılaştırmıştır. Wang ve Shih (2010), çok kategorili simülasyon verisi kullanarak M-ST, M-AM ve ölçek arındırmalı MIMIC yöntemlerinin performanslarını karşılaştırmıştır. Literatürde, M-ST ve M-AM yöntemlerinin iki kategorili veri için performanslarının karşılaştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. M-ST ve M-AM yöntemleri DMF belirlemek için diğer yöntemlere göre daha sonra geliştirildiğinden literatürde bu iki yöntemin incelendiği çalışma sayısı yeterli değildir. Bu nedenle farklı koşullar altında bu iki yöntemin sonuçlarının karşılaştırıldığı bu çalışmanın araştırmacılara hangi yöntemin daha etkili olacağı konusunda yol göstereceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Türü

Bu alışmada PISA 2012 uygulamasında 4 numaralı kitapçıktaki 34 adet çoktan seçmeli matematik sorusunun anadili İngilizce olup olmama durumuna göre DMF gösterip göstermediği analiz edilmiştir. DMF belirleme yöntemi olarak M-ST ve M-AM kullanılmıştır. Çalışma, var olan durumu belirlediğinden dolayı betimsel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

PISA 2012 uygulamasına katılan ve aynı dil ailesinde yer alan farklı anadillere sahip ülkeler, araştırmada kullanılacak uygun çalışma gruplarını tespit etmek amacıyla, DMF analizlerinde referans ve odak grubu belirlemede kriter olarak kullanılacak olan anadili İngilizce olup olmama durumuna göre incelenmiştir. Tablo 1'deki verilere göre uygulamaya katılan öğrenci sayısı ve matematik okuryazarlığı başarı sıralaması bakımından birbirine yakın olan ülkeler belirlenmiştir. Buna göre anadili İngilizce olan ülkeleri (AİÖÜ) temsil etmek üzere ABD ve Birleşik Krallık, anadili İngilizceden farklı olan ülkeleri (AİFOÜ) temsil etmek üzere Çekya, Danimarka, Fransa, İzlanda ve Slovakya seçilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Dâhil Edilen Ülkelerle İlgili Bilgiler

Ülke	PISA 2012'ye Katılan Öğrenci Sayısı	PISA 2012 Matematik Okuryazarlığı Başarı Sırası	Anadil
ABD	4953	36	İngilizce
Birleşik Krallık	12239	26	İngilizce
Çekya	5327	24	İngilizce Değil
Danimarka	7481	22	İngilizce Değil
Fransa	4613	25	İngilizce Değil
İzlanda	3508	27	İngilizce Değil
Slovakya	4650	35	İngilizce Değil

4 numaralı kitapçığı çözmüş ve matematik testine verdikleri cevaplarda kayıp veri bulunmayan öğrencilerden oluşan 566'sı AİÖÜ'den ve 513'ü AİFOÜ'den oluşan iki grup elde edilmiştir. Bu iki grup üzerinden Tablo 2'de belirtilen 4 farklı çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grupları, örneklem büyüklüğü açısından aralarında yaklaşık ½ oranı olması ve referans-odak gruplarının eşit ve eşit büyüklükte olmaması koşullarına göre belirlenmiştir. Çalışma gruplarının belirlenmesi aşamasında SPSS 15 paket programı kullanılmıştır.

Tablo 2. Çalışma Gruplarının Frekans Dağılımı

Çalışma Grubu	AİOÜ Sayısı	AİFOÜ Sayısı	Toplam
Çalışma Grubu 1	550	350	900
Çalışma Grubu 2	450	450	900
Çalışma Grubu 3	225	225	450
Çalışma Grubu 4	300	150	450

PISA 2012’de ‘Matematik Okuryazarlığı’ alanı öne çıktığı için tüm kitapçıklar matematik dersi açısından incelenmiştir. Bu incelemeye göre, ‘‘Matematik Okuryazarlığı’’ ölçen başarı testlerindeki, uygulanmamış (N/A ve 7 kodlu) ve kısmi puanlamaya tabi tutulan maddeler çıkarıldığında en fazla madde sayısına sahip kitapçığın 4 numaraları kitapçık olduğu tespit edilmiştir. 4 numaralı kitapçıkta ‘‘Matematik Okuryazarlığı’’ testinde yer alan, uygulanmamış ve kısmi puanlamaya tabi tutulmuş maddeler çıkarıldığında 34 madde kaldığı görülmüş ve çalışma bu 34 madde için elde edilen veriler üzerinden yürütülmüştür.

DMF analizleri için Mplus 6.12 (Muthén ve Muthén, 1998, 2010) programı ve R programındaki MplusAutomation paketi (Hallquist ve Wiley, 2018) kullanılmıştır.

DMF analizlerine başlamadan evvel verilerin boyut yapısının belirlenmesi sürecin kritik bir basamağıdır (Dorans ve Holland, 1993). Çalışmada kullanılan verilerin tek boyutluluk varsayımını sağlayıp sağlamadığını kontrol etmek amacıyla faktör analizi uygulanmıştır.

Veri yapısının faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için Bartlett küresellik testi değeri ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı incelenmiştir.

Tablo 3. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Test		Katsayı
KMO		0.94
Bartlett Küresellik Testi	Ki-Kare	6077.69
	Sd	561
	p	.00

Field (2009)'a göre, KMO katsayısının 0.5'ten büyük olması ve Bartlett küresellik testinden elde edilen ki-kare istatistiğinin anlamlı çıkması verinin faktör analizi uygun olduğu anlamına gelmektedir. Tablo 3 incelendiğinde KMO katsayısının 0.94 olduğu ve Bartlett testi sonucu elde edilen ki-kare istatistiğinin anlamlı ($\chi^2= 6077.69$, $p < .01$) bulunduğu görülmektedir. Buna göre verinin faktör analizine uygun olduğu yorumu yapılabilir.

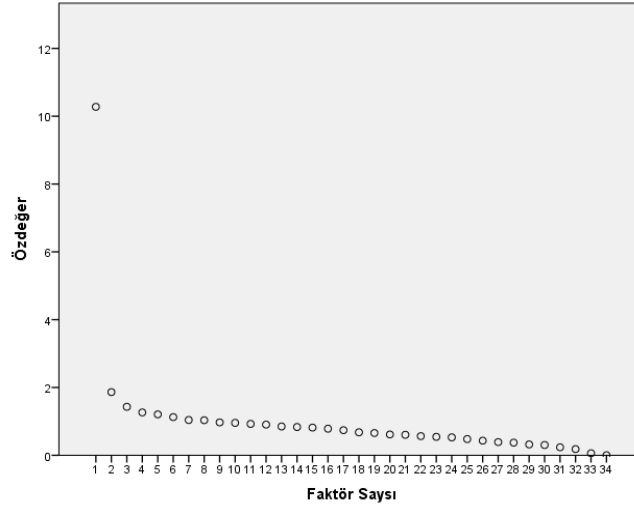
Tablo 4. Paralel Analiz Sonuçlarına Göre Açıklanan Varyans Yüzdeleri

No	Açıklanan Varyans Yüzdeleri		
	Gerçek Veri	Tesadüfi Veri	Tesadüfi Verinin 95. Yüzdelik Dilimi
1	30.60	6.0	6.60
2	5.60	5.60	6.10
3	4.30	5.30	5.70
4	3.80	5.10	5.40
5	3.60	4.80	5.10
6	3.30	4.60	4.90
7	3.10	4.50	4.70
8	3.10	4.30	4.50
9	2.90	4.20	4.40
10	2.90	4.00	4.20
11	2.80	3.90	4.00
12	2.70	3.70	3.90
13	2.50	3.60	3.70
14	2.50	3.40	3.60
15	2.40	3.30	3.40
16	2.30	3.20	3.30
17	2.20	3.00	3.10
18	2.00	2.70	3.00
19	2.00	2.70	2.90
20	1.80	2.60	2.80

21	1.70	2.40	2.60
22	1.70	2.30	2.50
23	1.60	2.10	2.30
24	1.50	2.00	2.20
25	1.30	1.90	2.10
26	1.20	1.70	1.90
27	1.10	1.50	1.80
28	1.00	1.40	1.60
29	0.90	1.20	1.50
30	0.80	1.00	1.30
31	0.60	0.80	1.10
32	0.20	0.60	0.90
33	0.00	0.40	0.60
34	0.00	0.00	0.00

Verinin boyut sayısını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen paralel analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur. Buna göre, ilk satır için gerçek verinin açıkladığı varyans yüzdesi değerinin tesadüfi verinin açıkladığı varyans yüzdesinden büyük olduğu, fakat ikinci satırdaki varyans yüzdesi değerlerinden itibaren tesadüfi verinin açıkladığı varyans yüzdesinin gerçek verinin açıkladığı varyans yüzdesinden eşit ya da küçük olduğu görülmektedir. Buna göre, verinin tek boyutlu olduğu söylenebilir.

Aşağıda sunulan Şekil 2'de, veriye ait yamaç-eğim grafiği verilmiştir. Grafik incelendiğinde birinci özdeğerden sonra keskin bir düşüş olduğu görülmektedir. Bu durum da verinin tek boyutlu olduğunu destekler niteliktedir.



Şekil 2. Yamaç - Eğim Grafiği

BULGULAR

PISA 2012 matematik testi 4 numaralı kitapçıktaki 34 maddenin anadil değişkenine göre M-ST ve M-AÇM yöntemleriyle yapılan DMF analizi sonuçları Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7 ve Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 5. Çalışma Grubu 1 için DMF Analiz Sonuçları

Madde No	M-ST		M-AÇM	
	Beta Estimate	p	Beta Estimate	p
1	-0.05	0.58	-0.01	0.91
2	-0.16	0.09	-0.12	0.29
3	0.20	0.01*	0.23	0.03*
4	0.16	0.18	0.19	0.15
5	0.09	0.23	0.13	0.22
6	-0.16	0.07	-0.12	0.29
7	0.01	0.88	0.04	0.65
8	-0.42	0.00*	-0.37	0.01*
9	0.34	0.01*	0.36	0.01*
10	-0.04	0.69	-	-
11	0.18	0.06	0.21	0.05
12	0.04	0.78	0.07	0.59

13	0.11	0.16	0.14	0.12
14	-0.30	0.01*	-0.25	0.03*
15	-0.17	0.04*	-0.13	0.15
16	-0.20	0.02*	-0.16	0.13
17	-0.02	0.82	0.03	0.82
18	-0.02	0.81	-	-
19	-0.08	0.44	-0.03	0.82
20	0.07	0.40	0.10	0.31
21	-0.03	0.72	0.01	0.90
22	0.43	0.00*	0.46	0.00*
23	-0.07	0.38	-0.03	0.76
24	0.26	0.01*	0.29	0.00*
25	0.07	0.57	-	-
26	0.31	0.00*	0.33	0.00*
27	-0.06	0.47	-	-
28	-0.17	0.04*	-0.12	0.24
29	0.07	0.51	0.10	0.39
30	-0.08	0.32	-0.04	0.72
31	-0.25	0.01*	-0.20	0.12
32	-0.00	0.96	0.04	0.71
33	0.13	0.28	0.17	0.23
34	0.13	0.11	0.16	0.10

$p < .05$,

- ile gösterilen maddeler çapa olarak kullanıldığından beta kestirimi yapılmamıştır.

Çalışma grubu 1 için M-ST yöntemiyle yapılan DMF analizi sonucunda 3, 8, 9, 14, 15, 16, 22, 24, 26, 28 ve 31 numaralı maddeler DMF göstermektedir. M-AÇM yöntemiyle yapılan DMF analizi sonucunda ise 3, 8, 9, 14, 22, 24 ve 26 numaralı maddeler DMF göstermektedir.

Tablo 6. Çalışma Grubu 2 için DMF Analiz Sonuçları

Madde No	M-ST		M-AÇM	
	Beta Estimate	p	Beta Estimate	p
1	-0.07	0.39	-0.09	0.37
2	-0.13	0.17	-0.14	0.20
3	0.20	0.01*	0.17	1.00
4	0.13	0.28	0.11	0.38
5	0.04	0.63	0.01	0.94
6	-0.31	0.01*	-0.32	0.01*
7	0.05	0.50	0.03	0.75
8	-0.35	0.00*	-0.37	0.00*
9	0.22	0.09	0.21	0.11

10	-0.01	0.91	-	-
11	0.15	0.13	0.12	0.25
12	-0.06	0.65	-0.08	0.56
13	0.07	0.36	0.06	0.54
14	-0.34	0.00*	-0.35	0.00*
15	-0.21	0.01*	-0.22	0.02*
16	-0.09	0.30	-0.11	0.31
17	-0.05	0.55	-0.07	0.50
18	0.03	0.69	-	-
19	-0.05	0.65	-0.08	0.57
20	0.16	0.05	0.14	0.17
21	-0.01	0.90	-0.03	0.73
22	0.46	0.00*	0.42	0.00*
23	-0.04	0.63	-0.06	0.57
24	0.24	0.00*	0.21	0.03*
25	0.11	0.38	-	-
26	0.36	0.00*	0.34	0.00*
27	-0.02	0.86	-	-
28	-0.15	0.05	-0.17	0.08
29	0.05	0.64	0.03	0.82
30	-0.08	0.30	-0.11	0.33
31	-0.21	0.03*	-0.23	0.07
32	-0.01	0.86	-0.04	0.70
33	0.06	0.61	0.04	0.78
34	0.18	0.02*	0.16	0.09

$p < .05$

- ile gösterilen maddeler çapa olarak kullanıldığından beta kestirimi yapılmamıştır.

Çalışma grubu 2 için M-ST yöntemiyle yapılan DMF analizi sonucunda 3, 6, 8, 14, 15, 22, 24, 26, 31 ve 34 numaralı maddeler DMF göstermektedir. M-AÇM yöntemiyle yapılan DMF analizi sonucunda ise 6, 8, 14, 15, 22, 24 ve 26 numaralı maddeler DMF göstermektedir.

Tablo 7. Çalışma Grubu 3 için DMF Analiz Sonuçları

Madde No	M-ST		M-AÇM	
	Beta Estimate	p	Beta Estimate	p
1	-0.12	0.29	-0.07	0.62
2	-0.07	0.57	-0.03	0.87
3	0.09	0.38	0.14	0.31
4	-0.07	0.66	-	-

5	0.12	0.27	0.17	0.23
6	-0.17	0.17	-0.11	0.45
7	0.04	0.72	-	-
8	-0.34	0.01*	-0.28	0.06
9	0.35	0.04*	0.39	0.03*
10	0.06	0.69	0.11	0.53
11	0.16	0.24	0.20	0.17
12	0.08	0.63	0.13	0.49
13	-0.10	0.37	-	-
14	-0.31	0.01*	-0.26	0.09
15	-0.25	0.03*	-0.21	0.11
16	-0.02	0.87	0.03	0.80
17	-0.01	0.92	0.05	0.74
18	0.11	0.35	0.15	0.28
19	-0.12	0.44	-0.04	0.84
20	0.27	0.02*	0.31	0.02*
21	0.03	0.78	0.09	0.55
22	0.57	0.00*	0.61	0.00*
23	-0.01	0.95	0.04	0.75
24	0.12	0.25	0.17	0.20
25	0.22	0.21	0.26	0.17
26	0.32	0.00*	0.35	0.01*
27	-0.06	0.65	-	-
28	-0.18	0.10	-0.11	0.45
29	-0.05	0.72	-0.01	0.98
30	-0.19	0.09	-0.13	0.40
31	-0.44	0.00*	-0.36	0.04*
32	-0.10	0.34	-0.03	0.83
33	0.07	0.68	0.12	0.53
34	0.23	0.03*	0.27	0.04*

$p < .05$

- ile gösterilen maddeler çapa olarak kullanıldığından beta kestirimi yapılmamıştır.

Çalışma grubu 3 için M-ST yöntemiyle yapılan DMF analizi sonucunda 8, 9, 14, 15, 20, 22, 26, 31 ve 34 numaralı maddeler DMF göstermektedir. M-AÇM yöntemiyle yapılan DMF analizi sonucunda ise 9, 20, 22, 26, 31 ve 34 numaralı maddeler DMF göstermektedir.

Tablo 8. Çalışma Grubu 4 için DMF Analiz Sonuçları

Madde No	M-ST		M-AÇM	
	Beta Estimate	p	Beta Estimate	p
1	-0.11	0.39	0.00	1.00
2	-0.07	0.62	0.06	0.74
3	0.31	0.00*	0.43	0.01*
4	0.18	0.29	0.27	0.18
5	0.07	0.52	0.21	0.22
6	-0.17	0.23	-0.06	0.72
7	0.12	0.29	0.23	0.15
8	-0.37	0.02*	-0.25	0.18
9	-0.11	0.63	-	-
10	0.21	0.17	0.32	0.09
11	0.25	0.08	0.36	0.04*
12	-0.28	0.23	-0.15	0.56
13	0.21	0.09	0.29	0.05
14	-0.31	0.02*	-0.17	0.29
15	-0.10	0.38	-	-
16	-0.18	0.15	-0.06	0.72
17	0.05	0.70	0.19	0.35
18	0.05	0.67	0.15	0.34
19	-0.20	0.17	-0.04	0.85
20	-0.11	0.40	0.00	1.00
21	-0.04	0.72	0.07	0.69
22	0.21	0.14	0.32	0.09
23	0.00	0.99	0.11	0.46
24	0.27	0.02*	0.39	0.02*
25	-0.09	0.64	-	-
26	0.45	0.00*	0.52	0.00*
27	-0.19	0.15	-0.11	0.44
28	-0.28	0.02*	-0.14	0.43
29	-0.05	0.78	-	-
30	-0.06	0.65	0.07	0.69
31	-0.28	0.05	-0.14	0.47
32	-0.05	0.68	0.10	0.58
33	0.26	0.17	0.36	0.10
34	0.12	0.34	0.21	0.20

$p < .05$,

- ile gösterilen maddeler çapa olarak kullanıldığından beta kestirimi yapılmamıştır.

Çalışma grubu 4 için M-ST yöntemiyle yapılan DMF analizi sonucunda 3, 8, 14, 24, 26 ve 28 numaralı maddeler DMF göstermektedir. M-AÇM yöntemiyle yapılan DMF analizi sonucunda ise 3, 11, 24 ve 26 numaralı maddeler DMF göstermektedir.

TARTIşMA VE SONUÇ

Bu çalışmada PISA 2012 uygulamasında 4 numaralı kitapçıkta 34 adet çoktan seçmeli matematik sorusunun anadili İngilizce olup olmama durumuna göre DMF gösterip göstermediği M-ST ve M-AÇM yöntemleriyle analiz edilmiştir.

M-ST yöntemine göre 900 kişilik çalışma grubunda; R/O oranı 550/350 olduğunda 34 maddenin %32'si (11 madde); R/O oranı 450/450 olduğunda ise %29'u (10 madde) DMF'li bulunmuştur. DMF'li bulunan maddelerin 7'si ortaktır.

450 kişilik örnekleme R/O oranı 225/225 olduğunda 34 maddenin %26'sı (9 madde), R/O oranı 300/150 olduğunda ise %18'i (6 madde) DMF'li bulunmuştur. Bu grupta DMF'li bulunan maddelerin 3 tanesi ortaktır. R/O oranları açısından bakıldığında, örnekleme sayısı daha küçük ve R/O oranı 1 olduğunda belirlenen DMF'li madde sayısının R/O oranının 1'den büyük olduğu koşuldan daha fazla olduğu görölmektedir. Örnekleme büyüklüğü daha yüksek olan grupta ise R/O oranları eşit olan grupta daha fazla DMF'li madde belirlenmiştir.

M-AÇM yöntemine göre 900 kişilik örnekleme; R/O oranı 550/350 ve 450/450 olan her iki grupta 34 maddenin %21'i (7 madde) DMF'li bulunmuştur. Bu maddelerin 5 tanesi ortaktır. Örnekleme büyüklüğü 450 kişi olduğunda R/O oranı 225/225 olan grupta 34 maddenin %18'i (6 madde), R/O oranı 300/150 olan grupta ise %12'si (4 madde) DMF içermektedir. Bu maddelerin 1 tanesi ortaktır. R/O oranları açısından bakıldığında 900 kişilik örnekleme için belirlenen DMF'li madde sayısının eşit olduğu, 450 kişilik örnekleme ise R/O oranı 1 olduğunda tespit edilen DMF'li madde sayısının daha fazla olduğu görölmektedir.

M-ST ve M-AÇM yöntemleri ile belirlenen DMF'li maddeler karşılaştırıldığında, dört çalışma grubunda da M-AÇM yöntemiyle daha az sayıda DMF'li madde belirlendiği görülmektedir. M-ST yöntemi için dört farklı koşulda ortaya çıkan DMF'li maddelere bakıldığında 8, 14 ve 26 nolu maddelerin, M-AÇM yönteminde ise 26 nolu maddenin ortak şekilde DMF gösterdiği görülmüştür. Buna göre 26 nolu maddenin tüm koşullarda her iki DMF belirleme yöntemiyle de DMF gösterdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca en çok DMF'li madde sayısı M-ST yönteminde 900 kişilik örneklem büyüklüğü için R/O oranı 550/350 olduğunda belirlenmiştir.

Sonuçlara bakıldığında örneklem büyüklüğü arttıkça her iki yöntemle de belirlenen DMF'li madde sayısının artış gösterdiği görülmektedir. Shih ve Wang (2009) yaptığı simülasyon çalışmasında örneklem büyüklüğü arttıkça M-ST ve M-AÇM yöntemlerinin güç oranlarının arttığını raporlamıştır. Çalışma sonuçları bu açıdan ele alındığında örneklem büyüklüğü arttıkça DMF'li olan maddelerin daha isabetli tespit edildiği yorumu yapılabilir.

Tamcı (2018)'in aynı çalışma gruplarını kullanarak SIBTEST yöntemiyle yaptığı DMF analizi sonucunda elde ettiği DMF'li maddelerin ve bu maddelerin sayılarının M-ST yöntemiyle elde edilen sonuçlara, M-AÇM'yle elde edilen sonuçlara nazaran daha benzer olduğu görülmüştür. Bu durumun M-AÇM yönteminde eşleştirme kriteri olarak arınık maddelerin (4 madde) kullanılmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Bu çalışmada grup değişkeni olarak anadili İngilizce olup olmama durumu incelenmiştir. Bunun dışında farklı dil ailesine ait anadil, cinsiyet, okul türü, sosyoekonomik durum vb. değişkenlerle de çeşitli çalışmalar yürütülebilir. İki yöntemin sonuçları yalnızca örneklem büyüklüğü ve R/O oranı açısından incelenmiştir. Testteki madde sayısı, M-AÇM yönteminde kullanılan arınık çapa madde sayıları açısından da farklı koşullar altında incelemeler yapılabilir. Ayrıca yöntemlerin gücü ve I. tip hatası, gerçek verilerdeki koşullar için simülasyon çalışmaları yapılarak incelenebilir. Böylece hangi yöntemin hangi koşullarda daha etkili olduğuna karar verilebilir.

KAYNAKLAR

- Camilli, G., & Shepard, L. (1994). *Methods for identifying biased test items*. London: Sage.
- Clauser, B., & Mazor, K. (1998). Using statistical procedures to identify differentially functioning test items. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 17, 31-44. doi: 10.1111/j.1745-3992.1998.tb00619.x
- Dorans, N. J., & Holland, P. W. (1993). DIF detection and description: Mantel-Haenszel and standardization. In P. W. Holland, & H. Wainer, *Differential Item Functioning* (s. 35-66). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Finch, H. (2005). The MIMIC model as a method for detecting DIF: Comparison with Mantel-Haenszel, SIBTEST, and the IRT likelihood ratio. *Applied Psychological Measurement*, 29, 278-295. doi: 10.1177/0146621605275728
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE.
- Gallo, J. J., Anthony, J. C., & Muthen, B. O. (1994). Age differences in the symptoms of depression: A latent trait analysis. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 49, P251-P264. doi: 10.1093/geronj/49.6.p251
- Hallquist, M. N. & Wiley, J. F. (2018). MplusAutomation: An R package for facilitating large-scale latent variable analyses in mplus. *Structural Equation Modelling*, 25, 621-638. doi: 10.1080/10705511.2017.1402334.
- Holland, P. W., & Thayer, D. T. (1988). Differential item performance and the Mantel-Haenszel procedure. In H. Wainer, & H. I. Braun (Eds.). *Test validity*, 129-145. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Lord, F. M. (1980). *Applications of item response theory to practical testing problems*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998, 2010). *Mplus user's guide (6th ed.)*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén
- OECD (2023), "What is PISA?", in *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*, OECD Publishing, Paris. doi: <https://doi.org/10.1787/82f078d7-en>
- OECD (2010). *Translation and adaptation guidelines for PISA 2012*. Budapeşte: OECD Publishing.
- Oort, F. J. (1998). Simulation study of item bias detection with restricted factor analysis. *Structural Equation Modeling*, 5, 107-124.

- Shealy, R. & Stout, W. (1993). A model-based standardization approach that separates true bias/DIF from group ability differences and detects test bias/DTF as well as bias/DIF. *Psychometrika*, 58(2), 159-194. doi:10.1007/BF02294572
- Shih, C.-L. & Wang, W.-C. (2009). Differential item functioning detection using the multiple indicators, multiple causes MIMIC method with a pure short anchor. *Applied Psychological Measurement*, 33, 184-199. doi: 10.1177/0146621608321758
- Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1990). Detecting differential item functioning using logistic regression procedures. *Journal of Educational Measurement*, 27(4), 361-370.
- Tamcı, P. (2018). *Kayıp Veriyle Başa Çıkma Yöntemlerinin Değişen Madde Fonksiyonu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wainer, H., Sireci, S., & Thissen, D. (1991). Differential testlet functioning: Definitions and detection. *Journal of Educational Measurement*, 28, 197-219.
- Wang, W.-C., & Yeh, Y.-L. (2003). Effects of anchor item methods on differential item functioning detection with the likelihood ratio test. *Applied Psychological Measurement*, 27, 479-498. doi: 10.1177/0146621603259902
- Wang, W.-C. (2004). Effects of anchor item methods on the detection of differential item functioning within the family of Rasch models. *Journal of Experimental Education*, 72, 221-261. <https://doi.org/10.3200/JEXE.72.3.221-261>
- Wang, W.-C., Shih, C.-L., & Yang, C.-C. (2009). The MIMIC method with scale purification for detecting differential item functioning. *Educational and Psychological Measurement*, 69(5), 713-731. <https://doi.org/10.1177/0013164409332228>
- Wang, W. C., & Shih, C. L. (2010). MIMIC methods for assessing differential item functioning in polytomous items. *Applied Psychological Measurement*, 34(3), 166-180. doi: 10.1177/0146621609355279
- Zumbo, B. D. (1999). *A handbook on the theory and methods of differential item functioning (DIF): Logistic regression modeling as a unitary framework for binary and likert-type (ordinal) item scores*. Ottawa, ON: Directorate of Human Resources Research and Evaluation, Department of National Defense

SUMMARY

Aim

In this study, whether the 34 multiple choice mathematics items in booklet 4 in the PISA 2012 application showed DIF depending on whether the native speaker is English or not was analyzed by standard MIMIC (M-ST) and MIMIC with a pure anchor (M-PA) method. It was examined how the results obtained according to the two methods differ according to sample size and reference/focus group ratios.

Method

PISA 2012 data was used in this study. In order to determine the appropriate study groups, the countries participating in the PISA 2012 were examined according to whether their native language English, which would be used as a criterion in determining the focus and reference group in the DIF analyses. As a result of the analysis, countries that were close to each other in terms of mathematics achievement rankings and the number of students participating in the application were identified. Accordingly, the USA and the United Kingdom were selected to represent countries whose native language is English, and Slovakia, Iceland, France, Czechia and Denmark were selected to represent countries whose native language is other than English. A group of students were obtained, consisting of students who took booklet number 4 and who had no missing data was observed in the mathematics test. From these groups, study groups were formed with sample sizes of approximately $\frac{1}{2}$ between them. When the items that were not applied (coded N/A and 7) and those that were subject to partial scoring were removed from the achievement test measuring "Mathematical Literacy", it was seen that booklet 4 had the highest number of items. Therefore, in this study, when the items that were not applied and were subject to partial scoring were removed from the "Mathematical Literacy" test in booklet number 4, the data obtained for the remaining 34 items were used.

Results

According to M-ST method, in the study group of 900 people, when the reference-focus group ratio is 550/350, 32% of 34 items (11 items), when the reference-focus group ratio is 450/450, 29% of 34 items (10 items) are found to have DIF. In the sample of 450 people, 26% of the items (9 items) are found to have DIF when reference-focus group ratio is 225/225, and 18% (6 items) are found to have DIF when reference-focus ratio is 300/150.

According to M-PA method, in the study group of 900 people, 21% of 34 items (7 items) are found to have DIF in both groups with reference-focus group ratios of 550/350 and 450/450. In the sample of 450 people, 18% of the items (6 items) are found to have DIF when reference-focus group ratio is 225/225, and 12% (4 items) are found to have DIF when reference-focus ratio is 300/150.

Discussion and Conclusion

According to M-ST method, when the sample size is smaller and the reference-focus group ratio is 1, the number of items with DIF is higher than when the reference-focus group ratio is greater than 1. When the sample size is higher, more DIF items are identified in the group with equal reference-focus ratios.

In the M-PA method, it is seen that the number of items with DIF for the sample of 900 people is equal. In the sample of 450 people and when the reference-focus group ratio is 1, the number of items with DIF is higher.

When the items with DIF determined by the two methods are compared, it is seen that fewer items with DIF are determined by the M-PA method in all four study groups. It is concluded that item 26 showed DIF in all conditions with both DIF determination methods.

ORCID

Pelin Tamcı  ORCID 0009-0005-3677-5443

Hülya Kelecioğlu  ORCID 0000-0002-0741-9934

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

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

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, PISA 2012 verilerine dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.

Instructors' Beliefs About ESP Assessment: A Case Study*

Öğretim Görevlilerinin Özel Amaçlı İngilizcenin Değerlendirilmesine İlişkin İnançları: Bir Vaka Çalışması

Sinem BAŞARA¹, Müzeyyen Nazlı GÜNGÖR²

¹Öğr. Gör., Milli Savunma Üniversitesi, Kara Harp Okulu Dekanlığı, Yabancı Diller Bölümü e-posta: ssahin@kho.msu.edu.tr

²Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü e-posta: nazlidemirbas@gazi.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 27.02.2024

Yayına Kabul Tarihi: 24.05.2024

ABSTRACT

With the world's increasing globalization, English has become the most widely used language for communication, and English for Specific Purposes (ESP) has begun to receive more attention in the twenty-first century due to the effects of globalization and an increase in the need for skilled workers. English for Specific Purposes is a specialized branch of English language learning that focuses on teaching English in particular fields. The assessment process must be customized to the unique characteristics of English for Specific Purposes (ESP), and teacher beliefs can significantly impact on how students are taught and assessed in this subject. Previous research has concentrated on ESP course design and needs assessment in the field. However, teachers' beliefs regarding ESP assessment have not received enough attention. As a result, the study's goal is to investigate the instructors' beliefs regarding ESP assessment in higher education. Three English instructors in a state university's College of Foreign Languages serve as a sample for this qualitative case study. Semi-structured interviews and seven weeks of reflective journaling were used to gather the data. According to the results, participants believe that ESP assessment has specificity, and it is valuable and accountable. It is also believed that ESP assessment lacks students' motivation and requires adaptation. The school policy, student motivation, and teacher performance in ESP assessment have influenced these beliefs. To conclude, teacher participation and education are necessary for ESP assessment.

***Reference:** Başara, S., & Güngör, M. N. (2024). Instructors' beliefs about ESP assessment: A case study. *Gazi University Journal of Gazi Education Faculty*, 44(2), 1023-1047.

**This study is generated from the data of the master's thesis prepared by Sinem BAŞARA under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Müzeyyen Nazlı GÜNGÖR.

Keywords: English for Specific Purposes, Assessment, Teacher Beliefs, Instructors

ÖZ

Artan küreselleşme ile birlikte, İngilizce iletişim için en yaygın kullanılan dillerden biri haline gelmiş ve Özel Amaçlı İngilizce (ÖAI), yirmi birinci yüzyılda küreselleşmenin etkileri ve nitelikli işçilere olan ihtiyacın artması nedeniyle daha fazla dikkat çekmeye başlamıştır. Özel Amaçlı İngilizce, belirli alanlarda İngilizce öğretmeye odaklanan İngilizcenin özel bir öğrenim dalıdır. Ölçme ve değerlendirme süreci, Özel Amaçlı İngilizceye özgün özelliklere göre özelleştirilmelidir ve öğretmen inançları, öğrencilere bu konuda nasıl öğretildiği ve değerlendirildiği üzerinde büyük etkiye sahip olabilir. Daha önceki araştırmalar, ÖAI'nin ders tasarımına ve ihtiyaç değerlendirmesine odaklanmıştır. Ancak, öğretmenlerin ÖAI'nin değerlendirmesi ile ilgili inançları yeterince dikkat çekmemiştir. Bu nedenle, çalışmanın amacı, yüksek öğrenimde çalışan öğretmenlerin ÖAI'nin değerlendirmesi konusundaki inançlarını araştırmaktır. Bir devlet üniversitesinin yabancı diller fakültesindeki üç İngilizce öğretmeni, nitel bir durum çalışması için katılımcı olarak çalışmada yer almaktadır. Verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşmeler ve yedi hafta süreyle toplanan yansıtıcı günlükler kullanılmıştır. Sonuçlara göre, katılımcılar, ÖAI'nin değerlendirmesinin özgüllüğe sahip olduğuna inanmakta ve ÖAI'nin değerlendirilmesinin değerli ve hesap sorulabilir olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, ÖAI değerlendirmesinin motivasyon eksikliğine sahip olduğuna ve adaptasyon gerektirdiğine inanılmaktadır. Ek olarak, bu inançları etkileyen faktörler arasında okul politikası, öğrenci motivasyonu ve öğretmen performansı bulunmaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin katılımının ve eğitiminin ÖAI'nin değerlendirilmesi için gerekli olduğu bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Özel Amaçlı İngilizce, Değerlendirme, Öğretmen İnançları, Öğretim Görevlileri

INTRODUCTION

English is now widely used as a language of communication, solidifying its status as a Lingua Franca in the modern world. According to Crystal (2003), about 25% of people are presently proficient in English communication. Redmann (2002) also states that English is now owned by everyone, not just by the native speakers in the United States and the United Kingdom, and it serves as a bridge between people from diverse backgrounds. Moreover, English remains the most frequently published language (Al-Salmaan, 2007). The motivation behind learning English varies from one person to another. There are several reasons to learn English, including business, education, and employment (Basturkmen, 2014), and there are distinct methods for teaching and learning

English to meet these specific learning needs. For this reason, a new term for teaching has emerged: English for Specific Purposes (ESP). It is derived from a larger teaching movement called Language for Specific Purposes (LSP) (İlter, 2020). ESP is a pedagogical approach based on materials designed to teach students with specific learning objectives in their present or future academic or professional situations (Johns & Price, 2014). Courses must address learners' individual needs for them to meet societal demands (Kırkgöz, 2019). Thus, the significance of ESP and the teachers' evaluation now bears great significance.

Some studies have been conducted on teacher's ESP assessment beliefs. For example, Chang (2015) investigated teachers' attitudes and behaviors regarding ESP assessment concerning this subject. Six ESP instructors from four Taiwanese universities were chosen to participate in the study. Semi-structured interviews with the teachers were conducted at the start and end of the semester, and their lesson plans and evaluation strategies served as a source of information. Based on the analysis of these interviews, teachers' conceptions of curricula for ESP instruction are shaped by the orientations they select, which in turn influences how they assess their students' academic performance. According to Chang (2015), the analysis demonstrated how teachers' perspectives, experiences, and backgrounds affect how they use ESP assessments in the classroom.

Another study by Alghamdi (2022) examined ESP teachers' perceptions of their roles in vocabulary instruction. Six ESP instructors from a Saudi Arabian university took part in the study. The data was gathered through semi-structured interviews. The examination of the data revealed that the teachers' beliefs were influenced by their own experiences as learners and educators.

Rajabi (2018) also investigated the beliefs of ESP instructors as well. However, the beliefs of ESP teachers and how they relate to their classroom practices were the subject of discussion. Twenty-five ESP instructors from an Iranian University were chosen to participate in the research. This mixed-method study gathered data via semi-structured interviews and a 30-item questionnaire. The findings of the study suggested that the

participants' beliefs about teaching ESP and their prior educational experiences are closely related.

ESP courses are offered at the tertiary level to meet EFL learners' specific needs and demands. Authorities recognize the significance of English for students' academic and professional development, and they develop English courses to give students the English language proficiency they need based on their needs and proficiency level. Academic or professional goals can be the focus of ESP courses (Robinson, 1980). Nonetheless, general English teacher preparation is provided to educators in Türkiye (Kırkgöz, 2019). This is why many teachers in Türkiye who instruct ESP lessons are not subject matter experts. According to İltter (2020), ESP instructors decide which standards to apply when assessing students' knowledge and skills. Therefore, it becomes clear that instructors' opinions regarding ESP assessment merit further research.

The study aims to understand instructors' beliefs about ESP assessment at the tertiary level in Türkiye. Accordingly, the following research questions are investigated in the study:

1. What are the beliefs of EFL instructors about ESP assessment at the tertiary level?
2. What factors shape EFL instructors' beliefs about ESP assessment at the tertiary level?

METHODOLOGY

In this study, a case study design and qualitative methodology were employed. A case study is an empirical investigation examining a case in-depth and within the context of actual events (Yin, 2018). *Case study research* is a qualitative methodology in which an investigator uses a thorough data collection process to investigate one or more bounded cases over time, reporting findings as a case description or themes (Creswell, 2013).

Dörnyei (2007) states that case study research typically involves gathering data through multiple sources such as interviews, observation, and documents to develop an in-depth understanding of the research subject. This variety of data collection tools shows the

advantage of the qualitative case study method since it can provide rich and detailed information about a particular case or phenomenon. In keeping line with this, the focus of this case study is a thorough investigation of the instructors' beliefs about ESP assessment at a public university.

Sampling and Participants

This study was conducted at a public university in the Central Anatolian region of Türkiye at the College of Foreign Languages. Founded in 1926, this university is among the most established ones in Türkiye. Despite having a face-to-face education in the fall semester, universities began offering online courses in their spring terms due to the earthquake disaster of February 6, 2023, in Türkiye. Consequently, the educational program was available online during this study. In the spring term of 2022–2023, the data collection for this study ended.

Upon establishing the overall research problem, selecting the sample and participants becomes imperative (Merriam, 2009). According to Creswell (2013), purposeful sampling involves the researcher selecting study participants to intentionally inform them of their understanding of the research problem. Eight instructors from a public university's preparatory program were voluntarily chosen for this study. Teaching English for Specific Purposes lessons was the selection criterion for the participants. Only three instructors were able to complete the seven-week data collection journey when the data collection process began. Due to their working time at the university and other personal reasons, the other five instructors could not complete the data collection process. At the end of the data collection process, semi-structured interviews were conducted with three instructors who completed all journals. For participants' confidentiality, pseudonyms were used elsewhere to refer to the participants.

Table 1. Participant Profile

Pseudonyms	Gender	Age	Experience	Highest Education
Selim	Male	37	13 years	MA degree in English Language Teaching
Tarık	Male	38	12 years	PhD in progress in English Language Teaching
Ayşe	Female	53	27 years	MA degree in English Language Teaching

A summary of the study participants is given in Table 1. All three participants indicated interest in participating in the study's interview section because the topic pertained to their day-to-day work, such as enhancing the teaching-learning environment in the classroom. The three research participants varied in terms of their educational, cultural, and linguistic backgrounds, as well as their experiences teaching EFL.

Data Collection

According to Merriam (2009), a qualitative investigation requires a data collection tool sensitive to underlying meaning when gathering and interpreting data. After reviewing pertinent literature to support the study's goals, the instruments for the data collection phase were created. A case study's data can be gathered using various methods, such as participant observation, direct observations, records, and interviews (Creswell, 2013).

The first step in gathering the data was getting ethical approval from the Ethics Committee of the participants' institution. The study was then sent out via email to the instructors who participated in the research as participants. Participants signed consent forms that explained the purpose of the study when they received them. Reflective journals were created as the initial stage of the data collection procedure for this study. The researcher herself added four questions to help the participants express their experiences and opinions about ESP assessment in their classes, using the literature review as a guide. The study's research questions were considered when creating the journal questions, and the expert opinion was taken from the study's supervisor and three other academics from the field.

Interviews provide qualitative researchers with additional insight into participants' explanations of their experiences, feelings, and beliefs in a social setting, according to Rapley (2004). Before contacting the study's actual participants, the researcher piloted the interviews with two colleagues whose master's degrees are related to English for Specific Purposes to ensure clarity. The researcher also asked the supervisor for feedback on how to evaluate the interview designs to increase the tool's validity. The interview protocol was changed in response to their feedback. In this study, three instructors who finished their journeys in seven weeks participated in the semi-structured interviews. There were two sections in the interview. The four questions in the first section were designed to determine the participants' personal and educational backgrounds. The second section consisted of four questions that thoroughly analyzed the participants' opinions. In the second section, the researcher modified the follow-up questions as the discussion continued. An average interview lasted ten minutes. The interviews took place at the university in the instructors' offices. The interviews were transcribed verbatim and recorded for analysis.

Data Analysis

Analyzing the data is one of the most crucial phases in qualitative research. According to Elo and Kyngas (2008), there are numerous methods for analyzing qualitative data, and one technique for figuring out any material's underlying meaning is content analysis. According to Krippendorff (1980), content analysis is essential for generating new insights by concluding the data context. Qualitative content analysis was used to interpret the data.

Table 2. Data Analysis Procedure

Steps	Analysis Procedure
Step 1	Transcribing the data
Step 2	Pre-coding and coding stages
Step 3	Growing ideas and data displays
Step 4	Interpreting the data and drawing conclusions

Table 2 illustrates Dörnyei's (2007) guide to data analysis. Table 2 illustrates Dörnyei's (2007) guide to data analysis. Text transcription of the data is the initial step in qualitative content analysis. It enables the researchers to understand the data fully. In keeping with this, the researcher carefully followed the instructions. To ensure accurate data analysis, semi-structured interviews were transcribed, and the journals were gathered and digitally stored for this study. The researcher read the transcriptions and listened to the recordings many times to produce rich findings for the study. Before examining the journals, each participant's journal was read separately. After that, a weekly analysis of all participants' responses was done to develop pre-codes, categories, and themes. The data was interpreted after the researcher was familiarized with the data and displayed it. Formal codes, categories, and themes were constructed.

Validity and Reliability

According to McGloin (2008), the case study's conclusions must be valid and reliable to be transferable, believable, and confirmable. Triangulation was aimed to improve the study's credibility, as well as the validity and reliability of the data. Since it is usually impossible to duplicate the study due to contextual circumstances, data triangulation increases a case study's reliability (Quintão et al., 2021). Consequently, multiple techniques for gathering data, such as interviews and reflective journals, were utilized to validate the study's conclusions. In addition, the researcher created the codes, subthemes, and themes during the data analysis process.

Ethics Committee Approval

This study was ethically appropriated by the Gazi University Ethics Committee's decision numbered 2023/302 on 15.03.2023. The instructors agreed to take part in the study after they were given both verbal and written information about it, including an informed consent form, before they got involved. In data collection process, the protection of participants' privacy and anonymity were ensured by giving pseudonyms to participants. Triangulation was aimed to be achieved during the qualitative analysis to ensure the reliability and validity of the data.

FINDINGS

Over seven weeks, the researcher gathered reflective journals and conducted semi-structured interviews to uncover and gain a deeper understanding of the beliefs regarding ESP assessment. Five themes about EFL instructors' beliefs regarding ESP assessment were identified through content analysis of the qualitative data (See Table 3).

Instructors' Beliefs About ESP Assessment

When Table 3 is examined, it is seen that the data analysis revealed five subthemes relating to the beliefs of instructors about ESP assessment: specificity, value, measurability, lack of motivation, and adaptation.

Table 3. Emergent Themes Regarding the Beliefs of Instructors on ESP Assessment

Themes	Subthemes	Relevant Codes	Frequency	
ESP Assessment Beliefs	Specificity	Giving students the opportunity to use language in context	7	
		Involving the interests of the students	5	
	Value	Contributing to student's motivation	4	
		Fostering student's learning	3	
	Measurability	Measuring the effectiveness of teaching	4	
	Lack of Motivation		Giving teachers a chance to revise	3
			The demotivating aspect of online education	7
			Unwillingness to participate	5
		Adaptation of the Materials	Redesigning the activity for better evaluation	3

A consistent theme observed in both the journals and semi-structured interviews was the specificity of ESP assessment. The subtheme of specificity gave rise to the codes that describe how ESP assessment incorporates students' interests and enables students to use the language in context. The most frequently occurring theme in the study was the conviction that ESP assessment enabled students to use language in context. The following lists the related points of view:

Ayşe: "The strength of it was that they had the chance to speak about the related topics in the context discussed in the video." – (RJ, Week 4)

Tarık: "I then asked my students to complete the blanks with these words in the next exercise so that they could reinforce them in different contexts." – (RJ, Week 5)

The data also revealed the belief in the value of ESP assessment as a subtheme. According to the participants, ESP assessment boosted students' motivation. When questioned about what influences the assessment procedure, the participants stated that one crucial

component was student motivation. The remarks that follow provide an example of this category:

Ayşe: "...assessment is valuable, and it contributes a lot to the student learning." – (SSI)

Selim: "They write them and note them down in these notebooks. And that's also quite valuable because it encourages their learning process." – (SSI)

Tarık: "In my opinion, if they hadn't learned these phrases, they wouldn't have understood the video and completed the statements which showed the contributing part of the assessment to learning." – (RJ, Week 2)

Additionally, the participants articulated the subtheme of ESP assessment's measurability. The belief that ESP assessment improves teaching effectiveness for instructors was the one that was most frequently expressed. The participants elaborated on how they were able to evaluate their own teaching because of ESP assessment, as evidenced by the following excerpts:

Ayşe: "We can measure the effectiveness of teaching." – (SSI)

Selim: "And they also need to see that to motivate themselves to study more and learn more and the assessment shows us the quality of teaching as well." – (SSI)

Furthermore, the idea that the pupils lacked motivation surfaced as another subtheme from the data. The participants reported that there were occasions when the ESP assessment was not completed satisfactorily due to online learning. There are unique dynamics to online learning that necessitate student involvement and motivation. However, the ESP assessment procedure became unsuccessful due to the lack of motivation among students. The following claims, which validate the mentioned codes, are displayed below:

Ayşe: "Unfortunately, the students' motivation is very low, and this is important... they stay at home and do nothing." – (SSI)

Selim: "This may be because of the nature of online sessions where students avoid speaking." – (RJ, Week 6)

The final code that resulted from the previous theme was the belief that the ESP assessment is difficult since instructors must occasionally redesign and revise the test. The instructor made the case that some assessment procedures in online learning need to be modified while evaluating the students. The pertinent comment to bolster the category is displayed below:

Selim: 'Now I believe it would have been a lot better if I had redesigned the activity or at least put it into some kind of contextual frame...' – (RJ, Week 3)

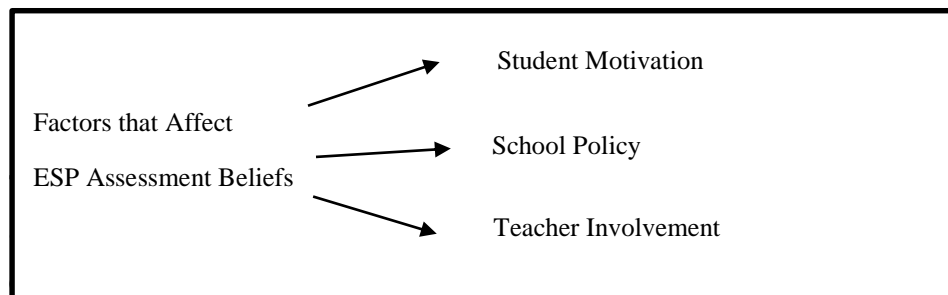
Selim: 'As for first, I could spice up the topic a little bit by changing the arguments and maybe I could find more relevant or familiar opinions that they could speak about.' – (RJ, Week 4)

Tarik: 'I think I could maybe design some parts and generate my students' interests before setting the context, and help them understand the context...' – (RJ, Week 2)

Factors Influencing Instructors' Beliefs About ESP Assessment

This study analyzed data from reflective journals and semi-structured interviews to determine what influences EFL instructors' beliefs regarding ESP assessment. The data shows a few contextual and personal elements that influenced the participants' beliefs regarding ESP evaluation. The variables shaping the participants' beliefs about their ESP assessments are shown in Figure 1.

Figure 1: Factors that affect ESP assessment beliefs of instructors



Participants contended that low student involvement could indicate low student motivation. Participants stated that one factor influencing assessment was student motivation. According to one participant:

Ayşe: "Unfortunately, student motivation is essential. Some of them are luckily very motivated.... but on the other hand, some students with low inner motivation; stay home; do nothing. That's why; we try to make them fear. They have the fear that we are going to assess them." – (SSI)

The participants stressed the importance of student motivation in ESP assessment in online education because it was linked to the efficacy of assessment practices. To support this, the statement that follows is provided below:

Tarık: "The student's motivation, yes. So, they should be motivated to speak, read, listen, and write. That's why; these all have important impacts on our assessment." – (SSI)

Selim: "The only one I can think of right now is motivation. This, I think, motivates our students to a great extent. Because the assessment has specific purposes." – (SSI)

Additionally, the participants agreed that one factor influencing ESP assessment procedures is the school's policy. There is a score that students must meet in order to pass the preparatory program at the state university where the research was conducted. A participant said:

Selim: "First of all, we need an overall score of 75 without the finals if the students are considered successful and 60 points without finals. This is like school's objectives, school's policy." – (SSI)

Participants in the survey mentioned the school's objectives as a significant factor when asked what influences their assessment process. The pertinent comments that support this are displayed below:

Tarık: "When we are preparing the evaluation process, when we are developing this process, we need to consider several factors like the student's background, as I have mentioned, or the goal of the school! Why are they learning English?" – (SSI)

Lastly, the importance of the teacher and his or her teaching performance in the assessment process came up frequently in the interviews. Most of the time, ESP course instructors are not subject matter experts (İlter, 2020). The participants expressed that the teacher's participation in the ESP assessment was crucial and required. The following claims are listed below as examples:

Tarik: 'We need to involve even the teacher because, you know, the teacher may not – maybe – may not be knowledgeable in specific topics.' – (SSI)

Ayşe: 'Especially in online education, the teacher is important.' – (SSI)

Each instrument's data was gathered and presented based on the pertinent research topic. Semi-structured interviews and reflective journal entries were used to gather data for the first research question. The findings illustrated the instructors' beliefs on ESP assessment. According to the participants, ESP assessment has specificity, value, and measurability. The instructors also believed that materials needed to be adapted and ESP assessment lacked motivation. The factors influencing instructors' beliefs regarding ESP assessment were the subject of the second research question. Semi-structured interviews and reflective journals were examined to learn more about it. Instructors' beliefs were shaped by student motivation, school policy, and teacher involvement.

DISCUSSION AND CONCLUSION

Discussion of Research Question 1

The initial research question sought to elucidate instructors' beliefs on ESP assessment. The qualitative results of the initial research question demonstrated that the instructors' opinions regarding ESP assessment differed. The methods used by the instructors in their classes reflect their beliefs regarding the ESP assessment. According to Borg (1998), beliefs include a range of information, such as teachers' pedagogical systems, which comprise their attitudes, theories, and knowledge. As a result, in this case study, various opinions surfaced regarding the assessment of ESP.

One finding from the study was the specificity of ESP assessment. According to the participants, there are particular features of the ESP assessment that enable students to incorporate their interests and use the language in context. According to Munby (1978), specificity in ESP refers to language acquisition for a specific purpose. To achieve that purpose, language learners must possess specific language properties related to the restricted use of the target language. In this study, EFL instructors expressed their opinions about the significance of ESP assessment and the opportunity it provides for language learners to use language in context. Hyland (2022) makes a similar argument, discussing that students bring the specificity of ESP to the classroom. Similarly, the participants often highlighted the ESP assessment's specificity, which allowed students to use language and reflect their interests.

Based on the study's results, it was observed that another noteworthy belief was the importance of ESP assessment in promoting students' learning and motivation. The study's participants emphasized the valuable aspect of assessment in advancing students' learning. For instance, Selim emphasized the importance of students taking notes because it aids in their learning process. The findings also showed that EFL teachers think ESP assessments are valuable since they increase student motivation. Consistent with the research conducted by Munoz, Palacio, and Escobar (2012), most teachers believe that assessment practices improve students' learning.

Also, the participants expressed the belief that ESP assessment is measurable. Teachers can evaluate their teaching effectiveness and make necessary practice revisions with the help of the ESP assessment. Regarding teachers' beliefs toward ESP assessment, the results aligned with those of a related study conducted by Chang (2015). The findings demonstrated that assessment was a crucial instruction component (Chang, 2015). Similarly, Brown (2003) claimed that assessment is an essential component of the teaching and learning process and that teachers can find and address potential problems with their instruction by using assessment as a tool. In their study, Özdemir-Yılmaz and Özkan (2017) found that the assessment practices were crucial since they provided

feedback about teaching and allowed teachers to revise the weaknesses of teaching progress.

The study also revealed the belief that there was a lack of motivation for ESP assessment. Fitriyah and Jannah's (2021) research, which examined the effects of online assessment in EFL classrooms, is consistent with this. The study's conclusions demonstrated that some students lacked motivation during the online assessment process and that outside variables connected to technology cause a decline in motivation. Furthermore, in their research, Brown and Abeywickrama (2010) found that teachers face a great difficulty when they lack motivation. Additionally, the idea that assessments lacked motivation is consistent with the results published by Mutlu (2002). In her thesis, she studied EFL teachers' beliefs, practices, and challenges on assessment. She found out that most of the teachers in the study agreed that dealing with low motivation during the assessment process was a challenge they faced in the classroom.

Finally, the study revealed the belief that materials need to be modified for ESP assessment. The participants emphasized how assessment procedures in online education needed to be redesigned since commercially published coursebooks and other materials frequently do not meet their needs. Basturkmen and Bocanegra-Valle (2018) state that creating teaching materials is a common task for ESP teachers. Marjanovikj-Apostolovski (2019) came to a similar conclusion in her study, and it is suggested that because ESP is so demanding, teachers typically adapt the materials during the process. The participants' pasts also shed light on the necessity of material adaptation. A few of the study's instructors had prior teaching experience. Selim, for instance, underwent training in Effective Feedback Strategies, which may indicate that the materials need to be modified. All participants also held master's and graduate degrees in English language teaching. It is reasonable to assume that they are conversant with various learning theories and approaches to teaching languages. Therefore, it may seem natural to teachers to modify the lesson materials when the assessment procedures do not align with their goals in the classroom.

Overall, the study is noteworthy and significant because it thoroughly explains instructors' beliefs on ESP assessment. Given the scarcity of research studies in ESP assessment, the present study's findings have enhanced the related field.

Discussion of Research Question 2

The second research question sought to identify the factors influencing instructors' beliefs on ESP assessment. In response to the second research question, the qualitative findings showed that various factors, including teacher effectiveness, school policy, and student motivation impact instructors' beliefs about ESP assessment. The participants primarily discussed the factors during semi-structured interviews.

The statements lead one to the conclusion that instructors' assessment beliefs were influenced by student motivation. The findings showed that students were not motivated to participate in ESP assessment procedures due to the current state of online education. Consequently, this situation has an impact on the beliefs of the instructors. This study's findings support an earlier study that suggested student motivation impacted classroom procedures (Graden, 1996). It was found out that the classroom practices used in the classroom were more influenced by the teachers' perceptions of the motivational needs of their students (Graden, 1996). Furthermore, Kirovska-Simjanoska (2016) explains how student motivation is a key factor in ESP learning in distance learning.

Also, the participants found that school policy impacted instructors' beliefs about ESP assessments. As a result, this factor indicates the school's mandatory policy for students to complete the preparatory program successfully. The history of the participants in this case study may cause this factor to surface. At least ten years have passed since the participants in this study began working at the university where it was conducted (Selim had thirteen years of experience, Tarık had twelve, and Ayşe had twenty-seven years of experience). Because of this, the instructors' assessment beliefs are influenced by their prior familiarity with the school's policy. The school's objectives and the students' characteristics affected how teachers assess their students in the classroom (Pajares, 1992).

Finally, teacher performance was mentioned as a critical component among the factors influencing the participants' assessment beliefs. This suggests that teacher participation is necessary for ESP assessment, and that teacher performance directly impacts it. According to Johnson (1999), teachers' preexisting beliefs serve as a kind of filter through which they interpret information and shape the information differently. This means that the participants' background may impact the outcome, as some study participants, like Tarık, had testing-related training, while others, like Selim and Ayşe, had no prior testing or assessment-related training, particularly in ESP. It is important to note that not a single participant explained their lack of professional development or training related to assessments. According to the participating instructors, educators should actively participate in ESP assessment. This is in line with Borg's (2003) theory that teachers' beliefs in the classroom are shaped by their active participation and self. Furthermore, a typical ESP course teacher should create the course materials and actively monitor the student's progress (Dudley-Evans & St John, 1998).

It is essential to consider teachers' individual needs and beliefs in order to tailor training programs that address their specific requirements in ESP (Filges et al., 2019). This can contribute to developing teacher assessment beliefs and enhance their ability to accurately identify learners' strengths and weaknesses, ultimately helping students in the future.

The semi-structured interview result identified three factors influencing instructors' beliefs about ESP assessment. The participants stressed how important it was for teachers to be involved in assessment practices, school policy, and student motivation to shape their beliefs.

The study aimed to clarify instructors' beliefs regarding ESP assessment in higher education. The study was conducted in the College of Foreign Languages of a state university in Ankara. A variety of data collection instruments were employed to achieve this goal. In the spring semester, participants' reflective journals were gathered over seven weeks via email, and semi-structured interviews were conducted with them. After that, content analysis was carried out to examine the results. The researcher learned more about

the instructors' beliefs about ESP assessment thanks to the themes and codes developed for each research question.

The primary conclusions drawn from the qualitative data revealed different perspectives regarding ESP assessment held by instructors. These perspectives include the notions that ESP assessments are specific, allowing students to use language in context and engage with the material. They also include the notions that ESP assessments are valuable and measurable, and that motivation is low in adapting the materials.

Similarly, semi-structured interviews were used to investigate the factors influencing the assessment beliefs of instructors. The factors that have been found to influence instructors' beliefs about ESP assessments are teacher performance, school policy, and student motivation.

To summarize, this study has examined the instructors' beliefs about ESP assessment at the tertiary level. However, this current case study was restricted to a preparatory programme of a state university. Hence, the findings are only generalizable to some instructors who teach and assess ESP at the tertiary level. Future studies may consider adding more participants and using different data collection tools and this present case study may stimulate further research into the ESP assessment beliefs.

REFERENCES

- Al-Salman, S. M. (2007). Global English and the role of translation. *Asian EFL Journal*, 9(4), 141-156.
- Basturkmen, H. (2014). LSP teacher education. *Ibérica*, (28), 17-34.
- Basturkmen, H., & Bocanegra-Valle, A. (2018). *Materials design processes, beliefs, and practices of experienced ESP teachers in university settings in Spain*. Key issues in English for specific purposes in higher education, 13-27.
- Borg, S. (1998). Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: A qualitative study. *TESOL Quarterly*, 32(1), 9-38.
- Borg, S. (2003). "Review article: teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, do." *Language Teaching* 36: 81 – 109.
- Brown, H. D. (2003). *Language assessment, principles, and classroom practices*. Pearson Longman.
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment: Principles and classroom practice*. Pearson Longman.
- Chang, C. W. (2015). Teachers' beliefs and practices about Esp assessment: A phenomenographic study. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 2(4), 625-645.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches* (3rd ed.). Sage Publications Inc.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. New York: Oxford University.
- Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University.
- Elo, S. & Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- Filges, T., Torgerson, C., Gascoine, L., Dietrichson, J., Nielsen, C., & Viinholt, B. A. (2019). Effectiveness of continuing professional development training of welfare professionals on outcomes for *children and young people: A systematic review*. *Campbell Systematic Reviews*, 15(4).
- Fitriyah, I., & Jannah, M. (2021). Online assessment effect in EFL classroom: An investigation on students and teachers' perceptions. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 5(2), 265-284.

- Graden, E. C. (1996). How language teachers' beliefs about reading instruction are mediated by their beliefs about students. *Foreign Language Annals*, 29(3), 387-395.
- Hyland, K. (2022). English for Specific Purposes: What is it and where is it taking us?. *ESP Today*, 10(2), 202-220.
- İlter, O. (2020). *A flipped learning syllabus for teaching English for specific purposes: an action research study*. Unpublished Doctoral Dissertation, Atatürk University Institute of Social Sciences, Erzurum.
- Johns, A.M., & Price, D. (2014). *English for specific purposes: International in scope, specific in purpose*. In M. Celce-Murcia, D. Brinton & M.A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language*, (4th ed., pp. 471-487). Boston: National Geographic Learning.
- Johnson, M. (1999). CALL and teacher education: Issues in course design. *CALL-EJ Online*, 1(2), 4-2.
- Kırkgöz, Y. (2019). ESP in teacher education. *ESP teaching and teacher education: current theories and practices*, 13.
- Kirovska-Simjanoska, D. (2016). Do ESP Students prefer face-to-face instruction over digitally embedded instruction? Blogs vs. reports? Debates vs. online discussion?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 170-176.
- Krippendorff K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Sage Publications, Newbury Park.
- Marjanovikj-Apostolovski, M. (2019). Developing teaching materials for ESP courses: The last option many ESP teachers resort to. *Seeu Review*, 14(1), 160-177.
- Mcglain, S. (2008). The trustworthiness of case study methodology. *Nurse Researcher*, 16(1), 45-55.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University.
- Muñoz, A. P., Palacio, M., & Escobar, L. (2012). Teachers' beliefs about assessment in an EFL context in Colombia. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 14(1), 143- 158.
- Mutlu, A. (2022). *Turkish EFL Teachers' Beliefs, Practices and Challenges on Assessment*. Unpublished Master Thesis, Pamukkale University Institute of Educational Sciences, Denizli.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.

- Quintão, C., Andrade, P., & Almeida, F. (2021). How to improve the validity and reliability of a case study approach? *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 9(2), 264–275.
- Rapley, T. (2004) Interviews. In Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F. & Silverman, D. (Eds.), *Qualitative Research Practice* (pp. 15-33). Sage.
- Redmann, C. (2002, June). Wanna speak English? *Time Magazine*, p. 45
- Robinson P. (1980). *ESP (English for Specific Purposes)*. Oxford: Pergamon.
- Yilmazer, M. Ö., & Özkan, Y. (2017). Classroom assessment practices of English language instructors. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 324-345.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research: Design and methods*. Sage.

GENİŞ ÖZET

Amaç: Bu çalışmada, Türkiye’de bir devlet üniversitesinde çalışan öğretim görevlilerinin Özel Amaçlı İngilizcenin değerlendirmesine ilişkin inançlarını anlamak amaçlanmıştır. Böylece, hem Özel Amaçlı İngilizcenin değerlendirilmesine ilişkin inançlar hem de bu inançları etkileyen faktörlerin anlaşılması çalışmada hedeflenmektedir.

Yöntem: Çalışmaya başlamadan önce Gazi Üniversitesinden etik kurul izni alınmıştır. Bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulunda Özel Amaçlı İngilizce dersi vermekte olan 8 öğretim görevlisi katılımcı olarak seçilmiştir. Fakat hem üniversitedeki yoğun çalışma süreçlerinden hem de kişisel sebeplerden dolayı çalışmaya 3 öğretim görevlisi katılmıştır. Çalışma verileri ise yansıtıcı günlükler ve yarı yapılandırılmış mülakatlar yoluyla toplanmıştır. Danışmandan gelen uzman görüşleri ile yansıtıcı günlükler hazırlanmıştır. Yansıtıcı günlükler 7 hafta boyunca katılımcılardan mail yoluyla toplanmıştır. 7 hafta sonunda düzenli olarak yansıtıcı günlük gönderen katılımcılarla yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakat soruları araştırmacı tarafından yazılmış ve uzman görüşleri alındıktan sonra sorular bir başka üniversitede görev yapan ve Özel Amaçlı İngilizce dersi veren öğretim görevlileriyle denenmiştir. Daha sonra danışmandan alınan uzman görüşleriyle en son haline gelmiştir. Nitel veriler kodlara, kategorilere ve temalara ayrılmıştır.

Bulgular: Yapılan değerlendirmelerde, öğretim görevlilerinin Özel Amaçlı İngilizcenin değerlendirilmesine ilişkin farklı inançları olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretim görevlileri Özel Amaçlı İngilizcenin değerlendirilmesinin özgüllüğe sahip olduğuna inanmaktadırlar. Özel Amaçlı İngilizcenin değerlendirmesinin öğrencilere dili bağlamda kullanma şansı verdiği ve öğrencilerin ilgilerini içerdiği için özgül olduğuna inanmaktadırlar. İkinci olarak, katılımcılar Özel Amaçlı İngilizcenin değerlendirmesinin öğrenci motivasyonunu artırdığı ve öğrenmeye katkı sağladığı için değerli olduğuna inanmaktadırlar. Ayrıca, öğretim görevlileri, Özel Amaçlı İngilizcenin değerlendirmesini öğretim sürecini ölçmesi ve öğretmenlere bu süreci düzenleme şansı vermesi açısından ölçülebilir bulmaktadırlar. Ek olarak, uzaktan eğitimde motivasyon düşüklüğü yaratması ve öğrencilerin katılım isteklerinin azalmasından dolayı Özel Amaçlı İngilizcenin değerlendirmesinin motivasyon düşüklüğüne yol açtığına inanılmaktadır. Son olarak, katılımcılar Özel Amaçlı İngilizcenin değerlendirmesinin daha iyi bir değerlendirme süreci hazırlamak için materyalleri düzenlemeye yol açtığına inanmaktadırlar.

Ayrıca, öğretim görevlilerinin Özel Amaçlı İngilizcenin değerlendirilmesine ilişkin inançlarını etkileyen faktörler incelendiğinde Öğrenci Motivasyonu, Okul Politikası ve Öğretmen Performansı bu faktörleri oluşturmaktadır.

Tartışma ve Sonuç: Öğretim görevlilerinin, sınıflarındaki Özel Amaçlı İngilizcenin değerlendirmesine ilişkin inançları, uygulamalarını yansıtmaktadır. Borg (1998),

inançların öğretmenlerin pedagojik sistemlerini içerdiğini ve bunun da bilgilerini, teorilerini ve tutumlarını içerdiğini belirtmektedir. Bu nedenle, ÖAI'nin değerlendirmesi konusunda bu çalışmada farklı inançlar ortaya çıkmıştır.

Çalışmada ortaya çıkan inançlardan biri, ÖAI'nin değerlendirmesinin özgüllüğüdür. Munby (1978), ÖAI'deki özgüllüğün, öğrencilerin belirli bir amacı gerçekleştirmek için belirli dil özelliklerine sahip olmaları anlamına geldiğini belirtir. Bu çalışmada, İngilizce öğretmenleri, ÖAI'nin değerlendirmesinin önemini ve öğrencilere dilin bağlamında kullanma şansı tanıma konusundaki inançlarını vurgulamışlardır. Araştırma bulgularına göre, çalışmada ortaya çıkan diğer önemli inançlardan biri, ÖAI'nin değerlendirmesinin öğrencilerin öğrenmelerini teşvik etme ve motivasyonlarına katkı sağlama açısından değerli olduğu yönündedir. Katılımcılar, değerlendirmenin öğrencilerin öğrenmelerini teşvik etmede önemli olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, Selim, öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunan not almanın önemini vurgulamıştır.

Çalışmada ortaya çıkan bir başka inanç, ÖAI'nin değerlendirmesinin ölçülebilir olduğu yönündedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin ÖAI değerlendirmesine yönelik inançlarını inceleyen diğer benzer bir çalışmanın bulgularıyla uyumludur. Ortaya çıkan bir başka inanç, ÖAI'nin değerlendirmesinin motivasyon eksikliği olduğu yönündedir. Bu, Fitriyah ve Jannah'ın (2021) çevrimiçi değerlendirmenin EFL sınıflarında etkilerini incelediği araştırmalarıyla uyumludur. Son olarak, çalışmada ortaya çıkan bir inanç da ESP değerlendirmesinin materyal adaptasyonunu gerektirdiği yönündedir. Katılımcılar, çevrimiçi eğitimde değerlendirme uygulamalarını yeniden tasarlama ihtiyacının ortaya çıktığını vurgulamışlardır. Basturkmen ve Bocanegra-Valle (2018), ÖAI öğretmenleri için öğretim materyali tasarlamının yaygın bir görev olduğunu belirtir.

Benzer bir şekilde, yarı yapılandırılmış görüşmeler analiz edilerek öğretim görevlilerinin ÖAI değerlendirme inançlarını etkileyen faktörler araştırıldı. Öğrenci motivasyonu, okul politikası ve öğretmen performansı, eğitimcilerin ÖAI değerlendirme inançlarını etkileyen faktörler olarak ortaya çıktı.

Özetle, bu çalışma, üniversite düzeyindeki öğretim görevlilerinin ÖAI'nin değerlendirmesi konusundaki inançlarını incelemiştir. Ancak, bu vaka çalışması, bir devlet üniversitesinin hazırlık programına sınırlıdır. Bu nedenle, bulgular, özel üniversite ders veren ve değerlendiren tüm eğitimcilerle genelleştirilemez. Araştırma, daha fazla katılımcı ekleyerek ve farklı veri toplama araçları kullanarak genişletilebilir ve bu vaka çalışması, ÖAI'nin değerlendirme inançlarına yönelik daha fazla araştırmayı teşvik edebilir.

ORCID

Sinem Başara  ORCID 0000-0001-8035-7824

Müzeyyen Nazlı Güngör  ORCID 0000-0001-5967-3814

Contribution of Researchers

The authors contributed equally to the planning, execution and writing of this study.

Acknowledgements

We would like to thank all the instructors who participated during the data collection process of this study.

Conflict of Interest

The researchers do not have any personal or financial conflicts of interest with other individuals or institutions related to the research.

Ethics Committee Declaration

This study was conducted with the approval of Gazi University Ethics Commission dated 15.03.2023 and numbered 2023/302.

GEFAD / GUJGEF44(2): 1049-1087(2024)

**Türkiye’de Öğretmen Adaylarına Yönelik Bilgi İletişim
Teknolojileri Araştırmalarının Sistematik İncelemesi:
2014-2023* ****

**A Systematic Review of Information Communication
Technologies Research on Pre-Service Teachers in Turkey:
2014-2023**

Pınar KORUKLUOĞLU¹, Ahmet İlhan ŞEN²

¹Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı. e-posta: pinarkoruklu16@gmail.com

²Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fizik Eğitimi Ana Bilim Dalı. e-posta: ailhan@hacettepe.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article
Makalenin Geliş Tarihi: 09.02.2024 **Yayına Kabul Tarihi: 23.04.2024**

ÖZ

Bu araştırma Türkiye’de 2014-2023 yılları arasında Bilgi İletişim Teknolojileri (BİT) alanında öğretmen adaylarına yönelik makale ve tezlerin araştırma eğilimlerinin sistematik incelemesini amaçlamaktadır. Bu amaçla YÖK Tez ve ULAKBİM Tr Dizin veri tabanlarında 35 makale, 26 yüksek lisans tezi ve 9 doktora tezi olmak üzere toplamda 70 araştırma incelenmiştir. İncelenen araştırmaların daha çok makale türünde olduğu ve bu araştırmaların çoğunlukla 2020 yılında yayınlandığı görülmüştür. Araştırmalarda öncelikle BİT kullanımı, daha sonra ise BİT yeterliliği konularının ele alındığı gözlemlenmiştir. Araştırmaların yöntem bakımından daha çok nicel yaklaşımla tasarlandığı ve deneysel olmayan desende betimsel taramaya ağırlık verildiği görülmüştür. Nicel yöntemin baskın olduğu araştırmalarda, veri toplama araçları olarak ölçek ve anket uygulamalarının en fazla tercih edildiği görülmüştür. Örneklem grubunun, farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarından oluştuğu araştırmaların yoğunluğu dikkat çekerken, örneklem büyüklüğünün genellikle 31 ile 100 arası olduğu gözlemlenmiştir. Veri analizinde, nicel

***Alıntılama:** Korukluoğlu, P. ve Şen, A. İ. (2024). Türkiye’de öğretmen adaylarına yönelik bilgi iletişim teknolojileri araştırmalarının sistematik incelemesi: 2014-2023. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 1049-1087.

**Bu çalışma, 1. yazarın, 2. yazar danışmanlığında yürüttüğü tezsiz yüksek lisans dönem projesinden uyarlanarak hazırlanmıştır.

veri analiz türlerinden betimsel analizin ortalama ve standart sapma hesaplamalarının daha yoğun olarak kullanıldığı, ardından frekans ve yüzde hesaplamalarının yapıldığı görülmüştür. Bu analizlerin yanı sıra, kestirimsel yöntemlerden t-testi ve ANOVA'nın da tercih edildiği belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Bilgi İletişim Teknolojileri, BİT, Öğretmen Adayları, Sistematik İnceleme

ABSTRACT

This study aims to systematically examine the research trends of articles and theses for pre-service teachers in the field of Information Communication Technologies (ICT) in Turkey between 2014 and 2023. For this purpose, a total of 70 studies, including 35 articles, 26 master's theses and 9 doctoral dissertations, were examined in YÖK Thesis and ULAKBİM Tr Index databases. It was observed that the analyzed studies were mostly articles and these studies were mostly published in 2020. It was observed that the studies primarily addressed ICT use and then ICT competence. In terms of methodology, it was observed that the studies were mostly designed with a quantitative approach and descriptive scanning was emphasized in the non-experimental design. In the studies in which quantitative method was dominant, it was seen that scales and questionnaires were mostly preferred as data collection tools. While the density of the studies in which the sample group consisted of pre-service teachers from different departments attracted attention, it was observed that the sample size was generally between 31 and 100. In data analysis, it was observed that mean and standard deviation calculations of descriptive analysis, one of the types of quantitative data analysis, were used more intensively, followed by frequency and percentage calculations. In addition to these analyzes, t-test and ANOVA, which are predictive methods, were also preferred.

Keywords: Information Communication Technologies, ICT, Preservice Teachers, Systematic Review

GİRİŞ

Dijital çağın etkisinde bilgi iletişim teknolojileri (BİT) alanındaki gelişmeler eğitimde teknoloji odaklı öğretimi gerekli hale getirmiştir (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2018; Anderson, Van Weert ve Duchâteau, 2002). Bilgi ve iletişim teknolojileri, bilgiyi işleyebilmek için erişim, yönetim, entegrasyon, değerlendirme ve yaratma amacıyla dijital teknolojiyi, iletişim araçlarını ve ağları kullanma gibi yeterlikleri gerektirmektedir (Markauskaite, 2007). Öğretmenler açısından ele alındığında ise BİT yeterliliği, öğretim süreçlerinde teknolojik uygulamaları eğitim kaynağı olarak kullanmak için sahip olmaları gereken bilgi ve beceriler olarak düşünülebilir (Suárez-Rodríguez, Almerich, Díaz-García ve Fernández-Piqueras, 2012). Bu amaçla öğretmenlerin temel teknoloji bilgisine sahip olmaları, bilgisayar gibi teknolojik cihazlar ile elektronik tablo ve veri tabanları gibi temel bilgisayar uygulamaları

kullanabilmeleri, çoklu ortam uygulamalarını seçerek kullanabilmeleri, doküman tabanlarına hakim olmaları, iletişim, bilgi arama, sanal öğrenme ortamları, Web 2.0 ve web sayfaları oluşturabilmeleri gibi internet ile ilgili teknolojileri kullanmaları beklenir (Almerich, Orellana, Suárez-Rodríguez ve Díaz-García, 2016). Eğitimde teknoloji entegrasyonu ile öğretmenlerin BİT’i öğrenme-öğretme ortamlarına dahil etmesi sonucu öğrencilerine dijital liderlik yaparak etkili öğrenmeyi sağlaması günümüz eğitiminin bir gerekliliği olarak karşımıza çıkar. Bu kapsamda öğretmenlerin dijital ortamda BİT yardımıyla öğretim faaliyetlerini gerçekleştirebilmek için BİT yeterliklerine sahip olması eğitimsel bir ihtiyaç niteliğindedir (Aslan ve Zhu, 2016; International Society for Technology in Education [ISTE], 2008). Ancak bu yeterliklerin öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde henüz öğretmen adayı iken kazandırılması, geleceğin öğretmenlerinin teknolojik yeterliklerini daha verimli kullanabilmesine imkan tanıyacak önemli bir fırsat olarak görülmelidir (Anderson ve Maninger, 2007; Tondeur, Aesaert, Prestridge ve Consuegra, 2018).

Öğretmenlerin BİT ile geliştirdiği öğretim tasarım sürecinde öğretim ve teknolojinin harmanlanması sonucu Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) kavramı ortaya çıkmıştır (Mishra ve Kohler, 2006). Eğitimde BİT entegrasyonuna örnek bir çerçeve sunan TPAB kapsamında öğretmenlerin teknolojik bilgileri, pedagojik bilgileri ve içerik bilgileri, “teknolojik içerik bilgisi”, “teknolojik pedagojik bilgi” ve “pedagojik içerik bilgisi” şeklinde sentezlenir (Shulman, 1986; Koehler ve Mishra, 2005; Mishra ve Koehler, 2006). TPAB çerçevesi, öğretmen eğitiminde BİT programlarının geliştirilmesinde teorik bir temel olarak benimsenmektedir (Angeli ve Valanides, 2009; Mouza, Karchmer-Klein, Nandakumar, Ozden ve Hu, 2014). Bunun dışında çeşitli uluslararası yeterlik çerçevelerinde de BİT yeterlikleri standartlarının belirlendiği görülebilir (Anderson vd, 2002; ISTE, 2008; Ferrari, 2013; Punie ve Redecker, 2017). Örneğin, Avrupa Dijital Yeterlikler Çerçevesi (DigComp) kapsamında BİT yeterliğinin “bilgi”, “iletişim”, “içerik oluşturma”, “güvenlik”, “problem çöme” boyutlarına odaklanılmıştır (Ferrari, 2013). Bu çerçeve kapsamında Rubach ve Lazarides (2021)’in okullarda BİT yeterliğini konu alan araştırmasında “bilgi ve veri okuryazarlığı”, “iletişim

ve işbirliği”, “dijital içerik oluşturma”, “güvenlik”, “problem çözme”, “analiz ve yansıtma” boyutlarını ele alan bir ölçüm aracı geliştirdiği görülmektedir. Eğitimde teknolojinin verimli bir şekilde uygulanmasına yönelik öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu yeterlilik boyutlarına odaklanan çerçevelerden biri ise DigCompEdu çerçevesidir (Punie ve Redecker, 2017). Teknolojinin eğitimdeki işlevlerini detaylandıran DicCompEdu çerçevesi “profesyonel katılım”, “dijital kaynaklar”, “öğretme ve öğrenme”, “değerlendirme”, “öğrencileri güçlendirme” ve “öğrencilerin dijital yeterliliğini kolaylaştırma” boyutlarını ele almıştır. Bir diğer örnek olarak Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü ise Öğretmenlere Yönelik Bilgi İletişim Teknolojileri Yetkinlik Çerçevesi’nde “teknoloji okuryazarlığı, bilginin derinleştirilmesi ve bilginin oluşturulması” (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2011) ve “eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kavranması”, “müfredat ve değerlendirme”, “pedagoji”, “dijital becerilerin uygulanması”, “organizasyon ve yönetim”, “mesleki öğretmen öğrenimi” (UNESCO, 2018) boyutlarında standartlar belirlemiştir. Türkiye’de de Öğretmen Strateji Belgesi’nde eğitimde bilgi iletişim teknolojilerinin kullanılması ile öğretmen niteliklerinin geliştirilmesinin önemine yer verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017).

Öğretmenlerin eğitimde gerek duydukları BİT becerilerinin hizmet içi eğitimlerle kazandırılması mümkündür. Ancak aday öğretmenlik sürecinde lisans eğitimi ile üniversitelerde akademik eğitim ortamlarında kazandırılmasının da önemi büyüktür (Tondeur vd., 2012). Öğretmen adaylarının alan bilgilerinin dışında öğretimde gerekli teknolojik bilgi ve becerilerle donanımlı olarak öğretmenlik mesleğine adım atmaları öğrencilerine daha etkili dijital liderlik yapabilmelerine imkan sağlayacaktır (Sang, Valcke, Van Braak ve Tondeur, 2010). Bu amaçla öğretmen adaylarının hizmet öncesi mesleki BİT yeterliklerinin mevcut durumu ve bu yeterliklerinin geliştirilmesi için üniversite olanaklarının araştırılması sonucu elde edilecek veriler öğretmen eğitimi için önemli çıkarımlar oluşturulabilir. Bu çıkarımları oluşturabilmek için Türkiye’de güncel araştırma eğilimlerinin tespit edilerek büyük resmin görülmesinin faydalı olduğu düşünülmüştür. Ancak alanyazında bu konuda akademik açıdan geniş bir bakış açısı ve

yol haritası sağlayacak sistematik incelemeye y6nelik bir araştırmaya rastlanmamıŐ olması bu 6alıŐmanın 6ıkıŐ noktası olmuştur. Ayrıca araştırma eğilimlerinin belirlenmesinde 6eŐitli araştırmalarda da sistematik literat6r incelemesinin 6neminin vurgulandığı g6r6lm6Őt6r (Petticrew ve Roberts, 2008; Yavuz, 2022). Bunun sonucu olarak araştırmamızda, T6rkiye’de 6đretmen adaylarının BİT alanında g6ncel araştırmaların sistematik incelemesi ile mevcut araştırmaların odağının belirlenmesinin yanı sıra bu alanda ileriye y6nelik soru ve sorunların da belirlenerek ilgili 66z6m yollarının oluşturulmasına olanak sağlanabileceği d6Ő6n6lm6Őt6r. B6ylece hem gelecek araştırmalara hem de oluŐturulacak eğitim politikalarına yol g6sterici 6neriler sunmak planlanmıŐtır. Bu bilgiler ışığında araştırmada T6rkiye’de 6đretmen adaylarına y6nelik Bilgi İletifim Teknolojileri (BİT) alanında 2014-2023 yılları arasında yayınlanmış tez ve makalelerin sistematik incelemesi sonucu araştırma eğilimlerinin tespit edilmesi ama6lanmıŐtır. Bu ama6la araştırmanın soruları Şu Şekildedir;

1. Araştırmaların k6nyeye bilgileri bakımından;
 - 1.1. T6rlerine g6re dağılımı nasıldır?
 - 1.2. Yayın yıllarına g6re dağılımı nasıldır?
 - 1.3. Yayın yerlerine g6re dağılımı nasıldır?
2. Araştırmaların konularına g6re dağılımı nasıldır?
 - 2.1. Konular kapsamında ele alınan değişkenler nasıldır?
3. Araştırmaların metodoloji bakımından;
 - 3.1. Araştırma yaklaşım t6rlerine g6re dağılımı nasıldır?
 - 3.2. Desenlerine g6re dağılımı nasıldır?
 - 3.3. Y6ntemlerine g6re dağılımı nasıldır?
4. Araştırmaların veri toplama ara6larına g6re dağılımı nasıldır?
5. Araştırmaların 6rneklemi bakımından;

- 5.1. Örneklem grubuna göre dağılımı nasıldır?
- 5.2. Örneklem büyüklüğüne göre dağılımı nasıldır?
6. Araştırmaların veri analiz yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada Türkiye’de öğretmen adaylarına yönelik BİT alanında 2014-2023 yılları arasında araştırma eğilimlerini tespit edebilmek için sistematik literatür incelemesi gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemleri kapsamında ele alınan sistematik literatür incelemesinde araştırma sorularına uygun olarak belirli ölçütler dahilinde incelenen araştırmalardan elde edilen verilerin değerlendirilmesi ve sentezlenmesi söz konusudur (Denyer ve Tranfield, 2009; Çınar, 2021; Yavuz, 2022). Bu inceleme sürecinde bilgi elde edilecek araştırmaların yazılı materyallerinin belgesel bir taraması gerçekleştirilmiş olup bu belgelerden betimleyici bilgi elde edilmesi sağlanmıştır (Karasar, 2009; Merriam, 2018). Belgelerin analizi, hem basılı hem de elektronik belgelerin incelenmesi veya değerlendirilmesine yönelik sistematik bir prosedür olarak görülmektedir (Bowen, 2009).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu BİT alanında güncel bilimsel verileri inceleyebilmek ve Türkiye’de öğretmen adaylarının eğitimine yönelik eğitim politikalarının geliştirilmesi sürecine öneriler oluşturabilmek için son on yıl içinde (2014-2023 yılları arası) Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (YÖK Tez) veri tabanında yayınlanmış tezler ile Ulusal akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) Tr Dizin veri tabanında yayınlanmış makaleler oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örneklem yoluyla “bilgi iletişim teknolojileri” ve “öğretmen adayı” anahtar kelimeleri ile konu kapsamında belgelere ulaşılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırma konusunda bilgi bakımından zengin durumların seçimi ile çalışma amacının temelinde derinlemesine incelemenin sağlanabileceği savunulur (Patton, 2018). Bu kapsamda araştırmanın örneklem grubunu

oluşturan 9 doktora tezi, 26 yüksek lisans tezi ve 35 makaleye ilişkin bilgiler EK-Tablo A'da sunulmuştur.

Verilerin Toplanması

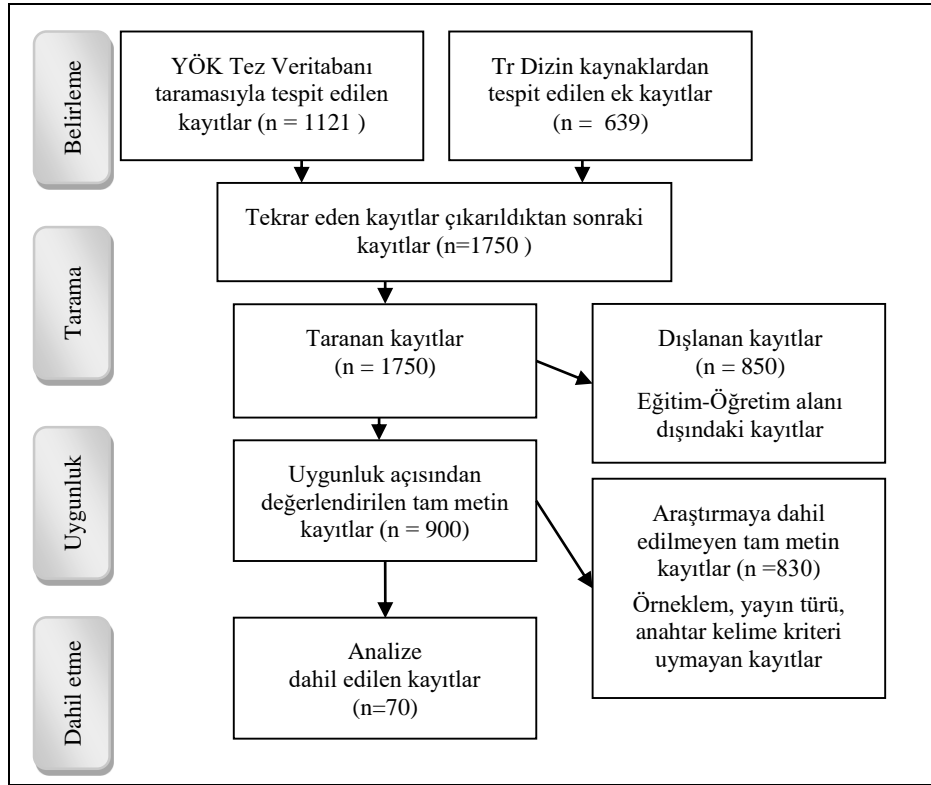
Verilerinin toplanmasında sistematik literatür incelemeleri sürecinde ele alınan araştırmaların “belirleme”, “tarama”, “uygunluk” ve “dahil etme” adımlarını gösteren PRISMA Modeli (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) akış diyagramı kullanılmıştır (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, ve Prisma Group, 2009). Veri toplama sürecinde yapılan sistematik inceleme sonucunda ilk olarak araştırmaya dahil edilme ve dahil edilmeme kriterleri belirlenmiştir. Araştırmaya YÖK tez veri tabanı ile ULAKBİM Tr Dizin veri tabanındaki yayınlar, “bilgi iletişim teknolojileri” ve “öğretmen adayları” anahtar kelimeleri ile dahil edilmiş, yayınların 2014-2023 yılları arasında ve Türkiye örnekleminde olması da birer kriter olarak belirlenmiştir. Anahtar kelimelerle ulaşılan yayınlardan tam metnine ulaşamayanlar, öğretmen adaylarının bilgi iletişim teknolojileri kullanımına yönelik olmayan yayınlar dahil edilmemiştir. Araştırma sürecinde sistematik incelemeye ilişkin ele alınan çalışmaların dahil edilme ve hariç tutulma kriterleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaların Dahil Edilme ve Hariç Tutulma Kriterleri

Araştırmaların Dahil Edilme Kriterleri	Araştırmaların Hariç Tutulma Kriterleri
✓ Makale ve Tez Araştırmaları	✓ Kitap, Kitap Bölümü, Bildiri, Konferans Yayınları
✓ YÖK Tez / Tr Dizin Veri Tabanı	✓ Eğitim-Öğretim Alan Dışı Araştırmalar
✓ Türkiye Örnekleme Araştırmaları	✓ Hizmet İçi Öğretmen Araştırmaları
✓ Öğretmen Adayları Araştırmaları	✓ BİT Dışı Araştırmalar
✓ BİT Araştırmaları	✓ Türkiye Dışı Örnekleme Araştırmaları
✓ 2014-2023 Arası Araştırmalar	
✓ Eğitim-Öğretim Araştırmaları	

Belirlenen araştırmaların incelemesi sürecinde ayrıca veri toplama aracı olarak Sözbilir ve Kutu (2008) tarafından geliştirilmiş olup Ozan ve Köse (2014) tarafından revize edilen “Makale Sınıflama Formu” kullanılmıştır. Bu forma göre belgeler, araştırma künyesi (türü, yayın yılı, yayın yeri), konu dağılımı, araştırma desen ve yöntem çeşitleri, veri toplama araçları, örneklem grubu ve büyüklüğü, veri analiz yöntemleri bakımından

incelenmiştir. Bu doğrultuda 2023 Aralık ayı sürecinde yapılan tarama sonucunda “bilgi iletişim teknolojileri” ile ilgili 2014-2023 yılları için YÖK Tez veri tabanında 1121 teze ulaşılmış ancak eğitim-öğretim alanında 271 tez incelemeye alınmış, Tr Dizin veri tabanında da 639 makaleye ulaşılmış olup sonuçta “öğretmen adayları” ile ilgili kriterler dahilinde 26 yüksek lisans tezi, 9 doktora tezi 35 makale toplamda 70 çalışma araştırmaya dahil edilmiştir. Veri toplama sürecini gösteren PRISMA akış diyagramı (Moher vd., 2009) Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Veri Toplama Süreci PRISMA Akış Şeması (Kaynak: Moher vd., 2009)

Verilerin Analizi

Araştırmanın sistematik inceleme sürecinde PRISMA akış diyagramı prosedürleri takip edilerek belirlenen kriterler doğrultusunda araştırmaya dahil edilen makale ve tezler Makale Sınıflama Formu (Ozan ve Köse, 2014) ile tek tek incelenerek yorumlanmıştır.

Verilerin analizinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Analiz sürecinde elde edilen veriler Microsoft excel dosyasına aktarılmış, daha sonra makale sınıflama formuna göre belirlenen araştırma künyesi (türü, yayın yılı, yayın yeri), araştırma desen ve yöntem eŐitleri, konu dağılımları, konu dağılımları kapsamında ele alınan değişkenler, veri toplama araçları, örnekleme grubu ve büyüklüğü, veri analiz yöntemleri temaları bakımından incelenmiştir. Anlam açısından yazılı materyalin nesnel ve sistematik bir Şekilde sınıflandırılmasını ifade eden içerik analizinde benzer veriler belirli temalar erevesi dahilinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayacağı Şekilde düzenlenir ve yorumlanır (Tavşancıl ve Aslan, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Eğitim araştırmaları kapsamında içerik analizinin; günlük ve görüşme metinlerinin analizinin yanı sıra çeşitli yazılı belgelerin de analizi amacıyla kullanıldığı görülmektedir (Patton, 2018). Analiz sonucu elde edilen bulgular tablo ve grafik yoluyla görselleŐtirilerek sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmaların geçerliği ve güvenilirliği için kavramsal çerçevesinin oluşturulması, verilerinin toplanması ve analizi, analiz sonucu bulguların yorumlanması ve sunumu sürecinde etik ilkeler doğrultusunda ilerlemek gereklidir (Merriam, 2018). Bu araştırmada da geçerliliği kapsamında araştırmanın inandırıcılığını sağlamak adına amaca uygun örnekleme grubu belirlenmiş, derinlik odaklı veri toplama ile verilerin doğruyu yansıtmasına dikkat edilmiş ve verilerin uygunluğu hakkında uzman görüşü alınmıştır. Geçerlik açısından ayrıca aktarılabilirlik kapsamında veriler ilgili temaların altında grafik ve tablolarda görselleŐtirilerek ayrıntılı bilgi sunulmuştur. Araştırmanın güvenilirliği bakımından n yargısız inceleme ile elde edilen verilerin toplanması ve analizinde tutarlılığa dikkat edilmiş, arŐivlenen verilerin uzman tarafından incelenerek teyit edilmesi sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Kodlama güvenilirliği için bir uzman görüşü alınarak yapılan bağımsız kodlamalar sonucu görüş birliği ve görüş ayrılığı [$gvenirlik = görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) \times 100$] hesaplanarak görüş birliğinde %90 uyum katsayısı ile yüksek güvenirlik gözlenmiştir (Miles ve Huberman, 1994).

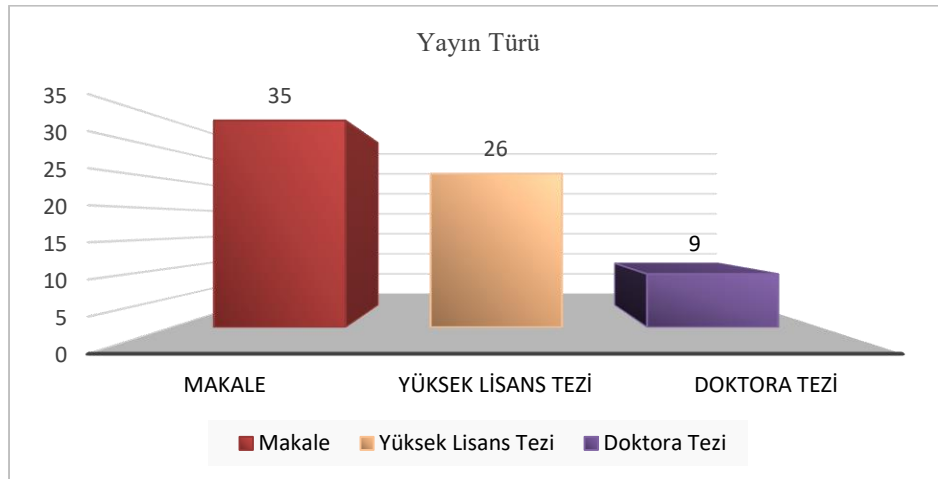
BULGULAR

Bu bölümde YÖK Tez ve ULAKBİM Tr Dizin veri tabanlarında öğretmen adaylarının BİT kullanımına yönelik 2014-2023 yılları arasında yayınlanan tez ve makalelerin künyesi, konusu, araştırma desenleri, veri toplama araçları, örnekleme ve veri analizlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmaların Künyesine İlişkin Bulgular

Araştırmaların künyesi kapsamında araştırmaların türleri, yayın yılları ve yayınlandığı yere ilişkin değerlendirme sonuçlarına yer verilmiştir.

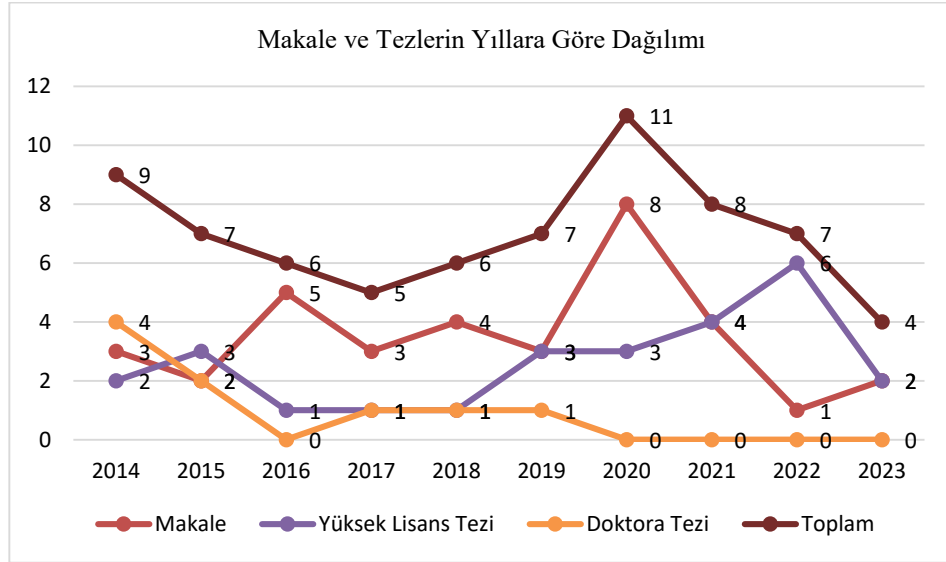
Öğretmen adaylarının BİT kullanımı alanında yapılan araştırma türlerine ilişkin veriler Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Araştırma Türlerine İlişkin Veriler

Şekil 2’de araştırma türleri incelendiğinde öğretmen adaylarının BİT alanında son on yıl (2014-2023) için toplamda 70 yayına ulaşılmış olup bu yayınlarda makale çalışmalarının (f=35) tezlere oranla daha fazla olduğu, tez türlerinde ise yüksek lisans tezlerinin (f=26) doktora tezlerine (f=9) oranla daha fazla olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının BİT alanında yapılan araştırmaların türüne göre yayınların yıllara dağılımı Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Araştırma Türüne Göre Yayın Yıllarına İlişkin Veriler

Şekil 3'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının BİT alanı üzerine yayınlar en fazla 2020 yılında ($f=11$), arkasından 2014 ($f=9$) ve 2021 ($f=8$) yıllarında, en az yayın ise 2023 ($f=4$) yılında yayınlanmıştır. Ayrıca yayın sayısının en fazla olduğu 2020 ($f=11$) yılında doktora tezinin yayınlanmadığı, makale sayısının ($f=8$) ise yüksek lisans tezlerinden ($f=3$) daha fazla olduğu görülür. Doktora tezlerinin en fazla 2014 yılında ($f=4$) yayınlanırken 2020-2023 yıllarında yayınlanmadığı görülür. Makalelerin en fazla 2020 yılında ($f=8$), yüksek lisans tezlerinin de en fazla 2022 ($f=6$) yılında yayımlandığı görülebilir. Araştırmaların yayımlandığı yer bilgileri Tablo 2 ve Tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 2. YÖK Tez’de Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımına İlişkin Veriler

Tez Türü	Üniversite	Frekans
Yüksek lisans (f=26)	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	1
	Kafkas Üniversitesi	1
	Akdeniz Üniversitesi	1
	Bursa Uludağ Üniversitesi	1
	Necmettin Erbakan Üniversitesi	1
	Erciyes Üniversitesi	1
	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	3
	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	1
	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	2
	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	1
	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1
	Balıkesir Üniversitesi	2
	Mersin Üniversitesi	1
	Manisa Celal Bayar Üniversitesi	1
	Fırat Üniversitesi	1
	Pamukkale Üniversitesi	1
	Kocaeli Üniversitesi	1
	Bartın Üniversitesi	1
	Marmara Üniversitesi	1
	Yeditepe Üniversitesi	1
Hacettepe Üniversitesi	1	
İstanbul Üniversitesi	1	
Doktora Tezi (f=9)	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	1
	Gazi Üniversitesi	2
	Karadeniz Teknik Üniversitesi	1
	Anadolu Üniversitesi	1
	Fırat Üniversitesi	1
	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1
Hacettepe Üniversitesi	2	
Toplam		35

Tablo 3. Makalelerin Yayınlandığı Dergilere İlişkin Veriler

Dergi	Frekans
Journal of Computer and Education Research	1
Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi	2
Buca Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
TRT Akademi	1
Kastamonu Eğitim Dergisi	3
Turkish Studies	3
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2
Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	2
Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1
Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama	3
Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1
Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi	1
Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi	1
Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1
Ege Eğitim Dergisi	1
The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication	1
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Eurasian Journal of Educational Research	1
Eğitim ve Bilim	2
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Toplam	35

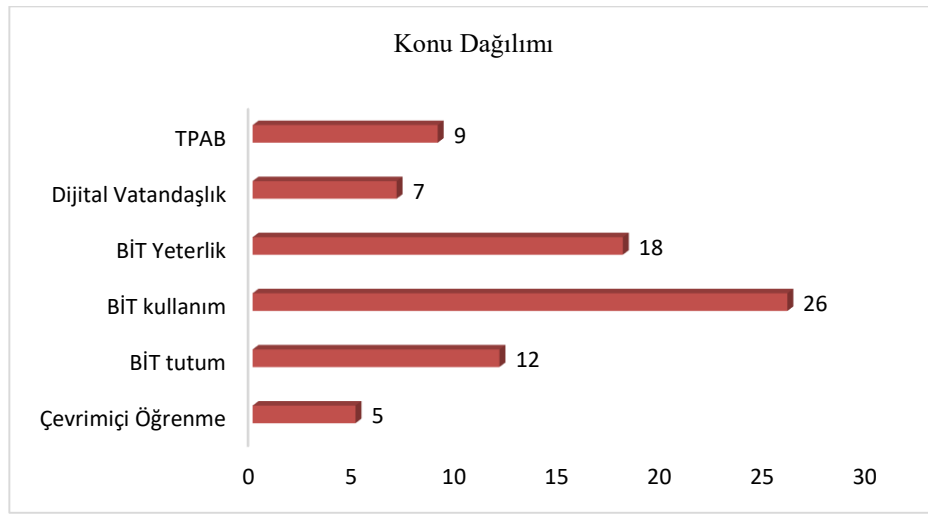
Tablo 2'ye göre öğretmen adaylarının BİT kullanımı alanında son on yılda yayınlanan 35 tez içinde yüksek lisans türünde en fazla yayını Orta Doğu Teknik Üniversitesi (f=3) yaparken arkasından Balıkesir Üniversitesi (f=2) ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi (f=2) gelmektedir. Doktora tez türünde ise en fazla yayını Gazi Üniversitesi (f=2) ile Hacettepe Üniversitesi'nin (f=2) yaptığı görülebilir.

Tablo 3'te öğretmen adaylarının BİT kullanımı alanında son on yılda yayınlanan 35 makale verilerini incelendiğinde en fazla yayını Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama

Dergisi (f=3), Kastamonu Eğitim Dergisi (f=3) ile Turkish Studies Dergisi (f=3) yaparken arkasından Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi (f=2), Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (f=2), Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (f=2) ve Eğitim ve Bilim Dergisi (f=2) gelmektedir.

Araştırmaların Konularına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarına yönelik BİT alanında son on yılda yapılan makale ve tez araştırmalarının konu alanı dağılımları Şekil 4’te belirtilmiştir.



Şekil 4. Araştırmaların Konularına İlişkin Veriler (Bazı araştırmalarda birden fazla konu ilişkisi ele alınmıştır)

Şekil 4 incelendiğinde makale ve tez araştırmalarının konu alanlarının öğretmen adaylarının BİT kullanımına (f=26) yoğunlaştığı görülmektedir. Daha sonra sırayla BİT yeterlik alanlarının (f=18) ve BİT’e yönelik tutumlarının (f=12) araştırma konusuna dahil edildiği görülür.

Araştırmaların konu alanı kapsamında ele alınan değişkenlere ilişkin veriler de ayrıca Tablo 4’te belirtilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaların Konu Alanında Ele alınan Değişkenler

Konu Alanı	Konu Alanında Ele Alınan Değişkenler
Çevrimiçi Öğrenme	Uzaktan Eğitim (f=1), E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk (f=1), Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk (f=1), Harmanlanmış Öğrenme (f=1), E-Öğrenme (f=1)
BİT Tutum	Bilgi İletişim Teknolojilerine Yönelik Tutum (BİT) (f= 6), Bilgisayar Kaygısı (f= 1), BİT kullanım Niyeti (f=1), Dijital Öyküye/Hikaye'ye Yönelik Görüşler (f=2), Arttırılmış Gerçeklik Uygulamalarına Yönelik Görüşler (f=1), Nomofobi (f=1), Arduino Uygulamaları (f=1), Siber Zorbalık Duyarlılığı (f=1), Eğitsel Podcast Geliştirmeye Yönelik Görüşler ve Durum Kaygıları (f=1)
BİT Kullanım	Bilgi İletişim Teknolojileri Kullanımı (BİT) (f=6), Teknolojik Hazır Bulunuşluk (f=1), BİT/Teknoloji Entegrasyonu (f=4), Dijital Öykü/Hikaye (f=2), BİT-Kod Çözme (f=1), Arttırılmış Gerçeklik (f=1), Arduino (f=1), Öğrenim Yönetim Sistemi (f=1), Eğitsel Podcast (f=1), Öğrenme Nesneleri (f=1), Moodle (f=1), Mobil Teknolojiler (f=2), Öğretim Teknolojileri (f=2), Wattpad Uygulaması (f=1), Dijital Ortam (f=1), WebQuest Öğretim Materyali (f=1), Sosyal Medya (f=2), Çoklu Ortam Tasarımı (f=1), Web Ortamında Bilgi Arama (f=1),
BİT Yeterlik	Bilgi İletişim Teknolojileri Yeterlik (BİT) (f=18), Öz Yeterlik (f=5), Dijital Yeterlik (f=2), Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri (f=1)
Dijital Vatandaşlık	Dijital Okuryazarlık (f=2), Dijital Vatandaşlık (f=1), Bilgi Güvenliği (f=3), Bilişim Etiği (1), Dijital Etik (1), Siber Aylaklık (f=2), Bilişsel Kapılma (f=1)
TPAB	Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) (f=6), Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi (TPİB) (f=3)

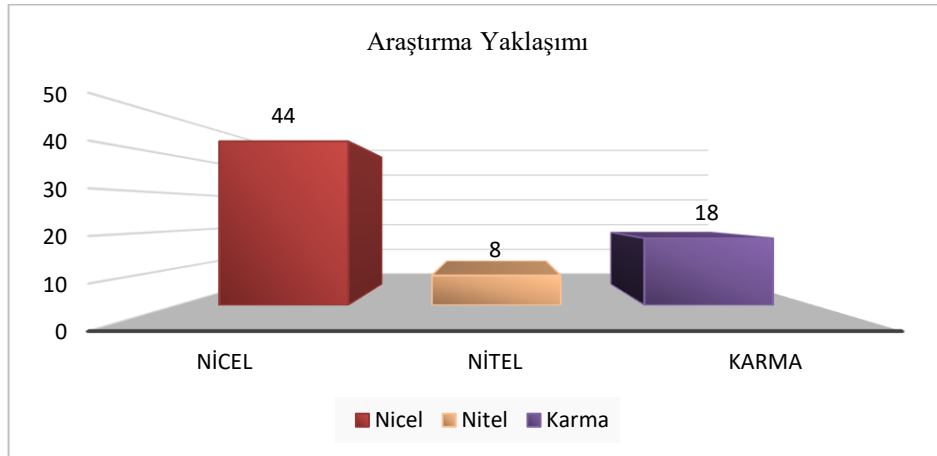
Not: Bazı konu araştırmalarında birden fazla değişken ilişkisi ele alınmıştır.

Tablo 4'e göre araştırma konuları kapsamında ele alınan değişkenler incelendiğinde çevrimiçi öğrenme konusunda e-öğrenme, uzaktan öğretim, harmanlanmış öğrenme değişkenleri ile birlikte bu değişkenlerin hazır bulunuşluk açısından ele alınan birer çalışma olduğu görülmektedir. Bunun yanında BİT tutumu konusunda araştırmaların teknolojik uygulamalara yönelik öğretmen adaylarının görüş ve tutumlarını genel

taramaya yönelik ölçme amacıyla yapıldığı (f=6) görülürken BİT yeterlik konusunda yapılan araştırmaların da öğretmen adaylarının yeterlikleri değişkeninin (f=18) kullanıldığı görülmektedir. BİT kullanımı konusunda öğretmen adaylarının kullandığı çeşitli teknoloji uygulamalarının etkileri ölçülürken, BİT kullanımına yönelik genel tarama şeklinde araştırmaların (f=6) en fazla tercih edildiği dikkat çekmektedir. Daha sonra dijital vatandaşlık konusunda bilgi güvenliği (f=3) değişkeninin daha çok kullanılırken Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi konusunda da en fazla TPAB (f=3) değişkeninin ele alındığı görülmüştür.

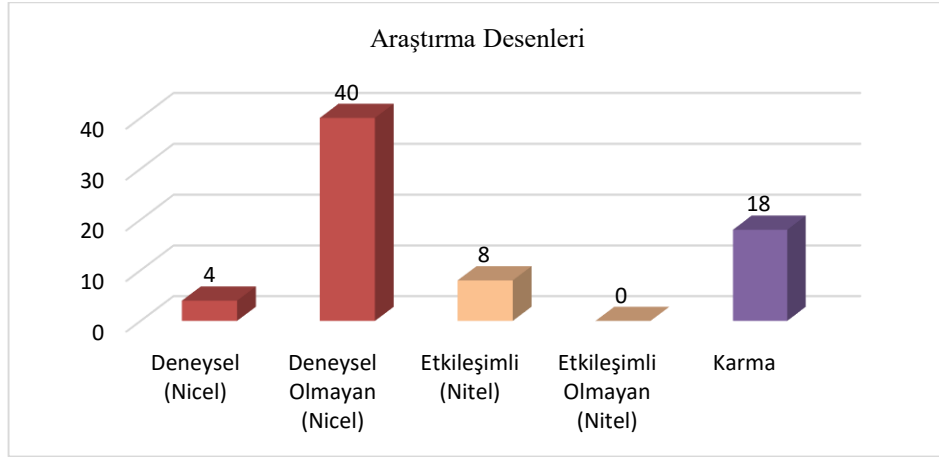
Araştırmaların Desen ve Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının BİT kullanımı alanında yapılan araştırmaların yaklaşım türlerine ilişkin veriler Şekil 5, araştırma desenlerine ilişkin veriler Şekil 6, araştırma yöntemlerine ilişkin veriler Şekil 7’de sunulmuştur.



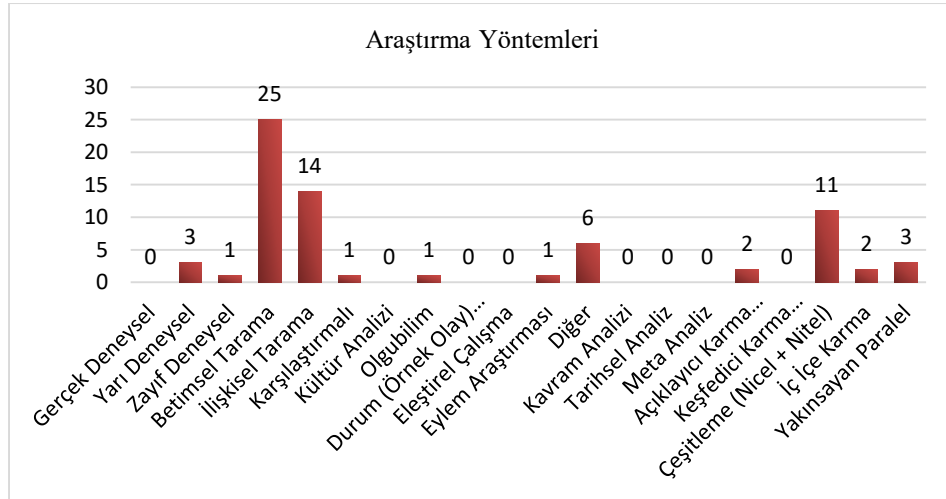
Şekil 5. Araştırma Yaklaşım Türlerine İlişkin Veriler

Şekil 5’e göre araştırmalarda en fazla tercih edilen araştırma yaklaşım türü nicel (f=44) olduğu, sonra sırayla karma (f=18) ve nitel (f=8) olduğu görülmektedir.



Şekil 6. Araştırma Desenlerine İlişkin Veriler

Şekil 6'ya göre araştırmalarda en fazla tercih edilen desenin nicel deneysel olmayan ($f=40$) olduğu görülürken, arkasından karma desenin ($f=18$) tercih edildiği görülmektedir. Araştırmalarda nicel türde deneysel desenin ($f=4$) daha az tercih edildiği görülmüştür. Nitel desenlerin içinden etkileşimli olmayan grupta ise belirtilen kriterler dahilinde araştırmaya rastlanmamıştır.

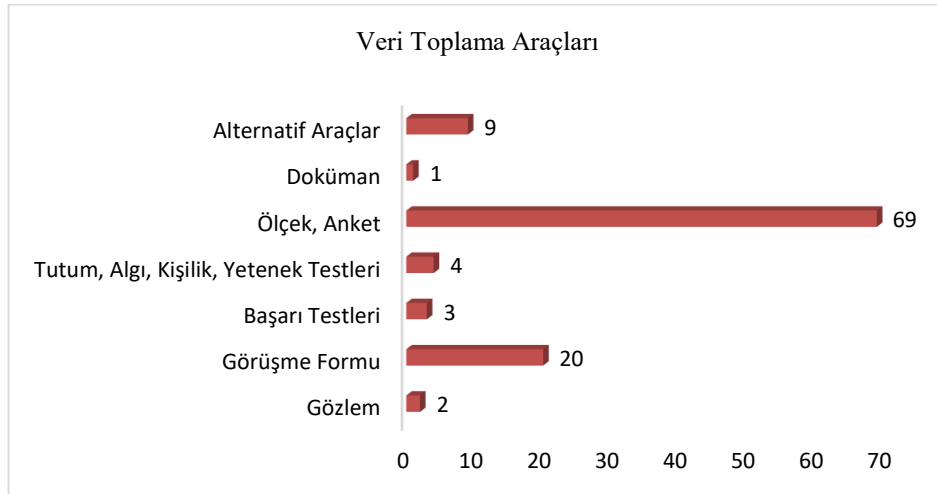


Şekil 7. Araştırma Yöntemlerine İlişkin Veriler

Şekil 7 incelendiğinde araştırma yöntemleri içinde en fazla nicel yöntemlerden betimsel tarama yönteminin (f=25) kullanıldığı, arkasından yine bir nicel yöntem olan ilişkisel tarama (f=14) geldiği görülür. Daha sonra karma araştırmalardan nicel ve nitel yöntemlerin birarada bulunduğu çeşitleme (f=11) tercih edilmiştir. Bunların dışında nitel desende diğer yöntemler (f=6) içinde tarama ve tasarım araştırma yöntemleri de tercih edilen yöntemlerdir. Bu veriler kapsamında nicel yöntemlerden gerçek deneysel, nitel yöntemlerden kültür analizi, durum (örnek olay), eleştirel çalışma, kavram analizi, tarihsel analiz ve meta analiz ile karma yöntemlerden olan keşfedici karma yöntemlere yer verilmediği görülmüştür.

Araştırmaların Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmalarda öğretmenlerin BİT kullanımına yönelik veri elde edebilmek için kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler Şekil 8’de gösterilmiştir.



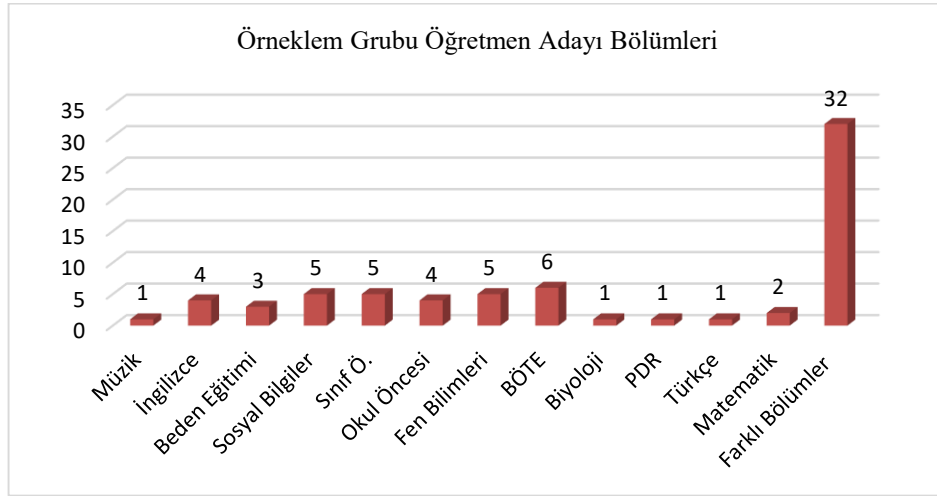
Şekil 8. Veri Toplama Araçlarına İlişkin Veriler (Bazı araştırmalarda birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır.)

Şekil 8’de veri toplama araçları arasında en fazla ölçek/anket (f=69) araçlarının kullanıldığı, bunu görüşme formu (f=20) ve daha sonra yansıtma notları, günlükler, video kayıtları ile derecelendirilmiş rubrik değerlendirme gibi alternatif araçların (f=9) izlediği

görülmüştür. Veri toplama araçları arasında en az tercih edilen ise üniversite kayıtlarından öğrenci başarı notlarına ulaşıldığı doküman inceleme (f=1) yöntemi olmuştur.

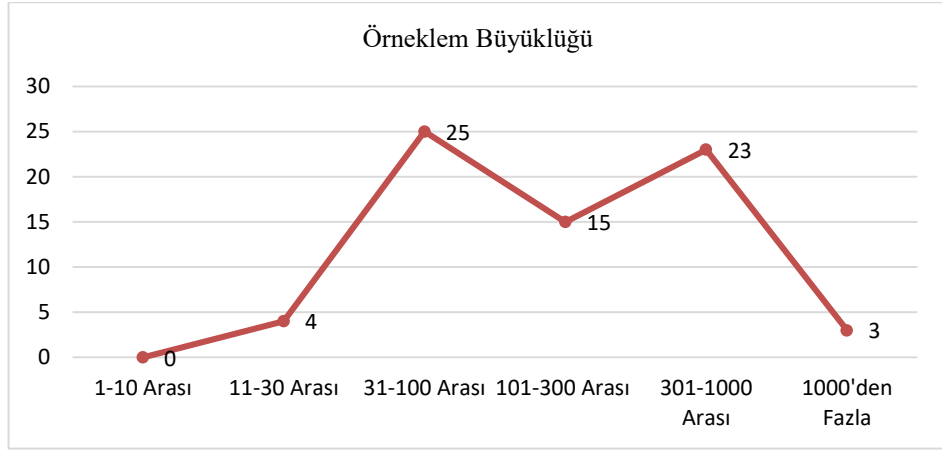
Araştırmaların Örneklemine İlişkin Bulgular

Araştırmaların örneklem grubunun öğretmen adayları olmasıyla birlikte bölümler açısından ele alınan örneklem grubuna ilişkin bilgiler Şekil 9'da, örneklem büyüklüğüne ilişkin bilgiler ise Şekil 10'da belirtilmiştir.



Şekil 9. Örneklem Grubunda Öğretmen Aday Bölümlerine İlişkin Veriler

Şekil 9'da görüldüğü gibi araştırma kapsamında yer alan öğretmen adaylarının BİT kullanımının araştırılması sürecinde üniversite genelinde farklı bölümlere (f=32) ulaşılarak yapılan araştırmalara daha fazla yer verilmiştir. Bunun dışında araştırmalarda daha çok yer verilen örneklem grubu öğretmen aday bölümleri ise sırayla BÖTE (f=6), Sosyal Bilgiler (f=5), Fen Bilimleri (f=5) ve Sınıf Öğretmenliği (f=5) olmuştur.

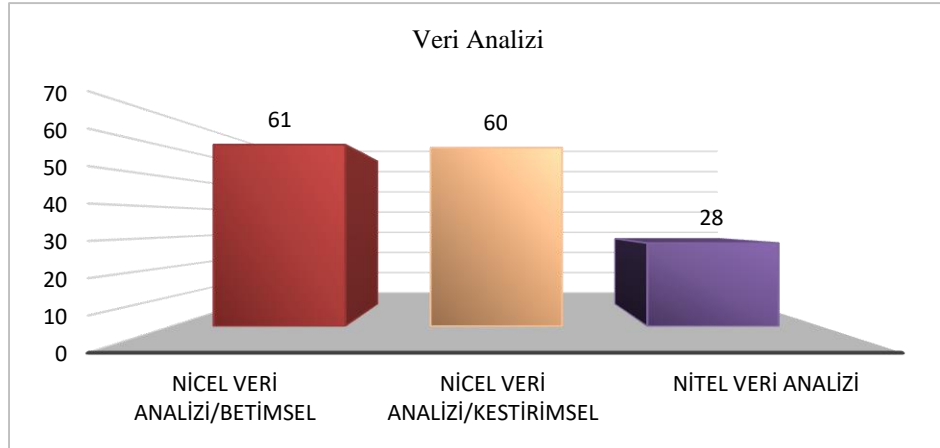


Şekil 10. Örneklem Büyüklüğüne İlişkin Veriler

Şekil 10'a göre araştırmaların örneklem büyüklüğünün en fazla 31-100 ($f=25$) olduğu görülürken bunu 301-1000 ($f=23$) örneklem büyüklüğüne sahip araştırmalar izlemiştir.

Araştırmaların Veri Analizlerine İlişkin Bulgular

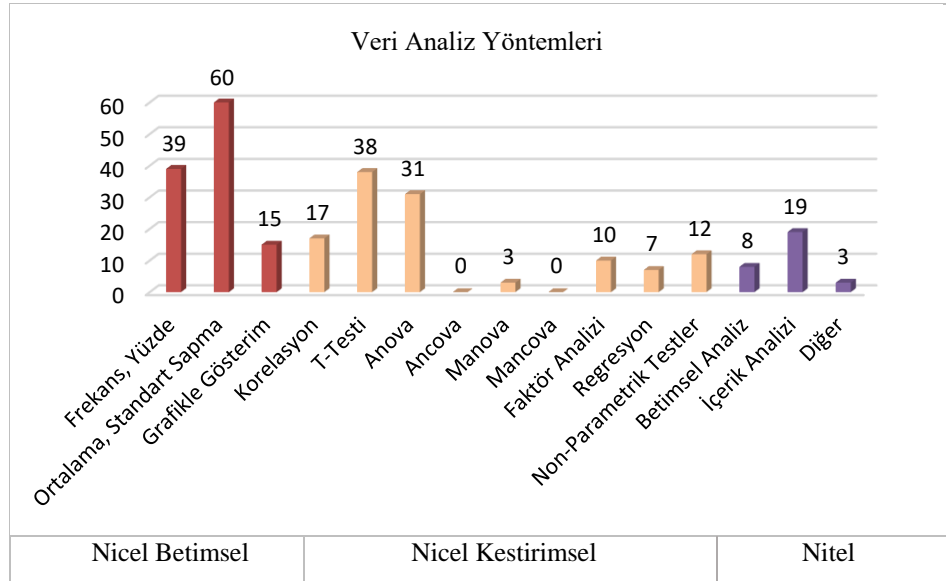
Öğretmen adaylarının BİT kullanımına yönelik araştırmaların nicel ve nitel veri analiz dağılımı Şekil 11’de sunulmuştur.



Şekil 11. Veri Analiz Dağılımına İlişkin Veriler (Bazı araştırmalarda birden fazla veri analizi kullanılmıştır.)

Şekil 11'e göre öğretmen adayları ile BİT alanında yapılan araştırmalarda elde edilen verilerin analizinde en fazla nicel veri analizi türlerinden betimsel analiz (f=61) tercih edilmiştir. Bu analizi daha sonra nicel kestirimsel analiz (f=60) takip etmektedir.

Öğretmen adaylarının BİT kullanımına yönelik araştırmalarda veri analiz yöntem çeşitlerine ilişkin veriler Şekil 12'de sunulmuştur.



Şekil 12. Veri Analiz Yöntemlerine İlişkin Veriler (Bazı araştırmalarda birden fazla veri analizi kullanılmıştır.)

Şekil 12'de araştırmalarda elde edilen verilerin en fazla nicel betimsel yöntemlerden ortalama-standart sapma (f=60) ile daha sonra ise frekans-yüzde (f=39) ile analiz edildiği görülür. Bunları sırasıyla t-testi (f=38) ve anova (f=31) analiz yöntemleri takip etmektedir. Nitel veri analiz yöntemlerinin içinde ise içerik analizi (f=19) betimsel analiz (f=8) ile diğer nitel analiz (f=3) yöntemlerine oranla daha fazla tercih edilmiştir. Nitel veri analizleri içinde doğrudan alıntılama ve sürekli karşılaştırma olarak ifade edilen analizler diğer yöntemler adıyla nitelendirilmiştir. Bu sonuçlara göre ayrıca nicel kestirimsel analiz yöntemlerinden Ancova ve Mancova'nın araştırma kriterleri kapsamında incelenen araştırmalarda tercih edilmediği görülmüştür.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Dijital çağda eğitimin önemli bir kaynağı haline gelen bilgi iletişim teknolojilerinin öğretmen adayları tarafından yetkin bir şekilde kullanılması sınıf ortamına geçtikleri zaman dijital teknolojilerle öğretim tasarımı yaparak öğrencilerinin güçlendirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları sırasında öğretmen adaylarının teknolojiye gelecekteki öğretim uygulamalarına entegre etmeye hazırlamak için bilgi ve iletişim teknolojilerini (BİT) öğrenmelerine destek olunması gerekmektedir (Sang vd., 2010; Hammond, Reynolds ve Ingram, 2011). Bu amaçla araştırmamızda öğretmen adaylarına yönelik yapılan araştırmaların incelenerek araştırma eğilimlerinin tespit edilmesi yoluyla gelecek çalışmalara yön verecek önerilerde bulunması önemli bir husus olarak düşünülmüştür.

Mevcut araştırmada Türkiye’de öğretmen adaylarına yönelik Bilgi İletişim Teknolojileri (BİT) alanında 2014-2023 yılları arasında YÖK Tez veri tabanı ve ULAKBİM Tr Dizin veri tabanlarında “bilgi iletişim teknolojileri” ve “öğretmen adayları” anahtar kelimeleri ile 35 makale, 26 yüksek lisans tezi ve 9 doktora tezi olmak üzere toplam 70 araştırma incelenmiştir. Sistematik inceleme kapsamında araştırmaların belirlenmesi sürecinde PRISMA akış diyagram aşamaları takip edilmiştir (Moher vd., 2009). Araştırmaların makale sınıflama formunda (Ozan ve Köse, 2014) yer alan araştırma künyesi (türü, yayın yılı, yayın yeri), araştırma desen ve yöntem çeşitleri, konu dağılımı ve konu kapsamında ele alınan değişkenler, veri toplama araçları, örneklem grubu ve büyüklüğü, veri analiz yöntemleri temaları altında içerik analizi gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucu öğretmen adaylarına yönelik BİT alanında 2014-2023 yılları arası ulaşılan yayınlarda makale çalışmalarının tezlere oranla daha fazla olduğu, yüksek lisans tezlerinin de doktora tezlerine oranla daha fazla olduğu görülmüştür. Ancak lisansüstü eğitim kapsamında doktora ve yüksek lisans tezleri ile derinlemesine araştırmalar yaparak daha ayrıntılı sonuçlara ulaşılabilir (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2016). Yayın sayısının en fazla 2020 yılında görülmesi, pandemi ile birlikte acil uzaktan öğretim sonucu çevrimiçi eğitimin artışından kaynaklı bilgi iletişim teknolojilerine duyulan

ihtiyacın gündeme geldiđini dűşündürműştűr (Toquero, 2021; Adedoyin ve Soykan, 2023).

Öđretmen adaylarının BİT Yeterlik ve BİT tutumları dıŐında BİT kullanım becerilerine araŐtırmalarda daha fazla yođunlaŐıldıđı görűlmektedir. BİT becerileri, BİT'in teknik olarak kullanımını ifade ederken, BİT yeterlilikleri dijital anlamda bilgi, beceri ve tutumların bir bűtűnű olarak ele alınmaktadır (Ananiadou ve Claro, 2009). Öđretmen adaylarının BİT kullanım yetkinliđini arttırabilmek için BİT'e yűnelik tutumları, BİT yeterliđi bakımından hazır bulunuŐlukları da űnemli bir faktűrdűr. Bu aıaçıdan űđretmen adaylarına yűnelik eđitimlerde bu faktűrlerin de ele alınması gereklidir. Ayrıca űđretmen adaylarına yűnelik dűzenlenecek BİT eđitimi sűrecinde, eđitimde teknolojinin entegrasyonu için teknolojinin yeniliđinden ziyade pedagojik hedefleri hedeflemesi gerektiđini dikkate almak gerekir (Mouza vd., 2014). Bununla birlikte bazı araŐtırmalarda űđretmen adaylarının yaŐ ve cinsiyet aıaçısından geımiŐinin ve BİT'e yűnelik tutumlarının da űđretmen adaylarının eđitim programlarında dikkate alınmasının űnemi belirtilir (Tondeur vd., 2018; Njiku, Maniraho ve Mutarutinya, 2019).

Öđretmenlerin teknolojiyi sınıfta kullanmaları bakımından teknolojiyi benimsemelerini etkileyen űnemli faktűrűn, űđretmen eđitimi programlarında yer alan hizmet űncesi teknoloji deneyimlerinin niceliđi ve niteliđi olduđu literatűrde görűlebilmektedir (Tondeur vd., 2012). Öđretmen eđitiminde etkili teknoloji entegrasyon bilgisini geliŐtirebilmek için Mishra ve Koehler'in (2006) Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) [Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)] modeli yanısıra İrade, Beceri, Araı, Pedagoji Modeli (The Will, Skill, Tool and Pedagogy [WSTP] Model) (Petko, 2012; Knezek, ve Christensen, 2016), Nitel Veri Modelinin Sentezi (Synthesis of qualitative data [SQD] model) (Petko, 2012; Tondeur vd., 2012; Toundeur vd., 2021) ve SAMR Modeli (Puentedura, 2013) gibi ıeŐitli modellerin yer aldıđı da bilinmektedir. Sonuı olarak űđretmen adaylarının sınıfta bilgi iletiŐim teknolojileri kullanım yeterlikleri bakımından eđitimde teknoloji entegrasyonuna hazırlayabilmek için űđretmen yetiŐtirme kurumlarında teknoloji, pedagoji ve iıerik bilgilerini birleŐtirmelerine yardımcı olması gereklidir (Mishra ve Koehler, 2006; Sun, Strobel ve

Newby, 2017; Tondeur, Scherer, Siddiq ve Baran, 2020). Araştırma kapsamında teknoloji entegrasyonu değişkenine yoğunlaşan çalışmaların az olması bu alanda ülkemizde yapılacak yeni araştırmalara ve geliştirilecek politikalara bir ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir.

Yapılan inceleme sonucu araştırmalarda nicel araştırma türünün, karma ve nitel araştırma türlerine göre daha fazla tercih edildiği görülmüştür. Nicel türde deneysel olmayan desen ve betimsel tarama yöntemlerinin tercih edilmesi geniş örneklem gruplarına uygulanan ölçek araçlarıyla ulaşmanın kolaylığının sebep olduğu düşünülebilir. Oysaki öğretmen adaylarının BİT hakkında derinlemesine düşüncelerini keşfedebilmek adına nitel araştırmalarla etkileşimli desenlerin de tercih edilmesi mümkündür. Sasseville (2004) de araştırmasında nitel yaklaşımla gerçekleştirilecek araştırmaların okullardaki BİT entegrasyonunu daha iyi anlamak için açıklayıcı bir yaklaşım olabileceğini belirtmiştir. Örneğin Hammond ve diğerleri (2009) yürüttüğü nitel araştırma ile öğretmen adaylarının BİT’i kullanması ilgili farklılıkların nedenlerini inceleyebilmişlerdir. Bunun dışında Martinovic ve Zhang’ın (2012) öğretmen eğitimi programında BİT kullanımına yönelik öğretmen adaylarının beklenti ve tutumlarını incelediği araştırmasında olduğu gibi karma yöntemlerde nicel bulgular nitel bulgularla desteklenerek de açıklanabilir. Ayrıca nitel araştırmalar içinde doküman incelemesi gibi etkileşimsiz desenlerle elde edilecek bilgiler de yön gösterici olabilecektir (Starkey, 2020).

Araştırma kapsamında ele alınan yayınların veri toplama araçları arasında ölçek-anket araçlarının ön plana çıktığı, bunu yarı yapılandırılmış görüşme formu aracının izlediği görülmüştür. Literatürde çeşitli araştırmalarda da öğretmen adaylarının BİT yeterliğinin ölçek ile ölçüldüğü görülmektedir (Baek ve Sung, 2020; Rubach ve Lazarides, 2021; Pozas ve Letzel, 2023). Bununla birlikte araştırmada az sayıda da olsa yansıtma notları, günlükler, video kayıtları ile derecelendirilmiş rubrik değerlendirme gibi alternatif araçlarına da yer veren araştırmaların mevcut olduğu görülmüştür.

BİT kapsamında öğretmen adaylarına yönelik araştırmalarda örneklem grubu olarak üniversite genelinde farklı bölümlere ulaşılarak genelleme yapılan araştırmalara daha fazla yer verilmiştir. Benzer şekilde BİT kullanımı alanında bazı araştırmalarda da farklı

bölümlerde öğrenim gören öğretmen adayları ile çalışılmıştır (Sang vd., 2010; Mouza vd., 2014; Tondeur vd., 2018). Ancak öğretmenlerin branŐa göre BİT kullanımı farklılaşabileceğinden branŐlar özelinde araştırmalara ağırlık vermek eğitimde teknoloji entegrasyonu sürecinde etkililiği arttıracaktır (Chien, Chang, Yeh, ve Chang, 2012). Araştırmaların örneklem büyüklüğünün en fazla 31-100 aralığında daha sonra da 301-1000 aralığında olduğu görülmüştür. Bu sonuç nicel araştırmaların tercih edilmesi ile ölçek uygulamalarının ağırlıklı olduğu sonucuyla örtüşmektedir.

Ele alınan araştırmaların veri analizinde en fazla nicel veri analizi türlerinden betimsel analiz tercih edilmiştir. Bu yöntemde ortalama-standart sapma ön planda görülrken, frekans-yüzde analizleri arkasından gelmiştir. Bu analizi daha sonra t-testi ve anova ile nicel kestirimsel analiz yöntemleri takip etmektedir. Benzer şekilde öğretmen adaylarına yönelik çeşitli araştırmalarda da nicel veri analizlerinin tercih edildiği görülmektedir (Yurdakul, 2011; Aslan ve Zhu, 2016). Nicel veri analizine göre daha az tercih edilen nitel veri analiz yöntemlerinin içinde ise içerik analizi daha fazla yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının BİT yeterliğine yönelik bazı araştırmaların da içerik analizine yer verdiği literatürde görülebilmektedir (Instefjord ve Munthe, 2016).

BİT alanında öğretmen adaylarına yönelik Türkiye’de 2014-2023 yılları kapsamında yapılan araştırmaların incelemesi sonucu elde edilen bilgiler ışığında branŐlar özelinde araştırmaların arttırılmasının teknolojiyi sınıfta etkili kullanılmasını sağlayacağı düşünölmüŐtür. Bunun dışında öğretmen adaylarının hazır bulunuŐluklarının tespit edilmesine yönelik araştırmaların arttırılması ile eğitimsel ihtiyaçları belirlenebilir. Bu amaçla uluslararası çerçevelere dayanan ölçüm araçları ile BİT tutum ve yeterliklerinin tespit edilmesi sonucu ölkemizde uluslararası standartlarda eğitimler düzenlenmesine öncülük edebilir. Yapılacak araştırmalarda ayrıca nitel veri toplama araçları ile nitel araştırma yöntemlerine de ağırlık verilerek öğretmen adaylarının BİT hakkında görüşlerinin tespit edilmesi düzenlenecek eğitimlere yol gösterici olacaktır. Ya da bibliyometrik analiz ile BİT alanında ulusal ve uluslararası kaynakların incelenmesi sonucu elde edilen veriler de ölkemizdeki çalışmalara ışık tutacaktır. Bunun dışında öğretmen adaylarına eğitim fakültelerinde düzenlenecek eğitim programlarında

teknolojinin kullanımı yanında teknolojik pedagojik alan bilgisinin verilmesinin ve çeşitli teknoloji entegrasyon modelleri ışığında öğretim programları oluşturulmasının da gelecekte sınıf ortamında öğretmenlerin daha etkili öğrenme-öğretme ortamları yaratmasına öncülük edecektir.

KAYNAKLAR

- Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2023). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive learning environments*, 31(2), 863-875. doi: 10.1080/10494820.2020.1813180
- Almerich, G., Orellana, N., Suárez-Rodríguez, J., & Díaz-García, I. (2016). Teachers' information and communication technology competences: A structural approach. *Computers & Education*, 100, 110-125. doi: 10.1016/j.compedu.2016.05.002
- Ananiadou, K., Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. OECD education working papers, no. 41. *OECD Publishing (NJI)*. doi: 10.1787/218525261154
- Anderson, J. (Ed.) Van Weert, T. (Ed.), & Duchâteau, C. (2002). *Information and communication technology in education: A curriculum for schools and programme of teacher development*. UNESCO publishing. <https://bit.ly/3T0zXux> adresinden erişildi.
- Anderson, S. E., & Maninger, R. M. (2007). Preservice teachers' abilities, beliefs, and intentions regarding technology integration. *Journal of educational computing research*, 37(2), 151-172. doi: 10.2190/H1M8-562W-18J1-634P
- Angeli, C., & Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers & Education*, 52(1), 154-168. doi: 10.1016/j.compedu.2008.07.006
- Aslan, A., & Zhu, C. (2016). Influencing factors and integration of ICT into teaching practices of pre-service and starting teachers. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 2(2), 359-370. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1105123> adresinden erişildi.
- Baek, E. O., & Sung, Y. H. (2020). Pre-service teachers' perception of technology competencies based on the new ISTE technology standards. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 37(1), 48-64. doi: 10.1080/21532974.2020.1815108
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Chien, Y. T., Chang, C. Y., Yeh, T. K., & Chang, K. E. (2012). Engaging pre-service science teachers to act as active designers of technology integration: A MAGDAIRE framework. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 578-588. doi: 10.1016/j.tate.2011.12.005
- Çınar, N. (2021). "İyi bir sistematik derleme nasıl yazılmalı?", *Online Türk Sağlık*

- Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 310-314. <https://orcid.org/0000-0003-3151-9975>
- Denyer, D., & D. Tranfield. (2009). “Producing a systematic review.” D. A. Buchanan and A. Bryman (Eds.) In *The SAGE handbook of organizational research methods*, (pp. 671–689). London: Sage
- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2791/82116
- Ferrari, A. (2013). *Digcomp: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. EUR, scientific and technical research series (Vol. 26035). Luxembourg: Publications Office. doi:10.2788/52966
- Hammond, M., Crosson, S., Fragkouli, E., Ingram, J., Johnston-Wilder, P., Johnston-Wilder, S., ... & Wray, D. (2009). Why do some student teachers make very good use of ICT? An exploratory case study. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(1), 59-73. doi: 10.1080/14759390802704097
- Hammond, M., Reynolds, L., & Ingram, J. (2011). How and why do student teachers use ICT?. *Journal of Computer assisted learning*, 27(3), 191-203. doi: 10.1111/j.1365-2729.2010.00389.x
- Instefjord, E., & Munthe, E. (2016). Preparing pre-service teachers to integrate technology: an analysis of the emphasis on digital competence in teacher education curricula. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 77-93. doi: 10.1080/02619768.2015.1100602
- International Society for Technology in Education (ISTE) (2008). Essential conditions: Necessary conditions to effectively leverage technology for learning. <https://www.iste.org/standards/for-educators> adresinden erişildi.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler* (20.baskı). Ankara: Nobel Yayın dağıtım
- Knezek, G., & Christensen, R. (2016). Extending the will, skill, tool model of technology integration: Adding pedagogy as a new model construct. *Journal of Computing in Higher Education*, 28(3), 307-325. DOI 10.1007/s12528-016-9120-2
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2005). What Happens When Teachers Design Educational Technology? The Development of Technological Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2):131-152. doi: 10.2190/0EW7-01WB-BKHL-QDYV
- Markauskaite, L. (2007). Exploring the structure of trainee teachers’ ICT literacy: the main components of, and relationships between, general cognitive and technical capabilities. *Educational Technology Research and Development*, 55, 547-572. doi:10.1007/s11423-007-9043-8
- Martinovic, D., & Zhang, Z. (2012). Situating ICT in the teacher education program: Overcoming challenges, fulfilling expectations. *Teaching and Teacher*

- Education*, 28(3), 461-469. doi: 10.1016/j.tate.2011.12.001
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (çev.edt: Turan, S.). Ankara: Nobel Yayınevi. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi, 2009).
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teachers' knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. doi: 10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017). *Öğretmen strateji belgesi*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-26.07.2017.pdf adresinden erişildi.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine* 151 (4), 264–269. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135>
- Mouza, C., Karchmer-Klein, R., Nandakumar, R., Ozden, S. Y., & Hu, L. (2014). Investigating the impact of an integrated approach to the development of preservice teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education*, 71, 206-221. doi: 10.1016/j.compedu.2013.09.020
- Njiku, J., Maniraho, J. F., & Mutarutinya, V. (2019). Understanding teachers' attitude towards computer technology integration in education: A review of literature. *Education and Information Technologies*, 24, 3041-3052. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09917-z>
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Education Working Papers. <https://www.oecd.org/education/2030-project/> adresinden erişildi.
- Ozan, C., & Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 116-136. doi: 10.19126/suje.76547
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev: Demir, S. B., Bütün, M.). Ankara: Pegem Akademi. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi, 2001).
- Puentedura, R. (2013). *The SAMR Ladder: Questions and Transitions*. http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2013/10/26/SAMRLadder_Questions.pdf adresinden erişildi.
- Petko, D. (2012). Teachers' pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms: Sharpening the focus of the 'will, skill, tool' model and integrating teachers' constructivist orientations. *Computers & Education*, 58(4), 1351-1359. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.013>

- Petticrew, M., & Roberts, H. (2008). *Systematic Reviews in the Social Sciences: A Practical Guide*. Blackwell Publishing, Oxford, UK.
- Pozas, M., & Letzel, V. (2023). “Do You Think You Have What it Takes?”—Exploring Predictors of Pre-Service Teachers’ Prospective ICT Use. *Technology, Knowledge and Learning*, 28(2), 823-841. doi: 10.1007/s10758-021-09551-0
- Punie, Y., (Ed.), & Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, EUR 28775 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017, ISBN 978-92-79-73718-3 (print), 978-92-79-73494-6 (pdf), doi:10.2760/178382 (print), 10.2760/159770 (online), JRC107466.
- Rubach, C., & Lazarides, R. (2021). Addressing 21st-century digital skills in schools—Development and validation of an instrument to measure teachers' basic ICT competence beliefs. *Computers in Human Behavior*, 118, 106636. doi:10.1016/j.chb.2020.106636.
- Sang, G., Valcke, M., Van Braak, J., & Tondeur, J. (2010). Student teachers’ thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers & Education*, 54(1), 103-112. doi:10.1016/j.compedu.2009.07.010
- Sasseville, B. (2004). Integrating information and communication technology in the classroom. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 30(2). <https://www.learntechlib.org/p/43067/> adresinden erişildi.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. doi: 10.3102/0013189X015002004
- Sözbilir, M. & Kutu, H. (2008). Development and Current Status of Science Education Research in Turkey. *Essays in Education* [Special issue], 1-22. <https://bit.ly/496TYoI> adresinden erişildi.
- Starkey, L. (2020). A review of research exploring teacher preparation for the digital age. *Cambridge Journal of Education*, 50(1), 37-56. doi: 10.1080/0305764X.2019.1625867
- Suárez-Rodríguez, J. M., Almerich, G., Díaz-García, I., & Fernández-Piqueras, R. (2012). Competencias del profesorado en las TIC: Influencia de factores personales y contextuales. *Universitas psychologica*, 11(1), 293-309. doi: 10.11144/Javeriana.upsy11-1.cpf
- Sun, Y., Strobel, J., & Newby, T. J. (2017). The impact of student teaching experience on pre-service teachers’ readiness for technology integration: A mixed methods study with growth curve modeling. *Educational Technology Research and Development*, 65, 597-629. DOI:10.1007/s11423-016-9486-x
- Tavşancıl, E., & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi*

- ve uygulama rnekleri. İstanbul: Epsilon.
- Toquero, C. M. (2021). Emergency remote education experiment amid COVID-19 pandemic. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 162-176. doi: 10.46661/ijeri.5113
- Tondeur, J., Van Braak, J., Sang, G., Voogt, J., Fisser, P., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2012). Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: A synthesis of qualitative evidence. *Computers & Education*, 59(1), 134-144. doi: 10.1016/j.compedu.2011.10.009
- Tondeur, J., Aesaert, K., Prestridge, S., & Consuegra, E. (2018). A multilevel analysis of what matters in the training of pre-service teacher's ICT competencies. *Computers & Education*, 122, 32-42. doi: 10.1016/j.compedu.2018.03.002
- Tondeur, J., Scherer, R., Siddiq, F., & Baran, E. (2020). Enhancing pre-service teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK): A mixed-method study. *Educational Technology Research and Development*, 68(1), 319-343. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09692-1>
- Tondeur, J., Petko, D., Christensen, R., Drossel, K., Starkey, L., Knezek, G., & Schmidt-Crawford, D. A. (2021). Quality criteria for conceptual technology integration models in education: Bridging research and practice. *Educational Technology Research and Development*, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09911-0>
- Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) Tr Dizin Alan İndeksi. <https://trdizin.gov.tr/> adresinden erişildi.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2011). ICT Competency Framework for Teachers. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213475> adresinden erişildi.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2018). ICT Competency Framework for Teachers. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721> adresinden erişildi.
- Yavuz, N. (2022). Sosyal bilimlerde sistematik literatür analizi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (51), 347-360. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1134606>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakul, İ. K. (2011). Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliliklerinin bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımları açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40 (40), 397-408. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7796/102086> adresinden erişildi.
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) (2016). *Lisansüstü eğitim ve öğretim yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=21510&MevzuatTur=7&Me>

[vzuatTertip=5](#) adresinden erişildi.

Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (YÖK Tez).

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.

SUMMARY

Purpose

Developments in the field of information communication technologies (ICT) in the digital age have made technology-oriented teaching necessary in education (OECD, 2018; Anderson, Van Weert, & Duchâteau, 2002). In this context, teachers are expected to have ICT competencies to carry out teaching activities with the help of ICT in a digital environment (Aslan & Zhu, 2016; ISTE, 2008). However, future teachers can use their technological competencies more efficiently as a result of gaining these competencies in teacher training faculties while they are still teacher candidates (Anderson & Maninger, 2007; Tondeur, Aesaert, Prestridge, & Consuegra, 2018). With the data obtained as a result of investigating the current status of pre-service teachers' pre-service professional ICT competencies and university opportunities for the development of these competencies, implications for teacher education can be drawn. In light of this information, this study aims to identify research trends through a systematic review of theses and articles published in the last ten years (2014-2023) in the field of Information Communication Technologies (ICT) for pre-service teachers in Turkey.

Method

In this study, systematic review method, which is among qualitative research methods, was preferred. The data obtained in this method, in which documents are used as data, are in the nature of providing descriptive information (Merriam, 2018). The study group of this research consists of studies published in the last ten years (2014-2023) in the field of ICT for pre-service teachers in Turkey in the YÖK Thesis and ULAKBİM Tr Index databases. In the study, a total of 70 studies, including 35 articles, 26 master's theses and 9 doctoral dissertations, were analyzed through purposive sampling. PRISMA Flow diagram was used to determine the studies to be included in the analysis during the systematic review process (Moher et al. 2009). The imprint of the studies (type, year of publication, place of publication), research design and method types, The subject areas of the studies and the variables of the subject areas, data collection tools, sample group and size, and data analysis methods were examined by content analysis according to the themes in the article classification form (Ozan & Köse, 2014). In content analysis, which refers to the objective and systematic classification of written material in terms of meaning, similar data are brought together within the framework of certain themes, organized and interpreted in a way that the reader can understand (Taşancıl & Aslan, 2001; Yıldırım & Şimşek, 2016; Patton, 2018).

Results, Conclusion and Discussion

As a result of the research, it was seen that article studies were more and the year with the highest number of publications was 2020. The fact that the highest number of publications was seen in 2020 drew attention to the need for ICT as a result of emergency distance education during the pandemic (Toquero, 2021; Adedoyin & Soykan, 2023). Research has mostly focused on pre-service teachers' ICT usage skills. In addition, the quantitative research type was preferred more than mixed and qualitative research types. Within the scope of quantitative research, non-experimental design and descriptive survey methods were mostly used. However, interactive designs of qualitative research can also be preferred to explore pre-service teachers' thoughts in depth (Sasseville, 2004; Hammond et al., 2009). Among the data collection tools, scale-survey tools were found to be prominent. In the studies examined, the maximum sample size in the range of 31-100 was seen with the studies generalized by reaching different departments throughout the university as the sample group. In the data analysis of the studies, descriptive analysis was mostly preferred to quantitative data analysis types. This method emphasizes the mean-standard deviation. T-test, ANOVA, and

quantitative predictive analysis methods follow this analysis. In light of the information obtained as a result of the research, it is thought that increasing the research specific to the branches will ensure the effective use of technology in the classroom. Apart from this, the result of determining the ICT attitudes and competencies of pre-service teachers with measurement tools based on international frameworks can lead to the organization of training at international standards in our country. Determining the views of pre-service teachers about ICT by focusing on qualitative research methods in the research to be conducted will guide the training to be organized.

ORCID

Pınar KORUKLUOĞLU  ORCID 0000-0003-2077-6060

Ahmet İlhan ŞEN  ORCID 0000-0002-9913-8573

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırma 1. yazarın, 2. yazar danışmanlığında yürüttüğü tezsiz yüksek lisans dönem projesi kapsamında hazırlanmıştır. Makalenin hazırlanma sürecinde araştırmacılar eşit katkı sunmuştur.

Destek ve Teşekkür Beyanı

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

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

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

Ek Tablo A. Makale ve Tezlerin Başlık, Yazar ve Yayın Yılı Bilgileri

Tür-Kod	Araştırma Yazar (Yıl), Başlık Bilgileri
YL-1	Çelik (2023), Covid-19 Pandemisi Sirasında Yürütülen Uzaktan Eğitimin Müzik Öğretmenliği Öğrencilerinin Piyano Becerilerine Olan Etkilerinin İncelenmesi
YL-2	Karahan (2023), Beden Eğitimi Ve Spor Eğitimi Alan Üniversite Öğrencilerinin Bilgi Ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi
YL-3	Uzundurdu (2022), İngilizce Öğretmen Adaylarının Teknolojik Hazırbulunuşluk Düzeyleri
YL-4	Alkayalar (2022), İngilizce Öğretmenliği Bölümü Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Kaygısı Ve Bilgi Ve İletişim Teknolojileri'nin İngilizce Sınıflarında Uygulanmasına Yönelik Tutumlarının Araştırılması
YL-5	Sarı (2022), Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Algısı Ve Teknoloji Kullanım Seviyeleri Arasındaki İlişki
YL-6	Çekici (2022), Dijital Okuryazarlık Becerisini Artırmaya Yönelik Etkinliklerin Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Yeterlik, Tutum Ve Öz-Yeterlik İnançlarına Etkisinin İncelenmesi
YL-7	Gündoğdu (2022), Öğretmen Adaylarının Öğretmen Eğitiminde Bilgi Ve İletişim Teknolojileri Entegrasyonunun Kullanımı İle Dijital Oyun Temelli Öğrenme Algıları Arasındaki İlişki
YL-8	Köse (2022), Öğretmen Adaylarının Bilgi Ve İletişim Teknolojileri Yeterlilik Algılarının Prososyal Eğilimlerine Etkisi
YL-9	Kocaer (2021), Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi
YL-10	Öğdür (2021), Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğretmen Adaylarının Dijital Öykü Kavramına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi
YL-11	Akgül (2021), Eleştirel Düşünme Ve Bit-Kod Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
YL-12	Kozluk (2021), Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmen Adaylarının 21.Yüzyıl Becerileri Kapsamında Bilgi Ve İletişim Teknolojileri Yeterlilikleri
YL-13	Solmaz (2020), Öğretmen Adaylarının Siber Bilgi Güvenliği Farkındalıklarının Ve Dijital Vatandaşlık Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi
YL-14	Demirtaş (2020), Uzaktan Eğitim Yöntemiyle Verilen Bilişim Teknolojileri Dersinin Öğretmen Adaylarının Bit Yeterliliklerine Ve Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgilerine Etkisi
YL-15	Aytaş (2020), Öğretmen Adaylarının Bilgi Ve İletişim Teknolojileri Becerileri İle Derste Teknoloji Kullanımına Yönelik Eğilimlerinin İncelenmesi

YL-16	Karayücel Efe (2019), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Öğretmen Adaylarının Bilgi Güvenliği Farkındalıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi
YL-17	Soylu (2019), Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarına Yönelik Eğitim Programının Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Tutum Ve Görüşlerine Etkisi
YL-18	Akhoroz (2019), Öğretmen Adayları Arasında Kişilik Özellikleri İle Nomofobi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
YL-19	Başaran (2018), Arduino’nun Elektrik Deneylerine Entegre Edilmesinin Ve Deneysel Raporlarının Poster Şeklinde Hazırlanmasının, Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fizik Laboratuvarlarına, Teknolojiye Ve Bilgi Ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi
YL-20	Bekar (2017), Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Bilişim Teknolojilerine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi
YL-21	Kulaksız (2016), Öğretmenlik Staj Yönetim Sisteminin Tasarlanması, Geliştirilmesi Ve Uygulanması
YL-22	Dikmen (2015), Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Öz-Yeterlik Algıları İle Siber Zorbalık Duyarlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
YL-23	Demir (2015), Öğrencilerin Ve Öğretim Elemanlarının E-Öğrenmeye Hazır Bulunmuşluk Düzeylerinin İncelenmesi: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği
YL-24	Uysal (2015), Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Bilgi Ve İletişim Teknolojileri Kullanımına Yönelik Tutum Ve Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi
YL-25	Çelik (2014), Öğretmen Adaylarının Eğitsel Podcastlere Yönelik Görüşleri, Özyeterlilik Algıları Ve Durum Kaygıları
YL-26	Keleş (2014), Öğretmen Adaylarının Bilgi Ve İletişim Teknolojileri Yeterlilikleri
Dr-1	Akman Kadioğlu (2019), Öğretmen Adayları İçin Bilgi Güvenliği Ve Bilişim Etiği Dersinin Tasarım, Geliştirme Ve Uygulanması: Tasarım Temelli Araştırma
Dr-2	Harmandaoğlu Baz (2018), İngilizce Öğretmeni Adaylarının Bilgi Ve İletişim Teknolojileri Kullanma Niyetlerine İlişkin Bir Araştırma
Dr-3	Taflı (2017), Biyoloji Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi Ve Geliştirilmesi
Dr-4	Aktaş (2015), Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Teknoloji Pedagoji Alan Bilgisi Gelişimlerinin İncelenmesi
Dr-5	Ceylan (2015), Öğrenme Nesnelerinin Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Becerilerine Etkisinin Değerlendirilmesi
Dr-6	Kaya (2014), Harmanlanmış Öğrenmenin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Küresel Isınma Konusundaki Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ve Sınıf İçi Öğretim Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Etkisi

Dr-7	Uzun (2014), Öğrenme Ve Öğretme Yöntemleriyle Bilgi Edinimi, Pratik Yapma Ve Akılda Tutma: Moodle Esaslı Akademik Sözcük Öğrenimi Üzerine Bir Çalışma
Dr-8	Kurtoğlu-Erden (2014), Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Lisans Programının Mezun Yeterlik Algılarına Göre Değerlendirilmesi
Dr-9	Dağhan (2014), Çevrimiçi Ortamda Sürdürülebilirlikte Sürekli Kullanım Niyetinin Bir Modelle Sinanması
M-1	Ersoy ve Doğan (2023), Öğretmen Adaylarının Bilgi, İletişim Ve Mobil Teknolojileri Kullanma Becerileri Üzerine İlişkisel Bir Çalışma
M-2	Deniz ve Avcı (2023), Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ve Öğretmen Adaylarının Bilgi Ve İletişim Teknolojileri Becerilerine Ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerine Yönelik Özyeterlikleri
M-3	Karakuş, Sünbül ve Kılıç (2022), Öğretmen Adayı Dijital Yeterlik Algısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
M-4	İlic (2021), Öğretmen Adaylarının Bakış Açısından Öğretim Teknolojileri Dersine Yönelik Bir Değerlendirme
M-5	Şen-Akbulut ve Öner (2021), Öğretmen Adaylarının Teknoloji Yeterliliklerinin Geliştirilmesi: Proje Tabanlı Bir Öğrenme Deneyimi
M-6	Yaman ve Dulkadir Yaman (2021), Öğretim Teknolojileri Dersinin Öğretmen Adaylarının Teknopedagojik Yeterliliklerine Etki
M-7	Özbay, Doğan, Yıldız ve Seferoğlu (2021), Öğretmen Adaylarının Dijital Etik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi ¹
M-8	Doğusoy, Sevinç ve Ergün (2020), Öğretmen Adaylarının Siber Aylaklık Davranışlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi
M-9	Eskimen ve Erdoğan (2020), Wappad Uygulaması Kullanarak Çocuk Kitabı Hazırlamayı Deneyimleyen Öğretmen Adaylarının Okuma-Yazmaya Yönelik Tutumlarının Ve Bilgi-İletişim Teknolojileri Yeterlilik Algılarının Belirlenmesi
M-10	İşıksalan (2020), Türkçe Öğretmen Adaylarının Dijital Ortamlardan Yararlanma Durumlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi
M-11	Göldağ (2020), Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Teknopedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin İncelenmesi
M-12	Aydoğmuş ve Karadağ (2020), Öğretmen Adaylarının Bilgi Ve İletişim Teknolojileri (Bit) Yeterlilikleri: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği
M-13	Akgün (2020), Öğretmen Adaylarının Bilgi Ve İletişim Teknolojileri Yeterlilikleri Ve Bilgi İşlemsel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi
M-14	Çelik (2020), Dijital Çağda Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yetiştirme: Bir Eylem Araştırması
M-15	Çelik (2020), Sosyal Bilim Derslerini Dijital Materyallerle Bütünleştirme Sürecinde Öğretmen Adayı Görüşleri: Fenomenolojik Bir Araştırma

M-16	Çebi ve Reisoğlu (2019), Öğretmen Adaylarının Dijital Yeterliklerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eğitim Etkinliği: Böte Ve Diğer Branşlardaki Öğretmen Adaylarının Görüşleri
M-17	Arıkan ve Özgür (2019), Öğretmen Adaylarının Siber Aylaklık Ve Bilişsel Kapılma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
M-18	Gökçearslan, Karademir-Coşkun ve Şahin (2019), Öğretmen Adayı Bilgi ve İletişim Teknolojisi Yeterlikleri Ölçeğinin Türkçe’ye Uyarlanması
M-19	Alkan ve Emmioğlu-Sarıkaya (2018), Öğretmen Adayları İçin Bilgi Ve İletişim Teknolojileri Yeterlikleri Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması
M-20	Murat ve Erten (2018), Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilgi Ve İletişim Teknolojilerini Kullanmaları Ve Bu Teknolojileri Öğrenme – Öğretme Sürecine Entegrasyonları Hakkındaki Görüşleri
M-21	Kobak-Demir ve Gül (2018), Teknoloji Destekli Öğretim Materyalleri Webquestlerin Yeterliklerini Yordayan Değişkenler
M-22	Egüz ve Kesten (2018), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Öğrencilerinin Sosyal Medya Algılarının Metafor Yoluyla Belirlenmesi
M-23	Gür-Erdoğan, Bayat Ve Şentürk (2017), Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Bit, E-Öğrenme Ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki
M-24	Gömlüksiz ve Pullu (2017), Toondoo İle Dijital Hikâyeler Oluşturmanın Öğrenci Başarisina Ve Tutumlarına Etkisi
M-25	Kuşkaya-Mumcu (2017), Öğretmen Adaylarının BIT’i Öğrenme Ve Öğretme Sürecine Entegre Etmeye Hazir Olmaları: Bilgi Ve İnançtaki Değişim
M-26	Alsancak-Sarıkaya ve Yurdugül (2016), Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Düzeylerinin İncelenmesi: Ahi Evran Üniversitesi Örneği
M-27	Pan ve Akay (2016), Öğretmen Adaylarının Ve Öğretim Elemanlarının “Her Yerde Her Zaman” Eğitim İçin Mobil İletişim Teknolojilerinin Kullanımına Dair Görüşleri
M-28	Karasu ve Arıkan (2016), Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Kullanım Durumları Ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
M-29	Karakuş-Yılmaz ve Çağıltay (2016), Proje Tabanlı Çoklu Ortam Tasarımı Sürecinde Öğretim Tasarımı Becerilerinin Gelişiminin Araştırılması
M-30	Ersoy, Kabakçı-Yurdakul ve Ceylan (2016), Öğretmen Adaylarının BİT Becerileri Işığında Teknopedagojik İçerik Bilgisine İlişkin Yeterliklerinin İncelenmesi: Deneysel Bir Araştırma
M-31	Açıkgül-Fırat ve Özden (2015), Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreçte Bilgi İletişim Teknolojileri Kullanımına Yönelik Ölçek Geliştirilmesi
M-32	Şad ve Nalçacı (2015), Öğretmen Adaylarının Eğitimde Bilgi Ve İletişim Teknolojilerini Kullanmaya İlişkin Yeterlilik Algıları

-
- | | |
|------|---|
| M-33 | Kabakçı-Yurdakul, UrsavaŐ ve Becit-İŐitürk (2014), Öğretmen Adaylarının Bilgi Ve İletişim Teknolojileri Kabul Ve Kullanımlarına Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması: Utaut-Pst |
| M-34 | Çoklar (2014), Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Yeterliklerinin Cinsiyet ve BİT Kullanım AŞamaları Bağlamında İncelenmesi |
| M-35 | Geçer (2014), Öğretmen Adaylarının Web Ortamında Bilgi Arama-Yorumlama Stratejilerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi |
-

Not: Yüksek Lisans Tezi: YL, Doktora Tezi: Dr, Makale: M

GEFAD / GUJGEF44(2): 1089-1113(2024)

Fransızca Ders Kitabı Nouveau Bien Sûr A1.1 Üzerine Nitel Bir Çalışma * **

A Qualitative Research on The French Coursebook Nouveau Bien Sûr A1.1

Gamze ÇİFCİ¹, Nurten ÖZÇELİK²,

¹ Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı,
gamzeczifci@gazi.edu.tr

² Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı,
nurtenk@gazi.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 04.03.2024

Yayına Kabul Tarihi: 15.05.2024

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Fransızcanın ikinci yabancı dil olarak okutulduğu MEB'e bağlı ortaöğretim kurumlarında ders kitabı olarak kullanılmakta olan Nouveau Bien Sûr A1.1 adlı ders kitabı hakkında öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen ve veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak hazırlanan bu çalışmada, MEB'e bağlı 5 ortaöğretim kurumunda görev yapan 10 Fransızca öğretmeni ile gönüllülük esasına dayalı görüşmeler yapılarak Nouveau Bien Sûr A1.1 adlı ders kitabı hakkında belirlenen alt problemler doğrultusunda sorular sorulmuştur. Görüşmelerden elde edilen veriler, betimsel ve içerik analizi tekniği ve MAXQDA yazılım programı ile analiz edilmiştir. Analiz aşamasında, ilk olarak görüşmeye katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine yer verilmiş, sonrasında elde edilen verilere yönelik tema, kategoriler, alt kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur. Kategori ve kodları örnekleyen en dikkat çekici katılımcı görüşlerine doğrudan alıntı yapılarak yer verilmiştir. Katılımcılar Nouveau Bien Sûr A1.1 ders kitabındaki dilbilgisi, sözcük bilgisi öğretimi ve 4 dil becerisine yönelik etkinlikler hakkında olumsuz görüş bildirirken; değerlendirme ve öz değerlendirme bölümleri hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Fransızca öğretimi/öğrenimi, Ortaöğretim Fransızca ders kitabı, Nouveau Bien Sûr, Öğretmen görüşleri

ABSTRACT

***Alıntılama:** Çifci G. ve Özçelik, N. (2024). Fransızca ders kitabı Nouveau Bien Sûr A1.1 üzerine nitel bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 1089-1113.

** Bu makale, Gamze ÇİFCİ'nin Prof. Dr. Nurten ÖZÇELİK danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

This research aims to determine the opinions of teachers about the coursebook Nouveau Bien Sûr A1.1, which is used as a coursebook in secondary educational institutions affiliated to the Ministry of National Education where French is taught as a second foreign language. In this research, which was prepared using phenomenological design, one of the qualitative research methods, and semi-structured interview as a data collection tool, interviews were conducted on a voluntary basis with 10 French teachers working in 5 high schools of the Ministry of National Education and questions were asked about the coursebook Nouveau Bien Sûr A1.1 through the sub-problems determined. The data obtained from the interviews were analyzed using descriptive and content analysis techniques and MAXQDA software programme. In the analysis phase, first the demographic information of the teachers who participated in the interview was included, and then theme, categories, subcategories and codes were created for the data obtained. The most striking participant views that exemplify the categories and codes are given in direct quotations. The participants expressed negative opinions about the grammar, vocabulary teaching and activities for 4 language skills in the coursebook Nouveau Bien Sûr A1.1; they gave positive opinions about the evaluation and self-evaluation sections.

Keywords: French teaching/learning, French coursebook of secondary education, Nouveau Bien Sûr, Teachers' opinions

GİRİŞ

Yabancı dil öğretiminde/öğreniminde ders kitabı önemli bir araçtır. Dinleme, okuma, konuşma ve yazma gibi 4 temel dil becerisinin geliştirilmesi için farklı türlerde içerik ve etkinliklerin yer aldığı, görsel öğelerle desteklenen ders kitaplarının hazırlanması, öğrencilerin yabancı dil öğretimini/öğrenimini olumlu yönde etkilemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), yabancı dil ders kitaplarının yazımında Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin (D-AOBM) ilkelerini ve öğrencilerin dil seviyelerini (A1.1, A1.2, B1.1, B1.2) dikkate almaktadır. Öğrenci kitapları ve alıştırma kitapları, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında birinci ya da ikinci yabancı dil öğretimi için ders materyallerini oluşturmaktadır. Akıllı tahta, derslerin görsel ve işitsel bir bütünlük içinde ilerlemesine olanak sağlamaktadır. Eğitimde Bilişim Ağı (EBA) ve Ortaöğretim Genel Müdürlüğü (OGM) Materyal platformlarında, ders kitaplarının kazanım ve temalarına uygun olarak hazırlanan etkinlikler, öğrencilerin öğrenimlerini pekiştirmeye yardımcı olmaktadır.

İngilizce, ülkemizde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında birinci yabancı dil olarak okutulmaktadır. Almanca ve Fransızca dersleri ise, Anadolu Liseleri ve Fen Liselerinde

ikinci yabancı dil öğretimi kapsamında 9. sınıftan itibaren verilmektedir. Nouveau Bien Sûr (A1.1, A1.2, A2.1, A2.2) kitap serisi 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren MEB'e bağlı ortaöğretim kurumlarının ikinci yabancı dil olarak Fransızca derslerinde ders kitabı olarak kullanılmaktadır. 9.sınıf için Nouveau Bien Sûr A1.1, 10.sınıf için Nouveau Bien Sûr A1.1, 11.sınıf için Nouveau Bien Sûr A1.2 ve 12.sınıf için Nouveau Bien Sûr A2.1 kitapları kabul edilmiştir. Bu serinin dijital materyalleri EBA ve OGM Materyal internet sayfalarında bulunmaktadır. MEB Ortaöğretim Kurumları Fransızca Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen içerik ve tema sayıları ile kazanımlar çerçevesinde oluşturulan Nouveau Bien Sûr (A1.1, A1.2, A2.1, A2.2) serisi, Fransızca öğretimi/öğrenimi için hazırlanan en güncel ders kitabı olma özelliğine sahiptir. Bu kitap serisinde, dinleme, okuduğunu anlama, konuşma ve yazma becerileri, sözcük bilgisi ve dilbilgisi öğretimine ilişkin içerik ve etkinlikler bulunmaktadır. Her ünitenin sonunda içeriklerin ölçülebildiği değerlendirme ve öğrencinin kendi öğrenimini değerlendirebildiği öz değerlendirme bölümleri yer almaktadır.

Yabancı dil öğretiminde/öğreniminde öğretmenler ders kitaplarının niteliğini, kazanımlara uygunluğunu değerlendirebilmekte ve öğrencilerin kitaplara olan tutumlarını gözlemlemektedirler. Kayacan'ın (2022) yüksek lisans tezinde, İngilizce öğretmenlerinin 8. sınıfta kullanılan ders kitapları ve 2018-2019 LGS sınavı hakkındaki görüşlerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda, ders saatinin yetersiz olduğu, ders kitabındaki soruların öğrencilerin ilgisini çekmediği ve kazanımları yansıtmadığı tespit edilmiştir. Özdemir ve Ulaş (2007) *Mersin Merkez İlçe Anadolu Liselerinde Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Ders Kitaplarına Yaklaşımları* başlıklı çalışmalarında, İngilizce öğretmenlerinin ders kitaplarına yaklaşımlarını incelemiştir. Bu çalışma, öğretmenlerin görüşlerine dayanarak ders kitaplarının değerlendirilmesinin, yeni bir ders kitabına ihtiyaç duyulması durumunda geri bildirim sağlayabileceğini öne sürmektedir. Nouveau Bien Sûr (A1.1, A1.2, A2.1, A2.2) kitap serisi ile ilgili yapılan alanyazın taraması sonucunda, bu kitaba yönelik biçimsel, bilimsel ve yöntemsel incelemeleri içeren çalışmalar ve kitabın MEB Fransızca öğretim müfredatına uygunluğu açısından incelendiği araştırmaların bulunduğu tespit edilmiştir.

: Güngör, 2018; Cura, 2019; Koçyiğit, 2019; Kuşçu, 2019; Kuşçu, 2020; Eker ve Öksüz, 2020. Ancak, ortaöğretim kurumlarında, Fransızca öğretimi/öğrenimi için hazırlanan ders kitaplarında, öğretmenlerin görüşlerini içeren nicel ya da nitel herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, Nouveau Bien Sûr A1.1 adlı ders kitabının okutulduğu ortaöğretim kurumlarında, kitabın Fransızca öğretimi/öğrenimindeki durumu hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesinin yararlı olacağı kanaatine varılmıştır. Nouveau Bien Sûr kitap serisinin A1.1 seviyesi ile sınırlı tutulan bu araştırmanın materyal geliştirme çalışmalarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın amacı ve araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örneklemi, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Fransızcanın ikinci yabancı dil olarak okutulduğu MEB'e bağlı ortaöğretim kurumlarında ders kitabı olarak kullanılmakta olan Nouveau Bien Sûr A1.1 adlı ders kitabı hakkında öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere yanıtlar aranmıştır:

1. Öğretmenlerin Nouveau Bien Sûr A1.1 kitabındaki dilbilgisel yapıların öğretimi hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin Nouveau Bien Sûr A1.1 kitabındaki sözcük bilgisinin öğretimi hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin Nouveau Bien Sûr A1.1 kitabındaki becerilerin dağılımı hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin Nouveau Bien Sûr A1.1 kitabındaki değerlendirme ve öz değerlendirme bölümü hakkındaki görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi ve olgubilim (fenomenoloji) deseninden yararlanılmıştır. Nitel araştırma “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s.19). Olgubilim (fenomenoloji), bireyin anlık deneyimlerinin doğrudan gözlemlenmesine dayanmaktadır (Edmonds ve Kennedy, 2017). Fransızcanın ikinci yabancı dil olarak okutulduğu MEB’e bağlı ortaöğretim kurumlarında ders kitabı olarak kullanılan Nouveau Bien Sûr A1.1 adlı ders kitabı hakkında öğretmenlerin görüşlerini almak ve değerlendirmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme tekniği kişilerin duygularının, düşüncelerinin, tecrübelerinin ve şikayetlerinin anlaşılabilmesi için kullanılan etkili tekniklerden biridir (Sevecan ve Çilingiroğlu, 2007).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini, Milli Eğitim Bakanlığının ülkemizde ikinci yabancı dil olarak Fransızca eğitimi veren ortaöğretim okullarının 9. ve 10. sınıflarında görev yapan Fransızca öğretmenleri, örneklemini ise Ankara'da bulunan 5 ortaöğretim kurumunun 9. ve 10. sınıflarda Fransızca eğitimi veren öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmaya katılan okullar ve öğretmen sayıları aşağıda Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1. Okul Adı ve Öğretmen Sayısı

Okul Adı	Öğretmen Sayısı
Altındağ Ankara Lisesi	2 Fransızca Öğretmeni
Ankara Lisesi	2 Fransızca Öğretmeni
Ayrancı Aysel Yüçetürk Anadolu Lisesi	3 Fransızca Öğretmeni
Tuzluçayır Anadolu Lisesi	2 Fransızca Öğretmeni
Mehmet Emin Resulzade Anadolu Lisesi	1 Fransızca Öğretmeni

Araştırmaya Altındağ Ankara Lisesi’nden 2 Fransızca öğretmeni, Ankara Lisesi’nden 2 Fransızca öğretmeni, Ayrancı Aysel Yüçetürk Anadolu Lisesi’nden 3 Fransızca öğretmeni, Tuzluçayır Anadolu Lisesi’nden 2 Fransızca öğretmeni ve Mehmet Emin Resulzade Anadolu Lisesi’nden 1 Fransızca öğretmeni katılmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler belirli düzeydeki standartlığa ve esnekliğe sahip olduğu için, ayrıca, yazmaya ve doldurmaya dayalı testler ve anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldırdığı ve belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olduğundan araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmacı tarafından öğretmenlere yönelik sorular hazırlanmış ve alanında uzman 7 kişiye gönderilmiştir. Uzmanların soru sayıları ve türleri hakkındaki önerileri dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Etik kurul onayı ile birlikte belirlenen okullardan uygulama izni talep edilmiş ve okul müdürlerine araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Görüşme soruları 2022-2023 eğitim-öğretim yılı Ekim ayında, Altındağ Ankara Lisesi, Ankara Lisesi, Ayrancı Aysel Yüçetürk Anadolu Lisesi, Tuzluca Anadolu Lisesi ve Mehmet Emin Resulzade Anadolu Lisesi Fransızca öğretmenlerine uygulanmıştır. Öğretmenlerin boş derslerinde yapılan görüşmeler yaklaşık 1 hafta sürmüştür.

Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen veriler, betimsel ve içerik analizi tekniği ve MAXQDA yazılım programı ile analiz edilmiştir. "Nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir: verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması" (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 243). Betimsel analiz tekniğinde, belirlenen temalar özetlenmekte ve yorumlanmaktadır. Bireylerin görüşlerinden elde edilen veriler anlaşılır bir şekilde neden-sonuç ilişkisi irdelenerek betimlenmektedir. Yorumlamanın ardından sonuca ulaşılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2000). İçerik analizinde ise içerik çeşitli yönlerden kodlanmakta ve özetlenmektedir (White ve Marsh 2006, s. 30-31). Görüşmeler, öğretmenlerin görev yaptığı okullarda boş ders saatlerinde ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve yanıtlarda herhangi bir değişiklik yapılmadan Word dosyasına aktarılmıştır. Her bir katılımcıya ait yanıtları belirlemek için "K1, K2" gibi kodlar verilmiştir. Verilerin analiz aşamasında, ilk olarak katılımcıların demografik bilgileri belirlenmiştir. Daha sonra, görüşme

sorularına verilen yanıtlar doğrultusunda kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Katılımcıların görüşleri doğrudan alıntı yapılarak sunulmuş ve yorumlanmıştır. MAXQDA yazılım programı aracılığıyla elde edilen şekiller, araştırma temasını, kategorileri, alt kategorileri ve kodların yoğunluğunu göstermektedir. Kodların kaç kez ifade edildiği parantez içinde belirtilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, katılımcıların demografik bilgilerine ve yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen yanıtlar doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcıların cinsiyet, sınıf mevcudu ve mesleki kıdemlerinin bulunduğu demografik bilgileri ve yüzdelik oranları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Demografik Bilgileri

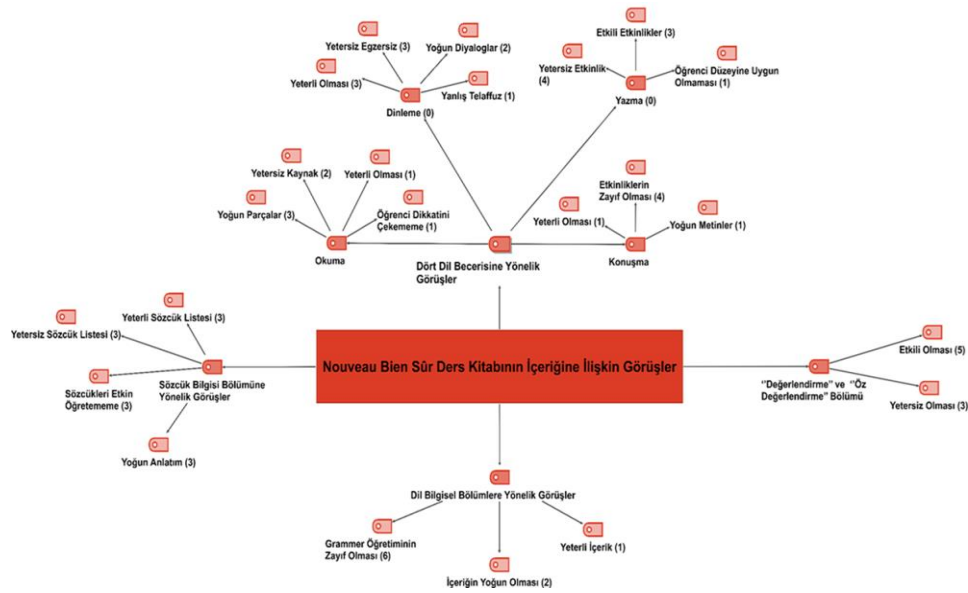
Belge Adı	Cinsiyet	Sınıf Mevcudu	Mesleki Kıdem
K1	Erkek	30-45	20-30
K2	Kadın	20-30	10-20
K3	Erkek	20-30	10-20
K4	Erkek	30-45	20-30
K5	Kadın	30-45	5-10
K6	Erkek	20-30	20-30
K7	Kadın	20-30	0-5
K8	Kadın	30-45	5-10
K9	Erkek	20-30	20-30
K10	Erkek	30-45	5-10

Araştırmada, katılımcılar K1’den K10’a kadar kodlanmıştır. Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların % 60’ı erkek, % 40’i ise kadındır. %50’sinin sınıf mevcudu 30-45 aralığında, %50’sinin ise 20-30 aralığındadır. Mesleki kıdemlere bakıldığında, katılımcıların % 40’ı 20-30, % 30’u 5-10, % 20’si 10-20, % 10’u ise 0-5 yıl aralığındadır.

Araştırmanın Teması

Görüşme formuna verilen yanıtlar, araştırmanın alt problemlerine yönelik elde edilen veriler ve katılımcıların üzerinde durdukları unsurlar doğrultusunda, öncelikle MAXQDA yazılım programı aracılığıyla kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra araştırmanın teması belirlenerek kategorilere ve alt kategorilere ayrılmıştır. Her kategori kodlar altında incelenmiştir. Bu çalışmada ulaşılan tema, kategoriler, alt kategoriler ve kodlar şekil ve tablolarda gösterilmiştir.

Araştırmanın birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü alt problemleri ile ilişkili olarak yapılan analizler sonucunda *Nouveau Bien Sûr A1.1 Kitabının İçeriğine İlişkin Görüşler* teması elde edilmiştir. Bu tema doğrultusunda oluşturulan hiyerarşik kod alt kod modeli Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Nouveau Bien Sûr A1.1 kitabının içeriğine ilişkin görüşler temasına ait hiyerarşik kod alt kod modeli

Şekil 1’de görüldüğü üzere, *Nouveau Bien Sûr A1.1 Kitabının İçeriğine İlişkin Görüşler* teması 4 kategori altında incelenmiştir. Bu kategoriler; “Dilbilgisel Bölümlere Yönelik

Görüşler”, “Sözcük Bilgisi Bölümüne Yönelik Görüşler” “Dört Dil Becerisine Yönelik Görüşler” ve “Değerlendirme” ve “Öz Değerlendirme Bölümüne Yönelik Görüşler”dir.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğretmenlerin Nouveau Bien Sür A1.1 kitabındaki dilbilgisel yapıların öğretimi hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik yapılan analizler sonucunda “Dilbilgisel Bölümlere Yönelik Görüşler” kategorisi elde edilmiştir. “Dilbilgisel Bölümlere Yönelik Görüşler” kategorisi katılımcıların ifadeleri doğrultusunda; “Dilbilgisi Öğretiminin Zayıf Olması”, “İçeriğin Yoğun Olması” ve “Yeterli İçerik” olmak üzere 3 kod ile ifade edilmiştir. Katılımcıların konu ile ilgili ifadeleri Tablo 3’de görüldüğü gibidir:

Tablo 3. Dilbilgisel Bölümlere Yönelik Görüşler Hakkında Bulgular

Kategoriler	Kodlar	İfadeler
Dilbilgisel Bölümlere Yönelik Görüşler	Dilbilgisi öğretiminin zayıf olması	“Bence kitapta tam olarak dilbilgisel bir öğretim ya da alıştırma söz konusu değil. Konunun gidişatına göre zaman zaman dilbilgisi konularını kendim belirliyorum, neyi ne kadar vermem gerektiğine sene içinde öğrencilerin durumuna göre karar veriyorum.” (K2)
		“Gramer açısından kitabı zayıf buluyorum, örneğin ‘être ve avoir’ fiilleriyle ilgili yeterli çalışma yapılmadan ‘aller-s’appeler-vouloir’ gibi öğrenciyi zorlayan ve nispeten ikincil fiillere yer veren etkinlikler içermesini pedagojik olarak uygun bulmuyorum. Ayrıca verilen konuların pekiştirme çalışmalarıyla desteklenmesi yeterli düzeyde değil. Var olan pekiştirme etkinlikleri çeşitlilik bakımından zayıf ve görev temelli değil. İlerleyen çalışmalara öğrenciyi hazırlayacak yeterli altyapıyı sağlama açısından kitabı zayıf buluyorum.” (K3)
		“Dilbilgisi yapısının öğretilmeden metinlerde, cümlelerde kullanıldığı görülmektedir ancak dilbilgisi bölümünün kitap yazarları tarafından kitaba küçük bir bölüm halinde (Mémo-hatırlatma) eklendiği görülüyor, bu bölüm bence geliştirilmelidir.” (K6)
		“Gramer konularının çok havada kaldığını düşünüyorum. Metin veriliyor, mémo kısmı veriliyor, fakat yeterli gelmiyor benim fikrime göre. Evet alıştırma kitabımız var ama bence ana kitabımıza da gramer konuları eklenmelidir.” (K10)
	İçeriğin yoğun olması	“Uzun, yorucu ve karmaşık. Acilen dilbilgisi bölümleri kısaltulmalı ve sadeleştirilmeli.” (K4)
	Yeterli içerik	“Dilbilgisel alıştırmaları genellikle uygun ve yeterli oluyor.” (K7)
		“Dilbilgisel kutucuklar var. Dolaylı ve özet veriyor ki bu güzel.” (K8)

Tablo 3’te görüldüğü üzere, katılımcılar en fazla “Dilbilgisi Öğretiminin Zayıf Olması” kodunu kullanarak kitaptaki dilbilgisi öğretiminin zayıf olduğunu ve içeriklerin yeterli

düzeyde olmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar tarafından ifade edilen başka bir kod, “İçeriğin Yoğun Olması” kodudur : %10’u, dilbilgisel bölümlerde içeriğin uzun, yorucu ve karmaşık olduğunu belirtmiştir. Dilbilgisel bölümlerin sadeleştirilmesi gerektiği dile getirilmiştir. Katılımcılar tarafından ifade edilen diğer bir kod, “Yeterli İçerik” kodudur : %20’si, dilbilgisel bölümlerde yeterli ve uygun içeriğin bulunduğunu ifade etmişlerdir. Kitapta dolaylı olarak verilen dilbilgisine yönelik içerikler yeterli görülmüştür.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmenlerin Nouveau Bien Sûr A1.1 kitabındaki sözcük bilgisinin öğretimi hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik sorusuna yönelik yapılan analizler sonucunda “Sözcük Bilgisi Bölümüne Yönelik Görüşler” kategorisi elde edilmiştir. “Sözcük Bilgisi Bölümüne Yönelik Görüşler” kategorisi katılımcıların ifadeleri doğrultusunda; “Yoğun Anlatım”, “Sözcükleri Etkin Öğretmememe”, “Yetersiz Sözcük Listesi” ve “Yeterli Sözcük Listesi” olmak üzere 4 kod ile ifade edilmiştir. Katılımcıların konu ile ilgili ifadeleri Tablo 4’de yer almaktadır:

Tablo 4. Sözcük Bilgisi Bölümüne Yönelik Görüşler Hakkında Bulgular

Kategoriler	Kodlar	İfadeler
Sözcük Bilgisi Bölümüne Yönelik Görüşler	Yoğun anlatım	“Yoğun ve fazla yorucu.” (K4) “Zaman zaman öğrenci seviyesine göre yoğun olabiliyor.” (K7)
	Sözcükleri etkin öğretememe	“Sözcük bilgisi bölümünde verilen sözcüklerin yeterli olmadığı gibi etkin kullanıma da uygun olmadığını düşünüyorum. Eğer öğrenciye bir sözcük kazandırmayı düşünüyorsak ek olarak onu kullanabileceği bir yönlendirme de yapmalıyız.” (K2) “Metinler içerisinde geçen kelimelerin anlaşılabilirliğini en aza indirmek için kitabın arka sayfalarında yer alan sözlük ve resimli kartların yer aldığı bölümler zenginleştirilmelidir. Kelimelerin fiil, sıfat ya da isim halleri verilerek aktif hâlde kullanılması böylelikle kelime dağarcığının geliştirilmesi hedeflenmelidir.” (K6)
	Yetersiz sözcük listesi	“Sözcük bilgisi bölümünde verilen sözcükler yeterli değildir.” (K2) “Yeterli olduğunu düşünmüyorum. Kazanımlara uygun kelimelerin yanında kitapta geçen bazı fiil ve kelimeler sözcük bilgisi bölümünde bulunmamaktadır.” (K10)
	Yeterli sözcük listesi	“Düşünceme göre; öğrenciler mini sözlüklerden ek sözlük masrafına gerek kalmayacak ölçüde yararlanabilmektedirler. Bu anlamda yeterli ve gerekli buluyorum.” (K1) “Sözcük listelerini yeterli buluyorum.” (K7)

Tablo 4'te görüldüğü üzere, katılımcılar tarafından yoğun olarak ifade edilen kod, “Yoğun Anlatım” kodudur : %20'si, sözcük bilgisi bölümünün öğrenci seviyesine göre yoğun ve yorucu olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar tarafından yoğun olarak ifade edilen diğer kod, “Sözcükleri Etkin Öğretmeme” kodudur : %20'si, sözcük bilgisi bölümündeki sözcüklerin yetersiz olduğunu, etkili öğretim açısından uygun olmadığını ve bu bölümün zenginleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. İçerikler, öğrenci seviyesinin üzerinde olmamalı, daha sade ve anlaşılır bir anlatım tercih edilmelidir. Sözcüklerin öğretimini, öğrencilerin ilgisini çekecek görsellerle desteklemek öğrencilerin sözcük bilgilerini daha da pekişecektir. Katılımcılar tarafından ifade edilen başka bir kod, “Yetersiz Sözcük Listesi” kodudur : %20'si, sözcük bilgisi bölümündeki sözcük listelerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar tarafından ifade edilen diğer bir kod, “Yeterli Sözcük Listesi” kodudur : %20'si, sözcük bilgisi bölümündeki sözcük listelerini yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu iki kodla ilgili olarak, sözcük listesini yeterli bulanlar ile bulmayanların sayıca eşit olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin Nouveau Bien Sûr A1.1 kitabındaki becerilerin dağılımı hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik yapılan analizler sonucunda “Dört Dil Becerisine Yönelik Görüşler” kategorisi elde edilmiştir. “Dört Dil Becerisine Yönelik Görüşler” kategorisi 4 alt kategoride ele alınmıştır: “Dinleme”, “Okuma”, “Konuşma” ve “Yazma.”

Dinleme Becerisine Yönelik Bulgular

Dinleme becerisine yönelik bulgular katılımcıların ifadeleri doğrultusunda; “Yeterli Olması”, “Yetersiz Alıştırma”, “Yoğun Diyaloglar” ve “Yanlış Telaffuz” olmak üzere 4 kod ile ifade edilmiştir. Katılımcıların konu ile ilgili ifadeleri Tablo 5'de görüldüğü gibidir:

Tablo 5. Dinleme Becerisine Yönelik Bulgular

Kategoriler	Alt Kategoriler	Kodlar	İfadeler
Dört Becerisine Yönelik Görüşler	Dil Dinleme	Yeterli olması	"Evet. sözcükleri telaffuz etmede oldukça yeterli." (K5)
		Yetersiz alıştırma	"Gayet iyi buluyorum." (K10) "Kitapta konu ile ilgili diyalog dışında hiçbir dinleme etkinliği yok, bu nedenle yetersiz." (K2)
		Yoğun diyaloglar	"Düşünmüyorum. Kitapta dinleme becerisine uygun olan çok fazla etkinlik yer almıyor." (K7)
		Yanlış telaffuz	"Uzun diyaloglar ilgi ve dikkat dağıtıyor." (K4) "Metinler günlük dil Fransızcasından uzak ve otantik değil ve bazı ifadelerde yanlış telaffuzlar mevcut. Metinler, öğrenci ilgisini çekecek düzeyde değil." (K3)

Tablo 5'te görüldüğü üzere, katılımcılar tarafından yoğun olarak ifade edilen kod, dinleme becerisinin "Yeterli Olması" kodudur : %20'si, dinleme metinlerinin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde, katılımcılar tarafından ifade edilen diğer yoğun kod, "Yetersiz Alıştırma" kodudur : %20'si, dinleme becerisine yönelik etkinliklerin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar tarafından ifade edilen başka bir kod, "Yoğun Diyaloglar" kodudur : %10'u, diyalogların uzun olduğunu ve öğrencinin ilgi ve dikkatini dağıttığını belirtmiştir. Katılımcılar tarafından ifade edilen diğer bir kod, "Yanlış Telaffuz" kodudur : %10'u, metin dilinin günlük dil Fransızcasından uzak olduğunu ve bazı kelimelerin yanlış telaffuz edildiğini ifade etmiştir. Kitap, her ne kadar bazı katılımcılar tarafından dinleme becerisi açısından yeterli olarak görülse de bazı katılımcılar da kitapta yeterli sayıda dinleme etkinliklerinin bulunmadığını vurgulamıştır. Kullanılan diyalogların uzun ve ağır olduğu belirtilmiştir ve yanlış telaffuz edilen sözcüklerin de bulunduğu söylenmiştir.

Okuma Becerisine Yönelik Bulgular

Okuma becerisine yönelik bulgular katılımcıların ifadeleri doğrultusunda; "Yoğun Parçalar", "Yetersiz Kaynak", "Yeterli Olması" ve "Öğrenci Dikkatini Çekememe" olmak üzere 4 kod ile ifade edilmiştir. Katılımcıların konu ile ilgili ifadeleri Tablo 6'da yer almaktadır:

Tablo 6. Okuma Becerisine Yönelik Bulgular

Kategoriler	Alt Kategoriler	Kodlar	İfadeler
Dört Becerisine Yönelik Görüşler	Dil Okuma	Yoğun parçalar	<p><i>“Dinlemede olduğu gibi okuma metinleri de günlük dil Fransızcasından uzak ve otantik değil. Metinler öğrenci düzeylerinin üzerinde yapılar içerdiğinden, bu durum öğrenciyi zorlamakta ve öğrencilerde anlamamaya bağlı yabancılaşma ve motivasyon eksilmesine neden olmaktadır. Metinler, öğrenci ilgisini çekecek düzeyde değil.” (K3)</i></p> <p><i>“Uzun ve fazla kelime bilgisi olduğu için akıcı değil, yorucu.” (K4)</i></p> <p><i>“Okuma metinleri anlamayı pekiştiriyor fakat metinlerde yer alan dilbilgisi ve sözcük bilgisi yoğun ve seviyeye göre ileride olabiliyor. Öğrenciler zaman zaman anlamada güçlük çekebiliyorlar.” (K7)</i></p>
		Yetersiz kaynak	<p><i>“Okuma kısmında da yine dinlediğimiz diyalogdan başka herhangi bir kaynak mevcut değil.” (K2)</i></p> <p><i>“Okuma parçalarının bazılarının sonunda dört temel dil becerisini (okuma, yazma, dinleme, konuşma) geliştireci alıştırmalara yer verilmemektedir.” (K6)</i></p>
		Yeterli olması	<p><i>“Okuma metinlerinin yeterli olduğunu düşünüyorum.” (K10)</i></p>
		Öğrenci dikkatini çekememe	<p><i>“Okuma bölümündeki metinler öğrencilerin dikkatini çeken konular olmalı.” (K5)</i></p>

Tablo 6’da görüldüğü üzere, katılımcılar tarafından en fazla ifade edilen kod, “Yoğun Parçalar” kodudur : %30’u, okuma bölümündeki parçaların günlük dilden uzak, yoğun ve uzun parçalar içerdiğini ve bu yüzden de öğrencilerin ilgisini çekmediğini, ifade etmişlerdir. Katılımcılar tarafından yoğun olarak ifade edilen diğer kod, “Yetersiz Kaynak” kodudur : %20’si, okuma bölümünde kaynakların yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Metinlerin günlük konuşma dilinden uzak olması öğrencinin algılama seviyesinde azalmaya sebep olacağı için dersten uzaklaşmasına ve içeriğe hakim olamamasına neden olmaktadır. Okuma parçalarının sonunda 4 beceriye yönelik etkinliklerin bulunmaması, katılımcıların öğretici kaynakların yetersiz olduğunu dile getirmelerine sebep olmaktadır. Katılımcılar tarafından ifade edilen başka bir kod, “Yeterli Olması” kodudur : %10’u okuma parçalarını yeterli bulduğunu, ifade etmiştir. Katılımcılar tarafından ifade edilen diğer bir kod, “Öğrenci Dikkatini Çekememe” kodudur. Önceki koda benzer şekilde, katılımcıların %10’u, okuma bölümünde öğrencilerin dikkatini çeken konuların olmadığını belirtmiştir. Okuma metinlerinin yeterli olmadığını düşünen katılımcı, içeriklerin dikkat çekmediğini dile getirmiştir. Okuma metinlerinin

günlük hayattan daha fazla içerik barındırması, öğrencinin derse katılımının daha etkin olması açısından oldukça önemlidir.

Konuşma Becerisine Yönelik Bulgular

Konuşma becerisine yönelik bulgular katılımcıların ifadeleri doğrultusunda; “Etkinliklerin Zayıf Olması”, “Yeterli Olması” ve “Yoğun Metinler” olmak üzere 3 kod ile ifade edilmiştir. Katılımcıların konu ile ilgili ifadeleri Tablo 7’de görüldüğü gibidir:

Tablo 7. Konuşma Becerisine Yönelik Bulgular

Kategoriler	Alt Kategoriler	Kodlar	İfadeler
Dört Becerisine Yönelik Görüşler	Dil Konuşma	Etkinliklerin zayıf olması	“Konuşmada mutlaka dış kaynaklardan yardım alıyorum ya da kendi oluşturduğum kartlar veya kaynaklarla konuşma alıştırmalarımı kendim düzenliyorum.” (K2) “Konuşmayı destekleyecek etkinlik çok az, bilişsel ve iletişimsel düzeyde yapılandırma zayıf.” (K3)
		Yeterli olması	“Kitabın konuşmaya yönelik çalışmalarını yeterli ve uygun buluyorum.” (K10)
		Yoğun metinler	“Konuşma metin içerikleri güzel, fakat uzun.” (K4)

Tablo 7’de görüldüğü üzere, katılımcılar tarafından yoğun olarak ifade edilen kod, “Etkinliklerin Zayıf Olması” kodudur : %20’si, konuşma becerisine yönelik etkinliklerin az sayıda ve zayıf olduğunu, bu sebeple farklı kaynaklardan yardım almak durumunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar tarafından ifade edilen başka bir kod, “Yeterli Olması” kodudur : %10’u, konuşma becerisine yönelik etkinliklerin yeterli olduğunu düşünmektedir. Katılımcılar tarafından ifade edilen diğer bir kod, “Yoğun Metinler” kodudur: %10’u, konuşma metinlerinin içeriklerinin güzel fakat uzun metinler olduğunu belirtmiştir. Metin içeriklerinin güzel olduğunu belirten katılımcı içeriklerin uzun olduğunu ve kısa olması gerektiğini vurgulamıştır.

Yazma Becerisine Yönelik Bulgular

Yazma becerisine yönelik bulgular katılımcıların ifadeleri doğrultusunda; “Yetersiz Etkinlik”, “Etkili Etkinlikler” ve “Öğrenci Düzeyine Uygun Olmaması” olmak üzere 3 kod ile ifade edilmiştir. Katılımcıların konu ile ilgili ifadeleri Tablo 8’de yer almaktadır:

Tablo 8. Yazma Becerisine Yönelik Bulgular

Kategoriler	Alt Kategoriler	Kodlar	İfadeler
Dört Becerisine Yönelik Görüşler	Dil Yazma	Yetersiz etkinlik	<i>“Kitap öğrenciyi yazmaya yönlendirmiyor, ben genellikle konuya uygun bir mail, bir mektup yazma ve cevaplama gibi etkinlikleri özellikle kendim yaptırıyorum.” (K2)</i> <i>“Yazma etkinliği de yeterince yok.” (K3)</i>
		Etkili etkinlikler	<i>“Düşünüyorum. Özellikle dilbilgisi etkinliklerinden sonra anlamayı kolaylaştırmak ve pekiştirmek için yazma etkinliklerine başvuruyorum.” (K7)</i> <i>“Yazma bölümlerini de yeterli buluyorum.” (K10)</i>
		Öğrenci düzeyine uygun olmaması	<i>“Yazma etkinliği de yeterince yok, var olanlar da düzeye uygun değil.” (K3)</i>

Tablo 8’de görüldüğü üzere, katılımcılar tarafından yoğun olarak ifade edilen kod, “Yetersiz Etkinlik” kodudur : %20’si, yazma becerisine yönelik etkinliklerin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Yazma becerisine yönelik etkinlikler az sayıda olduğu için kitap dışında etkinliklere başvurulmaktadır. İfade edilen başka bir kod, “Etkili Etkinlikler” kodudur : %20’si, yazma becerisine yönelik etkinliklerin etkili ve yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Yazma etkinliklerini yeterli bulan katılımcılar, etkinliklerin öğrenilenleri pekiştirdiğini vurgulamıştır. Katılımcılar tarafından ifade edilen diğer bir kod, “Öğrenci Düzeyine Uygun Olmaması” kodudur : %10’u, etkinliklerin yetersiz olduğunu ve öğrenci seviyesine uygun olmadığını ifade etmiştir. Yazma etkinlikleri katılımcıların çoğu tarafından yetersiz bulunmuş ve öğrenci düzeyine uygun olmadığı belirtilmiştir. Öğrencileri yazmaya teşvik edecek içeriklerin zenginleştirilmesi ve öğrencilerin seviyelerine uygun hale getirilmesi gerekmektedir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin Nouveau Bien Sür A1.1 kitabındaki değerlendirme ve öz değerlendirme bölümü hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik

yapılan analizler sonucunda “Değerlendirme” ve “Öz Değerlendirme Bölümüne Yönelik Görüşler” kategorisi elde edilmiştir. “Değerlendirme” ve “Öz Değerlendirme Bölümüne Yönelik Görüşler” kategorisi katılımcıların ifadeleri doğrultusunda; “Etkili Olması” ve

“Yetersiz Olması” olmak üzere 2 kod ile ifade edilmiştir. Katılımcıların konu ile ilgili ifadeleri Tablo 9’da görüldüğü gibidir:

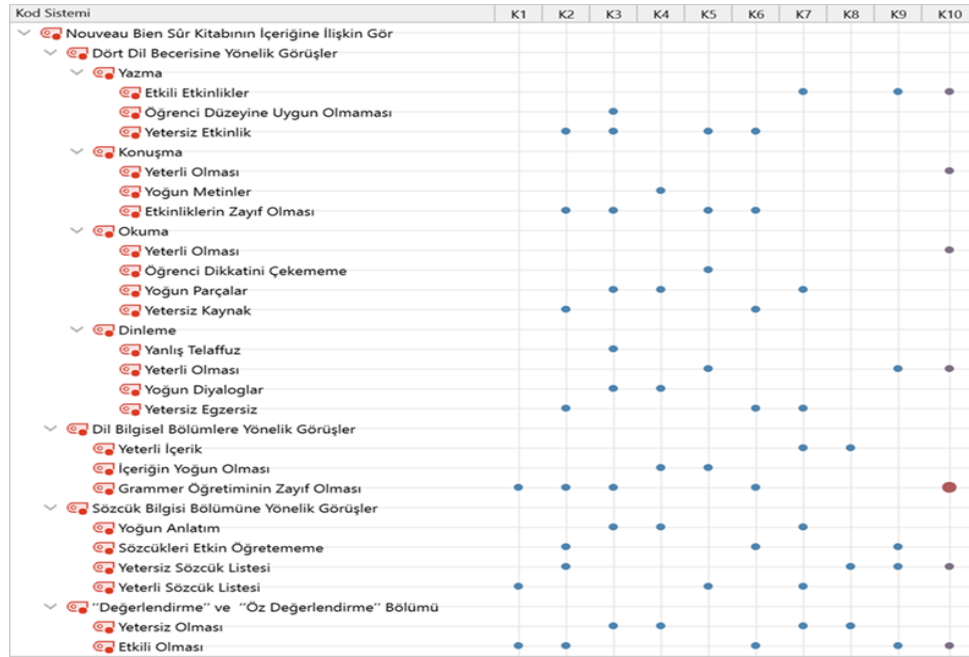
Tablo 9. Değerlendirme ve Öz Değerlendirme Bölümüne Yönelik Görüşler Hakkında Bulgular

Kategoriler	Kodlar	İfadeler
Değerlendirme ve Öz Değerlendirme Bölümüne Yönelik Görüşler	Etkili olması	“Evet, her ünitenin sonunda öz değerlendirme formumuzu dolduruyoruz buna göre eksiklerimizi belirliyoruz.” (K2) “Bu tür bölümlerin olması kitap için artı kazanım olarak değerlendirilmekte ve değerlendirme bölümleri tarafımızdan uygulanmaktadır.” (K6) “Evet, öz değerlendirme yapılmasını önemsiyorum. Çocuklar da bunu yapabiliyorlar. Üstteki soruda da belirttiğim gibi bu değerlendirme çalışmaları ünitenin sonuna değil, içine serpiştirilmelidir. Bununla birlikte bahsi geçen bölümleri öğrencilerin gelişiminde etkili buluyorum.” (K10)
	Yetersiz olması	“Yukarıda belirttiğim gibi değerlendirme bölümlerini-zayıf, az, oyun ve dramatik- öğeleri eksik buluyorum.” (K3) “Öğrenciler öz değerlendirmeye sıcak bakmıyor. Hazır yapılmış olanları tercih ediyorlar. Fakat kendi öz değerlendirmelerini yapamıyorlar.” (K4)

Tablo 9’da görüldüğü üzere, katılımcılar tarafından yoğun olarak ifade edilen kod, “Etkili Olması” kodudur : %30’u, değerlendirme ve öz değerlendirme formlarını uyguladıklarını ve etkili bulduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar tarafından ifade edilen diğer bir kod, “Yetersiz Olması” kodudur : %10’u, değerlendirme bölümlerinin eksik olduğunu düşünürken %10’u öğrencilerin öz değerlendirme bölümlerini yapamadıklarını belirtmiştir. Katılımcıların %60’ı, ünite sonlarında bulunan değerlendirme ve öz değerlendirme bölümlerinin yeterli ve öğrencilerin dil gelişimi üzerinde etkili olduğunu vurgulamışlardır. Öz değerlendirme formlarındaki eksikler tespit edilerek eksik olan konularla ilgili daha fazla etkinlik planlanabilir. Öz değerlendirme formları bir nevi yol gösterici konumundadır. Bu bölümü yetersiz bulan katılımcılar (%40) ise bu bölümlerin eksik yönlerinin olduğunu ve etkinlik olarak yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Sadece bir katılımcı öğrencilerin öz değerlendirmeye sıcak bakmadığını belirtmiştir. Öz değerlendirme formu içerisine daha eğlenceli etkinliklerin eklenmesi formdan alınan verimi olumlu etkileyecektir.

Nouveau Bien Sûr A1.1 Kitabının İçeriğine İlişkin Görüşler Temasına Yönelik Kodların Yoğunluğu

Katılımcıların kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri yanıtların istatistiki analizi sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda belirlenen temalar, kategoriler ve kategorilere ilişkin oluşturulan kodların yoğunluğu Şekil 2’de yer almaktadır:



Şekil 2. Nouveau Bien Sûr A1.1 kitabının içeriğine ilişkin görüşler temasına yönelik kodların yoğunluğu

Katılımcılara göre Nouveau Bien Sûr A1.1 kitabının içeriğine ilişkin görüşler teması ile ilgili katılımcı görüşlerini katılımcı bazlı incelediğimizde; Şekil 2’de görüldüğü üzere, katılımcılar farklı noktalarda farklı yoğunluklarda yorumlarda bulunmuşlardır. Farklı katılımcıların yoğunlaştıkları kodlar noktaların büyüklüğü ve renk değişimleri ile ifade edilmiştir. Şekil 2’de, K10 kodlu katılımcı dilbilgisi (grammaire) öğretiminin zayıf olması kodu ile ilgili yoğun görüşlerde bulunmuşlardır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü alt problemleri ile ilişkili olarak elde ettiğimiz *Nouveau Bien Sûr A1.1 Kitabının İçeriğine İlişkin Görüşler* temasına verilen yanıtlar istatistiki olarak analiz edilmiş ve “Dilbilgisel Bölümlere Yönelik Görüşler”, “Sözcük Bilgisi Bölümüne Yönelik Görüşler”, “Dört Dil Becerisine Yönelik Görüşler”

ve “Değerlendirme ve Öz Değerlendirme Bölümüne Yönelik Görüşler” olmak üzere 4 kategoriden oluştuğu saptanmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğretmenlerin Nouveau Bien Sûr A1.1 kitabındaki dilbilgisel yapıların öğretimi hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik elde edilen “Dilbilgisel Bölümlere Yönelik Görüşler” kategorisi katılımcıların ifadeleri doğrultusunda; “Dilbilgisi (grammaire) Öğretiminin Zayıf Olması”, “İçeriğin Yoğun Olması” ve “Yeterli İçerik” olmak üzere 3 kod altında incelenmiştir. Bu kodlardan elde edilen bulgular ışığında, Nouveau Bien Sûr A1.1 kitabında, dilbilgisi öğretiminin zayıf ve yetersiz olduğu ve içeriğin yoğun olduğu (f=5, %50) tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmenlerin Nouveau Bien Sûr A1.1 kitabındaki sözcük bilgisinin öğretimi hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik elde edilen “Sözcük Bilgisi Bölümüne Yönelik Görüşler” kategorisi katılımcıların ifadeleri doğrultusunda; “Yoğun Anlatım”, “Sözcükleri Etkin Öğretmememe”, “Yetersiz Sözcük Listesi” ve “Yeterli Sözcük Listesi” olmak üzere 4 kod altında incelenmiştir. Bu kodlardan elde edilen bulgular ışığında, Nouveau Bien Sûr A1.1 kitabında bulunan sözcük listelerinin yoğun ve yetersiz olduğu, sözcüklerin etkin kullanım açısından uygun olmadığı ve kazanımlara uygun sözcüklerin yer almadığı (f=5, %50) saptanmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin Nouveau Bien Sûr A1.1 kitabındaki becerilerin dağılımı hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik elde edilen “Dört Dil Becerisine Yönelik Görüşler” kategorisi katılımcıların ifadeleri doğrultusunda; “Dinleme”, “Okuma”, “Konuşma” ve “Yazma” olmak üzere 4 alt kategoriden oluşmuştur. Birinci alt kategori olan “Dinleme” katılımcıların ifadeleri doğrultusunda; “Yeterli Olması”, “Yetersiz Alıştırma”, “Yoğun Diyaloglar” ve “Yanlış Telaffuz” olmak üzere 4 kod altında incelenmiştir. Bu kodlardan elde edilen bulgular ışığında, Nouveau Bien Sûr A1.1 kitabında yeterli sayıda dinleme etkinliklerinin bulunmadığı, diyalogların uzun ve ağır olduğu ve yanlış telaffuz edilen sözcüklerin de bulunduğu (f=4, %40) dile getirilmiştir. İkinci alt kategori olan “Okuma” katılımcıların

ifadeleri doğrultusunda; “Yoğun Parçalar”, “Yetersiz Kaynak”, “Yeterli Olması” ve “Öğrenci Dikkatini Çekememe” olmak üzere 4 kod altında incelenmiştir. Bu kodlardan elde edilen bulgular ışığında, Nouveau Bien Sûr A1.1 kitabında yeterli sayıda okuma metinlerinin bulunmadığı, var olan metinlerin yoğun ve yorucu olduğu ve öğrencilerin dikkatini çekmediği (f=6, %60) tespit edilmiştir. Üçüncü alt kategori olan “Konuşma” katılımcıların ifadeleri doğrultusunda; “Etkinliklerin Zayıf Olması”, “Yeterli Olması” ve “Yoğun Metinler” olmak üzere 3 kod altında incelenmiştir. Bu kodlardan elde edilen bulgular ışığında, Nouveau Bien Sûr A1.1 kitabında, konuşma becerisine yönelik etkinliklerin yeterli sayıda olmadığı ve metin içeriklerinin uzun olduğu (f=3,%30) saptanmıştır. Dördüncü alt kategori olan “Yazma” katılımcıların ifadeleri doğrultusunda; “Yetersiz Etkinlik”, “Etkili Etkinlikler” ve “Öğrenci Düzeyine Uygun Olmaması” olmak üzere 3 kod altında incelenmiştir. Bu kodlardan elde edilen bulgular ışığında, Nouveau Bien Sûr A1.1 kitabında, yazma becerisine yönelik etkinliklerin az sayıda olduğu ve öğrenci seviyesine uygun olmadığına (f=2, %20) ulaşılmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin Nouveau Bien Sûr A1.1 kitabındaki değerlendirme ve öz değerlendirme bölümü hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik elde edilen “Değerlendirme ve Öz Değerlendirme Bölümüne Yönelik Görüşler” kategorisi katılımcıların ifadeleri doğrultusunda; “Etkili Olması” ve “Yetersiz Olması” olmak üzere 2 kod altında incelenmiştir. Bu kodlardan elde edilen bulgular ışığında, Nouveau Bien Sûr A1.1 kitabının ünite sonlarında bulunan değerlendirme ve öz değerlendirme bölümlerinin yeterli ve öğrencilerin dil gelişimi üzerinde etkili olduğu (f=3, %30) saptanmıştır.

Yaptığımız analizler sonucunda ulaştığımız veriler ve katılımcıların ifadelerinin yüzdeler oranları dikkate alındığında, katılımcıların Nouveau Bien Sûr A1.1 kitabındaki dilbilgisi ve sözcük bilgisi öğretimi ve 4 dil becerisine yönelik etkinlikler hakkında olumsuz görüş bildirdikleri; değerlendirme ve öz değerlendirme bölümlerindeki Fransızca ders içerikleri hakkında ise olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Katılımcıların verdikleri yanıtların analizi sonucunda aşağıdaki önerileri sunmanın faydalı olacağı düşünülmektedir:

- Nouveau Bien Sûr A1.1 kitabındaki içerik ve etkinlikler öğrencilerin dil seviyeleri ve yaş grupları dikkate alınarak hazırlanmalı ve öğrencilerin ilgilerini çekecek etkinlikler planlanmalıdır. Farklı türde etkinlikler ile konular zenginleştirilmelidir. Etkili diyaloglar ve günlük yaşamı içeren içerik ve metinlerin eklenmesi ile öğrencilerin ilgileri artacaktır.
- Dilbilgisi öğretimine yönelik etkinlikler çeşitlendirilmeli ve geliştirilmelidir. Yoğun içerikler yer almamalıdır.
- Öğrencilerin seviyeleri ve kazanımlar dikkate alınarak sözcük listeleri oluşturulmalı, bazı sözcükler basitleştirilmelidir. Sözcük listelerinin geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi öğrencilerin motivasyonunu arttıracaktır.
- Dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerine yönelik fazla sayıda içerik ve etkinlik oluşturulmalıdır.
- Bazı katılımcılar, dinleme becerisine yönelik metinlerin az sayıda olduğunu ve uzun diyalogların öğrencilerin dikkatini dağıttığını dile getirmişlerdir. Dinleme becerisine yönelik metinler ve etkinlikler çoğaltılmalı, uzun diyaloglar kısaltılmalıdır.
- Katılımcıların çoğunluğu, okuma becerisine yönelik metinlerin uzun ve yoğun olduğunu ve öğrencilerin dikkatini çekmediğini belirtmişlerdir. Uzun okuma metinleri kısaltılmalı, kısa ve merak uyandıran metinlere yer verilmelidir.
- Bazı katılımcılar, konuşma becerisine yönelik etkinliklerin az sayıda ve yetersiz olduğunu ve metin içeriklerinin uzun olduğunu dile getirmişlerdir. Konuşma becerisine yönelik içerik ve etkinlikler artırılmalı ve metinler kısaltılmalıdır.
- Bazı katılımcılar, yazma becerisine yönelik etkinliklerin az sayıda ve yetersiz olduğunu ve bazı etkinliklerin öğrencilerin seviyesine uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Yazma becerisine yönelik etkinlikler fazla sayıda olmalı ve öğrencilerin seviyesine uygun ve eğlenceli içeriklere yer verilmelidir.
- Öğrencilerin kendi öğrenimlerini değerlendirdikleri öz değerlendirme bölümünün önemi vurgulanmalıdır. Değerlendirme bölümleri, her beceriye

hitap eden etkinliklerden oluşmalıdır.

Katılımcılar, haftalık iki ders saatinin ikinci yabancı dil olarak Fransızca öğretimi/öğreniminde yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Bu nedenle Nouveau Bien Sür A1.1 kitabı ve Alıştırma Kitabındaki bazı etkinliklerin yapılamadığı dile getirilmiştir. Ayrıca bazı okullarda öğrenciler ikinci yabancı dil olarak Fransızca öğrenmek istemelerine rağmen öğretmen olmadığı için öğrencilerin genellikle Almanca ya da başka dilleri öğrenmeye yönlendirildikleri ifade edilmiştir. Oysa yeni bir dil öğrenmede istek ve motivasyon çok önemli unsurlardır. Bu bağlamda, Eğitim Fakültelerinde beş yıl öğrenim gören ancak atanamayan öğretmen adaylarının istihdam edilmeleri önemli bir konudur.

KAYNAKLAR

- Cura, H. (2019). *MEB 2018 Fransızca öğretim programı çerçevesinde bien sûr ve campus ders kitaplarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Edmonds, W.A. ve Kennedy, T.D. (2017). *Phenomenological perspective. In an applied guide to research design: Quantitative, qualitative, and mixed method*. USA: Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781071802779>.
- Eker, C., & Şenel Öksüz, E. (2020). 9. sınıf Fransızca ders kitabının tasarım, içerik, dil ve anlatım yönünden incelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 23(7), 83-95.
- Güngör, Z. (2018). Milli Eğitim Bakanlığı kapsamındaki ortaöğretim kurumlarında kullanılan Fransızca yabancı dil ders kitaplarında kültür aktarımı. *Researcher*, 6(3), 422-450.
- Karayiğit, Y. (2019). *Yabancı dil olarak ders kitaplarında ölçme ve değerlendirmenin gelişimi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kayacan, E. (2022). *8. Sınıf İngilizce ders kitabındaki ölçme değerlendirme etkinliklerinin, sorularının ve 2018-2019 LGS sınav sorularının öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kuşçu, E. (2019). İkinci yabancı dil öğretiminde şeffaf sözcükler modeli. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(2), 159-171.
- Kuşçu, E.(2022). İkinci Yabancı Dil Fransızca Nouveau Bien Sûr! A1.1 ders kitabının yöntemsel açıdan incelenmesi. *World Language Studies (WLS)*, 2(2), 91-117.
- Özdemir, V., & Ulaş, F. (2007). Mersin merkez ilçe Anadolu liselerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin ders kitaplarına yaklaşımları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2). 216-226.
- Sevencan, F. & Çilingiroğlu, N. (2007). Sağlık alanındaki araştırmalarda kullanılan niteliksel veri toplama yöntemleri. *Toplum Hekimliği Bülteni*, 26(1), 1-6.
- Sütel, D., Erbaş, M., & Mülayim, S. (2018). *Nouveau Bien Sûr A1.1, Livre de l'élève*. Ankara: Korza.
- White, M. D., & Marsh, E. E. (2006). Content analysis: A flexible methodology. *Library Trends*, 55(1), 22-45.

- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2000). *Nitel araştırma yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

SUMMARY

Introduction

In foreign language teaching/learning, teachers can evaluate the quality of coursebooks, their suitability for achievements, and observe students' attitudes towards the coursebooks. There is no quantitative or qualitative study in the literature about teachers' views on the coursebooks prepared for French language teaching/learning in secondary educational institutions. For this reason, it has been concluded that determining the opinions of teachers about the situation of French language teaching/learning with the Nouveau Bien Sûr coursebook in secondary educational institutions where it is used would be beneficial.

Method

In this study, qualitative research method and phenomenology design were used. In our research, a semi-structured interview form was prepared to obtain and evaluate the opinions of teachers regarding the Nouveau Bien Sûr A1.1 coursebook used as the course book in secondary educational institutions affiliated with the Ministry of National Education (MEB), where French is taught as a second foreign language. The interview technique is one of the effective methods used to understand individuals' feelings, thoughts, experiences, and complaints (Sevecan & Çilingiroğlu, 2007).

Universe and sample of the research

The universe of the research consists of French language teachers teaching in the 9th and 10th grades of secondary educational schools in Turkey, where the Ministry of National Education offers French education as the second foreign language. The sample of the research is comprised of French language teachers teaching in the 9th and 10th grades of five secondary educational institutions located in Ankara.

Data collection and analysis

In this research, a semi-structured interview form was used as a data collection tool. Interviews were conducted with 10 volunteer teachers who provide French language education to 9th and 10th grade students in secondary education. The data obtained from the interviews were analyzed using the descriptive and content analysis technique and MAXQDA software program. Firstly, the demographic information of the participants was determined. Then, codes and themes were created based on the responses to the interview questions. The opinions of the participants were presented by directly quoting them and then interpreted. The figure obtained through the MAXQDA software program shows the research theme, categories and subcategories. The number of times the codes were expressed by the participants is indicated in parentheses.

Conclusion, Discussion and Suggestions

The responses regarding the theme "Opinions on the Content of Nouveau Bien Sûr A1.1 Coursebook" related to the first, second, third, and fourth sub-problems of the research were statistically analyzed. It was determined that these responses formed four categories: "Opinions on Grammar Sections," "Opinions on Vocabulary Section," "Opinions on Four Language Skills" and "Opinions on Evaluation and Self-Evaluation Section." Based on the data and the percentage of expressions from the participants, it was determined that the participants expressed negative opinions about the grammar and vocabulary teaching and the activities related to the four


language skills in the *Nouveau Bien Sûr A1.1 Coursebook*. However, they expressed positive opinions about the French lesson content in the evaluation and self-evaluation sections.

As a result of the analysis of the participants' answers, it is thought that it can be useful to offer the following suggestions:

- The content and activities in the *Nouveau Bien Sûr A1.1 coursebook* should be prepared by taking into account the language levels and age groups of the students and activities that will attract the attention of the students should be planned.
- The activities for grammar teaching should be diversified and developed.
- Word lists should be created by taking into account students' levels and achievements and some words should be simplified.
- A lot of content and activities should be created for listening, reading, speaking and writing skills.
- The importance of the self-evaluation sections should be emphasized. Evaluation sections should consist of activities that appeal to each skill.

ORCID

Gamze ÇİFCİ  <https://orcid.org/0000-0002-7293-2072>

Nurten ÖZÇELİK  <https://orcid.org/0000-0002-5743-7604>

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 16.09. 2022 tarih ve E-77082166-302.08.01-454991 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Novice and Experienced Teachers' Beliefs and Stated Attitudes About Oral Corrective Feedback*

Mesleğe Yeni Başlamış ve Deneyimli Öğretmenlerin Sözel Düzeltici Dönüte İlişkin İnançları ve Tutumları

Hale Ülkü AYDIN¹, Kemal Sinan ÖZMEN²

¹ TED University, English Language School, e-posta: ulku.aydin@tedu.edu.tr

² Gazi University, English Language Education, Foreign Language Education, e-posta: sozmen@gazi.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 06.03.2024

Yayına Kabul Tarihi: 15.05.2024

ABSTRACT

This study aims to investigate novice and experienced teachers' stated beliefs and attitudes about oral corrective feedback (OCF) and the similarities and differences between them. Certain qualitative and quantitative research techniques were employed in this study to answer the research questions. Regarding qualitative design, some interviews were conducted to find out novice and experienced teachers' stated beliefs about OCF. The quantitative part of the study is based on data collected through Situations for Error Correction (SEC) Simulation. The novice and experienced teachers were asked to write how they would respond to each situation and why they would respond that way. The aim of this tool was to identify the novice and experienced teachers' stated attitudes. The results indicated that although there were some similarities between the novice and experienced teachers' beliefs and attitudes about OCF, their OCF strategies and beliefs varied regarding correcting errors concerning language components.

Keywords: *Oral corrective feedback, EFL novice teachers, Novice teachers' beliefs, EFL experienced teachers, Experienced teachers' beliefs*

ÖZ

Bu çalışma mesleğe yeni başlamış ve deneyimli öğretmenlerin sözel düzeltici dönüt hakkındaki inançları ve beyan edilmiş tutumlarını ve bu iki grup arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları

* **Reference:** Aydın, H. Ü., & Özmen, K. S. (2024). Novice and experienced teachers' beliefs and stated attitudes about oral corrective feedback. *Gazi University Journal of Gazi Education Faculty*, 44(2), 1115-1144.

incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada araştırma sorularına cevap bulmak amacıyla belirli nitel ve nicel araştırma tekniklerinden faydalanılmıştır. Nitel yöntem olarak mesleğe yeni başlamış ve deneyimli öğretmenlerin sözel düzeltici dönüt hakkındaki inançlarını ortaya çıkarmak için bazı mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın nicel kısmı Hata Düzeltme Durumları Benzetimi'nden gelen veriden oluşmaktadır. Mesleğe yeni başlamış ve deneyimli öğretmenlerden her bir duruma nasıl ve neden karşılık vereceklerini yazmaları istenmiştir. Bu aracın amacı mesleğe yeni başlamış ve deneyimli öğretmenlerin beyan edilmiş davranışlarını belirlemektir. Sonuçlar mesleğe yeni başlamış ve deneyimli öğretmenlerin sözel düzeltici dönüte ilişkin inanç ve tutumları arasında bazı benzerlikler olmasına rağmen, dil bileşenlerine ilişkin hataları düzeltme konusunda kullandıkları sözel düzeltici dönüt tekniklerinin ve inançlarının farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: *Sözel düzeltici dönüt, EFL mesleğe yeni başlamış öğretmenler, Mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin inançları, EFL deneyimli öğretmenler, Deneyimli öğretmenlerin inançları*

INTRODUCTION

Language classrooms are very similar to other social contexts all around the world. A language class should be accepted as a social context which is co-constructed by teachers and learners through interaction. This type of an interaction is claimed to be at the center of language learning because “learning arises not through interaction, but in interaction” (Ellis, 2000, p.209). It is a well-known fact that the main element of learning is interaction which should be made with a more experienced person that can lead and support the novice (Vygotsky, 1978). It is maintained that second language acquisition is improved when learners are active participants of the context and ask for clarification and confirming questions (Long, 1983; 1996) in order to negotiate for meaning. It is also emphasized that it is the responsibility of the more competent interlocutor to make the input more comprehensible for learning to take place (Long, 1996).

In light of this, some of teachers' tasks are seen important to make the learning process easier and the input more comprehensible for learners. One of the most important tasks is addressing the errors made by the learners. This has been problematic in the field as it has been investigated in several studies with a variety of research concerns: Linguists

treat it as negative evidence (e.g., White, 1989), discourse analysts as repair (e.g., Kasper, 1985), psychologists as negative feedback (e.g., Annett, 1969), second language teachers as corrective feedback (e.g., Fanselow, 1977), and in more recent work the second language acquisition (SLA) researchers study on it as focus-on-form (e.g., Doughty & Williams, 1998; Lightbown & Spada, 1990; Long, 2001). All these various focuses of research concern with the same practical matter of “what to do when students make errors in classrooms that are intended to lead communicative competence” (Lyster & Ranta, 1997, p.38).

Oral Corrective Feedback

In the late 1970s, it was accepted in the field of language teaching that learners’ errors in the language learning process were important and inevitable, and also, they were signs of learning. It is argued by some experts that error correction is not necessary since errors will disappear in a natural way as the processes go on if students receive enough comprehensible input (Krashen, 1982). However, many specialists expressed that one of the most significant roles of a teacher is providing error correction (Chaudron, 1977; Lightbown & Spada, 1999; Lyster & Ranta 1997). This view has encouraged second language (L2) researchers and they have focused on oral error correction with the aim of understanding how valuable it can be for SLA. They have also worked hard to identify the best practices that can be displayed by teachers to enable better learning.

Even though it might seem easy and practical, how teachers should handle errors while learners are speaking needed to be clarified for teachers to implement the best practices in classrooms. They always have some questions in their minds, such as “Should learners’ errors be corrected? When and how should learners’ errors be corrected? Which errors should be corrected? Who should do the correcting?” (Hendrickson, 1978, p.12). Giving answers to all these questions can be illuminating for language teachers and it can enhance effective language learning and teaching.

Oral error correction has been a subject that merits attention of SLA researchers as it gives teachers one of the most effective tools to monitor, guide and help learners to reflect on their own learning (Walsh, 2006). It also gives hints about SLA processes by making researchers ask whether explicit or implicit instruction is required, if giving attention and noticing are enough, or how the interactional and environmental factors can assist SLA.

Teachers' Beliefs

As the active decision makers of the classrooms, teacher role in the process of error correction is quite important. How they conceive, interpret the world, their beliefs about teaching and learning shape the way they correct errors in the class as their attitudes are formed in relation to their beliefs (Borg, 2015).

In the previous studies conducted in the field of teacher education, the main focus was on how teachers behaved in the classrooms. The basis of the behaviors, in other words, their mental processes were not taken into account. Until the 1970s, teaching was considered as a group of separate attitudes that could be worked on. It was thought that when teachers were taught these attitudes, students' high performances would be ensured. However, there was a shift in the focus of research in the field of teaching and the focus was directed to teachers' thinking processes rather than their classroom performances (Clark, 1984).

It was clear that teacher was not there to apply whatever experts prescribed. On the contrary, they are the ones who are actively involved in the process by monitoring, diagnosing students and making decisions on what they observe (Borg, 2015). They do not simply follow the principles or techniques described and determined by the experts (Baştürkmen, Loewen & Ellis, 2004), but they are the professionals who assess and interpret what happens in classrooms and respond to it in such a complex context like a classroom.

In this regard, how teachers correct learners' errors and why they choose these ways appear as a critical factor in understanding how teachers' way of thinking and their

beliefs have an impact on their practice, and this leads us to find out how teachers' beliefs shape their teaching practice. In line with this purpose, treating teachers' beliefs as an important factor in the studies focusing on error correction can be quite insightful for some reasons. First of all, a teacher's way of thinking, her/his opinions, judgments, and so decisions shape their classroom attitudes (Fang, 1996). Therefore, being informed about teachers' beliefs can deepen the understanding of how teachers correct errors in practice in real classroom atmospheres. It is possible to obtain more valid explanations of how teachers deal with oral errors in their teaching practice by understanding mental processes involved in the process of their practice.

Secondly, if the aim is to make a difference in the practice, the first thing that needs to be taken into account is teachers' beliefs. The reason why many studies did not achieve convincing results is that they did not pay enough attention to teacher beliefs. These studies are important indicators of how teachers' thought processes, their beliefs are effective in their decision-making process and their teaching, so learning and why this aspect should be considered as an important factor. Dealing with teachers' beliefs as a component in oral error correction research can be beneficial as in this way teachers will be provided with an opportunity to reflect on their existing knowledge and beliefs. This research study aims to discover novice and experienced teachers' beliefs and stated attitudes about oral error correction and their similarities and differences. To this end, the following research questions were addressed:

1. What are novice teachers' beliefs and stated attitudes about oral corrective feedback (OCF)?
2. What are experienced teachers' beliefs and stated attitudes about oral corrective feedback (OCF)?
3. What are the similarities and differences between novice and experienced teachers' beliefs and stated attitudes about oral corrective feedback (OCF)?

METHODOLOGY

Context and Participants

The current study was carried out in a school of foreign languages at a foundational university in Ankara, Turkey. There are 69 English instructors in the school. The instructors have to teach 20 hours in a week. A skill-based syllabus is used in the school, and different skills (namely reading, writing, speaking, listening, and main course) are taught by different teachers. The university where the participants work is a private university. One-year English preparatory class is compulsory for most of the students. The students are from different departments, such as engineering, flight training, business management, and aviation management.

Ten novice teachers and 10 experienced teachers took part in the study. The novice teachers started teaching at this university this term. The experienced teachers were chosen among the instructors with more than 5 years of experience. All the participant teachers took part in the study on a voluntary basis. There were 2 males and 8 females in each group of teachers. The novice teachers' group participants were aged between 22 and 25. The participants in the experienced teachers' group were aged between 27 and 35.

Data Collection and Procedures

There were two data collection instruments utilized in the present study. One of them is a simulation questionnaire that offers situations or scenarios in which OCF might be necessary. The second instrument is an interview collecting data about novice and experienced teachers' beliefs about oral corrective feedback. Before data collection, a consent form was given to each participant, and they were informed about their roles and rights. They all signed the consent form.

Situations for Error Correction (SEC) Simulation is a data collection tool that is developed to investigate novice and experienced teachers' stated attitudes of oral corrective feedback and developed by the researcher (see Appendix A). It involves 20

situations that English teachers may frequently face in English language classrooms. All the situations include an erroneous utterance regarding different proficiency levels and student profiles is included in all the situations (Özmen & Aydın, 2015). The participants were requested to identify the error type (grammar, vocabulary, pronunciation) and the focus of the activity (fluency, accuracy) and answer the question of how they would correct the error and why they would correct it that way. Language components (grammar, vocabulary, and pronunciation), proficiency level (from elementary to upper-intermediate) and age group (from young learners to adults), which are the factors behind the scenarios in the SEC Simulation, were distributed fairly and equally. In order to develop this tool, first of all, common errors of the learners of English were searched and most common errors included noted the studies (Brians, 2003; James, 1998; Swan & Smith, 2001) were identified. Then, these most common errors were used in the situations, taking the proficiency level of learners who made the errors (from elementary level to upper-intermediate level) and their age (young learners, adolescents, adult learners) into consideration. However, this research paper reports only on OCF for language components.

A pilot study was carried out after the initial preparations of the SEC Simulation were completed in order to secure the construct validity. The pilot study was exploited to make sure whether all the language components, proficiency levels, and learner groups were represented in an equal and fair way, whether the situations included in SEC Simulation reflected the real—life experiences they faced in their teaching contexts, and whether there were any terms or situations that needed to be improved or modified. Ten teachers who represented the target participants of the study attended the pilot study. As a result of the analysis of the data collected from the pilot study, two situations in the SEC Simulation were modified and some wording revisions were made. Then, a professor in the field of English language teacher education was asked to get expert opinions. Upon the reviews of the professor, a few linguistic modifications were made in two of the situations in the simulation.

The participants responded to the situations in the SEC Simulation in a 45-minute session conducted at the school. During this data collection procedure, they were monitored by the researcher. A sample situation was shared and discussed with the participants of the study in order to show them the content and the structure of the scenarios in the SEC Simulation before the data collection session.

Twenty-five semi-structured interview items were included in the interview questions (see Appendix B). Two interviews were conducted for piloting. Then, the interview questions were revised specifically to involve all the items aiming to measure same points with the SEC Simulation. The interviews were carried out once with each teacher in a face-to-face session. Each interview lasted about 20 to 45 minutes. The interviews were recorded and then transcribed verbatim.

Data Analysis

Both qualitative and quantitative procedures were applied in the analysis of the certain parts of SEC Simulation depending on the nature of the data and requirements of the research questions. The qualitative data collected from SEC Simulation and interviews were analyzed by using constant comparative method derived from grounded theory (Glaser & Strauss, 1977). However, to analyze those data, different coding procedures were used, so they were analyzed separately. In the SEC Simulation, the novice, and experienced teachers' answers to the question 'how and why to correct errors' were categorized by using the taxonomy of Lyster and Ranta (1997). Seven types of oral corrective feedback were identified in the study: (1) explicit, (2) recasts, (3) clarification request, (4) meta-linguistic feedback, (5) elicitation, (6) repetition and (7) multiple feedback (Lyster & Ranta, 1997). For the answers of the participants to the question of 'why' in the situations, the same themes that were applied in the answers used for the question of 'how' were employed. In order to reach a common point, the responses given to the question of 'why' were re-read cyclically and the ones that were found related to these themes were categorized under them. Regarding the feedback type, the categorized data were analyzed based on calculating the frequency and percentage of OCF for each situation in the SEC Simulation.

In the analysis of the interviews, some specific themes on novice and experienced teachers' beliefs about OCF emerged from the data. Those themes were: (1) overall attitude toward OCF, (2) selecting errors to correct, (3) most corrected error type, (4) time of OCF, and (5) factors having an impact on the efficiency of OCF.

RESULTS AND DISCUSSION

Research Question 1: What are novice teachers' beliefs and stated attitudes about oral corrective feedback?

Novice Teachers' Beliefs about OCF

To be able to find out novice teachers' beliefs about OCF, some face-to-face interviews were conducted. The analysis of the data gathered through the interviews revealed that all the novice teachers thought that errors were normal and expected in the process of learning a foreign language. They also attached importance to their students' errors and one of the novice teachers stated, *"I want my students to make mistakes because if they don't make mistakes, I can't be sure whether they understand what I told or not (Int5)"*.

Although all the novice teachers reported that error correction was necessary, they stated that they would not correct all of the errors in order not to discourage the students and that they would correct the errors hindering the meaning: *"The most important criterion is meaning for me and I think it is the same for most teachers (Int2)"*. They would choose to correct the errors caused by lack of knowledge (3 out of 4 participants) and they would correct the errors hampering the meaning. Also, they expressed that the focus of the lesson and the activity was very important: *"...if we are focusing on grammar, I will correct grammatical errors, but if we are doing a speaking activity, I will focus more on pronunciation and correct errors on pronunciation (Int6)"*.

As for the type of the errors the participants corrected frequently, there were two answers: vocabulary errors and pronunciation errors. 2 out of 4 participants said that they corrected vocabulary errors most frequently because *"different vocabulary items mean different things. It directly affects the meaning (Int2)"*. The other 2 participants

expressed that they corrected pronunciation errors because most of the learners' errors were on pronunciation. However, one of the participants said "*I don't think that feedback I give on pronunciation errors is effective because most of pronunciation errors are fossilized. Correction doesn't help them (Int7)*". The same participant also stated "I cannot interfere with students' errors on intonation or stress because I don't feel competent enough to correct them. I'm not a native speaker of English, so I'm not always sure about correct intonation and stress". This is an important and generally ignored issue in error correction studies. The reason of correction or no correction can be teachers' knowledge. A teacher must be competent enough to detect and correct an error.

As for the time of correction, 3 out of 4 novice teachers stated that they would choose immediate feedback if the activity was not fluency-based:

If the student is eager to talk about something or if there is a discussion in the class, I don't want to interrupt him/her. I can give delayed feedback in this situation. However, I believe that immediate correction is more effective to notice the error so I generally prefer immediate feedback (Int7).

When the participants were asked to elaborate on the factors having an impact on efficiency of OCF, time of the feedback, level of the students, age of the students, focus of the activity, students' expectations and their reactions were repeatedly stated by the participants. These findings are in congruence with the findings of Méndez and Cruz (2012) and with those of Roothoof (2014). In those studies, the participant underlined the importance of the factors related to the students.

Novice Teachers' Stated Attitudes about OCF

The SEC Simulation involves 8 simulation items that led novice teachers to implement oral corrective feedback moves relating to grammar, 6 items that are relevant to vocabulary and 6 items related to pronunciation, either fluency or accuracy). Data analysis was carried out based on calculating the frequency of OCF for each situation in the SEC Simulation. For all the eight situations including grammar errors, frequency of OCF was calculated. As for the six situations including vocabulary errors, it was

calculated for all of them. For the pronunciation errors, the frequency of OCF was calculated for the six situations involving pronunciation errors. The findings indicate that the novice teachers preferred to use different feedback types in order to correct the errors on different language components: vocabulary, grammar, and pronunciation. In Details are provided in Table 1 below:

Table 1. Language Component and Feedback Type (Novice teachers)

	Language Components					
	Grammar		Vocabulary		Pronunciation	
	f	%	f	%	f	%
EXPLICIT	12	18.46	11	22	13	27.1
RECAST	21	32.3	6	12	8	16.6
CLARIFICATION	2	3.1	4	8	0	0
REQUEST						
METALINGUISTIC	6	9.23	9	18	7	14.6
FEEDBACK						
ELICITATION	10	15.38	5	10	2	4.2
REPETITION	1	1.53	0	0	1	2.1
MULTIPLE	0	0	0	0	0	0
FEEDBACK						
NO CORRECTION	13	20	13	26	17	35.4
IRRELEVANT	0	0	2	4	0	0
RESPONSE						
MISSING DATA	0	0	0	0	0	0

Most of the novice teachers preferred to use recast to correct grammatical errors (32.3%). As the reason why they would use recast to correct grammatical errors, they stated that they should correct students' errors, but it should be done without demotivating them and they indicated recasts as the least demotivating type of error

correction: “...if I am their teacher, I should lead them to the right path, but I shouldn't discourage them at the same time. For this reason, I can use recasts to do so (Int6)”. This is concurrent with the findings of Brown (2016), Havranek (2002), Lyster and Ranta (1997), Panova and Lyster (2002), Roothoof (2014), and Sheen (2004). Among the other types of correction, no correction ranked second (20%) and explicit correction ranked third (18.46).

When the error was on a vocabulary item, most of the participants preferred not to correct the error (26%). The second most frequent response to situations including vocabulary errors was explicit correction (22%). The novice teachers reported that vocabulary errors directly affected the meaning, so this type of errors should be corrected explicitly: “...if there is a vocabulary error, it will hinder the meaning of the utterance, so I will correct it directly in order to avoid any misunderstanding (Int7)”. Metalinguistic feedback was the third most frequent correction type (18%) and the participants stated that they would use it because it was easy and effective for vocabulary errors especially for the errors on parts of speech (i.e. if a learner uses an adjective instead of a noun).

As for the pronunciation errors, most of the novice teachers preferred not to correct the errors (35.4%). The second most frequently preferred feedback type was explicit correction (27.1%). They state that they would use explicit correction because they thought that if they did not correct pronunciation errors, these errors would be fossilized: “...I will correct this error (on pronunciation) explicitly because the student must notice and understand the correct pronunciation. If s/he ignores it, it will be fossilized (NT3)”. Recast was the third most common feedback type preferred by the novice teachers to correct pronunciation errors (16.6%). As the reason why they would recast they expressed that repeating the correct pronunciation would be enough for some students to understand the correct pronunciation of a word in some situations.

Research Question 2: What are experienced teachers' beliefs and stated attitudes about oral corrective feedback?**Experienced Teachers' Beliefs about OCF**

All of the experienced teachers, as novice teachers did, stated that they accepted errors as expected results of learning and that they were signs of learning: “...*making mistakes indicates that the learner is active in the process of learning* (Int3)”. For this reason, they (3 out of 4 experienced teachers) expressed that teachers should create an atmosphere making students feel relaxed and that teachers should say that making mistakes is so normal.

When the participants were asked to elaborate on how to select which errors to correct, repetitive errors, focus of the activity and lesson, the reason of the error (whether it is caused by a lack of knowledge or it is a slip of tongue) were repeatedly articulated. Additionally, all of them expressed that if the error does not hinder the communication, if there is no obstacle to delivering the message, there is no need to correct any errors.

As for the most frequently corrected error type, 3 out of the 4 participants stated that they corrected pronunciation errors: “... *while speaking if a student makes a pronunciation error repeatedly, I generally can't help myself and correct it. I don't know whether it is good for the student or not, but I do that* (Int1)”. When the participants were asked the appropriate time for correction, most of them (3 out of 4) expressed that they did not prefer immediate correction if it is not an accuracy-based activity:

“...most of my students have low self-esteem (in terms of speaking in English), so I try to encourage them and I don't want to correct their errors immediately. Instead, I try to keep their errors in mind and create situations to make the student use that erroneous utterance again. If s/he is making the same mistake, I will make the student realize that the utterance isn't clear and that there should be something to correct (Int3)”

When the experienced teachers were asked to reflect on the factors that have an effect on the efficiency of OCF, all of them emphasized the importance of the teachers'

attitude and one of the participants stated “...just telling it’s normal to make mistakes to the students is not enough, we (teachers) should also make the students feel that by behaving in accordance with what we say, with our attitudes toward their errors (Int8)”. This finding is line with the finding of Lyster and Saito (2010). In that study, the teachers indicated teachers’ attitude toward errors as the most important factor having an impact on the efficiency of correction. The level of anxiety at the moment of correction, students’ attitude toward the teacher, the number of the students, and learners’ educational background were repeatedly expressed by the participants. One of them stated that building trust between the teacher and the students was quite important: “...the student should know that I am not trying to make fun of him/her. It (correcting errors) is something I am doing for his/her own good. Also, the students should trust in the teacher’s knowledge (Int4)”.

Experienced Teachers’ Stated Attitudes about OCF

The SEC Simulation involves 8 simulation items that led experienced teachers to implement oral corrective feedback moves relating to grammar, 6 items that are relevant to vocabulary and 6 items that are relevant to pronunciation, either fluency or accuracy). Data analysis was carried out based on calculating the frequency of OCF for each situation in the SEC Simulation. For all the eight situations including grammar errors, frequency of OCF was calculated. As for the six situations including vocabulary errors, it was calculated for all of them. For the pronunciation errors, the frequency of OCF was calculated for the six situations involving pronunciation errors. The findings indicate that the experienced teachers preferred to use different feedback types in order to correct the errors on different language components: vocabulary, grammar, and pronunciation. The details are provided in Table 2 below.

Table 2. Language Component and Feedback Type (Experienced teachers)

	Language Components					
	Grammar		Vocabulary		Pronunciation	
	f	%	f	%	f	%
EXPLICIT	1	1.8	5	12.5	11	26.2
RECAST	10	18.18	3	7,5	5	11.9
CLARIFICATION	0	0	0	0	1	2.38
REQUEST						
METALINGUISTIC	11	20	14	35	3	7.14
FEEDBACK						
ELICITATION	3	5.45	3	7.5	8	19
REPETITION	1	1.8	0	0	0	0
MULTIPLE	0	0	0	0	0	0
FEEDBACK						
NO CORRECTION	27	49.1	15	37.5	13	30.95
IRRELEVANT	2	3.6	0	0	1	2,38
RESPONSE						
MISSING DATA	0	0	0	0	0	0

Most of the experienced teachers preferred not to correct grammatical errors (49.1%).

The second most frequently preferred correction type to correct grammatical errors was metalinguistic feedback (20%). Most of the participants stated that they did not like giving the correct form directly and it was not effective:

...if I correct students' errors directly, it may be discouraging for them, so I generally prefer to make the student find his/her error and correct it because in this way they learn better. For example, a student is telling a story happened in the past, but s/he uses simple present tense. I make the student remember that it happened in the past, s/he should use simple past tense (Int3).

The third most frequent type of correction choice was recast (18.18%). As the reason why they would use recasts to correct vocabulary errors they stated that repeating the correct form would be enough for the students to notice their mistakes and correct it.

As for the vocabulary errors, most of the experienced teachers preferred not to correct them (37.5%). The second most frequent type of correction choice was metalinguistic feedback (35%). The participants preferred to define the meaning of a vocabulary item or ask some yes-no questions to guide the students to the correct use of the word. Explicit correction was the third most common correction type preferred by the experienced teachers (12.5%). The participants stated that this type of correction would be helpful for learners because if there was a vocabulary error, it was generally caused by lack of knowledge: “...most of the time, the students make mistakes because they don't know suitable words for that situation. When they don't know the correct vocabulary item, I must provide the correct version directly (Int8)”.

The majority of the experienced teachers chose not to correct pronunciation errors (30.95%). They expressed that if the utterance was intelligible and the error did not have an effect on the meaning, they would not correct it:

... I don't want my students to feel discouraged because they are making a lot of pronunciation mistakes and if I correct all of them, I will have to interrupt them a lot. Also, their mother tongue is Turkish and pronunciation of some words in English is really difficult for them, so I don't want to push them (Int1).

If we think that the students the experienced teachers currently teach, they are prep class students, and their English level is not high. Most of them are engineering students and they are not good at English. Most of them are graduated from state schools without learning English at all. Therefore, they are not able to pronounce some of the words properly. The second most frequent way of correcting pronunciation errors was reported as explicit correction (26.2%). The participants expressed the importance of explicit correction of pronunciation errors said that it was effective because it was direct and clear for the learners. Elicitation was the third most frequent type of correction when

there was a pronunciation error (11.9%). The participants stated that “...if I can lead to the student to the correct form and s/he finds and produces the correct pronunciation, they feel more confident (Int4)”.

Research Question 3: What are the similarities and differences between novice teachers’ and experienced teachers’ beliefs and stated attitudes about oral corrective feedback?

Similarities Between Beliefs About OCF

The first similarity between novice and experienced teachers in terms of their beliefs about OCF was how they perceived errors. Both groups of the teachers stated that they had a positive attitude toward errors, and they were normal in the language learning process. When they were asked to reflect on how they selected errors to correct, in both groups, the teachers underlined the importance of intelligibility. The main aim of learning and teaching a language was communicating in that language according to all the teachers. Therefore, their main criterion to correct an error was whether it hampered the communication. This is an issue mentioned in some other studies (e.g. Lyster, Saito & Sato, 2013; Roothoof, 2014). In these studies, the teachers stated that they will not correct the errors if the erroneous utterance does not cause ambiguity in meaning.

Lastly, one of the most important points emerged from the data collected from the interviews was the sources of the teachers’ beliefs. Even though there was no specific question asking the sources of their beliefs, in both of the groups, while the teachers were talking about the techniques they used in the class in order to correct their students’ errors, they referred to their own learning experiences as learners and they mentioned the techniques that their teachers used while giving feedback to them. One of the experienced teachers stated: “...to be honest, feedback I got from my teachers is more effective on the techniques I use in my teaching to correct errors than what I have learned from books and in my undergraduate education (Int3)” and one of the novice teachers expressed that: “...while giving feedback, I generally model my own teachers. I take feedback given to me into consideration and decide which type of correction was

effective for me and I behave depending on the types that worked for me (Int2)". This finding is in accordance with the findings of Bailey (1996), Numrich (1996), Peacock (2001).

Differences Between Beliefs About OCF

When the interviews were analyzed, it was clear that there were also some differences between experienced and novice teachers' beliefs about OCF. The most important difference between them was that experienced teachers emphasized the importance of individual differences and educational background of the students in almost every question although most of the novice teachers did not mention it. The second difference between these two groups of teachers was the person who would correct the errors (i.e. self-correction, teacher correction or peer correction). All of the novice teachers stated that peer correction was the most effective feedback type. However, the experienced teachers expressed that self-correction was better because if they corrected their mistakes, they would be aware of it anymore. Also, most of them added that peer-correction, especially for their learners (prep class students), may be detrimental to the students' learning because they would not feel comfortable if their friends always corrected them. As for the time of the feedback, most of the novice teachers said that s/he would mostly prefer immediate correction whereas the experienced teachers stated that they would not use immediate correction except the activities focusing on accuracy. Finally, when the teachers were asked to elaborate on the factors affecting on efficiency of OCF, most of the novice teachers articulated student-related factors such as age of the students, level of the students, students' expectations. However, most of the experienced teachers emphasized the teacher-related factors such as teachers' attitude, the relationship between the teacher and the students as well.

Similarities and Differences between Novice and Experienced Teachers' Stated Attitudes about OCF

The results of the SEC Simulation indicate that although there are some similarities between novice and experienced teachers' stated attitudes, there are also some

differences between them. Their stated attitudes in terms of vocabulary errors and pronunciation errors are quite similar. In both types of errors, most of the teachers in both of the groups stated that they would not prefer to correct the errors in vocabulary and pronunciation. In a similar vein, Méndez and Cruz (2012) pointed out that teachers EFL in contexts did not prefer to give corrective feedback especially for vocabulary errors. There are few studies, if any, looking for the particular types of preferred or used correction techniques used by the teachers. However, some studies aim to determine the differential effects of different feedback types on learners' vocabulary knowledge. In one of these studies, Dilan (2010) worked on the impacts of recasts and prompts (i.e. metalinguistic feedback, clarification request, elicitation, repetition) and it is noted that both oral corrective feedback types helped the students improve their vocabulary knowledge; however, the students who were provided with prompts showed more in-depth gains in terms of vocabulary knowledge. In the present study, prompts were preferred to use more frequently, so it might be claimed that the OCF preferences of the teachers in both groups for vocabulary errors might have good impacts on students' vocabulary knowledge.

As for vocabulary errors, the novice teachers' second preference was explicit correction (22%) while the experienced teachers preferred metalinguistic feedback (35%). It can be said that if the novice teachers want to correct a vocabulary error, they preferred to correct it by directly giving the correct answer. On the other hand, if the experienced teachers want to correct a vocabulary error, s/he firstly wants to give some clues about the error and wants to correct the students his or her mistake on her own.

When there was a pronunciation error, in both of the groups no correction ranked first and explicit correction ranked second. It might be because they taught the same learner groups. In other words, in both groups, the teachers stated that they attached importance to pronunciation errors and frequently corrected them. These two types might be really effective on their learner groups, which can be why they were the two most common answers to the pronunciation errors.

When the results are analyzed, it is clear that most of the differences between the novice and experienced teachers' stated OCF attitudes in grammatical errors. Almost half of the experienced teachers (49.1%) preferred not to correct grammatical errors, while the percentage of the novice teachers that would not correct these errors was 20. This result can be supported by the interviews. In the interviews, most of the novice teachers stated that they felt they should correct students' errors, and they generally correct them in order not to cause mislearning. Except for the percentage of the preference for no correction, the types of the feedback they stated to use were different.

CONCLUSION

The aim of the study was to find out the stated beliefs, stated attitudes of novice and experienced teachers about oral corrective feedback (OCF) in a preparatory school and the similarities and differences between them. In order to achieve this goal, some qualitative and quantitative research methods were integrated and used. In the qualitative part of the study, interview questions were prepared. The main function of the interviews was to identify the novice and experienced teachers' beliefs about OCF. As for the quantitative part of the study, Situations for Error Correction (SEC) Simulation was developed. The main aim of this tool was to identify novice and experienced teachers stated attitudes about OCF. The interview questions and the SEC Simulation were piloted independently in order to evaluate their applicability. After the piloting was completed, interviews were carried out with 8 novice and experienced teachers and the SEC Simulation was administered to 20 novice and experienced teachers in the actual study.

Although the novice and experienced teachers' beliefs and stated attitudes about OCF were somewhat similar, there were crucial differences. Firstly, it was surprising that there were a few differences between novice and experienced teachers stated attitudes about OCF. They all answered the SEC Simulation and their answers for vocabulary and pronunciation errors were quite similar. In other words, they preferred to correct these types of errors by using similar OCF types. However, most of the differences were

in the grammatical errors. Although almost half of the experienced teachers did not prefer to correct grammatical errors, the novice teachers' most frequent feedback type to correct them was recast. It can be concluded that grammar is a problematic issue as the participants stated in the interviews too. The place of grammar and how to approach it is not certain. There are various opinions and attitudes toward grammatical errors and the findings is a good indicator of this situation.

As for the novice and experienced teachers' beliefs about OCF, the most obvious difference between them was their overall attitude toward the teaching context. While answering the questions, most of the novice teachers focused on the students. It is something good to try to empathize with the students. However, in some cases, they ignored the importance and effect of the teacher (for example, while they are talking about the factors affecting the efficiency of OCF). Therefore, it might be inferred that gaining experience help teachers deal with teaching context from various aspects. Finally, it can be concluded from the results that experience is an important factor, especially in shaping the beliefs of teachers.

REFERENCES

- Annett, J. (1969). *Feedback and human behaviour: The effects of knowledge of results, incentives and reinforcement on learning and performance*. Penguin Books.
- Bailey, K. M. (1996). The best laid plans: Teachers' in-class decisions to depart from their lesson plans. *Voices from the Language Classroom*, 15-40.
- Basturkmen, H., Loewen, S., & Ellis, R. (2004). Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. *Applied Linguistics*, 25(2), 243-272. doi:10.1093/applin/25.2.243
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Bloomsbury Publishing.
- Brians, P. (2003). *Common errors in English usage*. Franklin, Beedle & Associates, Inc..
- Brown, D. (2016). The type and linguistic foci of oral corrective feedback in the L2 classroom: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 20(4), 436-458. doi:10.1177/1362168814563200
- Chaudron, C. (1977). A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors.. *Language learning*, 27(1), 29-46. doi:10.1111/j.1467-1770.1977.tb00290.x
- Clark, C. M. (1984). *Teachers' thought processes* (No. 72). Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- Dilans, G. (2010). Corrective feedback and L2 vocabulary development: Prompts and recasts in the adult ESL classroom. *Canadian Modern Language Review*, 66(6), 787-816. doi:10.3138/cmlr.66.6.787
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). Issues and terminology. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, 1-11.
- Ellis, R. (2000). Task-based research and language pedagogy. *Language Teaching Research*, 4(3), 193-220. doi:10.1177/13621688000400302
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65. doi:10.1080/0013188960380104
- Fanselow, J. F. (1977). The treatment of error in oral work. *Foreign Language Annals*, 10(5), 583-593. doi:10.1111/j.1944-9720.1977.tb03035.x
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1977). *The Discovery of Grounded Theory*. Retrieved from <http://books.google.ie/books?id=RbWJrgEACAAJ&dq=The+Discovery+of+Gro>

- unded+Theory:+Strategies+for+Qualitative+Research.&hl=&cd=3&source=gbs_api
- Havranek, G. (2002). When is corrective feedback most likely to succeed?. *International Journal of Educational Research*, 37(3-4), 255-270. doi:10.1016/S0883-0355(03)00004-1
- Hendrickson, J. M. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *The Modern Language Journal*, 62(8), 387-398. doi:10.2307/32617
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use*. Routledge.
- Kasper, G. (1985). Repair in foreign language teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 7(2), 200-215. doi:10.1017/S0272263100005374
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Permagon.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies In Second Language Acquisition*, 12(4), 429-4. doi:10.1017/S0272263100009517
- Lightbown, P. M., Spada, N., & Spada, N. M. (1999). *How Languages are Learned*. Oxford University Press, USA. Retrieved from [http://books.google.ie/books?id=wlyTbuCsR7wC&dq=Lightbown,+P.+M.,+%26+Spada,+N.+\(1999\).+How+languages+are+learned&hl=&cd=1&source=gbs_api](http://books.google.ie/books?id=wlyTbuCsR7wC&dq=Lightbown,+P.+M.,+%26+Spada,+N.+(1999).+How+languages+are+learned&hl=&cd=1&source=gbs_api)
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126-141. doi:10.1093/applin/4.2.126
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie, & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). New York: Academic Press.
- Long, M. (2001). Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. In K. De Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspectives* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins. <http://dx.doi.org/10.1075/sibil.2.07lon>
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66. doi:10.1017/S0272263197001034

- Lyster, R., & Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 265-302. doi:10.1017/S0272263109990520
- Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46(1), 1-40. doi:10.1017/S0261444812000365
- Méndez, E. H., & Cruz, M. R. R. (2012). Teachers' perceptions about oral corrective feedback and their practice in EFL classrooms. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 14(2), 63-75.
- Numrich, C. (1996). On becoming a language teacher: Insights from diary studies. *Tesol Quarterly*, 30(1), 131-153. doi:10.2307/3587610
- Özmen, K. S., & Aydın, H. U. (2015). Examining student teachers' beliefs about oral corrective feedback: Insights from a teacher education program in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 40(12), 141-164. doi:10.14221/ajte.2015v40n12.10
- Panova, I., & Lyster, R. (2002). Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom. *Tesol Quarterly*, 36(4), 573-595. doi:10.2307/3588241
- Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study. *System*, 29(2), 177-195. doi:10.1016/S0346-251X(01)00010-0
- Roothoof, H. (2014). The relationship between adult EFL teachers' oral feedback practices and their beliefs. *System*, 46, 65-79. doi:10.1016/j.system.2014.07.012
- Sheen, Y. (2004). Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language Teaching Research*, 8(3), 263-300. doi:10.1191/1362168804lr14
- Swan, M., & Smith, B. (2001). *Learner English: A teacher's guide to interference and other problems* (Vol. 1). Cambridge University Press.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge: Harvard University Press.
- Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*. Routledge. White, L. (1989). Universal grammar and second language acquisition. *Universal Grammar and Second Language Acquisition*, 1-210.

GENİŞ ÖZET

Amaç

1970lerin ortasından sonra eğitim araştırmacıları öğretmenlerin sınıflarda sadece uzmanların söylediği şeyleri uygulamadığını, onların sınıfı sürekli gözlemleyen, çeşitli durumları tespit edip onları değerlendirip, yorumlayıp uygun kararlar verenlerin öğretmenler olduğunu ortaya çıkardı (Borg, 2015). Öğretmenler pedagoji uzmanları tarafından belirlenen prensip ve teorilerin sadece takipçileri değil (Baştürkmen, Loewen & Ellis, 2004), kompleks sınıf ve okul ortamında akılcı kararlar verip uygulama yetisine sahip profesyonellerdir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin sınıfta bireysel ve duyuşsal bir değişken olarak bilişlerinin hata düzeltme tercihleri üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunun araştırılması kritik bir önem arz etmekte ve bizi öğretmenlerin dil öğretimine ilişkin inançları ile uygulamaları arasındaki ilişkiyi gözlemlemeye yönlendirmektedir. Bu çalışma bir hazırlık okulunda çalışan mesleğe yeni başlamış ve deneyimli öğretmenlerin sözel düzeltici dönüt hakkındaki inançları ve beyan edilmiş tutumlarını ve bu iki grup arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları incelemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu amaç doğrultusunda çeşitli nitel ve nicel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Nitel araştırma desenine uygun bir şekilde mülakat soruları hazırlanmıştır. Mülakatların amacı mesleğe yeni başlamış ve deneyimli öğretmenlerin sözel düzeltici dönüt hakkındaki inançlarını belirlemektir. Araştırmanın nicel kısmı kapsamında, bir İngilizce öğretmenin herhangi bir dil sınıfında, yaş grubu bağlamında ve yeterlilik düzeyinde karşılaşabileceği hataları içeren 20 ayrı durumdan meydana gelen Hata Düzeltme Durumları Benzetimi (SEC Simulation) geliştirilmiştir. Bu veri toplama aracının amacı mesleğe yeni başlamış ve deneyimli öğretmenlerin sözel düzeltici dönüt hakkındaki beyan edilmiş tutumlarını belirlemektir. Mülakat soruları ve Hata Düzeltme Durumları Benzetimi (SEC Simulation) uygulanabilirlikleri açısından birbirlerinden bağımsız olarak pilot olarak test edilmiştir. Bu süreçlerden ve pilot çalışmaların tamamlanmasından sonra, asıl çalışma içerisinde mesleğe yeni başlayan ve deneyimli 8 öğretmen ile mülakatlar gerçekleştirilmiştir ve Hata Düzeltme Durumları Benzetimi (SEC Simulation) mesleğe yeni başlamış ve deneyimli 20 öğretmene uygulanmıştır.

Bulgular-Tartışma

Mesleğe yeni başlamış ve deneyimli öğretmenlerin sözel düzeltici dönüte ilişkin inanç ve tutumları arasında bazı benzerlikler olmasına rağmen önemli farklılıklar da bulunmaktadır. İlk olarak, mesleğe yeni başlamış ve deneyimli öğretmenlerin sözel düzeltici dönüte ilişkin beyan edilmiş tutumları arasında sadece birkaç farklılık olması şaşırtıcıdır. Bütün öğretmenler Hata Düzeltme Durumları Benzetimi (SEC Simulation) veri toplama aracı içinde yer alan durumları cevaplamış ve kelime ve telaffuz ile alakalı hataları içeren durumlara verdikleri cevaplar oldukça benzer bulunmuştur. Başka bir deyişle, kelime ve telaffuz ile ilgili hataları benzer sözel düzeltici dönüt çeşitleri kullanarak düzeltmeyi tercih etmişlerdir. Fakat, dil bilgisel hataları düzeltme ile ilgili durumlarda verdikleri cevapların büyük bir kısmı farklılık göstermektedir. Deneyimli öğretmenlerin neredeyse yarısı dil bilgisel hataları düzeltmeyi tercih etmezken mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin birçoğunun bu tür hataları düzeltmek için kullanacakları teknik yeniden söyleme (recast) olmuştur. Bu durum Brown (2016), Havranek (2002), Lyster ve Ranta (1997), Panova ve Lyster (2002), Roothoof (2014) ve Sheen'in (2004) bulgularıyla örtüşmektedir. Katılımcıların mülakatlarda da dile getirdiği gibi dil bilgisinin problemleri bir mevzu olduğu

sonucu çıkarılabilir. Dil bilgisinin dil öğretimindeki yeri ve bu konudaki hatalara nasıl yaklaşılacağı ile ilgili belirsizlikler söz konusudur. Dil bilgisi ile alakalı hatalar konusundaki görüşler ve tutumlar birbirinden farklılık göstermektedir ve bu çalışmanın sonuçları da bu durumun iyi bir göstergesidir.

Mesleğe yeni başlamış ve deneyimli öğretmenlerin sözel düzeltici dönüte ilişkin inançları karşılaştırıldığında, aralarındaki en belirgin farklılığın öğretim ortamına karşı genel tutumları olduğu söylenebilir. Durumlara cevap verirken mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin çoğu öğrencilere odaklandığını belirtti. Bu çalışmanın bulguları Méndez ve Cruz'un (2012) ve Roothoof'tun (2014) çalışmalarındaki bulgularla uyumludur. Bu iki çalışmadaki katılımcılar da öğrencilerle ilgili faktörlerin öneminden bahsetmiştir.

Sonuç

Bu öğrencilerle empati kurabilme açısından önemli bir özellik olarak karşımıza çıkıyor fakat bazı durumlarda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, öğretmenin sınıftaki önemi ve etkisini göz ardı ettikleri görünüyor (mesela sözel düzeltici dönütün verimliliğini etkileyen faktörler hakkında konuşurken). Bu sebeple, deneyim kazanmanın öğretmenlerin öğretim ortamını ve içeriğini çeşitli açılardan ele almalarına katkıda bulunduğu sonucuna varılabilir. Son olarak, çalışmanın bulgularına bakılarak deneyimin özellikle öğretmenlerin inançlarını şekillendirmede önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

ORCID

Kemal Sinan Özmen  ORCID 0000-0002-4454-235X

Hale Ülkü Aydın  ORCID 0009-0006-9249-378X

Contribution of Researchers

The first author contributed 55% and the second author contributed 45% to this article.

Acknowledgements

We would like to thank all the student teachers who answered the questions during the data collection process.

Conflict of Interest

The researchers do not have any personal or financial conflicts of interest with other individuals or institutions related to the research.

Ethics Committee Declaration

Before the data collection process started, a consent form was given to each participant, and they were informed about their roles and rights. They all signed the consent form. In the present study, formal ethics committee approval was not required.

APPENDICES

APPENDIX A: SEC Simulation

Situations for Error Correction (SEC) Simulation

<p>Read the situations below with the following questions in mind:</p> <p>1. What kind of error is that? (Circle the language component or activity type in the boxes given on the right. You can circle more than one item where applicable).</p> <p>2. How and why would you correct the mistake(s). (Please write down your response to the space provided below each situation.)</p>	Grammar	Vocabulary	Pronunciation	Fluency	Accuracy
<p>Age: young learner Level: Elementary</p>	GR	VO	PR	FL	AC
<p>1. You are doing a warm-up activity with your class, asking them about their grandparents. One student tells the class “My grandmother is seventeen and three”.</p>					
<i>How and Why to Correct it?</i>					
<p>Age: young learner Level: pre-intermediate</p>	GR	VO	PR	FL	AC
<p>2. You have just introduced “his” and “hers” for the first time. You have collected some items belonging to your class on your desk. You ask, picking up some pencils “Whose pencils are these?” A student answers, pointing at the owner of the pencils “They’re him.”</p>					
<i>How and Why to Correct it?</i>					

Age: adolescence Level: intermediate	GR	VO	PR	FL	AC
3. Your class is doing an information gap activity in pairs in your speaking class. As you walk around the class and listen to them, you hear that most students cannot pronounce the words ' really ' and ' great ' correctly.					
<i>How and Why to Correct it?</i>					
Age: adults Level: intermediate	GR	VO	PR	FL	AC
4. Your class is working in pairs doing a speaking activity. One student is asking the other to go out for the evening. A student says " I want go to a Chinese restaurant ".					
<i>How and Why to Correct it?</i>					

APPENDIX B: Interview Questions

Interview Questions

1. What is your attitude toward L2 learners' errors?
Dil öğrenen öğrencilerin hatalarına karşı tutumunuz nedir?
2. Should learners' errors be corrected?
Öğrencilerin hataları düzeltilmeli midir?
3. Do you always correct student errors? If not, how do you select errors to correct?
Öğrencilerin hatalarını her zaman düzeltir misiniz? Eğer öyle değilse hangi hataları düzelteceğinizi nasıl seçersiniz?
4. Before the lesson, do you determine which kind of errors or forms you will correct?
Dersten önce hangi tür hataları ya da biçimleri düzelteceğinize karar verir misiniz?
5. How should errors be corrected?
Öğrencilerin hataları nasıl düzeltilmeli?

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Değerlerinin Okul Toplumuna Yansımalarına İlişkin Fenomenolojik Bir Araştırma* **

A Phenomenological Study on Reflections of School Principals' Organizational Values on School Society

Hande ÇELİK¹, Didem KOŞAR²

¹Balikesir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, handecelik@balikesir.edu.tr

²Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı, didemkosar@gazi.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 09.02.2024

Yayına Kabul Tarihi: 18.04.2024

ÖZ

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin örgütsel değerlerini belirleyerek bu değerlerin okul toplumunda yer alan öğretmen ve öğrenciler tarafından nasıl anlandırdıkları ortaya çıkarmaktır. Araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemi ve fenomenoloji deseni seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Balıkesir ilindeki ortaöğretim okullarındaki 15 okul yöneticisi, 20 öğretmen ve 8 öğrenciden oluşmaktadır. Görüşmeler yoluyla elde edilen veriler içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin "birey odaklı", "ilişki odaklı", "yönetim odaklı" ve "gelişim odaklı" olarak dört alt tema altında toplanan 30 örgütsel değeri ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre 39 ve öğrencilerin görüşlerine göre 16 örgütsel değer ortaya çıkmıştır. Örgütsel değerler öğretmenlere göre "okul müdürlerine atfedilen değerler", "okul ikliminde somutlaşan değerler" ve "okuldaki yitik değerler" olarak; öğrencilerin görüşlerine göre ise "ilişkisel değerler", "bireysel değerler" ve "yapısal değerler" olarak üçer alt temadan oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, okul toplumu tarafından algılanan örgütsel değerlerin okul ikliminde ve okul kültürünün oluşturulmasında belirgin bir etkisi olduğu söylenebilir. Öğrenciler, öğretmenler ve okul müdürlerinin örgütsel değerleri arasında ortaya çıkan ortaklaşmalar ve

***Alıntılama:** Çelik, H. ve Koşar, D. (2024). Okul yöneticilerinin örgütsel değerlerinin okul toplumuna yansımalarına ilişkin fenomenolojik bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 1145-1179.

**Bu makale, birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.

farklılıklar, okul yöneticileri için örgütsel değerlerin geliştirilmesi ve sürdürülmesi konusunda yol gösterici olabilir.

Anahtar Sözcükler: Örgütsel değer, Okuldaki örgütsel değerler, Eğitim yönetiminde değerler, Okul toplumu

ABSTRACT

The purpose of this study is to identify the organizational values of school principals and to reveal how these values are perceived by teachers and students in the school society. Utilizing a qualitative method and phenomenological design, the research included 15 principals, 20 teachers, and eight students from high schools in Balıkesir during the 2021-2022 academic year. Data from interviews were analyzed through content analysis, revealing 30 organizational values identified by principals under four sub-themes: "individual-oriented", "relationship-oriented", "administration-oriented", and "improvement-oriented". Based on teachers' perceptions, 39 organizational values and based on students' perceptions, 16 organizational values were identified. According to teachers, organizational values consist of three sub-themes: "values attributed to school principals", "values embodied in school climate" and "lost values at school"; and according to students' views, these sub-themes are "relational values", "individual values" and "structural values". From the research results, it can be said that the organizational values perceived by the school society have a significant role in school climate and the building of school culture. The commonalities and divergences between the organizational values of students, teachers and school principals can be guiding for school principals in developing and sustaining organizational values.

Keywords: Organizational value, Organizational values at school, Values in educational administration, School society

GİRİŞ

Değerlerin hem bireysel hem de örgütsel davranışların temelindeki olgular olduğu kabul edilmektedir. Değer, bir bireyin ya da bir grubun davranışları üzerinde açık ya da örtük şekilde ayırt edici etkisi olan, eylemlerindeki arzu edilen şeyleri ifade eden bir kavramdır (Parsons & Shils, 1962). Değerler, insanların yaşam biçimlerini şekillendirmede önemli bir role sahiptir ve kalıtsal özellikte olmayıp öğrenmelerle oluşurlar (Marion & Gonzales, 2014). Fichter'a (2016) göre değerler topluma anlam katmaktadır. Değer kavramı farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlansa da Aydın'a (2003) göre tanımlardaki ortak noktalar değerlerin inanç ve alışkanlıkları içeren, bireylerin eylemlerini gerçekleştirmelerine ve içselleştirmelerine yardımcı olan ve genellikle istenen, arzu edilen olgular olmasıdır. Değerlerin bireylerin üzerinde olduğu gibi yönetim uygulamaları üzerinde de etkileri bulunmaktadır. Çünkü örgütler de insanlar gibi

değerlere ve değerlerin bir araya geldiği bir değer sistemine sahiptir. (Pang, 1996). Yönetim bağlamında düşünüldüğünde, bireylerin sahip olduğu ve ortaya koyduğu değerler ile bir grubun ya da örgütün ortak olarak paylaşılan değerleri arasında bir ayırım yapılabilir (Begley, 2003). Örgüt ve yönetim ölçeğinde değerler, bireysel değerlerden farklı olarak örgütte hangi davranışların istendik olduğunu göstermekte olan ölçütlerdir (Şişman, 1994).

Yönetimde Değerler ve Örgüt Kültürü

Değerlerin yönetim alanyazınında yer alması yirminci yüzyılda pozitivist paradigmaya getirilen eleştirilerle başlamıştır. Bu zamana değin pozitivist bakış açısının etkisiyle eğitim yönetiminin teknik yönünü odağa alarak yapılan araştırmalarda, örgütte insana özgü niteliklerden ziyade statü, roller, nesnellik, örgüt şeması gibi kavramlar önemsenmiştir (Yılmaz, 2007). Pozitivizme getirilen eleştirilerin bir yansıması olarak, örgüt yapılarında da insanın bu kadar ihmal edilmesinin ve örgütün insani özellik ve durumlardan soyutlanıyor olmasının doğru olmadığına dair düşünceler ileri sürülmüştür. Değişen bu bakış açısı, yönetim ve örgüt kuramlarına da yansımıştır. Bu süreçte insanların içinde yetiştikleri kültür, sahip oldukları değerler, ihtiyaç ve istekler ile insanlar arası ilişkiler gibi kavramlardan daha sık söz edilmiştir (Şişman, 1994). Hatta Hofstede (1993) insanların farklı kültür ve değerlere sahip olmasına benzer olarak yönetimle ilgili kuramların da ülkelere ve toplumlara göre farklılıklar gösterebileceğini, bu yüzden de evrensel ve genel geçer bir örgüt modelinden bahsedilemeyeceğini ifade etmektedir. Bu görüşün temelinde her toplumun kendine has kültür ve değerlere sahip olduğu ve kültürün örgütlere de yansıdığı savı bulunmaktadır. Örgüt kültürü; değerler, inançlar, yönetsel tarzlar, dil ve semboller ile örgütü özel kılan başarılarından oluşan bir örüntü olarak açıklanabilir (Cameron & Quinn, 2011). Bu bilgiler ışığında değerler, örgüt kültürünün oluşmasında ve sürdürülmesinde esas öğelerden biri olarak, hatta en önemlisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Şahin-Fırat, 2010). Bir örgütteki birbirine dayanan ve uyumlu değerler, bir değer sistemi meydana getirerek örgütü ayakta tutar (Bursalıoğlu, 1994). Bu durum eğitim sistemi ve eğitimde yönetim yapıları için de geçerlidir. Eğitim kurumunun

cisimleşmiş hali olan okullar, amaçlarına güçlü bir okul kültürüne sahip olarak erişebilir (Çelik, 2002).

Okullarda Örgütsel Değerler

Okullar, yeni nesillere kültür aktarımının yapıldığı, sosyal iletişimle değerlerin oluşturulduğu ve değiştirildiği yerlerin en aktif olanıdır (Marion & Gonzales, 2014). Okuldaki en yetkili kişi olan okul müdürünün tek sorumluluğu okuldaki akademik başarıyı arttırmaya yönelik eylemlerde bulunmak değildir. Okul iklimini de büyük ölçüde okul yöneticileri oluşturmakta ve değiştirmektedir (Vogel, 2012). DeBaryshe ve diğerleri (1993) öğrencilerin ve öğrenmelerin de okulda hissettirilen değerlerden ve oluşturulan iklimden etkilendiğini söylemektedir. Bu yüzden okul yöneticilerinin okul kültürünü şekillendirmek, okulda etkin ve açık bir iletişim ortamı yaratmak, öğretmen ve öğrencilere rehberlik etmek gibi önemli misyonları bulunmaktadır (Kouzes & Posner, 2007). Yöneticilerin okulda oluşturdukları okul iklimi, sözel ve sözel olmayan durumlar ve olaylar karşısında gösterilen tepkiler aracılığıyla okul ortamı içinde öğretmenlere ve öğrencilere doğrudan ya da dolaylı olarak sirayet eder (Karademir ve Ören, 2020). Okulda örgütsel değerlerin varlığı ve okulun bu değerler ekseninde yönetiliyor olması okul toplumu tarafından fark edilmektedir. Özellikle öğretmenler, okul yöneticisiyle birebir ilişkiler içinde bulunan ve yönetim uygulamalarından doğrudan etkilenen kişilerdir (Terzi ve Kurt, 2005). Okul yöneticisinin örgütsel değerleri liderlik stillerine, verdiği kararlara, okuldaki uygulamalara ve değerlendirmelere etki etmekte, dolayısıyla öğretmenler de bu değerlerin okuldaki yansımalarını deneyimlemektedirler (Polat, 2012). Öğrenciler bağlamında ise okul ortamındaki hava, ilişki dinamikleri, davranışlar, tutumlar öğrenciler tarafından alınmakta, işlenmekte, değiştirilmekte ve yansıtılmaktadır (Freiberg, 2005). Özetle okullar, etkileşimin tüm üyeler arasında karşılıklı olarak gerçekleştiği örgütler olduğundan okul yöneticilerinin örgütsel değerlerinin okuldaki yansımaları, okul toplumunun tümünün bu değerlere maruz kaldığı anlamına gelebilir.

Okul yöneticilerinin örgütsel değerlerinin yönetime katılması okulların amacına ulaşması açısından büyük önem taşımaktadır (Yılmaz, 2007). Okul müdürlerinin değerlerinin örgütteki diğer kişilerin değerleriyle uyumlu olması da sağlıklı bir okul kültürü oluşması

için elzemdir (Şahin-Fırat, 2010). Alanyazında öğretmen adaylarının değer tercihlerini (Aydinay-Satan, 2014), örgütsel değerlerini (Özdemir ve Sezgin, 2011), bireysel değerlerini (Saracaloğlu ve Gerçekler, 2018), değer yönelimlerini (Sarıcı-Bulut, 2012; Yapıcı ve diğerleri, 2012) ortaya koymaya çalışan araştırmalar sonucunda öğrencilerin özyönelim, evrensellik, yardımseverlik, güvenlik, saygılı olma değerlerine öncelik verdiği belirlenmiştir. Eğitim örgütlerindeki örgütsel değerlere odaklanan araştırmalara daha az rastlanılmaktadır (Polat, 2012; Sağnak, 2003, 2005; Sezgin-Nartgün, 2006; Taşdan, 2010; Yılmaz, 2007). Bu çalışmalarda Polat (2012) okul müdürlerinin örgütsel değerlerinden başlıcalarını demokratik tutum, adil olma, farklılıklara saygı; Sağnak (2003; 2005) da açık görüşlülük, açıklık ve adil olmak değerlerine ulaşmıştır. Taşdan (2010) öğretmenlerin örgütsel değerlerinde kalite, başarı, çalışkanlığın öne çıktığını söylemektedir. Eğitim örgütlerinde örgütsel değerler konusundaki çalışmaların daha çok nicel yöntemlerle yürütülmesi ve eğitim örgütlerine özgü örgütsel değerlerin neler olabileceğinin kapsamlı şekilde araştırılmamış olması sebebiyle bu araştırma konuya farklı bir bakış açısı sunması açısından önem taşımaktadır. Örgütsel değerler, okulun misyonunu, vizyonunu ve hedeflerini belirleyen unsurlardır ve bu değerlerin herkes tarafından benimsenmesi okulun hedeflerine ulaşabilmesi için önemlidir. Okul yöneticilerinin örgütsel değerlerinin neler olduğunu belirleyerek bu değerlerin öğretmen ve öğrenciler tarafından nasıl algılandığını ortaya koyabilmeyi amaçlayan bu çalışmada okul müdürlerinin sahip oldukları örgütsel değerler okul toplumuna nasıl yansımaktadır sorusuna cevap verilmeye çalışılmıştır. Bu amaca yönelik olarak araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

- 1) Okul yöneticilerinin örgütsel değerleri nelerdir?
- 2) Öğretmenler okul yöneticisinin örgütsel değerlerinin okula yansımalarını nasıl anlamlandırmaktadır?
- 3) Öğrenciler okul yöneticisinin örgütsel değerlerinin okula yansımalarını nasıl anlamlandırmaktadır?

YÖNTEM

Okul yöneticilerinin sahip oldukları örgütsel değerlerin neler olduğunu belirleyerek bu değerlerin öğretmenler ve öğrenciler tarafından nasıl anlamlandırıldığını ortaya koymaya çalışan bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseniyle yürütülmüştür. Bu desen, farkında olunan ama hakkında derinlemesine ve ayrıntılı bilgi sahibi olunmayan olgulara odaklanır ve tanışık olunan olguları araştırmak için uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Betimleyici fenomenoloji türünde desenlenen bu araştırmanın fenomeni okul müdürlerinin sahip oldukları ve yönetim uygulamalarına yansıyan örgütsel değerleri olarak belirlenmiştir ve fenomene ilişkin olarak okul müdürlerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin deneyimlerine ve algılarına odaklanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 öğretim yılında Balıkesir ilinde resmi ortaöğretim okullarında bulunmakta olan 15 okul müdürü, 20 öğretmen ve sekiz öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemleri tercih edilmiştir. Belirlenen ölçüt katılımcıların en az iki yıl süresince aynı okulda bulunuyor olmalarıdır. Bu ölçütün seçilme nedeni katılımcıların buldukları okuldaki kültür, iklim ve işleyişi deneyimleyecek kadar zaman geçirmiş olmalarının bu araştırmanın konusu için gerekli ve uygun olduğu varsayımdır. Kartopu örnekleme yönteminden ise görüşme yapılan kişilerin ilişki ağından yararlanarak diğer katılımcılara yönlendirilmek ve zengin veri elde edebilmek adına doğru katılımcıları bulabilmek için yararlanılmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo.1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcı Grubu	Okul Türü (lise)	Katılımcılar	Mesleki Deneyim (yıl)	Yöneticilik Deneyimi (yıl)
Okul Müdürü	Anadolu L.	OM1, OM2, OM3, OM4, OM5, OM8, OM10, OM11, OM12, OM13	10-30 yıl	5-25 yıl
	Mes. ve Tek. A. L.	OM6, OM7, OM14	14-41 yıl	4-11 yıl
	A. İmam Hatip L.	OM9, OM15	9-20 yıl	3-4 yıl
Katılımcı Grubu	Okul Türü (lise)	Katılımcılar	Okuldaki Deneyim (yıl)	Yöneticiyle Çalışma (yıl)
Öğretmen	Anadolu L.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19	2-10 yıl	2-6 yıl
	Mes. ve Tek. A. L.	Ö4, Ö13, Ö18	2-9 yıl	4-5 yıl
	A. İmam Hatip L.	Ö5, Ö20	2-8 yıl	2-7 yıl
Katılımcı Grubu	Okul Türü (lise)	Katılımcılar	Okuldaki Öğrencilik Süresi	Sınıf Düzeyi
Öğrenci	Anadolu L.	ÖĞRN1, ÖĞRN2, ÖĞRN3, ÖĞRN4, ÖĞRN5	2-4 yıl	11.-12. Sınıf
	Mes. ve Tek. A. L.	ÖĞRN6, ÖĞRN7	3 yıl	11. Sınıf
	A. İmam Hatip L.	ÖĞRN8	3 yıl	11. Sınıf

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışma grubunda farklı türdeki liselerde görev yapmakta olan okul müdürleri bulunmaktadır. Üç ile 25 yıl arasında yöneticilik deneyimleri bulunan okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri 9 ile 41 yıl arasındadır. Diğer katılımcı grubunda yer alan öğretmenlerin 15’i Anadolu lisesinde, üçü teknik ve mesleki Anadolu lisesinde, ikisi ise Anadolu imam hatip lisesinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin buldukları okulda çalışma deneyimleri iki ile on yıl arasında değişmektedir ve aynı okul müdürü ile çalışma süreleri iki ile yedi yıl arasındadır. Öğrenci katılımcı grubundaki öğrencilerden beşi Anadolu lisesinde, ikisi mesleki ve teknik Anadolu lisesinde, biri ise Anadolu imam hatip lisesinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin beşi 11. sınıf, üçü 12. sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın veri toplama araçları, okul müdürleri, öğretmenler ve öğrenciler için araştırmacılar tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış üç görüşme formudur. Formlarda, çalışmanın amacı olan okullardaki örgütsel değerlerin neler olduğunu ortaya koymayı hedefleyen sorular yer almaktadır. Hazırlanan taslak görüşme soruları iki alan uzmanına gönderilerek dönütler sonrasında düzeltmeler yapılmıştır. Oluşturulan formlar bir okul müdürü, iki öğretmen ve bir öğrenci ile pilot uygulama yapıldıktan sonra formların son hali elde edilmiştir. Araştırma verileri hazırlanan veri toplama aracı ile 2021-2022 eğitim öğretim yılında araştırmaya katılmaya gönüllü olanlarla görüşme yoluyla toplanmıştır. Görüşmeden önce onam formu okunarak katılımcılardan araştırmaya kendi istekleriyle katılım gösterdiklerine dair yazılı ve sözlü onay alınmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 04.06.2021 tarih ve E-51944218-300-00001599115 sayılı onayı ve Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 26.08.2021 tarih ve E-99191664-605.01-30158316 sayılı araştırma izni ile yürütülmüştür.

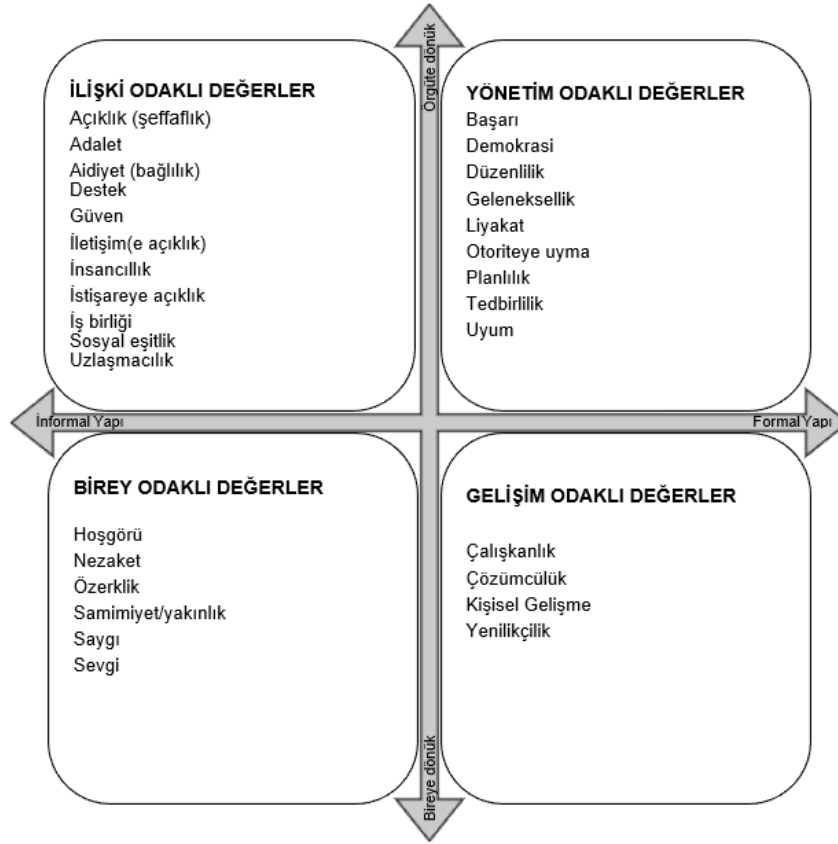
Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmanın iç geçerliğini sağlayabilmek için önbilgilerini ve deneyimlerini paranteze alma, katılımcı doğrulaması (üye kontrolü), veri toplama süreçlerine uygun ve yeterli katılım ile görüşme sürelerinin uzun tutulması stratejilerine başvurulmuştur. Bulguların doğrudan alıntılarla katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak oluşturulmasıyla da araştırmanın iç geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Dış geçerlik için ise amaçlı örnekleme seçimi ve katılımcıların ayrıntılı tanıtımı yöntemlerinden yararlanılmıştır. (Guba ve Lincoln, 1982; akt. Başkale, 2016; Merriam, 2018). Araştırmanın iç güvenirligi araştırma sonuçları ile verilerin arasında tutarlılık incelemesi yoluyla, dış güvenirlilik ise veri toplama süreci ve analiz sürecinin ayrıntılı betimlemesiyle sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Okul yöneticilerinin örgütsel değerleri nelerdir?” sorusu kapsamında okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda oluşturulan alt tema ve kodlardan yola çıkılarak okuldaki örgütsel değerlere ilişkin Şekil 1’de verilen sınıflama elde edilmiştir.

Şekil 1. Okul Müdürlerine Göre Okuldaki Örgütsel Değerler



Şekil 1’de okul müdürlerinin sahip oldukları ve yönetim uygulamalarına yansıyan örgütsel değerler fenomenine ilişkin görüşlerinin dört alt tema altında toplandığı görülmektedir. Okul müdürleri örgütsel değerleri birey, ilişki, gelişim ve yönetim odaklı

değerler alt temalarında değerlendirmiştir ve 30 örgütsel değere vurgu yapmıştır. Bu alt temalar aşağıda ele alınmıştır.

Birey Odaklı Değerler

Okul yöneticilerinin görüşlerine göre birey odaklı değerler hoşgörü, nezaket, özerklik, samimiyet/yakınlık, saygı ve sevgi değerleridir. Tablo 4'te birey odaklı değerlere ilişkin değer ifadeleri yer almaktadır.

Tablo 4. Birey Odaklı Değerlere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Değer	Katılımcılar ve Katılımcı Görüşlerinden Alıntılar
Hoşgörü	OM2, OM3, OM4, OM5, OM7, OM10, OM11, OM12, OM13, OM14
	"... Tabii herkesin kendine ait bir ideolojisi, fikri var. Mesela sendikalar açısından da şu anda baktığımızda tüm sendikalara üye öğretmenlerimiz aynı yerde oturur, sohbetini yapar, çayını içer." (OM2)
Nezaket	OM3, OM8, OM13
	"Benim için nezaket çok önemli. Üslup çok önemli ... Belli bir çizgiyi aşmıyorum. Nezaket her zaman muhafaza etti kendini." (OM5)
Özerklik	OM1, OM2, OM4, OM5, OM6, OM9, OM14
	"... Kısıtlanmamam gerekiyor. ... Hem kendi hareket saham hem eğitim ortamının o hareket sahasını genişletmiş olmak, onunla mutlu oluyorum." (OM9)
Samimiyet yakınlık	OM1, OM2, OM8, OM10, OM13, OM14, OM15
	"Teneffüste, koridorlarda, bahçede öğrencilerle bir arada olmayı, onlarla ... bir arada bulunmayı seven bir insanım. Böyle olduğu takdirde hem aradaki samimiyetin, muhabbetin daha da arttığını düşünüyorum." (OM1)
Saygı	OM2, OM3, OM5, OM6, OM9, OM10, OM11, OM13, OM15
	"Saygı özellikle gerçekten çok ön planda. Öğretmenlerimiz arasında da öğrencilerimiz arasında da var." (OM6)
Sevgi	OM1, OM5, OM6, OM8, OM10, OM12, OM13
	"İşin özü sevgi. Ne diyorlar: Sevginizi veremediğiniz öğrenciye bilginizi veremezsiniz. Öğretmenlik, idarecilik hepsinin temelinde yatan insan sevgisi. Çocuk sevgisi, insan sevgisi." (OM1)

İlişki Odaklı Değerler

İlişki odaklı örgütsel değerler açıklık, adalet, aidiyet, destek, güven, iletişim(e açıklık), insancılık, istişareye açıklık, iş birliği, sosyal eşitlik ve uzlaşmacılık olarak belirtilmiştir. Bu değerler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. İlişki Odaklı Değerlere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Değer	Katılımcılar ve Katılımcı Görüşlerinden Alıntılar
	<i>OM1, OM2, OM3, OM4, OM5, OM6, OM7</i>
Açıklık (şeffaflık)	“Önemli gün ve haftalar programları var. Onların dağıtımını yaparız. Karşısına artısını eksisini koyarız, herkes görür. “Bana niye bu görev verildi ona verilmedi?” dediği zaman muhakkak bir açıklamamız vardır.” (OM4)
	<i>OM3, OM4, OM5, OM6, OM8, OM9, OM11, OM12, OM14, OM15</i>
Adalet	“... Bunu ders programlarında da düşüneceksiniz, görev dağılımında da düşüneceksiniz, özel şartlarını da göz önünde bulundurma hassasiyetinizi güdeceksiniz. Ama adil olarak bunu yapmak zorundasınız.” (OM3)
	<i>OM1, OM10, OM11</i>
Aidiyet (bağlılık)	“... Bu anlamda bir aile ortamı gibi hissediyoruz ve hakikaten okula her birimizin ayaklarının seveerek geldiğini düşünüyorum. Ev ortamı gibi okula bağlılık anlamında bir atmosfer oluşmuş gibi düşünüyorum yani.” (OM1)
	<i>OM1, OM2, OM3, OM4, OM5, OM6, OM7, OM11, OM15</i>
Destek	“Öğretmenlerimizi siz iyi motive ederseniz veya desteklerseniz, güler yüzlü olursanız o öğretmenlerimiz çocuklar için daha fazla çalışırlar. ... Her türlü desteği sağlamaya çalışıyorum, ben kendimi öyle görüyorum.” (OM2)
	<i>OM1, OM3, OM4, OM5, OM7, OM15</i>
Güven	“Siz bir yola çıktıysanız size gönül veren kesim yoksa, size güvenen bir kesim yoksa, sizi destekleyen bir kesim yoksa yolda yürümeniz çok zor. Bu öğrenci de size güvenecek, öğretmen de size güvenecek. Ama siz bu güvenceyi verebilecek durumda olmanız lazım.” (OM7)
	<i>OM1, OM2, OM3, OM4, OM5, OM6, OM8, OM9, OM10, OM11, OM12, OM13, OM14, OM15</i>
İletişim(e) açıklık)	“İletişim kanallarının açık olduğu bir ortam oluşturmaya çalışıyorum her zaman.” (OM12)
	<i>OM1, OM3, OM5, OM6, OM7, OM8, OM9, OM11, OM12</i>
İnsancılık	“... Burada bizim en önemli unsurumuz insan. ... O yüzden çok fazla insan odaklı düşünmek gerekiyor okul yöneticisi olarak da.” (OM6)

	<i>OM1, OM2, OM3, OM4, OM5, OM6, OM7, OM8, OM9, OM10, OM13</i>
<i>İstişareye açıklık</i>	<i>"İstişareye önem veren biri yöneticiyim. ... Fevri karar verdiği zaman bazen yanlışla düşebilirsin. Yani istişare dediğimiz müdür başyardımcısına danışmak, müdür yardımcısına danışmak gerekirse çocuklara bile danışmak gerekiyor bazı şeyleri." (OM10)</i>
	<i>OM2, OM3, OM4, OM5, OM6, OM7, OM10, OM11, OM12, OM13, OM15</i>
<i>İş birliği</i>	<i>"Bizim okulumuzda paylaşma var. Öğretmenler arasında da öğrenciler arasında da yapmak istediğimiz temel hedeflerden birisi. ... Her etkinlikte, her konuda hep birlikte hareket etmeye gayret ediyoruz." (OM15)</i>
	<i>OM1, OM2, OM3, OM4, OM5, OM6, OM7, OM8, OM12, OM13</i>
<i>Sosyal eşitlik</i>	<i>"Makam olarak öğretmenlerle benim aramda -ben onların üst amiriyim sonuçta- resmi bir ortadayız ve bu da tabii ki çalışmamıza ve okul içindeki duruma yansıyor. Ama bunu ben onlara ne bir üstünlük olarak kullanıyorum ne onları ezmek gibi ne onlara emir verip bir iş yaptırmak gibi görüyorum. Bunu yansıtmamaya çalışıyorum ve de yansıtmıyorum zaten." (OM12)</i>
	<i>OM1, OM4, OM5, OM6, OM7, OM10, OM11, OM12, OM13, OM14, OM15</i>
<i>Uzlaşmacılık</i>	<i>"Bizim de hatalarımız oluyor. Ama karşı tarafı dinlemek gerekiyor. Zümre toplantıları yapıyorum. ... Karşı tarafın görüşünü alıyoruz, kendi görüşümüzü söylüyoruz. Ortak bir noktada birleşiyoruz." (OM7)</i>

Gelişim Odaklı Değerler

Gelişim odaklı değerler alt temasında çalışkanlık, çözümcülük, kişisel gelişme, yenilikçilik değerleri yer almaktadır. Tablo 6'da bu değer ifadelerine ilişkin alıntılar yer almaktadır.

Tablo 6. Gelişim Odaklı Değerlere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Değer	Katılımcılar ve Katılımcı Görüşlerinden Alıntılar
	<i>OM2, OM4, OM5, OM6, OM7, OM8, OM9, OM10</i>
<i>Çalışkanlık</i>	<i>"Okulumuzda öğretmenler arası tatlı bir rekabet var. Rekabet önemli bizim için." (OM4)</i>
	<i>OM4, OM5, OM8, OM9, OM13, OM14</i>
<i>Çözümcülük</i>	<i>"Ben burada çatışma ortamını oluşturan bir pozisyonda olursam bu zaten bu kurumu dibe vurdurur. Mümkün olduğunca çözüm." (OM5)</i>
	<i>OM3, OM7, OM9</i>

Kişisel Gelişme	“Öğretmenim bir görüşle geldiğinde kesinlikle açığız ve yön veriyoruz, yol veriyoruz. Gelişime açığız. Bu kesinlikle en baskın değerimiz.” (OM3)
	OM1, OM2, OM5, OM6, OM7, OM8, OM9, OM12
Yenilikçilik	“Ben sürekli yenilenmeyi seven bir okul müdürüyüm. Çok fazla ve teknolojiyi takip ederim.” (OM7)

Yönetim Odaklı Değerler

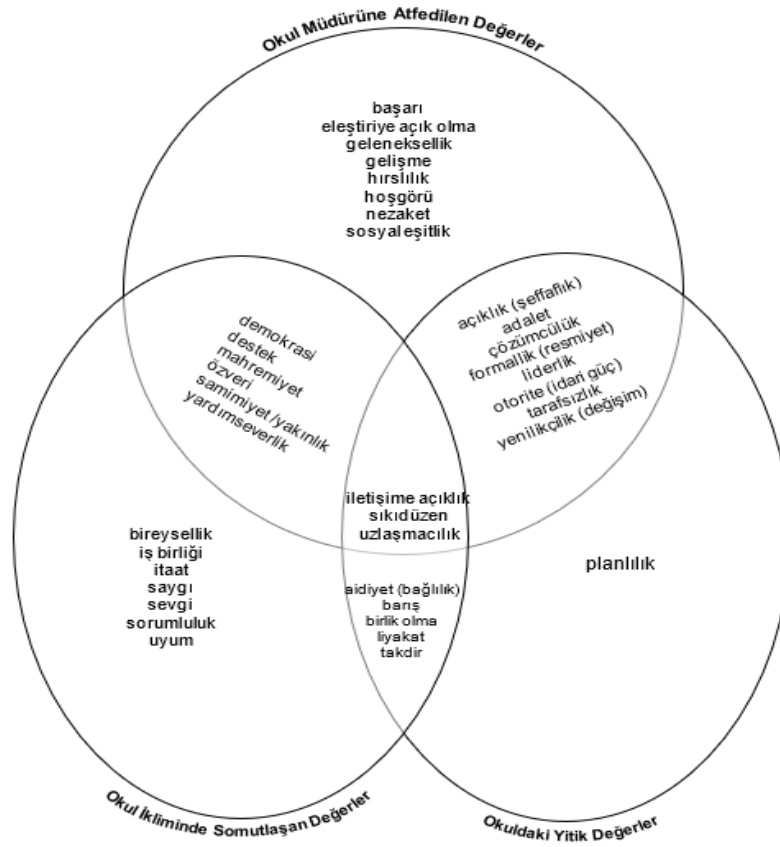
Okul yöneticilerinin görüşlerine göre okuldaki yönetim odaklı örgütsel değerler başarı, demokrasi, düzenlilik, geleneksellik, liyakat, otoriteye uyma, planlılık, tedbirlilik ve uyum değerleridir. Tablo 7’de doğrudan alıntılarla birlikte değer ifadeleri sunulmaktadır.

Tablo 7. Yönetim Odaklı Değerlere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Değer	Katılımcılar ve Katılımcı Görüşlerinden Alıntılar
	OM2, OM4, OM5, OM6
Başarı	“... Dört yıllık eğitim sürecini en iyi şekilde onlara tamamlatıp iyi bir üniversiteye gönderme ve tam donanımlı olarak göndermeyi hedefleyen bir okuluz.” (OM5)
	OM1, OM4, OM6, OM8, OM9, OM10, OM11, OM12, OM13, OM14, OM15
Demokrasi	“Hatta öğrencileri bile bu süreçte katıyoruz, inanır mısınız? Sınavları erken mi yapalım, geç mi yapalım konusunda öğrencilere bile soruyoruz.” (OM11)
	OM2, OM4, OM5, OM6, OM8, OM9, OM10, OM11, OM14
Düzenlilik	“Mesela bir evrakla ilgili bir yazı yazdığımız zaman ne zaman teslim edileceğini ya da ne yapmaları gerektiğini biliyorlar, rutine binmiş işler var.” (OM6)
	OM2, OM3, OM4, OM7, OM8, OM9, OM12
Geleneksellik	“Mezuniyetlerimizi yaparken mezunlar gününü de beraber yapıyoruz mesela. Daha önce de yapıyormuş ara verilmiş. Biz 8 yıl önce göreve geldiğimizde devam ettirelim dedik, tekrar devam ettirdik.” (OM4)
	OM1, OM3, OM5, OM7, OM11, OM15
Liyakat	“Bir konuda yetkinliği olan ya da ilgisi olan kişileri gerçekten iyi gözlemleyip yönlendirdiğiniz takdirde başarı geliyor.” (OM6)
	OM2, OM3, OM5, OM6, OM7, OM8, OM9, OM10, OM11, OM12, OM15
Otoriteye uyma	“Öğrencilere biraz daha orada otokratiğiz. Onları bazen ikna ediyoruz, bazen de siz bilmezsiniz ben bilirim noktasına geldiğimiz de oluyor.” (OM8)

	<i>OM3, OM5, OM11, OM12</i>
<i>Planlılık</i>	<i>“Biz yıl içinde yapacaklarımızın kararını sene başındaki eylül ve şubat aylarında yaptığımız öğretmenler kurulunda görüşüp alıyoruz. ... Genelde öğretmenler kurullarında ben önceden planlayıp yapılacakları dile getiriyorum.” (OM12)</i>
	<i>OM3, OM6, OM7, OM11, OM12, OM14</i>
<i>Tedbirlilik</i>	<i>“Ben ortamı ben iyi gözlemlerim. ... Araştırmam ve problemin kaynağının ne olduğunu öncelikle çözerim. ... Dolayısıyla o krizin bir kısmını bu şekilde önliyorum. Yani nereden gelecek kriz, öğrenciden gelecek olan kriz, öğretmenden, fiziki mekanlardan... bunları belirliyorum.” (OM7)</i>
	<i>OM1, OM2, OM3, OM4, OM5, OM6, OM7, OM8, OM9, OM10, OM11, OM12, OM13, OM14, OM15</i>
<i>Uyum</i>	<i>“Değişim sancılı olur mutlaka ama tabii bu bir zorunluluk haline gelmişti özellikle pandemiye düşünürsek. ... Karşı çıkma, şu, bu olayı asla böyle bir şey olmadı. Hani arkadaşlarımızdan bir direnç kesinlikle söz konusu değildi.” (OM1)</i>

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmenler okul yöneticisinin örgütsel değerlerinin okula yansımalarını nasıl anlamlandırmaktadır?” sorusu kapsamında öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular sonucu oluşturulan sınıflama Şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2. Öğretmenlere Göre Okuldaki Örgütsel Değerler

Şekil 2’de sunulan örgütsel değerlerin okula yansımalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesiyle ortaya çıkan sınıflamadaki alt temalardan ilki 25 örgütsel değer içeren “okul müdürüne atfedilen değerler”dir. İkinci alt tema “okul ikliminde somutlaşan değerler”dir ve 21 örgütsel değerden oluşmaktadır. Üçüncü alt tema olarak ise “okuldaki yitik değerler” alt teması ortaya çıkmıştır. Öğretmenler tarafından okulda daha önceden olup artık olmayan ya da hiç var olmamış ve eksikliği hissedilen, olmamasının sorunlara neden olduğu belirtilen ve örgütsel değerlerin yokluğu anlamıyla kullanılan “yitik örgütsel değerler” kavramı 17 örgütsel değeri içermektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre belirlenmiş olan bu örgütsel değerler Tablo 8’de doğrudan alıntılılarıyla birlikte sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin Örgütsel Değerlerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Değer	Katılımcılar ve Katılımcı Görüşlerinden Alıntılar
	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10, Ö12, Ö15, Ö16, Ö19
Açıklık (şeffaflık)	“(Müdür) Hiçbir zaman geçiştirmedi bizi. Hep olurdu varsa olurunu anlattı. Yoksa da neden olmadığını anlattı.” (Ö12)
	Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö12, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19
Aidiyet (bağlılık)	“... İdarenin öğretmeni sahiplenmesi, ona saygı duyması, yaptığı işlere saygı duyması önemli faktörler aslında bir okulda çalışmak için. Bunlar bu okulda olduğu için ben de bu okulun bir parçası olarak buradayım.” (Ö1)
	Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20
Adalet	“(…) Kulüpler var. Onları öğretmen arkadaşlarımızla beraber, görevli olan 3-4 kişi var onlar paylaşıyor. Herkese eşit gelecek şekilde yapılıyor.” (Ö11)
	Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö17
Barış	“Saygı çerçevesinde kendi işiyle meşgul olan onun dışında insanların arasında gerginliğin, sürtüşmenin olmadığı, olan ufak tefek anlaşmazlıkların da uzatılmadığı barış ortamı var.” (Ö17)
	Ö3
Başarı	“Başarı odaklı biri, spor müsabakalarında bile ikinciliği çok istemez. Başarı odaklı diyebilirim kesinlikle.” (Ö3)
	Ö2, Ö10, Ö19
Bireysellik	“Takım ruhu pek yok öğretmenler arasında. Çok fazla birlik yok. Daha bireysel herkes.” (Ö10)
	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19
Birlik olma	“Müdürümüz olsun, diğer idarecilerimiz olsun, öğretmen ve öğrencilerimizle bir takımın parçaları gibiyiz. Tabii bu takımın kaptanı müdürümüz.” (Ö16)
	Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19
Çözümçülük	“Örneğin nöbet konusunda... Herkes dileklerini söylüyor. Mesela yer değiştiriliyor. Çözüm yolu bulunuyor.” (Ö11)
	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15
Demokrasi	“... Araştırma açısından gezi yapılacak yerleri öğrencilere soruyor mesela. O tür şeylerde -öğrencilerin yoğunlukta olduğu- görüşlerini dikkate alıyor.” (Ö11)
	Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö17, Ö20

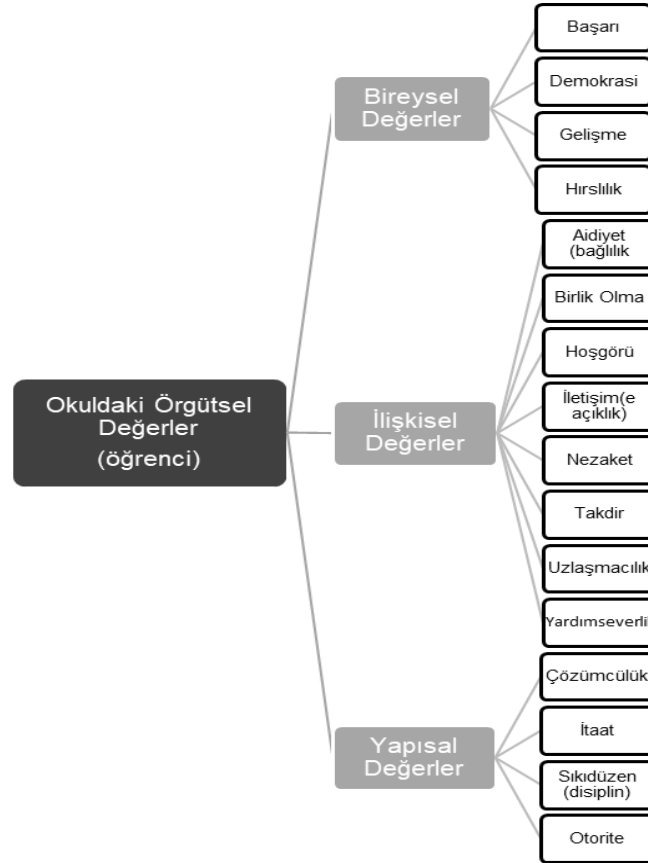
Destek	<i>"Yapılan etkinliklerde, faaliyetlerde daima destekçidir." (Ö9)</i>	Ö3, Ö9, Ö12
Eleştiriye açık olma	<i>"(Müdür) Kendisi de şöyle ifade ediyor. "Bizim de hatalarımız vardır, beni nasıl görüyorsun diye?" (Ö9)</i>	Ö6, Ö7, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö19
Formalılık (resmiyet)	<i>"(Müdürle) Mesafe o kadar belirgindi ki. Biz kirpi mesafesi tabirini kullanmıştık o dönem. Mesela kirpiler üşüdüklerinde birbirlerine yaklaşmak isterlermiş ama dikenleri battığı için yaklaşamıyorlar ama uzaklaşınca da üşüyorlar. O yüzden dikenlerin değdi değmedi mesafesinde, o denge işte o dengeyi sağlamak." (Ö7)</i>	Ö1, Ö2, Ö5, Ö13
Geleneksellik	<i>"Zaten okulun bir kültürü, bir işleyişi var müdür de buna entegre olmuş bence. O çarklardan biri çıksa da yeni gelecekler de yine ona entegre olacak herhalde." (Ö1)</i>	Ö1, Ö4, Ö17
Gelişme	<i>"Bu okul proje okulu olursa çocuklar için de öğretmenler için de daha iyi olur diyen biri. Bir vizyonu var, bir hayali var ve çaba gösteriyor." (Ö17)</i>	Ö4, Ö9, Ö20
Hırslılık	<i>"Her okulda her kademede her şeyin yapılabileceğine inanıyor. Meslek lisesiyiz diye bir kenara çekilmemiz gerektiğini düşünüyor." (Ö13)</i>	Ö5, Ö9, Ö12, Ö17
Hoşgörü	<i>"Olmaması gereken, yanlış yapılan şeyleri de hiçbir zaman yargılayıcı ya da bunu niye yaptın diye sorgulayıcı değil "Bunu yapmanın nedenleri nedir hocam?" diye sorup öğrenmeye çalışan bir müdür ile çalışıyorum." (Ö12)</i>	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19
İletişim(e) açıklık	<i>"Biz öğretmenler olarak rahat bir şekilde müdürle iletişime geçebiliyoruz. İstedığımız zaman... .. Müdürümü aramam gerektiğinde bir şey olduğunda çekinmeden arayabiliyorum." (Ö11)</i>	Ö1, Ö4, Ö5, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16
İş birliği	<i>"Öğretmenlerin iş birliği içinde çalışması anlamında bu konularda hakikaten değerleri olan köklü bir okul (Ö13)."</i>	Ö2, Ö8, Ö11, Ö13, Ö16, Ö17, Ö19

İtaat	<i>"Müdür toplantıdan önce görevlendirmeleri yapmış oluyor. Toplantıda bize bildiriyor sadece. Genelde bir önceki sene ne görev aldysak bir itiraz olmadığı sürece aynısından devam ediliyor. İstemeyen de ses çıkarmıyor (Ö19)."</i>
	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö16, Ö19
Liderlik	<i>"İdare öğretmeni çalıştırır ya da tamamen soğutur. Buradaki ana dinamo olarak söylediğimiz kişiler öğretmenlerdir. Müdürlerin en çok yapması gereken sadece öğretmenleri çalıştırmasını bilmektir. Bizim müdürümüz bunu sağlayabiliyor." (Ö7)</i>
	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö16, Ö18, Ö20
Liyakat	<i>"Şu kişi bu göreve daha uygundur" diye düşünüp de sorumluluk verdiğini düşünmüyorum açıkçası. Bir sene bir görevi sana verdi sen bunu layıkıyla yaptın ya da yapamadın. Ertesi sene bu görevi değiştireyim, öğretmen yapamadı ya da şu kişi daha iyi yapar diye bir düşünce yok (Ö2)."</i>
	Ö1, Ö11, Ö15, Ö17
Mahremiyet	<i>"Bizi kesinlikle öğrencinin karşında küçük düşürmez, bazen öğretmenlerin haksız olduğu ya da fazla tepki verdiği durumlar oluyor. Bunu fark ettiğinde öğretmeni öğrencinin önünde rencide etmez. ... Öğretmeni uyaracaksa bunu birebir iken yapar." (Ö17)</i>
	Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö15, Ö17
Nezaket	<i>"İdarecimizin kişilik olarak iyimser, olaylara iyi olarak yaklaştığını, hiçbir zaman kırmadan sorunları çözmeye çalıştığını düşünüyorum. Öğrenciye karşı da bu şekilde. (...) Öğretmenleri kırmamaya çalışma noktasında da hassasiyeti oldukça yüksek." (Ö8)</i>
	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20
Otorite (idari güç)	<i>"Son çare olarak da müdür olarak ben böyle diyorum, böyle olması gerekiyor dediği de oluyor." (Ö20)</i>
	Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö18, Ö20
Özveri	<i>"İnterneti olmayan köylere, bizim okulumuz taşıma merkezi, interneti olmayan köylere gidip oradaki öğrencileri merkeze getirmeye çalışmalar... Bilgisayarı olmayan, herhangi bir cihazla bağlanamayan öğrenciler için bu cihazları temin etmeye çalışmalar... Bu konuda gerçekten özverili idi." (Ö6)</i>
	Ö10
Planlılık	<i>"Değişen durumlarda okul müdürümüzün izlediği belli yollar olduğunu düşünmüyorum, bence yok. Yani işte çok bir strateji izlediğini sanmıyorum. ... Plansız davranılıyor." (Ö10)</i>
	Ö1, Ö2, Ö3, Ö9, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö20

Samimiyet / yakınlık	<i>"Bazı durumlarda müdür, idareci ve öğretmen ilişkisinin ötesine geçen durumlar da var. Kötü anlamda söylemiyorum da samimiyet anlamında." (Ö2)</i>
	Ö1, Ö3, Ö7, Ö9, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20
Saygı	<i>Kurum kültüründe benim ilk başta saygı gözüme çarpıyor. Bu saygı hem birbirimize karşı hem de insanların çalışma alanlarına, çalışma şekillerine yani mesleği icra etmelerine karşı da bir saygı. (Ö1)</i>
	Ö3, Ö7, Ö20
Sevgi	<i>"Müdürümüz okulun türü gereği meslek dersi branşından geliyor. Kendisi için değerler çok önemlidir. Okulun da amacına hizmet eden değerleri önemser ve okula yansıtmaya çalışıyor. Bunlar başta saygı, hoşgörü ve sevgi." (Ö20)</i>
	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö17, Ö18, Ö19
Sıkıdüzen (disiplin)	<i>"Arkadaşlıklar her zaman vardır ama iş disiplini her zaman ön plandadır müdür beyde." (Ö7)</i>
	Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16
Sorumluluk	<i>"Öğretmenler sorumluluklarına çok dikkat ediyorlar. (...) Müdür beyin başımızda durmasına gerek yok çünkü herkes gerekeni yapar." (Ö14)</i>
	Ö3, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20
Sosyal eşitlik	<i>"İkili ilişkilerdeki anlaşmazlıklarda gidip konuştuğunuz zaman eşit mesafede ve adil davranması... "Sen kadrolusun, sen görevlendirmesin ya da senin ideolojin bu seninki bu görüntüsünün dışında kesinlikle her iki tarafa da söylenmesi gereken söyleniyor." (Ö15)</i>
	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö15, Ö16, Ö19, Ö20
Takdir	<i>"... Ben de işten kaçmam, bana ne deyip köşeme çekilmem. Müdürüm bence benim bu tutumumun farkında ve takdir ediliyor bunlar bizim okulda." (Ö15)</i>
	Ö2, Ö3, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16
Tarafsızlık	<i>"İllaki öğretmenler arasında daha çok sevdiği bir taraf vardır ama genel olarak da tarafsız olmaya çalışıyor." (Ö3)</i>
	Ö2, Ö4, Ö14, Ö15, Ö16
Uyum	<i>"Bizim okula gelen yeni kişiler hakikaten ortama kolayca adapte oluyor ve çok da sıkıntı yaşamıyor diyebilirim. İdare de öğretmenler destek oluyor." (Ö15)</i>
	Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20
Uzlaşmacılık	<i>"İdare önce öğretmeni dinleyip sonra velimizi dinleyip gerektiğinde öğretmene de "Evet senin şurada hatan var, velimizin burada hatası var" diyerek orta yolu bulmaya çalıştığımı görüyorum." (Ö8)</i>

	Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö17, Ö18
Yardımsverlik	“Bir yardıma ihtiyacımız olduğunda arayıp “Müdür Bey benim ailesel bir problemim var, bir durumum var ne yapayım?” dediğinizde hemen çevresindekilere haber verir, size yardım ulaştırmaya çalışır.” (Ö6)
	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö18, Ö20
Yenilikçilik (değişim)	“Müdürümüz yenilikçi bir kişiliğe sahip. Dinamik biri, farklı bakış açısı olan ve farklı bakış açısıyla, yeni bir fikirle gelinmesini de seven biri.” (Ö18)

“Öğrenciler okul yöneticisinin örgütsel değerlerinin okula yansımalarını nasıl anlamlandırmaktadır?” alt problemine yanıt bulabilmek için öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda oluşturulan sınıflama Şekil 3’te yer almaktadır.



Şekil 3. Öğrencilere Göre Okuldaki Örgütsel Değerler

Şekil 3'te örgütsel değerlerin öğrenciler tarafından nasıl anlamlandırıldığına dair ortaya çıkan üç alt tema sunulmaktadır. Bu alt temalar “bireysel değerler”, “ilişkisel değerler” ve “yapısal değerler”dir. Tablo 9’da bu alt temalar ve değer ifadeleri doğrudan alıntılarla birlikte verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Örgütsel Değerlerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Alt Tema	Değer	Katılımcılar ve Katılımcı Görüşlerinden Alıntılar
Bireysel Değerler	Başarı	ÖGRN2, ÖGRN3, ÖGRN8 “Bu okulda öğrencilerden beklenen özellikler birincisi derslerimizin iyi olması. En önemlisi bu bence okul müdürümüz için.” (ÖGRN3)
	Demokrasi	ÖGRN1, ÖGRN2, ÖGRN4, ÖGRN5, ÖGRN6, ÖGRN8 “... Sesimizi duyan bir müdürümüz ve hocalarımız var. ... Her söylediğimiz yapıyor, her isteğimiz oluyor diyemem. Ama en azından bizi dinleyip anlamaya çalışıyorlar.” (ÖGRN4)
	Gelişme	ÖGRN3, ÖGRN4, ÖGRN7, ÖGRN8 “Müdürümüz bizimle çok ilgili birisi. ... Çok aktif biri ve okulu hep daha iyiye götürmeye çalışıyor.” (ÖGRN8)
	Hırslılık	ÖGRN3, ÖGRN4 “Onun gibi işini iyi yapan güçlü bir kadın olmak isterim. ... Hedef koyup başaran birisi bence.” (ÖGRN4)
İlişkisel Değerler	Aidiyet (bağlılık)	ÖGRN1, ÖGRN4, ÖGRN8 “(Müdür) Okula o kadar özeniyor ki, sanki evimizde olduğumuz gibi özen gösteriyor bize. O okula öyle sahip çıkınca biz de kendimizi buraya ait hissediyoruz.” (ÖGRN4)
	Birlik olma	ÖGRN1, ÖGRN4 “... Hem kermes gibi bir şey yaptık, hem de diğer arkadaşlarla hocalarla zaman geçirdik. Bence bu güzel bir şeydi çünkü öncesinde herkes birbirine yabancı gibiydi.” (ÖGRN1)
	Hoşgörü	ÖGRN1, ÖGRN5, ÖGRN6, ÖGRN7 “... Ona (müdüre) derdimi anlattım. ... Kızmak gibi değil de beni biraz sorumsuz buldu galiba. ... Ama dediğim gibi kızmadı anlayış gösterdi, yardımcı oldu.” (ÖGRN7)
		ÖGRN1, ÖGRN2, ÖGRN3, ÖGRN4, ÖGRN5, ÖGRN8

	İletişim(e) açıklık)	"Onun odasına sık sık gideriz bir sorunumuz ya da bir isteğimiz olduğunda." (ÖGRN2)
		ÖGRN2, ÖGRN3, ÖGRN8
	Nezaket	"... Hoca (müdür) sert görünse de pamuk gibi kalbi olan çok merhametli biri. ... Sizi dinler, çok kibar konuşur. Sorularınıza sabırla cevap verir." (ÖGRN4)
		ÖGRN1, ÖGRN4, ÖGRN6, ÖGRN7
	Takdir	"Gazetemiz var mesela, geçen sene pandemide yine de çıktı ve müdürümüz çok önemsiyor okul gazetesini. ... Okul olarak başarılarımız ve öğrencilerin tek tek elde ettikleri o gazetede yer alıyor." (ÖGRN4)
		ÖGRN2, ÖGRN3, ÖGRN7, ÖGRN8
	Uzlaşmacılık	"... Herkes arada farklı bir şey giyince de müdür kızıyor. Öyle olunca biz de dedik "O gün giysisi olmayan düz siyah giyse olur mu?" Müdür de kabul etti. ... Ortada buluşuk gibi oldu." (ÖGRN3)
		ÖGRN1, ÖGRN2, ÖGRN6, ÖGRN8
	Yardımseverlik	"... Bir de çok uğraşiyor, durumu iyi olmayan öğrenciler için yardım yapıyor dersane olsun, giysi falan olsun." (ÖGRN2)
		ÖGRN1, ÖGRN2, ÖGRN3, ÖGRN5, ÖGRN6, ÖGRN8
	Çözümcülük	"Eğer çözemediğiniz bir şey varsa o zaman gelin biz buradayız, hocalarınıza, rehber öğretmeninize gelin" diyor." (ÖGRN3)
		ÖGRN1, ÖGRN2, ÖGRN6, ÖGRN7
Yapısal Değerler	İtaat	"Kararları pek bize sormuyorlar galiba. (...) Genelde yapacağımız bir şey olursa müdür biz aşağıda toplanınca söylüyor. Biz de bizden isteneni yapıyoruz." (ÖGRN6)
		ÖGRN1, ÖGRN2, ÖGRN3, ÖGRN4, ÖGRN5, ÖGRN6, ÖGRN7, ÖGRN8
	Sıkıdüzen (disiplin)	"Sürekli eleştiren biri değil ama nasıl desem sıkıyor mu disiplinli, kuralları var diyebilirim." (ÖGRN1)
		ÖGRN1, ÖGRN2, ÖGRN4, ÖGRN5, ÖGRN7, ÖGRN8
	Otorite	"Ama birbirine zarar verilmesi gibi durumlarda müdürümüzün affı yok. Disiplin kuruluna gönderip uzaklaştırma, açık lise falan olabiliyor." (ÖGRN7)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada okul yöneticilerinin örgütsel değerlerine ilişkin okul müdürü, öğretmen ve öğrencilerin görüşleri incelenmiştir. Okul müdürlerinin örgütsel değerleri birey, ilişki, gelişim ve yönetim odaklı değerler olarak sınıflandırılmıştır. McDonald & Gandz'in (1991) örgütsel değer sınıflamasında da açık görüşlülük, adil olma, düzenlilik, geleneksellik, gelişme, iş birliği, nezaket, sosyal eşitlik, tedbirlilik, uyum değerlerinin ortak olması yönünden sonuçlar benzerlik göstermektedir. Adil olma, bağlılık, başarı, çalışkanlık, demokrasi, iş birliği, nezaket, otoriteye uyma, özerklik, saygı, sevgi, sosyal eşitlik, tedbirlilik, uyum değerleri de alanyazında önceki değer araştırmaları ile paralellik göstermiştir (England, 1967; Rokeach, 1973; Schwartz, 1992, 1994; Yılmaz, 2007, 2008). Bu durum, bu değerlerin örgütler için temel değerler olduğu anlamına gelebilir. İlişki odaklı değerler; iletişime açıklık, istişareye açıklık, iş birliği, uzlaşmacılık, adalet, sosyal eşitlik, şeffaflık, destek, insancılık, güven ve aidiyettir. İletişime açık olma okul müdürleri tarafından ilişki odaklı değerler kapsamında en çok önemsenen değerdir. Alanyazındaki çalışmalarda da iletişim ile okul kültürü arasında pozitif ilişki bulunmaktadır (Ayık ve Fidan, 2014; Şimşek, 2003). Yönetim odaklı değerler; uyum, demokrasi, otoriteye uyma, düzenlilik, geleneksellik, tedbirlilik, liyakat, başarı ve planlılık olarak belirlenmiştir. Uyum, okullarda en önemli görülen örgütsel değerdir. Ancak bu araştırmada ulaşılan sonuçtan farklı olarak, Sağnak'ın (2005) araştırmasında uyum sağlama değeri orta derecede önemli görülmüştür. Bu farklılığın nedenlerinden birinin Covid19 pandemi salgını sırasında okulların daha önce deneyimlemedikleri uzaktan eğitim sürecine geçmeleri olduğu söylenebilir. Tüm dünyada eğitim-öğretimin işleyişini etkileyen bu zorunlu değişimin yaşanmasıyla okulların uyum sağlamaya yönelik stratejiler geliştirmesi ve değişime karşı dirençle baş edebilmek için yeni yollar bulması ile uyum değerinin okullarda en baskın örgütsel değer olarak ortaya çıkması araştırmanın beklenmedik bir sonucu olmuştur. Demokrasi ve otoriteye uyma değerlerinin benzer oranda önemsenmesi de şaşırtıcı bir sonuçtur. Okul müdürlerinin ifadelerinden yola çıkarak bu iki değer in öğretmen ve öğrenciler için farklı anlamlandırıldığı söylenebilir. Okul yöneticilerinin belirttiğine göre öğretmenler,

okuldaki karar alma süreçlerine daha çok ortak edilmektedir. Ancak öğrenciler açısından bu durum daha çok öğrencilerin yöneticiler tarafından alınan kararlara uyması şeklindedir. Bazı durumlarda kararların demokratik bir ortamda görüş bildirmeye açılmasına rağmen uygulamada son kararın yönetici tarafından verilmesi de birbiriyle çelişmekte gibi görünen demokrasi ve otoriteye uyma değerlerinin okulda aynı anda varlığını açıklayabilir. Birey odaklı değerler; hoşgörü, saygı, samimiyet, özerklik, sevgi, nezaket olarak sıralanmıştır. Sevgi ve saygı değerleri Sezgin-Nartgün (2006) tarafından yapılan araştırmada da örgütsel değerler arasından en çok benimsenen değerler olarak belirtilmiştir. Bu araştırmada da benzer sonuca tekrar ulaşılmasının sebebi okulların yalnızca başarıyı hedefleyen ve kâr amacı güden örgütler olmaması, özellikle öğrenci-öğretmen bağının eğitimin doğası gereği sevgi ve saygıya dayalı yürüyen bir ilişkinin üzerine kurulu olması olabilir. Gelişim odaklı değerler kapsamında çalışkanlık, yenilikçilik, çözümcülük ve kişisel gelişme değerleri bulunmaktadır. Okulun amaçlarına ulaşmada okuldaki herkesin mücadele etmesi, kişinin kendisini geliştirme ve ilerlemesine önem ve imkân verilmesi ile yeniliklere açık olunması okulun gelişme odaklı olduğunu işaret etmektedir. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre en az sayıda örgütsel değer gelişim odaklı değerler kategorisinde bulunmaktadır. Bu durumun nedenlerinden biri okul kültüründe gelişim odaklı değerlere yeterince vurgu yapılmamış olması olabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu olarak öğretmenlerin örgütsel değerlerine dair üç alt temadan oluşan bir yapı ortaya çıkmıştır. Bunlar; “okul müdürüne atfedilen değerler”, “okul ikliminde somutlaşan değerler” ve “okuldaki yitici değerler”dir. “Okul müdürüne atfedilen değerler”de okul müdürlerinde var olduğu düşünülen en baskın değerler iletişime açıklık, adalet, çözümcülük, demokrasi ve uzlaşmacılıktır. Okul müdürlerinin iletişim etkililiğinin okul iklimiyle de pozitif ilişkili olması iletişime açıklık değerinin önemini vurgulamaktadır (Halawah, 2005). Okul müdürünün çözümcü ve uzlaşmacı olması ve bu değerleri okuldaki uygulamalarıyla öğretmenlere yansıtması öğretmenler tarafından istenen durumlardır. Okul yönetiminde var olan ve yöneticinin çözmediği problemler okul iklimi ve öğretmenler üzerinde olumsuz etkilere neden olmaktadır (Fırat ve diğerleri, 2023). Okul müdürleri okuldaki çatışmaları uzlaşmacı, orta yolu bulucu

şekilde çözdüğünde öğretmenlerin motivasyonlarında artış görüldüğü bilinmektedir (Yüksel, 2020). Bu araştırmada da öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin çoğunlukla bu değerleri taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin demokratik davranışlarda bulunması öğretmenlere müdürlerde bu değerlerin var olduğunu düşündürmektedir. Yapılan araştırmalar okul yöneticilerinin demokratik olmasının öğretmenlerin iş doyumunun artırdığını (Lee ve diğerleri, 2011), tükenmişliği ve sinizmi ise azalttığını (Derin ve Terzi, 2016; Dworkin ve diğerleri, 2003) göstermektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin baskın şekilde adalet değerine sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Okul müdürlerinin kendilerine olan tutum ve davranışlarında adil olmaları, okul müdürüne olan güveni artırmaktadır (Ereş ve diğerleri, 2014). Öğretmenler okul müdürlerinin adil olmadıklarını düşündüklerinde ise iletişime mesafe koymakta, müdürleri adil olmayan yönetimle suçlamakta, işlerini yavaşlatmakta ve dedikodu yapmaktadırlar (Aydın ve Karaman-Kepenekci, 2008). Bu yüzden okul müdürlerinin adalet değerine sahip yöneticiler olarak algılanması pozitif bir okul iklimi için önemlidir. “Okul ikliminde somutlaşan değerler” alt temasındaki baskın değerler saygı, birlik olma ve yardımseverlik olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre okuldaki baskın örgütsel değerlerin okul müdürlerinde de olduğu gibi ilişki odaklı değerler olduğu söylenebilir. Okullardaki olumlu ilişkiler hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin iyi oluşunun merkezinde yer almakta ve etkili bir öğrenme ortamının temelini oluşturmaktadır (Roffey, 2011). Okuldaki kişiler arası iletişim ve ilişkilerin sağlıklı olmaması durumunda örgütsel sessizlik ve sinizmin ortaya çıktığı bilinmektedir (Topçuoğlu, 2021). Aktepe ve Yel (2009) öğretmenlerin toplumsal adalet, sorumluluk ve eşitlik; Sezgin (2006) dürüstlük, güven ve saygı; Kolaç ve Karadağ (2012) da saygı, düşünce ve inanç özgürlüğü, eşitlik, adil olma, hoşgörü, dayanışma ve yardımlaşma değerlerine öncelikli olarak önem verdiklerini söylemektedir. Bu araştırmada da saygı, adalet, sorumluluk, yardımseverlik değerleri öğretmenlerin örgütsel değerleri arasındadır. Okullarda en çok önemsenen değerler yapılan araştırmalarda birbirine paralellik göstermektedir. İletişim, pozitif ilişkilerin varlığı, saygı, saygınlık ve dürüstlük değerleri okullarda ön plana çıkan örgütsel değerler olarak belirtilmiştir (Lalek, 2007; Çakan, 2015; Kaçmaz, 2015; Kaplan, 2015; Önler, 2015). Üçüncü olarak “okullardaki yitik değerler”

alt teması ortaya çıkmıştır. Bu değerler, araştırmaya katılan bazı öğretmenlerin okullarında ve okul müdürlerinde olmasını arzu ettikleri, daha önce var olduğu halde kaybolmuş ya da hiç olmamış “hedeflenen değerler”i ifade etmektedir ve okulda bu değerlerin olmayışı sorunlara yol açmaktadır. Adalet ve tarafsızlık değerlerinin bulunmadığı bir okulda örgütsel adalet; aidiyet değerinin olmadığı bir yerde örgütsel bağlılık; açıklık, iletişime açıklık, barış gibi değerlerin bulunmadığı bir örgütte ise örgütsel güven olması beklenemez. Başarının ya da çabanın takdir edilmediği okullarda motivasyon ve iş doyumunu istenen düzeyde olmayacaktır. Bu sebeple okullardaki değerlerin varlığı kadar yokluğu da önemlidir. Olmayan ya da etkisini zayıf olarak gösteren değerlerin güçlendirilmesi, yeniden ortaya çıkarılması ya da oluşturulması okul kültürünü de daha güçlü hale getirebilir ve okul ortamında gözlenebilir şekilde olumlu etkileri olabilir.

Öğrencilerin görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre örgütsel değerler bireysel, ilişkisel ve yapısal değerler olarak üç alt temaya ayrılmaktadır. Bu değerlerden okuldaki yansıması en baskın olanlar sıklıkla düzen (disiplin) ve otoritedir. Sıklıkla düzen (disiplin) değeriyle otorite birbirini desteklemektedir. Öğrenciler okul müdürlerinin gerektiğinde otoritesini kullanması gerektiğini/kullandığını düşünmektedir ve okul müdürünün yetkisini kullanması, okuldaki işleyişin aksayan yönlerine müdahale etmesi yani okulu “yönetmesi” öğrenciler tarafından istenen bir durumdur. Demokrasi değerinin de öne çıkan değerlerden olması otorite ile çelişiyor gibi görünse de öğrenciler kendilerini ilgilendiren durumlarda kendi fikirlerinin alındığını ve seslerini duyurabildiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, öğrencilerin kendilerini ilgilendiren konularda söz haklarının olması okul müdürünün demokratikliğini işaret ederken, okuldaki işleyişte okul müdürünün bir otoriteye sahip olması ve gerektiğinde bunu kullanması birbirine zıt durumlar değildir. Aksine öğrencilerin görüşlerine göre okuldaki düzeni sağlamaya katkı yapabilir. Öğrencilerin örgütsel değerlerini belirlemeye çalışan Özdemir ve Sezgin (2011) eğitim fakültesi öğrencilerinin dürüstlük, saygı ve güven değerlerini öncelikli olarak gördüklerini tespit etmişlerdir. Alanyazın taramasında lise öğrencilerine yansıyan örgütsel değerlerin okul yaşantılarına nasıl etki ettiğine dair doğrudan bir çalışmaya

rastlanılmamıştır; ancak bu araştırmadaki öğrencilerin görüşlerinden yola çıkarak bazı yorumlamalar yapılabilir. Öğrencilerin aslında okul yöneticilerinin doğrudan muhatapları olmasalar da yönetim tarafından alınan kararlar ve uygulamaların etkisini dolaylı yollarla algıladıkları söylenebilir. Örneğin, okul yönetiminin belirlediği kurallar, öğrenme ortamının düzenliliğini ve öğrencilerin okula uyumunu etkilemektedir. Müdürün kuralları uygulamada katı veya esnek oluşu, öğrencilerin okula karşı tutumlarına etki edebilmektedir. Ayrıca, okul yönetiminin öğretmenlere ve öğrencilere karşı benimsediği liderlik stili, okul kültürünü ve öğrenciler arasındaki ilişkileri de etkilemektedir. Okuldaki otoriter veya destekleyici tutumlar, öğrencilerin özgüvenini ve akademik başarılarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir. Okul yönetiminin kararları demokratik şekilde alıyor olması öğrencilerin kendilerini değerli ve okul toplumunun bir parçası olarak hissetmelerine yardımcı olmaktadır. Böylece, öğrenciler önemsendiklerini düşünürler ve okula bağlılıkları artabilir. Sonuç olarak, okul müdürünün örgütsel değerlerden kaynağını alan ve uygulamalar ve kararları, öğrencilerin hem akademik ve sosyal gelişimleri üzerinde etkiye sahiptir ve öğrenciler bu izleri okul yaşamlarının her alanında dolaylı yollarla deneyimlemektedirler.

ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak, okul yöneticilerine okullarındaki örgütsel değerlerin farkına vararak okul kültürünün geliştirilmesine katkı sağlayacak bu değerleri karar alma, planlama, örgütleme, iletişim kurma, etkileme, eşgüdümleme ve değerlendirme basamaklarından oluşan yönetim sürecinin her bir aşamasına yansıtılmaları, bu örgütsel değerlerin okuldaki herkes tarafından benimsenerek paylaşılması için elverişli bir iklim yaratmaları önerilebilir. Bu konuyu ele alan gelecek araştırmaların nicel ve karma yöntemler kullanılarak tasarlanması ile okullarda bu örgütsel değerlerin ne ölçüde var olduğu araştırılabilir. Ayrıca araştırmanın farklı eğitim kademeleri ve farklı coğrafi bölgelerde yer alan okullarda tekrarlanarak ulaşılan sonuçların karşılaştırılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Aktepe, V. ve Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerini değer yargılarının betimlenmesi: Kırşehir ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 607-622.
- Aydın, İ., ve Karaman-Kepenekci, Y. (2008). Principals' opinions of organisational justice in elementary schools in Turkey. *Journal of Educational Administration*, 46(4), 497-513. doi: 10.1108/09578230810882027
- Aydinay-Satan, A. (2014). Öğretmen adaylarının değer tercihlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(1).
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121-144.
- Ayık, A. ve Fidan, M. (2014). İlköğretim kurumlarında örgütsel iletişim ile okul kültürü arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 108-134.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğü belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Begley, P. (2003). In pursuit of authentic school leadership practices. In P. Begley & O. Johansson (Eds.), *The ethical dimensions of school leadership* (pp. 1-12). Kluwer Academic Publishers.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2011). *Diagnosing and changing organizational culture (3rd ed.)*. Jossey-Bass.
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. Pegem Akademi.
- DeBaryshe, B. D., Patterson, G. R., & Capaldi, D. M. (1993). A performance model for academic achievement in early adolescent boys. *Developmental Psychology*, 29(5), 795-804. doi: 10.1037/0012-1649.29.5.795

- Derin, R. ve Terzi, A. R. (2016). Relation between democratic leadership and organizational cynicism. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 193-204.
- Dworkin, A., Saha, L. J., & Hill, A. N. (2003). Teacher Burnout and perceptions of a democratic school environment. *International Education Journal*, 4(2), 108-120.
- England, G. W. (1967). Personal value systems of American managers. *Academy of Management Journal*, 10(1), 53-68.
- Ereş, F., Gülcan, M. ve Çelik, S. (2014). Primary school teachers' perceptions of justice and trust in principals in Ankara. *American International Journal of Contemporary Research*, 4(2), 33-41.
- Fırat, G., Akıncı, Ö., Oral, N. ve Akıncı, E. (2023). Okul yöneticilerinin problem çözme stratejilerinin değerlendirilmesine yönelik bir araştırma. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(8), 1136-1160. doi: 10.5281/zenodo.8341238
- Fichter, J. (2016). *Sosyoloji Nedir?* Anı Yayıncılık.
- Freiberg, H. J. (2005). *School Climate*. Falmer Press.
- Halawah, I. (2005). The relationship between effective communication of high school principal and school climate. *Education*, 126(2), 334-345.
- Hofstede, G. (1993). Cultural constraints in management theories. *Academy of Management Perspectives*, 7(1), 81-94. doi: 10.5465/ame.1993.9409142061
- Kaplan, V. (2015). *Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin iş yaşamı kalitesi ve örgütsel değer algıları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Harran Üniversitesi.
- Karademir, A., & Ören, M. (2020). School climate: A comparative study from the perspective of kindergarten principals and teachers. *Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 206-236. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.10m
- Kolaç, E. ve Karadağ, R. (2012). Meanings assigned to the notion of value and value ranking by pre-service Turkish-language teachers. *Elementary Education Online*, 11(3), 762-777.

- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2007). *The leadership challenge* (4th bs). Jossey-Bass.
- Lalek, M. (2007). *Resmi ve özel ilköğretim okullarında örgütsel değerler* (Sakarya ili örneği) [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Lee, C., Abdullah, A.G. K., Ismail, A., & Alizydeen, N. J. (2011). How democratic leaders empower teachers' job satisfaction? The Malaysian case. *International Journal of Business and Social Science*, 2(10), 251-257.
- Marion, R., & Gonzales, L. D. (2014). *Leadership in education: Organizational theory for the practitioner* (2nd ed.). Waveland Press.
- McDonald, P., & Gandz, J. (1991). Identification of values relevant to business research. *Human Resource Management*, 30(2), 217-236. doi: 10.1002/hrm.3930300205
- Merriam, S. B. (2018). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (S. Turan, Ed.; 3. Basımdan Çeviri). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özdemir, S., ve Sezgin, F. (2011). Öğretmen adaylarının bireysel ve örgütsel değerler ile öğrencilerde görmek istedikleri değerlere ilişkin önem sırası algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 1-21.
- Pang, N. S. K. (1996). School values and teachers' feelings: a LISREL model. *Journal of Educational Administration*, 34(2), 64-83. doi:10.1108/09578239610112114
- Parsons, T., & Shils, E. A. (Ed.). (1962). *Toward a general theory of action*. Harvard University Press.
- Polat, S. (2012). Organizational values needed for diversity management. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1409-1418.
- Roffey, S. (2011). Developing positive relationships in schools. In Roffey, S. (Eds.) *Positive Relationships*. Springer. doi: 10.1007/978-94-007-2147-0_9
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. The Free Press.
- Sağnak, M. (2003). *İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ile kişisel değerleri arasındaki uyum düzeyleri* [Doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

- Sağnak, M. (2005). İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 30(136), 31-38.
- Şahin-Fırat, N. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 71-83.
- Saracaloğlu, A. S., & Gerçekler, C. S. (2018). Relationship between individual social responsibilities and personal values of teacher candidates. *International Education Studies*, 11(10), 64. doi: 10.5539/ies.v11n10p64
- Sarıcı-Bulut, S. (2012). Gazi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin değer yönelimleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(3), 216-238.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25(C), 1-65. doi: 10.1016/S0065-2601(08)60281-6
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45. doi: 10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x
- Sezgin, F. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin birey-örgüt değer uyumuna ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(48), 557-583.
- Sezgin-Nartgün, Ş. (2006). Öğretim elemanlarının örgütsel değerlere ilişkin görüşleri (Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4(12), 129-148.
- Şimşek, Y. (2003). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki* [Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt kültürü (Eskişehir il merkezindeki ilkokullarda bir araştırma)*. Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Taşdan, M. (2010). Türkiye'deki resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 113-148.

- Terzi, A. R., ve Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(166).
- Topçuoğlu, E. (2021). Örgütlerde iletişim sorunları kapsamında örgütsel sessizlik davranışının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi İşletme Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 225-230. doi: 10.47542/sauied.1035813
- Vogel, L. R. (2012). Leading with hearts and minds: Ethical orientations of educational leadership doctoral students. *Values and Ethics in Educational Administration*, 10(1), 1-12.
- Yapıcı, A., Kutlu, M. O., ve Bilican, F. I. (2012). Öğretmen adaylarının değer yönelimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 129-151. doi: 10.17755/esosder.11044
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10.baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2007). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin değerlere göre yönetim ile ilgili görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 639-664.
- Yılmaz, K. (2008). *Eğitim yönetiminde değerler*. Pegem Akademi.
- Yüksel, Y. M. (2020). *Okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin öğretmen motivasyonu açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

SUMMARY

Introduction

Value is defined as a concept that distinctly influences the behaviors of an individual or a group, either explicitly or implicitly, representing desired elements in their actions (Parsons & Shils, 1962). Interdependent and compatible values in an organization create a value system and sustain the organization (Bursalioğlu, 1994). This is also relevant for the education system and management structures in education. The participation of school principals' organizational values in school administration is of great importance for schools to achieve their goals (Yılmaz, 2007). In this study, it is aimed to determine what the organizational values of school principals are and how these values are perceived by teachers and students.

Method

This research is designed as qualitative phenomenology research. The phenomenon of the research is determined as the organizational values of school principals reflected in their administrative practices and the experiences and perceptions of school principals, teachers and students were focused on the phenomenon. The study group consists of 15 school principals, 20 teachers and eight students in secondary schools in Balıkesir in the academic year 2021-2022. Criterion sampling and snowball sampling methods are preferred in the study.

Findings

School principals considered organizational values under the sub-themes of individual-oriented, relationship-oriented, improvement-oriented, and administration-oriented values and emphasized 30 organizational values. Individual-oriented values are tolerance, kindness, autonomy, sincerity/intimacy, respect, and love. Relationship-oriented organizational values are openness, fairness, commitment, support, trust, openness to communication, humanism, openness to negotiation, collaboration, social justice, and consensus building. The development-oriented values sub-theme includes the values of diligence, solutionism, individual development, and innovation. Administration-oriented organizational values are achievement, democracy, orderliness, tradition, merit, obedience to authority, being planned, prudence and adaptability.

According to teachers' views, the reflections of organizational values on the school revealed a structure consisting of three sub-themes. "Values attributed to the school principal" includes 25 organizational values. "Values embodied in the school climate" consists of 21 organizational values. The third sub-theme is "values lost in the school", which is used by teachers to mean the absence of organizational values that used to exist in the school but no longer exist or never existed and whose absence is thought to cause problems and includes 17 organizational values.

There are three sub-themes in the classification of how students perceive organizational values. These sub-themes are "individual values", "relational values" and "structural values". These values are achievement, democracy, improvement, ambition, commitment, unity, compassion, openness to communication, kindness, appreciation, compromise, benevolence, solutionism, obedience, discipline, and authority.

Discussion and Conclusion

In this study, the opinions of school principals, teachers, and students on the organizational values of school principals were examined. The organizational values of school principals were classified as individual, relationship, improvement, and administration-oriented values. While relationship-oriented and administration-oriented values are oriented towards the administrative functioning and processes in the organization, individual-oriented and development-oriented values represent the characteristics reflected in the organization by feeding on the personal values of individuals. This classification reveals both the general structure of the organization and the importance of the individual in the organization with formal and informal dimensions. According to the views of the teachers in the study, 38 organizational values emerged and were grouped under three sub-themes. According to the teachers, organizational values at school were classified as "values attributed to the school principal", "values embodied in the school climate" and "lost values at school". Some of these organizational values were included under only one sub-theme, while some values were included in both or all three sub-themes at the same time. Perceived organizational values of student are categorized under three sub-themes: individual values, relational values, and structural values. There is a total of 16 organizational values under these three headings. The results of the research clarify the views of school principals, teachers and students on the organizational values and emphasize both the general structure of school organizations and the importance of the individual in formal and informal dimensions within the school.

ORCID

Hande Çelik  ORCID 0000-0002-7550-9376

Didem Koşar  ORCID 0000-0003-4959-1094

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

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

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 04.06.2021 tarih ve E-51944218-300-00001599115 sayılı onayı ve Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 26.08.2021 tarih ve E-99191664-605.01-30158316 sayılı araştırma izni ile yürütülmüştür.

GEFAD / GUJGEF44(2): 1181-1209(2024)

Kutadgu Bilig'de Yer Alan Karakter Güçleri: Pozitif Psikoloji Perspektifinden Nitel Bir Çalışma *

Character Strengths in Kutadgu Bilig: A Qualitative Study From The Perspective of Positive Psychology

Sare TERZİ İLHAN¹, Hasan EŞİCİ²

¹Amasya Ü./Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık anabilim dalı. e-posta: sare.terzi@amasya.edu.tr

²Gazi Ü./Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Felsefe Grubu Eğitimi anabilim dalı adı. e-posta: hasanesici@gazi.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article
Makalenin Geliş Tarihi: 26.02.2024 **Yayına Kabul Tarihi:** 20.05.2024

ÖZ

İslamiyet Dönemi Türk Edebiyatının ilk büyük eseri olan Kutadgu Bilig, bir siyasetname, nasihatname, davranış ve ahlak kitabı olarak nitelendirilmektedir. "Saadetli kılan bilgi" anlamına gelen Kutadgu Bilig, bireylere iki cihanda mutluluğa ulaşmanın yollarını sunmaktadır. Başta Türk Dili ve Edebiyatı alanı olmak üzere yönetim bilimi, hukuk, sosyoloji, psikoloji, eğitim gibi birçok alanda faydalanan bir eserdir. Karakter Güçleri ve Erdemler sınıflaması, bireylerin iyi oluşlarına katkıda bulunan özelliklere ilişkin bir sınıflamadır. İdeal insan ve ideal topluma ilişkin öneriler sunan Kutadgu Bilig ile iyi karakter özelliklerini sunan Karakter Güçleri ve Erdemler sınıflamasının örtüşen yönleri olabileceği düşünülmüştür. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı Kutadgu Bilig'in karakter güçleri çerçevesinde incelenmesidir. Çalışmanın yöntemi doküman incelemesidir. Çalışma doküman incelemesinin beş aşamasına dayalı olarak yürütülmüştür. Yapılan inceleme sonucunda Kutadgu Bilig'de en çok vurgulanan karakter güçlerinin maneviyat, nezaket ve liderlik olduğu bulunmuştur. Cesaret, yaşam coşkusu ve mizaha rastlanmamıştır. Sonuç olarak Kutadgu Bilig'in iyi karakterin gelişimine ilişkin yararlanılabilecek bir eser olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Kutadgu Bilig, karakter güçleri, pozitif psikoloji, karakter ve değer eğitimi, doküman incelemesi

***Alıntılama:** Terzi İlhan, S. ve Eşici, H. (2024). Kutadgu Bilig'de yer alan karakter güçleri: Pozitif psikoloji perspektifinden nitel bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 1181-1209.

ABSTRACT

Kutadgu Bilig, the first major work of Turkish Literature in the Islamic Period, is described as a book of politics, advice, behavior and morality. Kutadgu Bilig, which means "knowledge that makes you happy", offers individuals ways to achieve happiness in both worlds. It is a work that is used in many fields, especially in the field of Turkish Language and Literature, management science, law, sociology, psychology and education. The Character Strengths and Virtues classification is a classification of characteristics that contribute to the well-being of individuals. It is thought that Kutadgu Bilig, which offers suggestions about the ideal person and ideal society, and the Character Strengths and Virtues classification, which offers good character traits, may have overlapping aspects. In this regard, the aim of this study is to examine Kutadgu Bilig within the framework of character strengths. The method of the study is document review. The study was conducted based on five stages of document review. As a result of the analysis, it was found that the character strengths most emphasized in Kutadgu Bilig are spirituality, kindness and leadership. Courage, enthusiasm for life and humor were not found. As a result, it can be said that Kutadgu Bilig is a work that can be used regarding the development of good character.

Keywords: *Kutadgu Bilig, character strengths, positive psychology, character and value education, document review*

GİRİŞ

İslamiyet Dönemi Türk Edebiyatının bilinen ilk büyük eseri olan Kutadgu Bilig, 11. Yüzyılda Yusuf Has Hacib tarafından yazılmıştır. Eser, didaktik bir metindir ve mesnevi olarak kaleme alınmış bir siyasetnamedir (Eker, 2006). Kutadgu Bilig aynı zamanda nasihatname olarak da nitelendirilmektedir (Kocasavaş, 2012). Kutadgu Bilig, kelime anlamı olarak “saadetli kılan bilgi”, “devlet kazandıran bilgi” anlamına gelmektedir (Silahdaroğlu, 1996). Bir siyasetname olarak Kutadgu Bilig, “kut” kelimesinin anlamından da yola çıkılarak, hükümdarlık etme bilgisi ya da devlet yönetme bilgisi olarak yorumlanmaktadır. Ancak Yusuf Has Hacib’in kendi ifadesinden (Kutadgu Bilig b. 350) de anlaşılacağı üzere yalnızca hükümdarlık ya da devlet yönetme bilgisi değil, bireyi iki cihanda da kutlu yani mutlu edecek bilgileri içeren bir eserdir (Köprülü 1980; Arat, 1993; Önler, 2008). Yusuf Has Hacib, Kutadgu Bilig’de şunları ifade etmektedir: “Kutadgu Bilig koydum; okuyana kutlu olsun ve ona yol göstereyim.”.

Akyüz’e (2002) göre de Kutadgu Bilig, öncelikli olarak devlet yönetimine ilişkin bilgiler ve tavsiyeler içeren bir siyasetnamedir. Ancak aynı zamanda bireylere iki

dünyada da mutluluğu elde etmenin yollarını gösteren bir ahlak ve davranış kitabıdır. Yusuf Has Hacib, Kutadgu Bilig’de “ideal birey” ve “ideal toplum” modeline ilişkin önerilerde bulunmaktadır (Gümüş 2014). Kocasavaş’a (2012) göre Kutadgu Bilig bir siyasetname olarak kaleme alınmış olmasına karşın, eserin esas teması “ideal insan”dır. Kutadgu Bilig, yalnızca devlet yönetiminde etkisi olan kişilere yönelik olarak değil, bütün halka hitap eden bir eser olarak ortaya konulmuştur (Yavuz, 2009). Sembolik karakterler arasında geçen ikili diyaloglar aracılığıyla doğrudan devlet yönetimi ve hükümdarlığa yani “kut”a ilişkin birçok bilgi ve öneri veren ve yol gösteren Kutadgu Bilig, dolaylı olarak, yani daha geniş manada, ise bireylerin hem fani dünyada hem de baki dünyada “kutlu” yani saadetli, mutlu olmasının yollarını bildirmektedir. Kutadgu Bilig, Türk dili ve edebiyatı alanı için önemli bir eser olmasının yanı sıra yönetim bilimi, hukuk, sosyoloji, psikoloji, askerlik, siyaset, tarih, coğrafya, sağlık, eğitim - öğretim gibi çok sayıda alan için araştırmalara konu olan değerli ve zengin bir kaynak olarak görülmektedir (Arat, 1993; Eker, 2006).

Kutadgu Bilig, alegorik tarzda yazılmış bir eserdir. Bu eserde 4 ana karakter vardır ve bu ana karakterlerin her birinin temsil ettiği bir değer vardır. Eser, ana karakterlerin diyaloglarının mesnevi tarzında beyitler şeklinde manzum bir eser olarak sunulması şeklindedir. Eserde yer alan ana karakterlerden Küntogdı, toplum yapısında en seçkin yeri, yönetimde en üst makamı elinde bulunduran kağandır ve doğru yasayı temsil etmektedir. Aytoldı, vezirdir ve mutluluğu temsil eder. Ögdülmüş, babası Aydoldı’nın ölümünün ardından vezir olur ve anlayışı, aklı temsil eder. Son ana karakter olan Odgurmuş ise Ögdülmüş’ün akrabasıdır ve akıbeti temsil eder (Çağbayır, . 2019).

Kutadgu Bilig, psikoloji alanında özellikle son yıllarda araştırma ve uygulamalarla geniş yer bulan pozitif psikolojinin ilgilendiği konu ve kavramlarla ilişkili görülmektedir. Psikoloji biliminin çalışma alanlarından biri olan pozitif psikoloji, yaşamı daha iyi ve olumlu hale getirmeye (Peterson, 2006), bireylerin olumlu ve güçlü yönlerini geliştirmelerine ve iyi oluşlarını artırmaya yönelik etmenleri (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000) araştıran bir disiplindir. Pozitif psikoloji iyi yaşamı sağlayan

faktörleri (Park, Peterson ve Seligman, 2004) ve bireylerin güçlü yönlerini (Sheldon ve King, 2001) konu alan bir araştırma alanıdır. Mutluluk (iyi oluş), yaşam doyumu, umut, iyimserlik, fedakarlık, tevazu, affetme gibi bireylerin mutluluk düzeylerini artıran etmenlere ilişkin kavramların araştırma konusu olduğu Pozitif Psikolojinin önemli çalışma alanlarından birisi karakter güçleridir.

Karakter güçleri; bütün kültürlerde yaygın olarak bilinen, ahlaki olarak değerli kabul edilen öğretiler ve geliştirilebilir özelliklerdir (Peterson ve Seligman, 2004). İyi karakteri tanımlayan bileşenler olarak nitelendirilen karakter güçleri; hemen hemen bütün kültürlerde gözlenebilen, bireylerin yaşam doyumlarına ve mutluluk düzeylerine katkıda bulunan, ahlaki olarak değerli kabul edilen özelliklerdir (Park ve Peterson, 2008). Peterson ve Seligman (2004) tarafından iyi karakteri oluşturan bileşenleri tanımlamaya yönelik bir sınıflama çabasının neticesinde ortaya konulan Karakter Güçleri ve Erdemler, bu süreçte farklı kültürlerin, farklı dinlerin ve inanç sistemlerinin, öğretilerin, farklı zamanlarda iyi karaktere, mutluluğa ve iyi yaşama dair metinlerin incelenmesine yönelik büyük çabalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Peterson ve Seligman (2004) tarafından Karakter Güçleri ve Erdemler tanımlanmıştır ve bu sınıflamada 6 erdem ve bu erdemleri tanımlayan 24 karakter gücü bulunmaktadır. Karakter Güçleri ve Erdemler sınıflaması çerçevesinde tanımlanan erdemler; bilgelik, cesaret, insanîyet, adalet, ölçülülük ve aşkınlıktır. Tanımlanan bu 6 erdemi açıkladığı belirlenen toplamda 24 karakter gücü ise; yaratıcılık/orijinallik, merak, öğrenme aşkı, açık fikirlilik, çok yönlü bakış açısı, cesur olma, sebatkarlık, dürüstlük, yaşam coşkusu, iyi yüreklilik, sevgi/sevme ve sevilme, sosyal zeka, takım çalışması, adil olma, liderlik, affetme, alçakgönüllülük, tedbirlilik, öz-düzenleme, şükran, mizah, umut, estetik ve mükemmelliğin takdiri, maneviyattır. Karakter Güçleri ve Erdemler sınıflaması Şekil 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. Karakter ve erdemler sınıflaması

1.Bilgelik Erdemi	2.Cesaret Erdemi	3.Insaniyet Erdemi	4.Adalet Erdemi	5.Ölçülülük Erdemi	6.Aşknlık Erdemi
Yaratıcılık	Cesur Olma	İyi Yürekliik	Takım Çalışması	Affetme	Şükran
Merak	Sebatkarlık	Sevme ve Sevilme	Adil Olma	Alçakgönüllülük	Mizah
Öğrenme Aşkı	Dürüstlük	Sosyal Zeka	Liderlik	Tedbirlilik	Umut
Açık Fikirlilik	Yaşam Coşkusu			Öz-düzenleme	Estetik ve Mükemmelliğ in Takdiri
Çok Yönlü Bakış Açısı					Maneviyat

Karakter Güçleri ve Erdemler sınıflaması çerçevesinde yapılan çalışmalar, sınıflamada yer alan karakter güçlerinin bireylerin işlevselliği açısından önemli olduğunu göstermektedir. Karakter güçleri bireylerin öznel iyi oluşları (Dossett, 2011; Shoshani ve Slone, 2013), yaşam doyumları (Dossett, 2011) ve mutluluk düzeyleri (Gillham vd., 2011) ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca akademik başarı ve okula uyum ile de ilişkilidir (Weber ve Rush, 2012; Shoshani ve Slone, 2013).

Karakter Güçleri ve Erdemler sınıflaması bireylerin iyi oluşlarına katkıda bulunan ve iyi karakteri tanımlayan karakter güçlerini ortaya koyarken, Kutadgu Bilig’de bireylere mutluluk veren bilgi ortaya konulmuştur. Kutadgu Bilig ile ideal insan ve ideal topluma ilişkin öneriler ve bilgiler sunulurken; Karakter Güçleri ve Erdemler sınıflamasında da iyi karakteri ve iyi yaşamı sağlayan karakter güçleri tanımlanmıştır. Peterson ve Seligman (2004) Karakter Güçleri ve Erdemler sınıflamasını ortaya koyarken, hemen hemen bütün kültürlerde ve bütün zamanlarda var olan ve iyi karakteri tanımlamada kabul gören ve değerli bulunan özellikleri ortaya koymaya çalışmışlardır (Park ve Peterson, 2008). Kutadgu Bilig ile Yusuf Has Hacib ise, bireylere iki cihanda mutluluğu sağlayacak bilgiyi sunmayı hedeflemiştir. Aynı zamanda Kutadgu Bilig yalnızca yazıldığı dönem için geçerli olan bilgileri değil, zamansız bir şekilde mutluluk bilgisini sunmaktadır. Bu bağlamda İslamiyet Dönemi Türk Edebiyatının en önemli eserlerinden

biri olan Kutadgu Bilig’de ifade edilen mutluluk ile ilgili bilgiler ile Pozitif Psikoloji çerçevesinde ortaya konulan iyi karakter, mutluluk ve iyi yaşamı sağlayan özellikler olarak tanımlanan Karakter Güçleri ve Erdemler sınıflamasında yer alan karakter güçlerinin mutluluğa, iyi karaktere ve iyi yaşama ilişkin ortak görüşlerini ortaya koymak bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı 11. yüzyılda Yusuf Has Hacib tarafından yazılan Kutadgu Bilig’in karakter güçleri çerçevesinde incelenmesidir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesidir. Doküman incelemesi, araştırması istenen olgu ya da olgular ile ilgili bilgileri içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan bir nitel araştırma yöntemidir. Genellikle tarih, dilbilim ve antropoloji alanlarında yaygın olarak kullanılan bir yöntem olan doküman incelemesi, sosyoloji ve psikoloji araştırmalarında da tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu bağlamda çalışma kapsamında “mutluluk veren bilgi” anlamına gelen “Kutadgu Bilig” adlı eserin, bireylerin iyi oluşlarına katkıda bulunan karakter güçlerini açıklayan “Karakter Güçleri ve Erdemler” sınıflaması çerçevesinde doküman incelemesi yöntemi ile incelenmesi hedeflenmiştir. Forster’e (1995) göre doküman incelemesi beş aşamada gerçekleştirilmektedir. Bu aşamalar sırasıyla şu şekildedir: Dokümanlara Ulaşma, Özgünlüğü Kontrol Etme, Dokümanları Anlama, Veriyi Analiz Etme ve Veriyi Kullanma.

Bu çalışmanın yürütülmesinde de Forster’in (1995) önerdiği bu aşamalar izlenmiştir. Bu süreç aşağıda sırasıyla sunulmuştur:

1. *Aşama: Dokümanlara Ulaşma:* Bu çalışmanın amacı doğrultusunda incelenen doküman Yusuf Has Hacib tarafından yazılan “Kutadgu Bilig” adlı eserdir. Kutadgu Bilig’e ilişkin Türkiye Türkçesi ile yazılmış farklı yayınlar bulunduğu için Türk Dili ve

Edebiyatı alanında doktora yapmış iki uzmandan görüş alınarak hem Ötüken Yayınları tarafından basılan çevirisi Yaşar Çağbayır (2019) tarafından yapılmış Kutadgu Bilig'in incelenmesine karar verilmiştir.

2. *Aşama: Özgünlüğü Kontrol Etme:* Bu çalışma kapsamında incelenen Kutadgu Bilig'in özgün, tam metin ve Türkiye Türkçesi olarak basılmış olmasına dikkat edilmiştir. Bu çerçevede Türk Dili ve Edebiyatı alanında doktora yapmış iki uzmanın görüşlerinden yararlanılmıştır.

3. *Aşama: Dokümanları Anlama:* Bu çalışma kapsamında incelenen Kutadgu Bilig'in araştırmacılar tarafından anlaşılması için Türkiye Türkçesine çevrilmiş olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmacılar tarafından doküman analizinden önce metnin (Kutadgu Bilig'in) tamamı yalnızca anlamaya yönelik olarak okunmuştur.

4. *Aşama: Veriyi Analiz Etme:* Araştırmanın amacı doğrultusunda incelenen dokümandan, araştırma verilerini elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan Karakter Güçleri İnceleme Formu (Tablo 2) kullanılmıştır. Karakter Güçleri İnceleme Formu, araştırmacılar tarafından, Peterson ve Seligman (2004) tarafından yapılan Karakter Güçleri ve Erdemler sınıflaması temel alınarak oluşturulmuştur.

Tablo 2: Kutadgu Bilig İnceleme Formu

Kutadgu Bilig İnceleme Formu					
Erdem	Karakter Gücü	Tanımı	Beyit Numarası	Frekans ve Yüzde	Örnek Beyitler

Karakter Gücü ve Erdemler sınıflamasına göre 6 erdem ve bu erdemleri açıklayan toplamda 24 karakter gücü bulunmaktadır. Kutadgu Bilig İnceleme Formunda Erdem, Karakter Gücü, Tanımı, Beyit Numarası, Frekans ve Yüzde, Örnek Beyitler sütunları bulunmaktadır. Bu çalışma kapsamında verileri analiz etmek için Kutadgu Bilig İnceleme Formu kullanılmıştır.

Verilerin analizinde nitel araştırmalarda kullanılan veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Strauss ve Corbin’e (2014) göre, betimsel analiz, araştırmanın kavramsal çerçevesinin önceden belirgin olduğu çalışmalar için kullanılması uygun olan bir yöntemdir. Bu doküman analizi çalışmasında da, incelenen doküman önceden belirlenen bir kavramsal çerçeveye dayalı olarak analiz edileceği için, veri analizinde betimsel analiz yönteminin kullanılması uygun görülmüştür.

Araştırmacılar tarafından ayrı ayrı olarak Kutadgu Bilig metni, anlamaya yönelik okumanın ardından tekrar okunarak her bir karakter gücünü ifade ettiği belirlenen beyitlerin numaraları Kutadgu Bilig İnceleme Formuna yazılarak kodlanmıştır. Daha sonra araştırmacılar tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırmalı olarak yeniden incelenerek son haline karar verilmiştir.

5. *Aşama: Veriyi Kullanma:* Bu çalışma kapsamında incelenen doküman bir edebi metindir ve herhangi bir kişi, kurum ya da toplulukla doğrudan ilişkili değildir. Bu nedenle doküman incelemesi sonucunda elde edilen verinin bu çalışma kapsamında kullanılmasının etik bir sakıncası bulunmamaktadır.

BULGULAR

Bu çalışma 11. yüzyılda Yusuf Has Hacib tarafından yazılan Kutadgu Bilig’in karakter güçleri çerçevesinde incelenmesini amaçlamıştır. Bu araştırma amacı doğrultusunda araştırmacılar tarafından oluşturulan Kutadgu Bilig İnceleme Formu kullanılarak, Kutadgu Bilig adlı eser Karakter Güçleri ve Erdemler sınıflaması çerçevesinde

incelenmiştir. Karakter Güçleri ve Erdemler sınıflaması çerçevesinde 6 erdem ve her bir erdemi açıklayan toplamda 24 karakter gücü bulunmaktadır.

Kutadgu Bilig, toplamda 6645 beyitten oluşmaktadır. Bu çalışma kapsamında Karakter Güçleri ve Erdemler sınıflamasına göre betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3. Betimsel analiz bulguları

ERDEMLER	KARAKTER GÜÇLERİ					
1.BİLGELİK(n=546)	Özgünlük/Yaratıcılık (n=2)	Merak (n=0)	Öğrenme Aşk (n=26)	Açık Fikirlilik (n=35)	Çok Yönlü Bakış Açısı (n=483)	
2.CESARET(n=391)	Dürüstlük (n=260)	Cesur Olma (n=65)		Sebatkarlık (n=66)	Yaşam Coşkusu (n=0)	
3.İNSANİYET(n=745)	İyi Yüreklilik/Nezaket (n=608)	Sevme/Sevilme (n=105)		Sosyal Zeka (n=32)		
4.ADALET(n=1125)	Adil Olma/Hakkaniyet (n=151)	Liderlik (n=560)		Sorumluluk Çalışması (n=414)	/Takım	
5.ÖLÇÜLÜLÜK(n=688)	Affetme (n=20)	Alçakgönüllülük (n=69)		Tedbirlilik (n=245)	Özdüzenleme (n=354)	
6.AŞKINLIK(n=789)	Estetik ve Mükemmelliğin Takdiri (n=34)	Şükran Duyuma (n=31)	Umut (n=22)	Mizah (n=0)	Maneviyat (n=702)	

Tablo 3 incelendiğinde, Kutadgu Bilig'de yer alan 6645 beytin 1125'i adalet erdemi, 789'u aşkınlık erdemi, 745'i insaniyet erdemi, 688'i ölçülülük erdemi, 546'sı bilgelik erdemi ve 391'i cesaret erdemi ile ilişkili bulunmuştur. Kutadgu Bilig'de yer alan beyitlerde en çok vurgulanan erdemin adalet (n=1125) ve en az vurgulanan erdemin ise cesaret (n=391) olduğu görülmektedir.

Erdemler çerçevesinde ele alındığında ise Kutadgu Bilig'de yer alan 6645 beytin 702'si maneviyat, 608'i iyi yüreklilik/nezaket, 560'ı liderlik, 483'ü çok yönlü bakış açısı, 414'ü sorumluluk/takım çalışması, 354'ü öz düzenleme, 260'ı dürüstlük, 245'i tedbirlilik, 151'i adil olma/hakkaniyet, 105'i sevme/sevilme, 69'u alçakgönüllülük,

66’sı sebatkarlık, 65’i cesur olma, 35’i açık fikirlilik, 34’ü estetik ve mükemmelliğin takdiri, 32’si sosyal zeka, 31’i şükran duyma, 26’sı öğrenme aşkı, 22’si umut, 20’si affetme ve 2’si yaratıcılık/özgünlük ile ilişkili bulunmuştur.

Kutadgu Bilig’de yer alan beyitlerde en çok vurgulanan karakter gücü maneviyattır. Maneviyat karakter gücü ile ilişkili olduğu düşünülen 702 beyit bulunmaktadır. Bu beyitlerden bazıları şunlardır: “meniñdin bularğa öküş miñ selâm / tegürgil idim sen kesüksüz ulam: Ey Rabb’im, sen bunlara benden sürekli binlerce selam ulaştır.”(b.61); “bayat bérésü küç bu tapuğ kılğuka / küdezsü sañar öz tapuğ yazğuka: Bu hizmeti başarmak için Kadim Tanrı bana kuvvet versin. Hizmetinde hata etmekten Allah beni korusun.” (b..600); “du’â kıldı ilig kör açtı tilig / şifâ koldı rabdın kötürdi elig: Kağan elini kaldırarak dua etti, Tanrı’dan şifa diledi.” (b.1110).

Eserde en çok vurgulanan ikinci karakter gücü iyi yüreklilik/nezakettir. Nezaket/iyi yüreklilik karakter gücü ile ilişkili olduğu düşünülen 608 beyit bulunmaktadır. Nezaket/iyi yüreklilik karakter gücü ile ilişkili olduğu düşünülen beyitlerden bazıları şunlardır: “esenlik tilese seniñ bu özün / tiliñde çıkarma yarağsız sözüñ: Sen kendi esenliğini istiyorsan, ağzından yakışksız bir söz çıkarma.” (b. 169); “isiz kılmağıl sen ay kılkı tüzün / bu kün edgü kılğıl kılınçın sözüñ: Ey yumuşak huylu insan, kötülük etme. Hem hareketin hem de sözüñ ile bugün iyilik et.” (b.1148); “özinde uluğka tapuğ kılrsa öz / tilin beklese keç katıg tutsa söz: Kendisinden büyüğe hizmet etmeli. Dilini tutmasını bilmeli ve kaba söz söylememelidir.” (b.4041).

Yapılan analiz sonucunda, en çok vurgulanan üçüncü karakter gücünün liderlik olduğu belirlenmiştir. Liderlik karakter gücü ile ilişkili olduğu düşünülen 560 beyit bulunmaktadır. Liderlik karakter gücü ile ilişkili olduğu düşünülen beyitlerden bazıları şunlardır: “közi toğ kerek hem uvtluğ tüzün / açuğ hem yaruğ bolsa kılınçın sözüñ: Bey tokgözlü, hayâ sahibi ve yumuşak tabiatlı olmalı. Sözüñde ve hareketinde açık ve anlaşılır davranmalıdır.” (b. 2000); “kalı beg tili yumşaq erse süçig / anı sevdı bodnu uluğ tut kiçig: Eğer beyin dili yumuşak ve tatlı ise onu, büyük küçük bütün halk sever.”

(b.3184); “ilig aydı begke idî keç yañuz / tilin sözlemiştin yana yansa öz: Kağan şöyle dedi: Bir bey için verdiği sözden dönmek çok kötü bir şeydir.” (b.5072).

Kutadgu Bilig’de çok yönlü bakış açısı karakter gücü ilişkili olduğu için 483 beyit bulunmaktadır. Çok yönlü bakış açısı karakter gücü ile ilişkili olduğu düşünülen beyitlerden bazıları şunlardır: “basa aydım emdi munu yalñuğuđ / ağırlığı boldı bilig öđ uğuğ: Bundan sonra artık insandan söyledim. Onun değeri bilgi, akıl ve anlayıştır.” (b. 147); “kılıç aldı biri boğunuğ tüzer / kalem aldı biri yorık yol süzer: Biri eline kılıç aldı (yönetici oldu), halkın işini düzenler. Diğeri de eline kalem aldı, doğru yolu seçer, (gösterir.)” (b.268); “bitise oķısa eşitse sözüğ / anın ötrü bilge kıılır er özüñ: Yazmalı, okumalı ve başkalarının sözünden de yararlanmalıdır. İnsan bu suretle bilgin olur.” (b.2629).

Sorumluluk / takım çalışması karakter gücü ile ilişkili olduğu düşünülen 414 beyit bulunmaktadır. Bu beyitlerden bazıları şunlardır: “basutçı kerek barça işte bilin / bu beglik işiñe taķı köp kıılın: Bil ki her işte yardımcı gerek. Beylik işinde kendine daha çok yardımcı edinmeye bak.” (b. 430); “yana erte tursa kapağ başlasa / keçe tañda turğakñı tepretmese: Sabahleyin kalkınca kağanlık kapısındaki vazifesinin başına geçmeli, sabah akşam nöbetçileri yerinde tutmalıdır.” (b.2536); “harişlik bile ol tapuğ başladı / keçe tañda bardı işin işledi: Büyük bir gayret ile işe sarıldı, sabah erkenden gitti işini yaptı.” (b.6346).

Karakter güçlerinden öz düzenleme ile ilişkili olduğu düşünülen 354 beyit bulunmaktadır. Öz düzenleme karakter gücü ile ilişkili olduğu düşünülen beyitlerden bazıları şunlardır: “sözünü küdezigil başñı barmasun / tiliñni küdezigil tişñi sınmasun: Sözüñü gözet, başın gitmesin, dilini gözet, dişin kırılmasın.” (b. 167); “yana aydı bilge büğü sözledi / özin tutnumaz er başın yer tedi: Bilgin ve bilgiler de: Kendisine hâkim olmayan insan kendi başını yer, demişlerdir.” (b. 2518); “törü hem toķu bilse tüzse yorık / kirü hem çıkabilse itse kılık: Töre ve yöntemi öğrenmeli, davranışını düzeltmeli, giriş ve çıkış usulünü bilmeli, davranışı edepli olmalıdır.” (b.4038).

Kutadgu Bilig’de dürüstlük karakter gücü ile ilgili olduğu düşünülen 260 beyit bulunmaktadır. Dürüstlük karakter gücü ile ilişkili olduğu düşünülen beyitlerden bazıları şunlardır: “biliglig bilig bérdi bilgin kör e / köni çın kişi bolsa közke süre: Bilgili insan bilgisi ile şu öğüdü vermiştir: Doğru ve dürüst insan bulursan, onu sürme gibi gözüne çek.” (b.1727); “köni çın kişi bulsa begler bütün / özi inçke tegdi tirildi kutun: Beyler doğru, dürüst ve itimat edilir bir insan bulurlarsa kendileri huzura kavuşurlar ve hayatları saadet içinde geçer.” (b.3128); “köni bol könilik öze kıl törü / uzun turğa beglik adağın örü: Doğru ol ve doğruluk üzere yürüt, beylik ancak böylelikle uzun süre ayakta kalabilir.” (b.5171).

Tedbirliklik karakter gücü ile ilişkili olduğu düşünülen 245 beyit bulunmaktadır Bu beyitlerden bazıları şunlardır: “kayı işke kirse çıkışını kör / çıkış körmese iş bolur erke kor: Hangi işe girersen önce sonunu düşün. Sonu düşünülmeyen işler insana zarar verir.” (b.1316); “özün yüdti munça boğun yükleri / oğuğ tur osal bolma sağnu yori: Sen bu kadar halkın yükünü yüklenmiş bulunuyorsun. Uyanık ol, gafil olma ve düşünerek hareket et.” (b.5163); “usanma katığlan yükünü yinit / yoluñ kılda yinçke özüñni könit: Gafil olma, gayret et, yükünü hafiflet. Yolun kıldan incedir, doğru yürü.” (b. 6082).

Karakter güçlerinden adil olma / hakkaniyet ile ilişkili olduğu düşünülen 151 beyit belirlenmiştir. Bu beyitlerden bazıları şunlardır: “kim iş kılsa terkin añar bérgü neñ / uş ol neñ bile er kızıl kılsa eñ: Bir kimse bir yararlık gösterirse ona derhal ödülünü vermeli ve bununla onun yüzünü güldürmelidir.” (b.2398); “begi bolsa eđgü boğunka bütün / anıñ asğı barça boğun yér kutun: Bey halka karşı iyi ve adil olursa onun yararı bütün halka dokunur ve halk saadete kavuşur.” (b.3266); “ıdı yağşı aymış ukuşluğ büğü / tegimsiz kişiğe bu kıur bérmeđü: Akıllı ve bilge insan çok güzel söylemiş: Ey beyim, bilgisizin elinden tutma! demiştir.” (b.4075).

Sevme/sevilme karakter gücü ilişkili olduğu düşünülen 105 beyit bulunmaktadır. Karakter güçlerinden sevme/sevilme ile ilişkili olduğu düşünülen beyitler bazıları şunlardır: “sevitmiş yüzün körse közke tatığ / köñül arzusun bulsa özke tatığ: Göz için

sevdiği yüzü görmek zevktir. Gönül için arzusuna kavuşmak zevktir.” (b.1893); “kadaşlıg kişi küsi çavı bedük / adaşlıg kişi atı savı bedük: Akrabaları olan kimsenin ünü ve şöhreti büyüktür. Arkadaşları olan insanın adı ve sözü muteberdir.” (b.3173); “adaş koldaş ardaş kalın tut katıl / kalın bolsa koldaş öger tegme til: Çokça eş dost, arkadaş edin. Onlara katıl, görüş. Dost ve arkadaşların çok olursa herkes seni över.” (b. 4186).

Karakter güçlerinden alçak gönüllülük ile ilişkili olduğu düşünülen 69 beyit bulunmaktadır. Alçak gönüllülük karakter gücü ile ilişkili olduğu düşünülen beyitlerden bazıları şunlardır: “tüzün erdi alçaq kılınçı silig / uvtuluğ bağırsaq ağı kên elig: Soylu yaratılışlı, alçak gönüllü ve güzel davranışlı idi. Utanır, şefkatli, cömert ve eli açık idi.” (b.43); “yorık bolsa kimiñ boğunka sözi / süçig tutğu til söz me koğkı özi: Halk içinde kim nüfuz sahibi olursa onun dili ve sözü tatlı olmalı, kendisi alçak gönüllülük sergilemelidir.” (b.547); “yorıkñ köni tut yañılma özün / köñül til kiçig tut beğütme sözüg: Tavır ve hareketin doğru olsun, doğru yoldan sapma, mütevazı ol büyük söz söyleme.” (b.1282).

Sebatkarlık karakter gücü ile ilişkili olduğu düşünülen beyit sayısı 66’dır. Karakter güçlerinde sebatkarlık ile ilişkili olduğu düşünülen beyitlerden bazıları şunlardır: “içe kirme işke sabır kıl serin / içe kılmış işler ökünçi yarın: İşe aceleyle girişme, sabır ve yavaşlıkla hareket et. Acele yapılmış olan işler yarın pişmanlık getirir.” (b.586); “titimlig kerek hem topulsa çerig / yitilik kerek keç komıtsa erig: Orduları yarıp delmek için sebatkar, askeri coşturmak için de kesin kararlı olmalıdır.” (b.2328); “közi tok çığay erse bayka sanur / serinse kişi tegme işte unur: Gözü tok insan, fakir olsa dahi, zengin sayılır. İnsan sebat ederse her işte başarılı olur.” (b. 2612).

Kutadgu Bilig’de yer alan beyitlerden 65’i karakter güçlerinden cesur olma ile ilişkili bulunmuştur. Bu beyitlerden bazıları şunlardır: “ajun tutğuğa er ukuşluğ kerek / boğun basğuğa ög kerek hem yürek: Dünyaya egemen olmak için insana anlayış gerekir, halka yönetici olmak için ise hem akıl hem cesaret gerekir.” (b.217); “boğunka talusu kerek alp atım / beğük işke ötrü bu bolsa titim: Halk için beyin cesur ve kahraman olması

iyidir. Büyük işleri ancak bu meziyetler ile başarmak mümkündür.” (b.1961); “yürekliğ kerek beg yéme alp atım / yürek birle boldı yağıka titim: Bey cesur, kahraman ve atılğan olmalı. Bey cesareti ile düşmana karşı koyar.” (b.2043).

Karakter güçlerinden açık fikirlilik ile ilişkili olduğu düşünülen 35 beyit bulunmaktadır. Açık fikirlilik ile ilişkili olduğu düşünülen beyitlerden bazıları şunlardır: “ilig aydı utkum köni sözlediñ / kereki bu erdi bilig yazmadıñ: Kağan: Anladım, doğru söyledin, bana lazım olan bunlar idi, bilgide yanılmadın, dedi.” (b.2175); “kayu törlüg er me sözün sözlese / anı uksa bilse yana kizlese: O her çeşit insanın sözünü dinlemeli, anlayıp bilmeli, fakat bunu açığa vurmamalıdır.” (b.2642); “köñülke kirürmü sözüg tñlayın / özüm öğrenürmü anı añlayın: Sözün gönlüme yatar mı, bir dinleyeyim. Ben öğrenebilir miyim, bunu bir anlayayım.” (b.4025).

Karakter güçlerinden estetik ve mükemmelliğin takdiri ile ilişkili olduğu düşünülen 34 beyit bulunmaktadır. Bu beyitlerden bazıları şunlardır: “bayat rahmeti erdi halkı öze / kılınçı silig erdi kılkı tüze: O ümmeti üzerine Kadim Tanrı’nın bir bağışydı. Güzel huylu, doğru ve güvenilir bir yaratılışı vardı.” (b.42); “açındı ilig kör kötürdi örü / bolu bérdi eñren emitti naru: Kağan ona ihsanlarda bulundu ve yükseltti. Bir gün geldi, içine sindirerek felek yardım etti.” (b. 1642); “neteg kim sevindini seniñdin köñül / bayat bérü andağ sevinç ay oğul: Benim gönlüm senden nasıl hoşnut ise ey oğul, Kadim Tanrı seni de öyle sevindirsin.” (b. 3066).

Sosyal zeka karakter gücü ile ilişkili olduğu düşünülen 32 beyit bulunmaktadır. Sosyal zeka ilişkili olduğu düşünülen beyitlerden bazıları şunlardır: “yéme tuttı iş tuş yakın kıldı öz / uluğka kiçigke açuq tuttı yüz: Eş dost edindi, onlarla yakınlık kurdu. Büyüğe ve küçüğe güler yüz gösterdi (b. 500); “köñül bolmasa er körünmez işig / ögi bolmasa er itümez işig: Gönül olmazsa insan arkadaşını seçemez. Akli olmazsa işini yapamaz.” (b.2471); “yaraşur uluğka kiçig hürmeti / uluğ ma kiçigke kılar oq körü: Yakışanı, küçüğün büyüğe saygı göstermesiyle birlikte de küçüğe aynı şekilde karşılık vermesidir.” (b.4154).

Şükran duyma karakter gücü ile ilişkili olduğu düşünülen 31 beyit belirlenmiştir. Karakter güçlerinden şükran duyma ile ilişkili olduğu düşünülen beyitlerden bazıları şunlardır: “bayat bérdi devlet ay terken kıtı / anıñ şükri kılğu oқыp miñ atı: Ey devletli Kağan, Kadim Tanrı sana egemenlik yetkisi verdi. Allah’ın adını binlerce kere zikrederek bu nimeti için ona şükret.” (b.109); “bayat kimke bérse tilek arzūsı / anıñ şükri boldı yanıt kılğusı: Kadim Tanrı birini dilek ve arzusuna kavuşturunca karşılığında onun da Tanrı’ya şükretmesi gerekir.” (b.753); “bayatka şükür kıldı artuq öküş / bayat bérmişine oğulka uquş: Oğluna akıl verdiği için Kadim Tanrı’ya çok çok şüküretti.” (b.1250).

Karakter güçlerinden öğrenme aşkı ile ilişkili olduğu düşünülen 26 beyit bulunmaktadır. Bu beyitlerden bazıları şunlardır: “kısa tutsa oğlın ata öğretü / uluğ bolsa sevnür oğul kız yetü: Baba çocuğunu kontrol altına alıp ona her şeyi öğretirse oğlu veya kızı yetişip büyüyünce sevinir.” (b.1226); “bilig işke tutğıl taqı til köni / taqı öğrenü tur usanma bu kün: Bilgi ile iş gör, sözün doğru olsun. Öğrenmeyi sürdür, bugünü boş geçirme.” (b.3169); “bilig bildiñ erse tükel öğrenip / anı işlet emdi kör emgek ıdıp: Binbir sıkıntıyla öğrenerek bütün bilgilere sahip oldun. Şimdi bunları zahmet çekmeden işlet.” (b.3220).

Kutadgu Bilig’de umut karakter gücü ile ilişkili olduğu düşünülen 22 beyit bulunmaktadır. Bu beyitlerden bazıları şunlardır: “bu kün edlep ilig meni ündedi / umınçlıgka devlet maña qur badı: Bugün kağan beni hatırlayarak çağırttı. Şimdi ümitliyim, çünkü saadet bana yâr olmaya başladı.” (b.1588); “bütün cān üzülse umunç tut uluğ / bayat birge edgüke edgü yoluğ: Can çıkırsa dahi ümidini kesme. İnan ki Kadim Tanrı, iyiye iyi yol gösterir.” (b.2163); “ricā birle haṽf bu iki qanat samı ol / bu ikini uçğlı bulur kökke yol: Ümit ve çekinti, bu ikisi iki kanat gibidir. Bu ikisi ile uçan göğe yol bulur.” (b.3673).

Affetme karakter gücü ile ilişki olduğu düşünülen 20 beyit bulunmaktadır. Bu beyitlerden bazıları şunlardır: “yatıg yarlıkağıl içür ber yégü / ümeg edgü tutğıl ay bilge bügü: Yabancımin kusurunu bağışla, onu yedir içir. Ey bilge kişi, konuğa iyi davran.”

(b.495); “beg alçaq kerek bolsa çoğkı köñül / munı teg yok erse sen andın tüñül: Bey yumuşak huylu ve alçaq gönüllü olmalıdır. Eğer böyle değil ise sen ondan elini çek.” (b.2121); “otun-men otunluğ bile öz ulır / tüzün sen tüzünlük me sendin kelir: Ben küstahım, küstahlığımdan dolayı sıkıntıdayım. Sen bağışlayıcısın, bağış da senden kaynaklanır.” (b.3780).

Kutadgu Bilig’de yaratıcılık/özgünlük karakter gücü ile ilişkili olduğu düşünölen iki beyit bulunmaktadır. Bu beyitler şunlardır: “yiti közlög ol kör bakışı yırak / kayu işke tegse bekitür ağaq: Keskin gözlü ve uzak görüşlüdür. Hangi işe el atarsa sebat gösterir.” (b.1855); “neçe bulğanuğ işke tegse süzer / neçe ters tögün erse bağsa yazar: El sürdüğu iş ne kadar bulanık olursa olsun, süzülmüş temiz bir hâl alır. Ne kadar ters düğüm varsa bir bakışa onu çözer.” (b.1856).

Kutadgu Bilig adlı eserde karakter güçlerinden merak, mizah ve yaşam coşkusu ile ilişkili olduğu düşünölen beyit bulunmamaktadır.

TARTIşMA

Bu çalışmada 11. yüzyılda Yusuf Has Hacib tarafından yazılan ve İslamiyet dönemi Türk Edebiyatının en önemli eserlerinden kabul edilen Kutadgu Bilig’in karakter güçleri çerçevesinde incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan incelemeye göre Karakter Güçleri ve Erdemler sınıflaması çerçevesinde tanımlanan 6 erdem (Peterson ve Seligman, 2004) bağlamında yapılan incelemeye göre, Kutadgu Bilig’de vurgulanan erdemler en fazla vurgulanan erdemden başlayarak sırasıyla şu şekildedir: adalet, aşkınlık, insaniyet, ölçölülük, bilgelik, cesaret. Başka bir ifadeyle Kutadgu Bilig’de en çok vurgulanan erdem adalet, en az vurgulanan erdem ise cesarettir. Kutadgu Bilig adlı eser, öncelikle bir siyasetnamedir ve devlet yönetme bilgisini içerdigi belirtilmektedir (Bozkaplan, 2007; Gümüş, 2014; Önler, 2008). Silahdaroğlu (1996) Kutadgu Bilig’in “devlet kazandıran bilgi” anlamına da geldiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda Kutadgu Bilig’de en çok vurgulanan erdem adalet olmasının, Kutadgu Bilig ile ilgili yazılan ve ifade edilenlerle örtüştüğu söylenebilir. Devlet yönetimi ile ilgili bilgiler

veren bir eserin, adalet erdemini vurgulamasının beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Bulgulara göre Kutadgu Bilig’de en çok vurgulanan ikinci erdem aşkınlıktır. Kutadgu Bilig, İslamiyet dönemine ait bir eserdir ve hem bu dünyada hem de ahirette bireye mutlu olmanın, saadete ulaşmanın yollarını anlatmaktadır (Arat, 1993; Silahdaroğlu, 1996; Çağbayır, 2019). Bu dünyanın yanı sıra ahiret yaşamına da vurgu yaparak, bireylere her iki dünyada mutlu olmanın yollarını göstermeyi hedefleyen Kutadgu Bilig’de en çok vurgulanan erdemlerden birinin aşkınlık olması da şaşırtıcı olmayan bir bulgudur. Ayrıca literatürde Kutadgu Bilig ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, eseri değerler, değerler eğitimi bağlamında inceleyen farklı çalışmalar olduğu görülmektedir. Örneğin, Kutadgu Bilig’in ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan yirmi değer açısından inceleyen bir çalışma yapılmıştır ve bu çalışmada eserde öne çıkan değerlerin başında, bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde adil olma değerinin yer aldığı bulgusu elde edilmiştir (Tekşan, 2012). Kalkışım (2013) ise eseri adalet değeri bağlamında incelemiş ve eserde adaleti hem devlet yönetiminin hem de erdemli ve ahlaklı bir yaşam sürmenin ön koşulu olarak nitelendirildiğini belirtmiştir. Literatürde farklı çalışmalarda Kutadgu Bilig’de adaletin önemi vurgulanan bir değer olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Kalsın, 2023; Şimşek, 2021; Gündeş, 2021; Usta ve Yıldırım, 2023; Tezcan, 2019). Bu bağlamda Kutadgu Bilig adlı eserin karakter ve değer eğitimi çerçevesinde incelendiği çalışmalarda değerleri temsiliyet bakımından benzerlikler olduğu ve karakter ve değer öğretiminde Kutadgu Bilig’in yararlanılabilecek önemli bir eser olarak değerlendirilebileceği söylenebilir.

Karakter güçleri ve Erdemler sınıflaması çerçevesinde tanımlanan 24 karakter gücü (Peterson ve Seligman, 2004) bağlamında yapılan incelemeye göre, Kutadgu Bilig’de yer alan karakter güçleri en fazla vurgulanan karakter gücünden başlayarak sırasıyla şu şekildedir: maneviyat, iyi yüreklilik / nezaket, liderlik, çok yönlü bakış açısı, sorumluluk / takım çalışması, öz düzenleme, dürüstlük, tedbirlik, adil olma / hakkaniyet, sevme /sevilme, alçakgönüllülük, sebatkarlık, cesur olma, açık fikirlilik, estetik ve mükemmelliğin takdiri, sosyal zeka, şükran duyma, öğrenme aşkı, umut,

affetme ve yaratıcılık / özgünlük. Mizah, merak ve yaşam coşkusu karakter güçlerine ise Kutadgu Bilig’deki beyitlerde rastlanmamıştır. Buna göre Kutadgu Bilig’de en çok vurgulanan karakter gücü maneviyattır. Mutlu olma yollarını anlatan bir eser olan Kutadgu Bilig’de en çok vurgulanan ikinci karakter gücü ise iyi yüreklilik / nezakettir. Üçüncü karakter gücü ise liderliktir. Kutadgu Bilig, İslamiyet dönemi Türk edebiyatının önemli eserlerindedir ve eserde İslamiyetin etkileri belirgin bir şekilde görülmektedir (Eker, 2006). Eser bir siyasetnamedir. Kut’un sahibi olan hükümdarın, vezir, vezirin oğlu ve vezirin bir akrabası arasında geçen diyaloglar üzerinden devlet yönetimi, bu dünya ve ahirette saadete ulaşmanın yolları, ideal insan ve ideal toplum gibi temaların işlendiği bir eserdir (Silahdaroğlu, 1996; Akyüz, 2002; Gümüş, 2014). Bu bağlamda değerlendirildiğinde ahiret yaşamında saadete ulaşmanın yollarından söz eden ve İslamiyetin etkilerinin belirgin bir şekilde görüldüğü Kutadgu Bilig’de en çok vurgulanan karakter gücünün maneviyat olması, ideal insan ve ideal toplum temasının işlendiği bir eserde daha sonra iyi yüreklilik / nezaket karakter gücünün vurgulanması ve devlet yönetme bilgisinin sunulduğu bir siyasetnamede üçüncü olarak karakter güçlerinden liderliğin vurgulanması olağan görülmektedir. Karakter güçleri, bireylerin iyi oluşlarına katkıda bulunan karakter özellikleri olarak tanımlanmaktadır (Park, Peterson ve Seligman, 2004) ve öğretilebilir ve geliştirilebilir nitelikleri olmaları ile kişilik özelliklerinden ayrılmaktadır (Shoshani ve Aviv, 2012). Geliştirilebilir ve öğretilebilir nitelikli olmaları, eğitim – öğretim faaliyetleri aracılığıyla bireylerin karakter güçleri ve erdemlerin kazandırılabilceğini göstermektedir. Gerek karakter ve değer öğretimi gerekse de karakter güçleri ve erdemlerin öğretiminde yararlanılabilecek önemli kaynaklar edebi eserlerdir. Literatürde edebi eserleri karakter güçleri açısından inceleyen bazı çalışmalar bulunduğu görülmektedir. Işık ve diğerleri (2019) 100 Temel Eseri, Aktu (2023) Mesnevi’de Öyküler’i, Çetiner Akalın ve Murat (2024) Anadolu Masallarını, Altuntaş (2019) Behiç Ak’ın çocuk romanlarını karakter güçleri ve erdemler sınıflamasına göre incelemiştir. Bu çalışmalarda incelenen eserlerde karakter güçlerinin bazılarının vurguladığı bulgusu ortaya konulmuş olmakla birlikte çalışmaların tamamında karakter güçlerinin geliştirilmesinde edebi eserlerin önemi ve kullanılabileceği vurgulanmıştır (Işık vd. 2019; Aktu, 2023, Çetiner Akalın ve Murat,

2024; Altuntaş, 2019). Karakter güçlerinin yanı sıra değer eğitiminde de edebi eserlerin sıklıkla kullanıldığı ve bu bağlamda edebi eserlerin değerler ve değer eğitimi açısından incelendiği çalışmaların da literatürde yer aldığı görülmektedir. Ayşe Yamaç'ın çocuk romanları (Keklik ve Kuru, 2016), Sevinç Çokum'un hikayeleri (Kaynak, 2012), Dede Korkut Hikayeleri (Karasu, 2018), Safahat (Biçer, 2013), Aytül Akalın çocuk romanları (Yılmaz, 2018), Ziya Gökalp'in şiirleri (Yılmaz, 2012), Kemalettin Tuğcu'nun romanları (Şimşek, 2015), Hüsnü Aşk (Altun, 2019) gibi çok sayıda eser, değerler eğitimi açısından incelenmiş ve değerler eğitiminde kullanılması önerilmiştir. Karakter ve değer eğitiminde kullanılabilirleri ve değerleri ve karakter güçlerini temsil etmeleri bakımından edebi eserlerin bu kadar yaygın bir şekilde incelenmesinin nedeni edebi eserlerin karakter ve değer eğitiminde kullanılabilir olacak önemli araçlardan olmasıdır. Birçok çalışma değerlerin aktarımında edebi eserlerin kullanımının önemi vurgulamaktadır (Leming, 2000; Narvaez, 2002; Wynne, 1997).

Kutadgu Bilig, bir siyasetname olarak yazılmış olmasına karşın, zamansız bir eser olarak birçok alanda yararlanılan bir eser olmuştur. Hukuk, siyaset bilimi, eğitim gibi farklı disiplinlerde yararlanılan bir kaynak olan Kutadgu Bilig, değerler eğitimi bağlamında da önemli bir eser olarak görülmektedir. Bu doğrultuda yapılan çalışmalar incelendiğinde, Kutadgu Bilig'i değerler eğitimi (Bilgen, 2009; Tekşan, 2012; Şimşek, 2021; Şimşek ve İnce, 2020; Gündeş, 2021; Kara Özkan ve Dağdelen, 2020), değer öğretimi (Birkan, 2017), adalet değeri (Kalkışım, 2013), iyilikseverlik ve alçakgönüllülük (Özkan, 2020) açısından ele alan çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışma ile ise Kutadgu Bilig, farklı bir açıdan, iyi karakter özelliklerine ilişkin pozitif psikoloji bağlamında yapılmış bir sınıflama olan Karakter Güçleri ve Erdemler sınıflaması çerçevesinde ele alınmıştır. Yapılan inceleme sonucunda mutluluk veren bilgiyi sunan Kutadgu Bilig'de yer alan beyitlerin çoğunun, iyi karakteri oluşturan bileşenlerden (karakter güçleri ve erdemler) söz ettiği görülmüştür.

Pozitif psikoloji alanında karakter ve değerler eğitimi açısından ele alındığında ise, karakter güçlerinin özellikle bireyin iyi oluşuna katkıda bulunan pozitif kişilik

özellikleri olarak nitelendirilmektedir (Peterson, 2006). Karakter güçlerinin öğretilebilir ve geliştirilebilir olması (Shoshani ve Aviv, 2012) karakter güçlerinin öğretimine yönelik çalışmalara zemin hazırlamaktadır. Bu doğrultuda literatür gözden geçirildiğinde okul temelli çalışmaların (Demir ve Murat, 2021; Demir, Aydoğan ve Murat, 2022) yaygınlaştığı da görülmektedir. Bununla birlikte tıpkı değerlerin aktarımında olduğu gibi karakter güçlerinin öğretiminde de doğrudan yöntemlerin yanı sıra dolaylı olarak kullanılan yöntemler bulunmaktadır. Edebi eserlerin kullanımı, bu açıdan karakter güçlerinin önemli olarak değerlendirilebilmektedir. Özellikle küçük yaşlardan itibaren karakter güçlerinin öğretimi ve gelişimine yönelik çalışmalar önemli görülmektedir. Çünkü karakter güçleri öznel iyi oluş (Dossett, 2011; Shoshani ve Slone, 2013), mutluluk (Gilham vd. 2011), yaşam doyumu (Dossett, 2011), akademik başarı ve okula uyum (Shoshani ve Slone, 2013; Weber ve Ruch, 2012) ile ilişkilidir. Bu bağlamda karakter güçlerinin gelişimi bireylerde hem okulda hem de yaşamda doyum açısından önemlidir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak, İslamiyet dönemi Türk Edebiyatının en önemli eserlerinden olan “mutluluk veren bilgi” anlamına gelen Kutadgu Bilig’de, iyi karakterin bileşenlerini ortaya koyan ve pozitif psikoloji bağlamında yapılan bir sınıflama olan Karakter Güçleri ve Erdemler sınıflamasında yer alan erdemler ve karakter güçlerine yönelik beyitler bulunmaktadır. Kutadgu Bilig’de en çok vurgulanan erdemler adalet ve aşkınlıktır. En çok vurgulanan karakter güçleri maneviyat, iyi yüreklilik / nezaket ve liderliktir. Yaşam coşkusu, merak ve mizah karakter güçlerine eserde rastlanmamıştır. Bu çalışmanın sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, Kutadgu Bilig’in karakter ve değer eğitimi ve karakter güçlerini geliştirmeye yönelik çalışmalarda kullanılacak bir eser olduğu söylenebilir. Bireylere kazandırılması hedeflenen iyi karakter özelliklerine yer veren bir eser olarak, karakter eğitimine yönelik kullanılacak bir materyal olduğu söylenebilir. Bununla birlikte bir siyasetname olarak nitelendirilen Kutadgu Bilig, birçok alanda yararlanılan bir kaynak kitap olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışmadan elde edilen

bulgular göz önünde bulundurulduğunda psikolojik danışma ve rehberlik ve pozitif psikoloji alanlarında da yararlanılabilecek bir kaynak kitap olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada Kutadgu Bilig adlı eser, doküman incelemesi yöntemi ile Karakter Güçleri ve Erdemler sınıflaması bağlamında incelenmiştir. Farklı anlamları ve kapsamı göz önünde bulundurularak Kutadgu Bilig, Psikoloji biliminde var olan farklı kuramsal bilgiler ve sınıflamalar çerçevesinde incelenebilir. Bireylere karakter güçlerini kazandırmaya yönelik, Kutadgu Bilig ve eserde yer alan bilgilerden yararlanılan uygulamalar yapılabilir. Bu doğrultuda Kutadgu Bilig'den yararlanılan sınıf rehberlik etkinlikleri, grup rehberlik etkinlikleri, psikoeğitim uygulamaları ya da öğrencilerin ya da bireylerin yararlanabilecekleri farklı türlerde materyaller geliştirilebilir. Bu çalışma ile Türk Edebiyatının önemli eserlerinden biri olan Kutadgu Bilig incelenmiştir. Türk edebiyatının önemli eserlerini Psikoloji bilimi çerçevesinde inceleyen başka çalışmalar yapılabilir. Benzer şekilde karakter güçlerinin öğretiminde kullanılabilecek Türk edebiyatının eserlerine yönelik çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKLAR

- Akyüz, H. (2002). *Kutadgu Bilig'de sosyo pedagojik ve siyasal söylem*. Eder Ofset.
- Aktu, Y. (2023) Karakter Güçleri Açısından Mesnevi'den Öyküler'in Değerlendirilmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 165-176.
- Altun, K. (2019). Hüsni Aşk 'In Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(3).
- Altuntaş, A. (2019). *Behiç Ak'ın çocuk romanlarında erdemler ve karakter güçler* (Master's thesis, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Arat, R. R. (1993). *Kutadgu Bilig*, MEB. İslam Ansiklopedisi.
- Bilgen, S. (2009). *Değerler Eğitimi Açısından Kutadgu Bilig*. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Birkan, G. Z. (2017). *Kutadgu Bilig'de Değerler Öğretimi*. İnönü Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.
- Bozkaplan, Ş. A. (2007). Kutadgu Bilig'deki Hayvan Adları Üzerine Bir İnceleme. *Electronic Turkish Studies*, C.2, S.4. 1110-1118.
- Çağbayır, Y. (2019). *Kutadgu Bilig Yusuf Has Hacib*. Ötüken Yayınları.
- Çetiner Akalın, T. ve Murat, M. (2024). Okul Öncesi ve İlkokul Öğrencilerine Yönelik Derlenen Anadolu Masalları'nda Karakter Güçlerinin İncelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (14), 1208-1228.
- Demir, R. ve Murat, M. (2021). Öğrencilerin güçlü yönlerinin/karakter güçlerinin keşfedilmesine yönelik sınıf içi uygulama önerileri. *Humanistic Perspective*, 3(3), 737-752.
- Demir, R., Aydoğan, M. ve Murat, M. (2022). Güçlü Yönler/Karakter Güçleri Temelli Okul Müdahale Programı. *Humanistic Perspective*, 4(3), 568-588.
- Dossett, T. H. (2011). The influence of the character strengths of gratitude and kindness on subjective well being (Yayımlanmamış doktora tezi). Louisiana Tech University

- Eker, S. (2006). *Yusuf Has Hacip "Kutadgu Bilig" (1069). Türk Edebiyatı Tarihi I, Ed., Talât Sait Halman, Osman Horata, Yakup Çelik, Nurettin Demir, Mehmet Kalpaklı, Ramazan Korkmaz, M. Öcal Oğuz. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.*
- Forster, N. (1995). *The analysis of company documentation. C. Cassell & G. Symon (Eds). Qualitative methods in organizational research: A practical guide. London: Sage Publications.*
- Gillham, J., Adams-Deutsch, Z., Werner, J., Reivich, K., Coulter-Heindl, V., Linkins, M., ... ve Contero, A. (2011). Character strengths predict subjective well-being during adolescence. *The Journal of Positive Psychology, 6(1), 31-44.*
- Gümüş, İ. (2014). Kutadgu Bilig'de Zekâ Kavramı. *Electronic Turkish Studies, C.10, S.16, ss. 593-604.*
- Gündeş, O. (2021). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde "Kutadgu Bilig" in Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Doktora Tezi.*
- Işık, Ş., Kılıç, S., Üzbe Atalay, N., Terzi İlhan, S. ve Kaynak, Ü. (2019). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için önerilen 100 temel eserde karakter güçlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(3), 839-859.*
- Kalkışım, M. M. (2013). Kutadgu Bilig'de "Adâlet" Değeri. *Mavi Atlas, S.1. 91-98.*
- Kalsın, Ş. (2023). Kelile ve Dimne'den Kutadgu Bilig'e siyasetnamelerde etik değerler. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi, (10), 588-601.*
- Kara Özkan, N. ve Dağdelen, S. (2020). *Türkçe Eğitiminde Değerler Eğitimi Bağlamında Kutadgu Bilig Üzerine Bir İnceleme. Edited By Hakan DEDEOĞLU Martina RIEDLER.*
- Karasu, H. (2018). *İlkokula uyarlanmış Dede Dorkut hikâyelerinde değerler eğitimi (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).*
- Kaynak, L. (2012). *Değerler eğitimi bağlamında Sevinç Çokum'un hikâyelerinin analizi (Master's thesis, Akdeniz Üniversitesi).*
- Keklik, S. ve Kuru, H. (2016). Ayşe Yamaç'ın çocuk romanlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (10), 217-237.*

Kocasavaş, Y. (2012). Kutadgu Bilig'de Eğitim-Öğretim Anlayışı. *HAYEF Journal of Education*, C. 3, S. 2, 53-66.

Köprülü, F. (1980). *Türk Edebiyatı Tarihi*. Ötüken Yayınları.

Leming, J. S. (2000). Tell me a story: An evaluation of a literature-based character education programme. *Journal of Moral education*, 29(4), 413-427.

Narvaez, D. (2002). Does reading moral stories build character?. *Educational Psychology Review*, 14, 155-171.

Önler, Z. (2008). Kutadgu Bilig'de Toplumsal Kabul ve Geleneklerden Yansımalar. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C.9, S.15), 441-455.

Özkan, N. (2020). İyilikseverlik ve Alçak Gönüllülük Bağlamında Kutadgu Bilig ile Kültür Aktarımı. *Milli Folklor*, C.16, S. 127, 209-222.

Park, N ve Peterson, C. (2008). *The cultivation of character strengths. In Teaching for wisdom: Cross-cultural perspectives on fostering wisdom.* : Springer Netherlands.

Park, N., Peterson, C. ve Seligman, M. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of social and Clinical Psychology*, C.23, s.5, 603-619.

Peterson C. (2006). *A primer in positive psychology*. Oxford university press.

Peterson, C. ve Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (Vol. 1). Oxford University Press, 2004.

Seligman, M. ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychological Association* .C.55, S, 1, 5.

Sheldon, K. ve King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American psychologist*, C. 56, S.3, 216.

Shoshani, A., & Aviv, I. (2012). The pillars of strength for first-grade adjustment– Parental and children's character strengths and the transition to elementary school. *The Journal of Positive Psychology*, 7(4), 315-326.

- Shoshani, A. ve Slone, M. (2013). Middle school transition from the strengths perspective: Young adolescents' character strengths, subjective well-being, and school adjustment. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1163- 1181.
- Silahdaroğlu, F. (1996). *Günümüz Türkçesi ile Kutadgu Bilig*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (2014). *Basics of qualitative research techniques*. Sage Pub, 2014.
- Şimşek, T. (2021). Değerler Eğitimi Bağlamında Kutadgu Bilig. *Kesit Akademi Dergisi*, C.7, S.27, 327-341.
- Şimşek, Ş. (2015). Kemalettin Tuğcu'nun romanlarında değerler eğitimi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 79-104.
- Şimşek, T. ve İnce, Ö. (2020). Kutadgu Bilig ile değerler eğitimi. *Turkish Studies*, C. 15, S. 1, 507- 528.
- Tekşan, K. (2012). Türkçe Dersi Değerler Eğitiminde Kutadgu Bilig'in Kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 13, S. 3, 1-17.
- Tezcan, R. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde Kutadgu Bilig: Adalet, hak ve sorumluluk değerleri bakımından değerlendirme ve öğretmen görüşleri* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Usta, S. ve Yıldırım, A. (2023). Türk Kamu Yönetiminde Etik İlke ve Değerlerin Kutadgu Bilig Üzerinden Okunması. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 6(4), 1118-1129.
- Yavuz, K. (2009). Yusuf Has Hacib ve Kutadgu Bilig. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, C. 37, S. 37, 137-180.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Weber, M. ve Ruch, W. (2012). The role of a good character in 12-year-old school children: Do character strengths matter in the classroom?. *Child Indicators Research*, 5(2), 317-334.

Wynne, E. A. (1997). Chapter V: For-Character Education. *Teachers College Record*, 98(6), 63-76.

Yılmaz, E. (2012). *Ziya Gökalpın şiirlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Yılmaz, A. (2018). *Değerler eğitimi bağlamında Aytül Akalın çocuk romanları* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

SUMMARY

Introduction

Kutadgu Bilig, the first known major work of Islamic Period Turkish Literature, was written by Yusuf Has Hacib in the 11th century. *Kutadgu Bilig* literally means "knowledge that brings happiness" or "knowledge that brings state" (Silahdaroğlu, 1996). It is also a book of ethics and behavior that shows individuals how to achieve happiness in two worlds.

Yusuf Has Hacib makes suggestions regarding the "ideal individual" and "ideal society" model in *Kutadgu Bilig* (Gümüş 2014). Character strengths, which are described as components that define good character; These are characteristics that can be observed in almost all cultures, contribute to individuals' life satisfaction and happiness levels, and are considered morally valuable (Park and Peterson, 2008). In this regard, the aim of this study is to examine *Kutadgu Bilig*, written by Yusuf Has Hacib in the 11th century, within the framework of character strengths.

described as components that define good character; These are characteristics that can be observed in almost all cultures, contribute to individuals' life satisfaction and happiness levels, and are considered morally valuable (Park and Peterson, 2008). In this regard, the aim of this study is to examine *Kutadgu Bilig*, written by Yusuf Has Hacib in the 11th century, within the framework of character strengths.

Method

The method of the study is document review, one of the qualitative research methods. In line with the purpose of the research, the Character Strengths Review Form created by the researchers was used to obtain data from the document examined. Descriptive analysis, one of the data analysis methods used in qualitative research, was used to analyze the data.

Results

Of the 6645 couplets in *Kutadgu Bilig*, 1125 were found to be related to the virtue of justice, 789 to the virtue of transcendence, 745 to the virtue of humanity, 688 to the virtue of moderation, 546 to the virtue of wisdom and 391 to the virtue of courage.

When considered within the framework of character strengths, out of 6645 couplets in *Kutadgu Bilig*, 702 are about spirituality, 608 are about good-heartedness/kindness, 560 are about leadership, 483 are about versatile perspective, 414 are about responsibility/teamwork, 354 are about responsibility/teamwork. ü self-regulation, 260 for honesty, 245 for prudence, 151 for fairness/fairness, 105 for loving/being loved, 69 for humility, 66 for perseverance, 65 for courage, 35 for open-mindedness, 34 were associated with aesthetics and appreciation of excellence, 32 with social intelligence, 31 with gratitude, 26 with love of learning, 22 with hope, 20 with forgiveness, and 2 with creativity/originality. There are no couplets in the work called *Kutadgu Bilig* that are thought to be related to the character strengths of curiosity, humor and enthusiasm for life.

Discussion

In *Kutadgu Bilig*, the most emphasized virtue is justice, and the least emphasized virtue is courage. *Kutadgu Bilig* is primarily a political book, and it is stated that it contains information about state administration (Bozkaplan, 2007; Gümüş, 2014; Önlü, 2008). Silahdaroğlu (1996) also states that *Kutadgu Bilig* means "knowledge that brings the state". The second most emphasized virtue in *Kutadgu Bilig* is transcendence. *Kutadgu Bilig* is a work from the Islamic period and tells the individual how to be happy and achieve happiness both in this world and the afterlife (Arat, 1993; Silahdaroğlu, 1996; Çağbayır, 2019).

The most emphasized character strength in *Kutadgu Bilig* is spirituality. The second most emphasized character strength in *Kutadgu Bilig*, a work about ways to be happy, is good-heartedness / kindness. The third character strength is leadership. *Kutadgu Bilig* is one of the important works of Islamic period Turkish literature and the effects of Islam are clearly seen in the work (Eker, 2006). The work is a political book. It is a work in which themes such as state administration, ways to achieve happiness in this world and the afterlife, ideal man and ideal society are discussed through the dialogues between the ruler who owns Kut, the vizier, the vizier's son and a relative of the vizier (Silahdaroğlu, 1996; Akyüz, 2002; Gümüş, 597).

man and ideal society are discussed through the dialogues between the ruler who owns Kut, the vizier, the vizier's son and a relative of the vizier (Silahdaroğlu, 1996; Akyüz, 2002; Gümüş, 597).

Conclusion

Considering the results of this study, it can be said that *Kutadgu Bilig* is a work that can be used in studies on character and value education and development of character strengths.

ORCID

Sare Terzi İLHAN  ORCID 0000-0002-7728-8909

Hasan EŞİCİ  ORCID 0000-0003-3659-3074

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

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

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

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

Eğitim Alanındaki Çoklu Ortam Konulu Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: (1999-2023)*

Examination of Dissertations on the Topic of Multimedia in the Field of Education: (1999-2023)

Adnan ÇIRAK¹

¹Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi. adnancirak@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article
Makalenin Geliş Tarihi: 19.04.2024 *Yayına Kabul Tarihi: 01.06.2024*

ÖZ

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de eğitim alanında 1999-2023 yılları arasında çoklu ortam konulu hazırlanmış lisansüstü tezlerin incelenmesidir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma kapsamında veriler YÖK Ulusal Tez Merkezi’nden elde edilmiştir. Örneklem alınan lisansüstü çalışmalar türlerine, hazırlandığı yıllara, araştırmacıların cinsiyet özelliklerine, üniversitelere, enstitülere, anabilim dallarına, bilim dallarına, yazım diline, örneklem grubuna, araştırma yöntemine, veri toplama araçlarına, araştırma konularına ve kullanılan çoklu ortam materyallerine göre incelenmiş ve içerik analiziyle çözümlenmiştir. Elde edilen veriler araştırmacı tarafından geliştirilen Tez İnceleme Formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre incelenen çalışmalar arasında yüksek lisans tezlerinin sayısının doktora tezlerinin sayısından fazla olduğu ve en fazla çalışmanın 2019 yılında yapıldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca kadın araştırmacıların sayısının erkek araştırmacılara göre daha fazla olduğu ve en fazla lisansüstü çalışmanın Anadolu Üniversitesi’nde hazırlandığı tespit edilmiştir. Eğitim bilimleri enstitülerinin en fazla tercih edilen enstitü olduğu, çalışmalarda daha çok nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı, çalışmaların yazım dilinin genel olarak Türkçe olduğu, örneklem grubu olarak üniversite öğrencilerinin daha çok tercih edildiği, incelenen çalışmalarda veri toplama aracı olarak başarı testlerinin kullanıldığı ve çoklu ortam materyali olarak eğitsel yazılımların daha çok kullanıldığı araştırmanın diğer sonuçları arasındadır.

Anahtar Sözcükler: Çoklu ortam, Çoklu ortamla öğrenme, Tez inceleme, Eğitim bilimleri

ABSTRACT

The aim of this study is to examination of graduate dissertations on the topic of multimedia in the field of education between 1999 and 2023 in Turkey. In this study, the screening method was

***Alıntılama:** Çırak, A. (2024). Eğitim alanındaki çoklu ortam konulu lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 1211-1247.

used. The research documents obtained from National Dissertation of Turkey. These dissertations examined in terms of types, year of the study, researchers' characteristics, universities, institutes, departments, field of sciences, writing languages, sample groups, research methods, data collection tools, research topics and used multimedia materials. Data were collected with Dissertation Examination Form developed by researcher. According to the findings, it was revealed that the number of master theses were higher than the number of doctoral theses and the most dissertation studies have been carried out in 2019. In addition, it was determined that the number of female researchers was higher than male researchers and the highest number of dissertation studies were prepared at the University of Anadolu. Furthermore, it was concluded that educational sciences institutes were the most preferred institutes, quantitative research methods were mostly used in the studies, the writing language of the dissertations were writing Turkish language, university students were more preferred as the sample groups by researchers, achievement tests were used as data collection tools in the examined dissertations. Educational softwares were mostly used as multimedia material in the examined dissertations.

Keywords: Multimedia, Multimedia Learning, Dissertation Examination, Educational Sciences

GİRİŞ

Öğrenme ve öğretme sürecinde dersin işlenişi kadar aynı zamanda sınıf içerisinde kullanılan materyaller de oldukça önemlidir. Teknoloji çağını yaşadığımız bu dönemde eskinin kara tahta, tebeşir ve tepegözünün yerini sınıf içerisinde kullanılan yenilikçi öğretim materyalleri (hologram, çoklu ortam, arttırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik vb.) almıştır. Eskinin öğrencileri sadece yazılı ve görsel materyallere sahipken bugünün öğrencileri öğretim materyali konusunda belki de –geçmişte yaşamış ve/veya eğitim görmüş- kişilere nazaran oldukça şanslı durumdadırlar. Eğitim ve teknoloji her zaman birbirine paralel olarak gelişmekte ve günümüzde bu iki kavramın önemi daha da artmaktadır (Taş ve Düz, 2016; Sakman, 2020). Adesope ve Nesbit (2012)'e göre bilgi teknolojilerinde meydana gelen önemli değişimlerle öğretim materyallerinin çeşitliliğini de etkilemektedir. Bunun sonucu olarak sınıf ortamlarında kullanılacak materyallerin sayısında da önemli artışlar yaşanmakta ve her geçen gün değişen teknoloji ile beraber sınıf içerisinde kullanılacak materyallerin çeşitliliği daha da artmaktadır. Günümüzde eğitimde en sık kullanılan öğretim materyallerinin başında ise artan teknolojiye koşut olarak çoklu ortam gelmektedir.

Yenilikçi eğitim teknolojileri arasında önemli bir yeri olan çoklu ortam materyalleri bugün eğitimin her kademesinde dersin amaçlarına, kazanımlarına ve becerilerine uygun bir şekilde kullanılmaktadır. Eğitimde teknoloji kullanımının yaygınlaşmasına paralel olarak daha fazla sayıda çoklu ortam uygulaması ortaya çıkmaktadır. Böylece Mayer (2002)'in de belirttiği gibi öğrencilerde anlamlı öğrenme gerçekleşmiş olmaktadır. Öte yandan çoklu ortam kullanımının öğrencilerin ders başarısı ve motivasyonlarına da olumlu etkilerinin olduğu gözlemlenmiştir (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005; İlhan ve Oruç, 2016). Böylece duyu organlarına hitap eden etkileşimli materyaller öğrenmenin kalıcılığını da olumlu anlamda etkilemektedir (Mayer, 2014).

İlgili literatür incelendiğinde çoklu ortamın tanımı ve içeriği hakkında çok sayıda araştırmanın var olduğu görülmüştür. Buna göre Najjar (1995) çoklu ortamı öğrencilere konu veya ünite ile ilgili olarak yazılar, grafikler, animasyonlar, resimler ve videolardan faydalanarak sınıf ortamında sunulması olarak tanımlamaktadır. Altınışık ve Orhan (2002) çoklu ortam kullanımının ana amacının internet destekli bir öğrenme ortamı oluşturmak ve ses, görüntü, metin, müzik ve animasyonlar yardımıyla öğrencilere anlatılmak istenen konuyu öğretme ilkesine dayandığını belirtmektedir. Doolittle (2002) çoklu ortamı çoklu formlarla medyanın yeni bir sunumu olarak nitelermektedir. Akkoyunlu ve Yılmaz (2005) çoklu ortamı her türlü göze, kulağa ve duyu organlarına hitap eden materyaller olarak belirtmiştir. Davies ve Riley (2008) çoklu ortamı bilginin iki veya daha fazla türünün farklı interaktif içerikler yoluyla entegrasyon süreci olarak ifade etmektedir. Mayer (2014) çoklu ortamı yazıya veya sese dayalı olarak oluşturulmuş olan sözcüklerin görsellerle bir arada sunulması olarak tanımlamıştır. Öngöz, Aydın ve Aksoy (2016)'a göre ise göze ve kulağa hitap eden bütün çevreler çoklu ortam olarak adlandırılabilir.

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi çoklu ortamın tanımı hakkında ortak bir görüş birliği bulunmamaktadır. Bununla beraber çoklu ortam tanımları sınıf içerisinde konuların çeşitli yollardan öğrencilere aktarılması ve bu aktarımın teknoloji üzerinden yapılmasına atıfta bulunmaktadır (Şahingöz ve Akbaba, 2009). Li, Antonenko ve Yang (2019) teknolojinin gelişmesine paralel olarak çeşitli çoklu ortam kullanım

materyallerinin çeşitlilik gösterdiğini belirtmektedir. Örneğin 1970, 1980 ve 1990'lı yıllarda görsellere dayalı grafik kartların öğrenme çıktılarına büyük etkide bulunduğunu, günümüzde ise bu durumun daha da değişip geliştiğinden (internet, bilgisayar, hologram, arttırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik, yapay zeka vb.) bahsetmektedir.

Bir çalışma alanı olarak çoklu ortamla ilgili çok sayıda kuram bulunmaktadır. Uzun yıllar devam eden araştırmalar sonucunda bu kuramların teorik altyapısı oluşturulmuştur. Mutlu-Bayraktar, Coşgun ve Altan (2019) kuram olarak çoklu ortamın en hızlı gelişen alanlardan bir tanesi olduğunu ifade etmektedir. Devam eden araştırmalarla beraber ileride daha farklı kuramların da ortaya çıkabileceği açıktır. Bununla beraber çoklu ortamla ilgili olarak ortaya konulan kuramlar sırasıyla ikili kodlama kuramı, sınırlı kapasite varsayımı, aktif işlemci varsayımı ve bilişsel yükleme kuramıdır (Bulut, 2018).

İkili kodlama kuramı genel olarak bilişsel süreçler üzerinde diğer kuramlara göre daha tutarlı yanıtlar vermesiyle ön plana çıkmaktadır (Aldağ ve Sezgin, 2003; Aldağ, 2005; Akbaba, 2009; Burak, 2016). Sınırlı kapasite kuramı ise insan belleğinin birim zamanda işleyebileceği bilgi miktarının sınırlı olduğundan hareketle daha çok kısa süreli bellek üzerinde meydana gelen çalışmalara yoğunlaşmaktadır (Reed, 2006; Akbaba, 2009; Mayer, 2014; Yünkül, 2014; Bulut, 2018). Aktif işlemci kuramı öğrencilerin var olan bilgileri ile dışarıdan aldıkları bilgileri harmanlayarak nasıl yeni bir öğrenmenin gerçekleştiğini araştırmaktadır. (Yünkül, 2014). Son olarak bilişsel yük kuramı daha çok öğrenme ediminin gerçekleşmesinden önce gerekli olan bilgi, etkileşim ve meydana gelen bilişsel süreçlerle ilgilenmektedir (Akbaba, 2009; Mutlu-Bayraktar ve Coşkun, 2019).

Mayer ve Moreno (2003) çoklu ortamın eğitimde kullanımının öğrencilerin öğrenme ve anlama kapasitelerini pozitif yönde etkilediğini ifade etmektedir. Bu anlayıştan hareketle çoklu ortam tasarım ilkelerine göre düzenlenmiş materyaller derslerin kazanımlarını öğrencilere aktarmada önemli rol oynayabilir. Günümüzde derslerde kullanılacak çok sayıda çoklu ortam materyali bulunmaktadır. Bu materyaller

sırasıyla şunlardır: E-kitap, akıllı tahta, interaktif tahta, hareketli resimler, dijital hikayeler, eğitsel yazılımlar, eğitsel oyunlar, videolar, powerpoint sunuları, filmler, artırılmış ve sanal gerçeklik, belgeseller ve animasyonlar (İlhan, 2010; Bulut, 2018).

Mayer (2014)'in ifade ettiği gibi çoklu ortam materyalleri öğrencilerin duyu organlarına hitap ettiği için konuların anlaşılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu açıdan öğrencilerin anlamlı öğrenmelerine oldukça önemli katkılar sunulmaktadır. Akaydın ve Kaya (2018) birden fazla duyu organına hitap etmesi, öğrenmeyi kolaylaştırması ve öğrencilerin olumlu anlamda dikkatini çekmesinden dolayı eğitimde çoklu ortam kullanımının gerekliliğine vurgu yaparken benzer şekilde Altınışık ve Orhan (2002) tekdüze, sözlü anlatıma dayalı ve geleneksel öğretim ilke ve yöntemlerinin kullanıldığı derslerin öğrenciler tarafından sıkıcı bulunduğunu ifade etmektedir. Açıkalın ve Duru (2005) ise etkileşimli teknoloji ve internet destekli içeriklerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kullanılmasının istenilen amaçlara ulaşma bakımından önemli olduğunu belirtmektedir. Çoklu ortam kullanımının sağladığı birtakım avantajlar bulunmaktadır. Bu avantajlar ise şunlardır:

- Derse karşı öğrencinin ilgisini ve motivasyonunu artırır.
- Duyu organlarına hitap ederek konuların anlaşılmasını destekler.
- Ezberciliğin yerine yaratıcılık ve yapıcı düşünme becerilerine katkı sağlar.
- Problem çözme becerilerini geliştirir.
- Sınıf içerisinde zamanın etkili kullanımına olanak sağlar (Altınışık ve Orhan, 2002).

Çoklu ortamda en önemli konulardan bir tanesi de kullanılacak olan materyallerin çeşitli tutarlılıklara ve tasarım ilkelerine sahip olması gerektiğidir. Mayer (2009) tarafından belirlenen 12 tasarım ilkesi Tablo 1'de gösterilmektedir:

Tablo 1. Çoklu Ortam Tasarım İlkeleri (Mayer, 2009)

Konu Dışı Bilişsel Yüğü Azaltma	Temel Süreçleri Yönetme	Üretici Süreçleri Geliştirme
Tutarlılık İlkesi	Parçalara Bölme İlkesi	Çoklu Ortam İlkesi
Dikkat Çekme İlkesi	Ön Alıştırma İlkesi	Kişiselleştirme İlkesi
Gereksizlik İlkesi	Biçim İlkesi	Ses İlkesi

Uzamsal Yakınlık İlkesi
Zamansal Yakınlık İlkesi

Resim İlkesi

Tablo 1’de görüldüğü gibi çoklu ortam materyallerinin eğitim ve öğretim sürecinde kullanımında dikkat edilmesi gereken çeşitli ilkeler bulunmaktadır. Baddeley (1999) eğitim ve öğretim sürecinde sınıfta kullanılacak çoklu ortam materyali seçilirken öğrencilerin en nihayetinde sınırlı kapasitelerinin olduğunun unutulmaması gerektiğinin altını çizmektedir. Bu sebepten dolayı Mayer (2009) özellikle bilişsel problemlerin önüne geçebilmek adına çoklu ortam tasarım ilkelerine oldukça dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Çeken ve Taşkın (2022)’a göre öğrenme çevresi dinamik bir ortam olduğundan dolayı çoklu ortam tasarım ilkeleri de amacına uygun olmalıdır.

Eğitim teknolojileri alanında makale veya lisansüstü çalışmaların derinlemesine incelendiği pek çok araştırma bulunmaktadır (Göktaş ve diğerleri, 2012; Somyürek, Gülmez ve Yıldız, 2018; Yıldızay ve Çetin, 2018; Altunçekiç, 2020; Akkuş, Güzel ve Özhan, 2021; Avila-Garzon ve diğerleri, 2021; Buchner, Buntins ve Kerres, 2021; Tercan-Çiltaş, 2021; Keleş ve Yavuz, 2022; Sünger, Çankaya ve Durak, 2022; Akgün ve Üstün, 2023). Bir öğretim teknolojisi olarak çoklu ortam ile ilgili literatürde oldukça fazla araştırmanın var olduğu görülmüştür. Bununla beraber çoklu ortam ile ilgili hazırlanmış olan yüksek lisans ve doktora düzeyindeki araştırmaların derinlemesine incelendiği benzer çalışma sayısının oldukça az olduğu tespit edilmiştir (Öngöz, Aydın ve Aksoy, 2016; Li, Antonenko ve Wang, 2019; Mutlu-Bayraktar, Coşgun ve Altan, 2019; Wong ve Adesope, 2020; Can ve Akgün, 2023). Adı geçen araştırmalarda çoklu ortam ile ilgili makale ve lisansüstü çalışmaların bir arada verilmesi; Öngöz, Aydın ve Aksoy (2016)’un araştırmalarının üzerinden belirli bir zamanın geçmiş olması alanda sadece lisansüstü araştırmaların incelendiği yeni bir çalışma ihtiyacını doğurmuştur. Bu sebeple bu araştırmanın genel amacı ülkemizde eğitim alanında 1999-2023 yılları arasında çoklu ortam konulu olarak hazırlanmış olan yüksek lisans ve doktora tezlerini incelemektir.

Bu genel amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

Çoklu ortam konulu lisansüstü çalışmaların türlerine, yıllara, araştırmacıların cinsiyetlerine, üniversitelere, enstitülere, anabilim dallarına, bilim dallarına, yazım diline, araştırma yöntemlerine, örneklem/çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, araştırma konularına ve lisansüstü çalışmalarda kullanılan çoklu ortam materyallerinin türlerine göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Türkiye’de eğitim alanında 1999-2023 yılları arasında çoklu ortam konulu hazırlanmış lisansüstü tezlerin incelendiği bu araştırmanın modeli tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Karasar (2015)’a göre tarama modeli geçmiş bir zaman diliminde veya günümüzde hala var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay, birey veya nesne kendi koşullar içerisinde değerlendirilir. Cohen, Manion ve Morrison (2018) ise tarama araştırmalarında var olan koşulların doğasını tanımlamanın ve karşılaştırılabilecek standartları belirleyerek belirli ilişkileri açığa çıkarmanın önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmada da çoklu ortam konulu lisansüstü çalışmalar türlerine, yıllara, araştırmacıların cinsiyet özelliklerine, hazırladıkları üniversite, enstitü, anabilim dalı, bilim dalı, dil, araştırma yöntemi, örneklem/çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırma konularının dağılımı ve kullanılan çoklu ortam materyallerine göre sınıflandırılmış ve analiz edilmiştir.

Araştırmanın Veri Kaynağı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri kaynağını Türkiye’de 1999-2023 yılları arasında çoklu ortam konusunda hazırlanmış 123 lisansüstü çalışma oluşturmaktadır.

Çalışmaya ilişkin veriler araştırmacı tarafından Kasım 2023 ve Şubat 2024 tarihleri arasında YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde yer alan Tez Veri Tabanı’nda araştırma kapsamında değerlendirilecek olan çalışmalar öncelikle “Çoklu Ortam”, ”Çoklu Ortam Öğrenme”, ”Multimedia”, Multimedia Learning” şeklinde arama butonuna yazılarak aratılmış, sonrasında ise çalışmayla uygunluk gösteren araştırmalar “pdf” şeklinde indirilerek bilgisayarda bir klasörde toplanmıştır. Çalışmaların konu alanı açısından “Eğitim-Öğretim” dizininde yer almasına dikkat edilmiş ve başka bir dizinde yer alan araştırmalar kapsam dışında tutulmuştur.

Çalışmada verilerin sağlıklı toplanabilmesi için araştırmacı tarafından ‘‘Tez İnceleme Formu’’ oluşturulmuştur. Tez inceleme formu oluşturulurken benzer araştırmalarda kullanılan formlar incelenmiş, dört uzman görüşüne başvurulmuş ve araştırmanın alt problemlerine uygun güncel bir form hazırlanmıştır. İlgili tez inceleme formu Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2. Araştırmada Kullanılan Tez İnceleme Formu

Tr	
Yıl	
Cinsiyet	
Üniversite	
Enstitü	
Anabilim Dalı	
Bilim Dalı	
Yazım Dili	
Örneklem/Çalışma Grubu	
Yöntem/Desen	
Veri Toplama Aracı/Araçları	
Konu	
Kullanılan Çoklu Ortam Materyali	

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırma kapsamında hazırlanan tez inceleme formu aracılığıyla Tez Veri Tabanı’nda 77’si yüksek lisans 46’sı doktora tezi olmak üzere toplam 123 tez değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve şimşek (2013)’e göre içerik analizi benzer özellikler gösteren verilerin kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmesi ve yorumlanması olarak ifade edilmektedir. Bu çalışmada da ülkemizde 1999-2023 yılları arasında eğitim alanında çoklu ortam konulu hazırlanmış olan lisansüstü çalışmaların ayrıntılı olarak incelenmesi amaçlandığı için içerik analizi yöntemi araştırmacı tarafından tercih edilmiştir. Analiz sürecinde güvenirliğin sağlanması amaçıyla araştırma kapsamına alınan çalışmalar iki ayrı kodlayıcı tarafından bağımsız şekilde kodlanarak karşılaştırılmıştır. Elde edilen kodlamalar çerçevesinde temalar oluşturulmuş, veriler SPSS 22 programında

sayısallaştırılarak bulgular bölümünde frekans ve yüzde gibi betimsel istatistiklerle birlikte sunulmuştur.

BULGULAR

Lisansüstü Çalışmaların Türlerine, Hazırladığı Yıllara ve Araştırmacıların Cinsiyet Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü çalışmalarda yer alan çalışmaların türü, hazırlandığı yıl ve araştırmacıların cinsiyet özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5'te sırasıyla sunulmuştur:

Tablo 3. Lisansüstü Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımı

Tür	f	%
Yüksek Lisans	77	62,6
Doktora	46	37,4
Toplam	123	100

Tablo 3'e göre ülkemizde eğitim bilimleri alanında çoklu ortam konulu olarak hazırlanan çalışmaların %62,6'sını yüksek lisans tezleri, %37,4'ünü ise doktora tezleri oluşturmaktadır. Buna göre yüksek lisans tezlerinin sayısının daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Lisansüstü Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Yüksek Lisans		Doktora	
	f	%	f	%
1999	2	1,6	-	-
2001	1	0,8	-	-
2004	1	0,8	-	-
2005	1	0,8	-	-
2006	7	5,7	1	0,8
2007	2	1,6	1	0,8
2008	3	2,4	-	-
2009	-	-	4	3,3
2010	3	1,6	2	1,6
2011	2	1,6	-	-
2012	2	1,6	2	1,6
2013	2	1,6	-	-
2014	1	0,8	5	4,1
2015	4	3,3	2	1,6
2016	3	2,4	2	1,6
2017	4	3,3	2	1,6

2018	4	3,3	7	5,7
2019	14	11,4	7	5,7
2020	5	4,1	3	2,4
2021	3	2,4	3	2,4
2022	8	6,6	2	1,6
2023	5	4,1	3	2,4
Toplam	77	61,8	46	38,2

Tablo 4'te ülkemizde eğitim bilimleri alanında çoklu ortam konulu olarak hazırlanan lisansüstü çalışmaların yıllara göre oranı incelendiğinde birinci sırada 2019 yılı (%17,1); ikinci sırada ise 2018 yılı (%9,0) bulunmaktadır. 2006, 2020 ve 2023 yılları (%6,5) üçüncü sırada yer almaktadır. 2001, 2004 ve 2005 yılları ise (%0,8) en az çalışma yapılan yıllar olurken, 2000, 2002 ve 2003 yılları arasında çoklu ortam ile ilgili herhangi bir lisansüstü çalışmaya rastlanılmamıştır.

Tablo 5. Araştırmacıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	YL	DR	%
Erkek	60	35	24	48,8
Kadın	63	42	22	51,2
Toplam	123	77	46	100

Tablo 5'te araştırmacıların cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde erkek araştırmacıların %48,8, kadın araştırmacıların ise %51,2 oranında olduğu görülmektedir. Araştırmacıların cinsiyet özelliklerine göre kadın araştırmacıların sayısının erkek araştırmacılara göre fazla olduğu söylenebilir. Yüksek lisans ve doktora çalışmalarının cinsiyetlere göre dağılımı incelendiğinde erkek araştırmacıların 35 yüksek lisans tezi ile 24 doktora tezi; kadın araştırmacıların ise 42 yüksek lisans tezi ile 22 doktora tezi hazırladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre lisansüstü çalışmaların dağılımı yönünden yüksek lisans lehine kadın araştırmacılar, doktora lehine ise erkek araştırmacılar daha fazla sayıda çalışma hazırlamışlardır.

Lisansüstü Çalışmaların Üniversitelere, Enstitülere ve Ana Bilim Dallarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü çalışmaların üniversitelere, enstitülere ve anabilim dallarına göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 6, Tablo 7 ve Tablo 8’de sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 6. Lisansüstü Çalışmaların Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	f	YL	DR	%
Anadolu	14	3	11	11,4
Hacettepe	10	8	2	8,1
Gazi	9	6	3	7,3
Atatürk	8	2	6	6,5
ODTÜ	6	2	4	4,9
Ankara	5	4	1	4,1
Boğaziçi	5	2	3	4,1
Bahçeşehir	5	5	-	4,1
Marmara	4	2	2	3,3
Amasya	4	4	-	3,3
Yıldız Teknik	3	3	-	2,4
Selçuk	3	3	-	2,4
On Dokuz Mayıs	3	2	1	2,4
Uşak	3	2	1	2,4
Afyon Kocatepe	2	1	1	1,6
Karadeniz Teknik	2	2	-	1,6
Balıkesir	2	1	1	1,6
Sakarya	2	2	-	1,6
Dokuz Eylül	2	-	2	1,6
Abant İzzet Baysal	2	1	1	1,6
Çukurova	2	2	-	1,6
Adnan Menderes	2	1	1	1,6
İnönü	2	-	2	1,6
On Sekiz Mart	2	2	-	1,6
Uludağ	2	1	1	1,6
Ege	2	2	-	1,6
Sıtkı Koçman	2	2	-	1,6
Ömer Halisdemir	1	1	-	0,8
Mersin	1	-	1	0,8
Başkent	1	1	-	0,8
Dumlupınar	1	1	-	0,8
Binali Yıldırım	1	-	1	0,8
Süleyman Demirel	1	1	-	0,8
Erciyes	1	1	-	0,8
Hacı Bektaş-ı Veli	1	1	-	0,8
Necmettin Erbakan	1	-	1	0,8

Osmangazi	1	1	-	0,8
Ahi Evran	1	1	-	0,8
Çağ	1	1	-	0,8
İstanbul Aydın	1	1	-	0,8
Cumhuriyet	1	1	-	0,8
Yüzüncü Yıl	1	1	-	0,8
Toplam	123	77	46	100

Tablo 6’da lisansüstü çalışmaların üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde kırk iki farklı üniversitede lisansüstü çalışmaların hazırlandığı görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre en fazla çalışma Anadolu Üniversitesi’nde (%11,4) hazırlanmıştır. İkinci sırada Hacettepe Üniversitesi (%8,1), üçüncü sırada Gazi Üniversitesi (%7,3), dördüncü sırada ise Atatürk Üniversitesi (%6,5) bulunmaktadır. Adı geçen üniversiteleri ODTÜ (%4,9), Ankara, Boğaziçi ve Bahçeşehir Üniversitesi (%4,1) takip etmektedir. Bununla beraber Ömer Halisdemir, Mersin, Başkent, Dumlupınar, Binali Yıldırım, Süleyman Demirel, Erciyes, Hacı Bektaş-ı Veli, Necmettin Erbakan, Osmangazi, Ahi Evran, Çağ, İstanbul Aydın, Cumhuriyet ve Yüzüncü Yıl Üniversitesi (%0,8) en az çalışma yapılan üniversiteler olmuştur.

Tablo 7. Lisansüstü Çalışmaların Enstitülere Göre Dağılımı

Enstitü	f	YL	DR	%
Eğitim Bilimleri	63	31	32	51,2
Sosyal Bilimler	34	25	9	27,6
Fen Bilimleri	17	13	4	13,8
Lisansüstü Eğitim ²	8	7	1	6,5
Güzel Sanatlar	1	1	-	0,8
Toplam	123	77	46	100

Tablo 7’de lisansüstü çalışmaların enstitülere göre dağılımı incelendiğinde en fazla çalışmanın eğitim bilimleri enstitülerinde (%51,2) hazırlandığı görülmektedir. Sosyal bilimler enstitülerinin (%27,6) ve fen bilimleri enstitülerinin (%13,8) en fazla çalışma yapılan diğer enstitüler olduğu anlaşılmaktadır. Güzel sanatlar enstitüsü ise (%0,8) en az çalışma yapılan enstitü olmuştur.

Tablo 8. Lisansüstü Çalışmaların Anabilim Dallarına Göre Dağılımı³

² Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü çalışmalarda “enstitü” ibaresinde yazılı olan bilgiler dikkate alınmıştır.

Anabilim Dalları	f	YL	DR	%
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	43	28	15	35
İlköğretim	10	5	5	8,1
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi	9	6	3	7,3
Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi	8	7	1	6,5
Eğitim Bilimleri	7	4	3	5,7
Yabancı Dil Öğretimi	6	4	2	4,9
Eğitim Teknolojileri	5	5	-	4,1
Türkçe Eğitimi	4	2	2	3,3
Eğitim Programları ve Öğretimi	4	1	3	3,3
Güzel Sanatlar Eğitimi	3	2	1	2,4
Uzaktan Eğitim	3	2	1	2,4
Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi	2	-	2	1,6
Grafik Eğitimi	2	1	1	1,6
Özel Eğitim	2	-	2	1,6
Sosyal Bilgiler Eğitimi	2	-	2	1,6
Temel Eğitim	2	2	-	1,6
Sınıf Öğretmenliği	1	1	-	0,8
Türk Dili ve Edebiyatı	1	1	-	0,8
Fen Bilimleri	1	1	-	0,8
Turizm İşletmeciliği	1	1	-	0,8
Radio-TV ve Sinema	1	1	-	0,8
İngiliz Dili ve Edebiyatı	1	1	-	0,8
Ölçme ve Değerlendirme	1	1	-	0,8
Disiplinler Arası	1	-	1	0,8
Yönetim Bilişim Sistemleri	1	-	1	0,8
Almanca Dili Eğitimi	1	-	1	0,8
Belirtilmemiş	1	1	-	0,8
Toplam	123	77	46	100

Tablo 8’de lisansüstü çalışmaların anabilim dallarına göre dağılımı incelendiğinde en fazla çalışmanın Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı’nda (%35) hazırlandığı görülmüştür. İlköğretim Anabilim Dalı (%8,1) ve Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nın (%7,3) ise en fazla çalışma yapılan diğer anabilim dalları olduğu anlaşılmıştır. Bununla beraber Sınıf Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı, Fen Bilimleri, Turizm İşletmeciliği, Radyo-TV ve Sinema, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Ölçme ve Değerlendirme, Disiplinler Arası, Yönetim Bilişim Sistemleri,

³ Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü çalışmalarda “anabilim dalı” ibaresinde yazılı olan bilgiler dikkate alınmıştır.

Almanca Dili Eğitimi Anabilim Dalları'nda yalnızca bir çalışma hazırlanmıştır (%0,8). Ayrıca bir çalışmada ise anabilim dalının belirtilmediği tespit edilmiştir (%0,8).

Lisansüstü Çalışmaların Bilim Dalı, Yazım Dili ve Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü çalışmaların bilim dalı, yazım dili ve araştırma yöntemlerine göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 9, Tablo 10 ve Tablo 11'de sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 9. Lisansüstü Çalışmaların Bilim Dallarına Göre Dağılımı⁴

Bilim Dalları	f	YL	DR	%
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	15	10	5	12,2
Türkçe Öğretmenliği	9	4	5	7,3
Eğitim Programları ve Öğretimi	7	3	4	5,7
Sınıf Öğretmenliği	5	4	1	4,1
Fen Bilgisi Eğitimi	5	3	2	4,1
İngiliz Dili Eğitimi	3	2	1	2,4
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	3	2	1	2,4
Türk Dili ve Edebiyatı	3	2	1	2,4
Resim-İş Öğretmenliği	2	1	1	1,6
Zihinsel Engelliler Öğretmenliği	2	-	2	1,6
Yönetim Bilişim Sistemleri	2	1	1	1,6
Tarih Öğretmenliği	1	-	1	0,8
Eğitim Bilimleri	1	-	1	0,8
Fransız Dili Eğitimi	1	1	-	0,8
İlköğretim	1	1	-	0,8
Radyo-TV ve Sinema	1	1	-	0,8
Matematik Eğitimi	1	1	-	0,8
Alman Dili Eğitimi	1	-	1	0,8
Coğrafya Eğitimi	1	-	1	0,8
Belirtilmemiş	59	41	18	48
Toplam	123	76	47	100

Tablo 9'da lisansüstü çalışmaların bilim dallarına göre dağılımı incelendiğinde en fazla çalışmanın Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bilim Dalı'nda (%12,2) hazırlandığı tespit edilmiştir. Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı (%7,3) ve Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı (%5,7) en fazla çalışma yapılan diğer alanlar olarak ön plana

⁴ Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü çalışmalarda "bilim dalı" ibaresinde yazılı olan bilgiler dikkate alınmıştır.

çıkmaktadır. Tarih Öğretmenliği, Eğitim Bilimleri, Fransız Dili Eğitimi, İlköğretim, Radyo-TV ve Sinema, Matematik Eğitimi, Alman Dili Eğitimi ve Coğrafya Eğitimi Bilim Dalları'nın ise (%0,8) en az çalışma yapılan alanlar olduğu görülmüştür. Bununla birlikte araştırma kapsamında incelenen lisansüstü çalışmaların elli dokuzunda bilim dalının belirtilmediği bulgusuna rastlanılmıştır (%48).

Tablo 10. Lisansüstü Çalışmaların Yazım Diline Göre Dağılımı

Dil	f	YL	DR	%
Türkçe	103	66	37	83,7
İngilizce	18	9	9	14,6
Fransızca	1	1	-	0,8
Almanca	1	-	1	0,8
Toplam	123	76	47	100

Tablo 10'da lisansüstü çalışmaların yazım diline göre dağılımı incelendiğinde yüz üç çalışmayla Türkçe ilk sırada yer almaktadır. On sekiz çalışmayla İngilizcenin ikinci sırada yer aldığı görülmektedir. Fransızca ve Almanca dillerinde ise birer adet çalışmanın hazırlandığı tespit edilmiştir.

Tablo 11. Lisansüstü Çalışmaların Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Araştırma Yöntemi	f	YL	DR	%
Nicel	71	54	17	57,7
Karma	35	11	24	28,5
Nitel	13	8	5	10,6
Belirtilmemiş	4	4	-	3,3
Toplam	123	77	46	100

Tablo 11'de lisansüstü çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemleri incelendiğinde ilk sırada nicel yöntemin (%57,7), ikinci sırada karma yöntemin (%28,5), üçüncü sırada ise nitel yöntemin (%10,6) kullanıldığı tespit edilmiştir. Bununla beraber dört çalışmada kullanılan yöntem çeşidinin belirtilmediği görülmüştür (%3,3).

Lisansüstü Çalışmaların Örneklem/Çalışma Grubu, Veri Toplama Araçları, Araştırma Konuları ve Kullanılan Çoklu Ortam Materyallerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü çalışmaların örneklem/çalışma grubu, veri toplama aracı, araştırma konuları ve kullanılan çoklu ortam materyallerine göre

dağılımına ilişkin bulgular Tablo 12, Tablo 13, Tablo 14 ve Tablo 15'te sırasıyla sunulmuştur

Tablo 12. Lisansüstü Çalışmaların Örneklem/Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı

Örneklem/Çalışma Grubu	f	YL	DR	%
Üniversite Öğrencileri	46	25	21	37,4
Ortaokul Öğrencileri	36	24	12	29,3
İlkokul Öğrencileri	13	10	3	10,6
Lise Öğrencileri	8	6	2	6,5
Yazılı Materyaller	6	3	3	4,9
Öğretmenler	3	3	-	2,4
EBA İçerikleri	3	3	-	2,4
Özel Eğitim Öğrencileri	3	-	3	2,4
Öğretmen-Öğrenciler	2	2	-	1,6
Polis Akademisi Öğrencileri	1	1	-	0,8
Anasınıfı Öğrencileri	1	-	1	0,8
Öğretim Üyeleri	1	-	1	0,8
Toplam	123	77	46	100

Tablo 12'de lisansüstü çalışmaların örneklem/çalışma gruplarına göre dağılımı incelendiğinde üniversite öğrencilerinin ilk sırada yer aldığı görülmektedir (%37,4). Hemen ardından ortaokul öğrencileri (%29,3), ilkokul öğrencileri (%10,6) ve lise öğrencilerinin (%6,5) araştırmalarda örneklem/çalışma grubunu oluşturduğu tespit edilmiştir. Polis Akademisi öğrencileri, anasınıfı öğrencileri ve öğretim üyeleri ise en az tercih edilen örneklem/çalışma grubunu oluşturmuştur (%0,8).

Tablo 13. Lisansüstü Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçları⁵

Veri Toplama Araçları	f	YL	DR	%
Başarı Testi	85	54	31	32,3
Ölçek	75	41	34	28,6
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	51	30	21	19,3
Gözlem	10	3	7	3,8
Anket	8	6	2	3,0
Anlama Testi	5	4	1	1,9
Değerlendirme Rubriği	4	3	1	1,5

⁵ Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü çalışmalarda birden fazla veri toplama aracının bir arada kullanıldığı görülmüştür. Bununla beraber araştırmacı veri toplama araçlarının tek tek verilmesinin araştırmanın doğasına daha uygun olacağına karar verdiğinden dolayı veri toplama araçlarının sadece yüzde ve frekans değerleri verilmiş ve genel toplama gidilmemiştir. Frekans ve yüzde değerleri araştırmalardaki kullanım sıklığına göre hesaplanmıştır.

Sözcük Hatırlama Testi	3	1	2	1,1
Okuma Parçaları	3	3	-	1,1
Öğrenme Süreci Testi	3	2	1	1,1
Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri	3	2	1	1,1
Web Sitesi Değerlendirme Formu	2	1	1	0,8
Açık Uçlu Sorular	2	2	-	0,8
Çoklu Ortam Değerlendirme Tablosu	1	1	-	0,4
Görsel Bellek Testi	1	1	-	0,4
Dikkat Testi	1	-	1	0,4
Görsel-İşitsel Sayı Dizileri Testi	1	-	1	0,4
Çoklu Zeka Envanteri	1	1	-	0,4
Temel Kabiliyetler Testi	1			0,4
Eşleştirme Testi	1	1	-	0,4

Tablo 13'te lisansüstü çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları incelendiğinde seksen beş farklı çalışmada başarı testlerinin kullanıldığı görülmüştür (%32,3). Yetmiş beş farklı çalışmada farklı ölçek türleri (%28,6), elli bir farklı çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü çalışmalarda en az tercih edilen veri toplama araçlarının ise çoklu ortam değerlendirme tablosu, görsel bellek testi, dikkat testi, görsel-ışitsel sayı dizileri testi, çoklu zeka envanteri, temel kabiliyetler testi ve eşleştirme testi olduğu tespit edilmiştir (%0,4).

Tablo 14. Lisansüstü Çalışmaların Araştırma Konularına Göre Dağılımı

Konular	f	YL	DR	%
Akademik Başarıya Etki	16	13	3	13,1
Yabancı Dil Öğretimi	12	8	4	9,8
Çoklu Ortam Materyali Geliştirme ve Uygulama	12	2	10	9,8
Akademik Başarı ve Derse Karşı Tutuma Etki	9	5	4	7,3
Akademik Başarı ve Bilişsel Yüke Etki	7	5	2	5,7
EBA İçeriklerinin Çoklu Ortam Tasarım İlkelerine Göre İncelenmesi	5	5	-	4,1
Yöntem Uygulaması	5	4	1	4,1
Beceri Öğretimine Etki	5	3	2	4,1
Okuduğunu Anlamaya Etki	3	3	-	2,4
Ders Kitaplarının Çoklu Ortam Tasarım İlkeleri Açısından İncelenmesi	3	3	-	2,4
Bilişsel Yük ve Motivasyona Etki	3	1	2	2,4

Akademik Başarı ve Motivasyona Etki	2	2	-	1,6
Farklı Çoklu Ortam Sunum Türlerinin İncelenmesi	2	1	1	1,6
Akademik Başarı, Derse Karşı Tutum ve Motivasyona Etki	2	1	1	1,6
Kalıcılığa Etki	2	2	-	1,6
Okuma Yazma Öğrenimine Etki	2	1	1	1,6
Öğrenme Süresi, Başarı ve Transfer Becerilerine Etki	1	-	1	0,8
Öğrenmede Öğrenme Stilinin Kaybolmaya Etkisi	1	1	-	0,8
Akademik Başarı, Teknik Kullanışlılık ve Duygusal Tutumlara Etki	1	1	-	0,8
Kavram Yanılgılarının Giderilmesi ve Bilişsel Yüke Etki	1	1	-	0,8
Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etki	1	1	-	0,8
Bilişsel ve Duyuşsal Özelliklere Etki	1	-	1	0,8
Akademik Başarı ve Öğrenme Deneyimine Etki	1	1	-	0,8
Görsel Bellek ve Yazma Becerisine Etki	1	1	-	0,8
Akademik Başarı ve Kaygıya Etki	1	1	-	0,8
Anlama Becerisi ve Derse Karşı Tutuma Etki	1	1	-	0,8
Öğrenme Stilleri, Bilişsel Yük ve Akademik Başarı İlişkisi	1	1	-	0,8
Pozitif Duygu, Bilişsel Çaba ve Öğrenme Başarısına Etki	1	-	1	0,8
Ders Memnuniyetlerini Etkileyen Faktörler	1	1	-	0,8
Web Araçları Kullanım Düzeyi	1	1	-	0,8
Bilişsel Yük, Geri Getirme, Transfer ve Göz Hareketlerine Etki	1	-	1	0,8
Çevreye Yönelik Tutum ve Farkındalıklara Etki	1	-	1	0,8
Değerler Eğitime Yönelik Etki	1	-	1	0,8
Eleştirel Okuma Becerilerine Etki	1	-	1	0,8
Öğrenme Materyallerine Karşı Algının İncelenmesi	1	1	-	0,8
Dinleme/İzleme Metinlerinin İncelenmesi	1	1	-	0,8
Bilişsel Yüke, Motivasyona, Konu İlgisine ve Öğrenmeye Etki	1	-	1	0,8
Anlama, Bilişsel Yüklenme ve Okuma	1	-	1	0,8

Tercih Üzerindeki Etki				
Dijital Hikayelerin Öğretim Üzerindeki Etkisi	1	-	1	0,8
Dinlediğini Anlama ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Etki	1	1	-	0,8
Bilişsel Yük, Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etki	1	-	1	0,8
Yaratıcı Düşünme Becerisine Etki	1	-	1	0,8
Akademik Başarı, Transfer ve Bilişsel Yüke Etki	1	-	1	0,8
Lisansüstü Çalışmaların Analizi	1	1	-	0,8
Akademik Başarı ve Zihinsel Modeller Üzerindeki Etki	1	1	-	0,8
Akademik Başarı ve Afet Bilinci Düzeyine Etki	1	1	-	0,8
Çoklu Ortam Öğrenme İlkelerinin İncelenmesi	1	-	1	0,8
Toplam	123	77	46	100

Tablo 14'te lisansüstü çalışmaların konu dağılımları incelendiğinde oldukça farklı alanlarda çalışmaların mevcut olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre akademik başarı konusu (%13,1) ilk sırada yer almaktadır. Hemen ardından yabancı dil öğretimi ve çoklu ortam materyali geliştirme ve uygulama (%9,8) konusu gelmektedir. Akademik başarı ve derse karşı tutum (%7,3) ile akademik başarı ve bilişsel yüke etki (%5,7) konuları ise çalışmalar arasında en çok tercih edilen diğer konular arasındadır. İncelenen çalışmalar içerisinde otuz bir çalışmanın konu bakımından benzer olmadığı görülmüştür. Bu konular ise öğrenme süresi, başarı ve transfer becerilerine etki, akademik başarı ve afet bilinci düzeyine etki, lisansüstü çalışmaların analizi, dijital hikayelerin öğretim üzerindeki etkisi (%0,8) vb. olarak tespit edilmiştir.

Tablo 15. Lisansüstü Çalışmalarda Kullanılan Çoklu Ortam Materyalleri⁶

Kullanılan Çoklu Ortam Materyali	f	YL	DR	%
Eğitsel Yazılım	58	34	24	29,4

⁶ Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü çalışmalarda birden fazla çoklu ortam materyalinin bir arada kullanıldığı görülmüştür. Bununla beraber araştırmacı çoklu ortam materyallerinin tek tek verilmesinin araştırmanın doğasına daha uygun olacağına karar verdiğinden dolayı çoklu ortam materyallerinin sadece yüzde ve frekans değerleri verilmiş ve genel toplama gidilmemiştir. Frekans ve yüzde değerleri araştırmalardaki kullanım sıklığına göre hesaplanmıştır.

Video	27	23	4	13,7
Animasyon	22	13	9	11,2
Fotoğraf	16	12	4	8,1
Bilgisayar	11	8	3	5,6
Powerpoint	9	7	2	4,5
Hareketli Metin	7	5	2	3,6
Arttırılmış Gerçeklik	6	3	3	3,0
Dijital Hikaye	6	4	2	3,0
Ses	6	4	2	3,0
Projeksiyon	3	3	-	1,5
Grafik	3	-	3	1,5
Mobil Uygulama	3	2	1	1,5
CD	3	3	-	1,5
Dijital ve Etkileşimli Kitap	3	1	2	1,5
Karikatür	3	-	3	1,5
Televizyon	2	2	-	1,0
Simülasyon	2	2	-	1,0
Sanal Gerçeklik	2	-	2	1,0
Tepegöz	1	1	-	0,5
Tablo	1	-	1	0,5
Podcast	1	1	-	0,5
E-defter	1	1	-	0,5
Etkileşimli Kavram Haritası	1	1	-	0,5
Toplam				100

Tablo 15’te lisansüstü çalışmalarda kullanılan çoklu ortam materyallerinin dağılımı incelendiğinde çok farklı çoklu ortam materyallerinin kullanıldığı görölmektedir. Bu bulguya göre araştırmacılar tarafından en sık tercih edilen çoklu ortam materyalinin eğitsel yazılımlar (%29,4) olduğu ortaya çıkmıştır. Videolar (%13,7), animasyonlar (%11,2), fotoğraflar (%8,1) ve bilgisayarlar (%5,6) bir diğer en sık tercih edilen çoklu ortam materyalleri olmuştur. Bununla beraber etkileşimli kavram haritası, e-defter, podcast, tablo ve tepegöz en az tercih edilen çoklu ortam materyali olarak ön plana çıkmaktadır (%0,5).

TARTIşMA VE SONUÇ

Bu çalışmada ülkemizde eğitim alanında çoklu ortam konulu olarak 1999-2023 yılları arasında hazırlanmış olan lisansüstü tezler incelenmiştir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırma sonucuna göre lisansüstü çalışmalar arasında yüksek lisans tezlerinin sayısının doktora tezlerine göre oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer araştırmalar yapmış olan Öngöz, Aksoy ve Aydın (2016); Tosuntaş, Emirtekin ve Süral (2019); Tercan Çiltaş (2021); Keleş ve Yavuz (2022) ve Can ve Aygün (2023)'ün çalışmalarında da yüksek lisans tezlerinin sayısının fazla olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bu sonuç ilgili araştırmaların sonucuyla örtüşmektedir. Bununla beraber araştırmanın 24 yıllık bir zaman dilimini kapsadığı göz önünde bulundurulduğunda, çoklu ortam konulu olarak hazırlanmış olan yüksek lisans ve doktora tezi sayısının genel toplamının düşük olduğu söylenebilir. Bu durumun ortaya çıkmasında çoklu ortam araştırmalarının uzun sürebilmesi, araştırma öncesi hazırlıkta kullanılacak çoklu ortam materyalinin geliştirilme aşamasının zahmetli olması ve farklı öğretim teknolojilerinin ön plana çıkmış olması sebep olarak gösterilebilir. Bununla beraber özellikle yüksek lisans tezlerinin sayısının daha fazla olmasında, yüksek lisans programlarına kayıt yaptırma hakkının doktora programlarına göre daha kolay olmasının etkili olduğu düşünülmektedir (Tosuntaş, Emirtekin ve Süral, 2019). Ayrıca çoklu ortam araştırmalarının maliyeti, uzun bir döneme yayılması, çeşitli okulların teknolojik donanım yönünden yetersiz olabilmesi ve materyal geliştirme zorluğu çoklu ortam ile ilgili doktora çalışmalarının sayısının az olmasının sebepleri arasında gösterilebilir.

Araştırma sonucuna göre lisansüstü çalışmaların hazırlandığı yıllar içerisinde yirmi bir çalışma ile 2019 yılı birinci sırada yer almaktadır. Ayrıca 2019 yılı, 2018 yılıyla birlikte çoklu ortam konulu olarak hazırlanmış lisansüstü çalışmalar içerisinde en fazla doktora çalışması yapılan yıl olması bakımından önemlidir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Altunçekiç (2020), Avila-Garzon ve diğerleri (2021) ve Can ve Akgün (2023)'ün araştırma sonucuyla benzer özellikler göstermektedir. Eğitimde artırılmış gerçeklik üzerine hazırlanmış çalışmaları içerik analizi yöntemiyle inceleyen Keleş ve Yavuz (2022)'un araştırmasında da benzer bulguya rastlanılmıştır. Aynı şekilde ülkemizde

matematik ve fen bilimleri alanında yayınlanan çalışmalarda kullanılan eğitim teknolojileri üzerine bir çalışma yürüten Tercan Çiltaş (2021) en fazla çalışma yapılan yılın 2019 yılı olduğunu belirtmektedir. Farklı öğrenme çevrelerinde çoklu ortam öğrenme ilkeleri ile ilgili bir çalışma yürüten Çeken ve Taşkın (2022) hazırlanmış olan çalışmaların 2019 yılında bir önceki yıla göre iki katına çıktığı tespitinde bulunmuştur. Bununla beraber Tosuntaş, Emirtekin ve Süral (2019)'ın çalışmasıyla kısmen benzer özellikler göstermektedir. Buna göre adı geçen araştırmada en fazla çalışma yapılan yıl 2018'dir. Ayrıca 2006 ve 2023 yılları en fazla araştırma yapılan diğer yıllar olarak ön plana çıkmaktadır. Bununla beraber Li, Antonenko ve Wang (2019)'ın çalışmasıyla herhangi bir benzer özelliğe rastlanılmamıştır. Çoklu ortam öğrenme alanında hazırlanmış olan ilgili çalışmada en fazla çalışma yapılan yılın 2015 yılı olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonucuna göre lisansüstü çalışmalarda kadın araştırmacıların sayısının erkek araştırmacılara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber her iki cinsiyet grubu arasındaki sayı farkı birbirine oldukça yakındır. Gerek erkek araştırmacıların gerekse de kadın araştırmacıların oranları değerlendirildiğinde bu durum açıkça ortaya çıkmaktadır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, literatürde yer alan ve farklı alanlarla ilgili yapılan çalışmalarla benzerlik göstermemektedir. Güleç ve Hüdavendigâr (2020) sosyal bilgiler eğitimi alanında okuryazarlık becerisi başlığı altında yapılan lisansüstü çalışmalarda erkek araştırmacıların sayısının kadın araştırmacılara göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde sosyal bilgiler eğitimi alanında coğrafya konuları üzerine hazırlanmış olan lisansüstü tezlerle ait bir çalışma yürüten Öner ve Öner (2017)'de aynı sonuca ulaşmıştır. Bununla beraber literatürde incelenen çalışmalar arasında, araştırmacıların cinsiyetlerine göre dağılımı ile ilgili herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır.

Araştırma sonucuna göre çoklu ortam konulu lisansüstü çalışmaların kırk iki farklı üniversitede hazırlandığı ortaya çıkmıştır. Üniversiteler arasında Anadolu Üniversitesi birinci sırada yer almaktadır. Anadolu Üniversitesi'ni sırasıyla Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi ve Bahçeşehir Üniversitesi takip etmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Can ve

Akgün (2023)'ün çalışmasıyla benzer özellikler taşımaktadır. Buna göre ilgili araştırmada çoklu ortamlı öğretim konulu araştırmalarda en fazla lisansüstü çalışma Anadolu Üniversitesi'nde hazırlanmıştır. Bunun yanı sıra Öngöz, Aydın ve Aksoy (2016), Sünger, Çankaya ve Durak (2022), Keleş ve Yavuz (2022)'un çalışmalarıyla ise kısmen benzer özellikler ortaya çıkmıştır. İlgili araştırmalarda Anadolu Üniversitesi en fazla çalışma yapılan üniversiteler arasında ilk beş sırada yer almaktadır. Bu durumun en temel sebepleri arasında Anadolu Üniversitesi'nin ülkemizin köklü üniversitelerinden bir tanesi olması ve çoklu ortam araştırmalarının uzun yıllardır yüksek lisans ve doktora seviyesinde yürütülmesinin etkisinin olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonucuna göre lisansüstü çalışmaların genel olarak eğitim bilimleri enstitülerinde hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre ülkemizde çoklu ortam konulu olarak eğitim alanında hazırlanan lisansüstü çalışmalarının çoğunun eğitim bilimleri enstitülerinde hazırlandığı söylenebilir. Eğitim bilimleri enstitülerinin ardından sosyal bilimler enstitüleri ve fen bilimleri enstitüleri ön plana çıkmaktadır. Tosuntaş, Emirtekin ve Süral (2019) yapmış oldukları araştırmada eğitim ve öğretim teknolojileri alanında en fazla çalışmanın eğitim bilimleri enstitülerinde hazırlandığını tespit etmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasındaki faktörler arasında hazırlanmış olan çalışmaların eğitim bilimleri enstitülerinin yer aldığı üniversitelerde gerçekleştirilmesinin katkısının olduğu düşünülmektedir. Bununla beraber Sünger, Çankaya ve Durak (2022)'in çalışmasında ise fen bilimleri enstitülerinin en fazla çalışma yapılan enstitü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim bilimleri enstitüleri haricinde yer alan diğer enstitülerde çalışmaların konu olarak bağlı olduğu disipline (bilim alanına) yönelik hazırlandığı görülmüştür. Ayrıca araştırma kapsamında yer alan her üniversitede eğitim bilimleri enstitülerinin olmaması bir başka sebep olarak ifade edilebilir. Araştırma kapsamında literatürde incelenen diğer çalışmalarda böyle bir bulguya rastlanılmamıştır.

Araştırma sonucuna göre lisansüstü çalışmaların büyük çoğunluğunun genel olarak ilgili üniversitelerin bilgisayar ve öğretim teknolojileri anabilim dallarında hazırlandığı ortaya çıkmıştır. Çoklu ortamın her şeyden önce bir öğretim teknolojisi olarak bilgisayar ve öğretim teknolojileriyle iç içe olması bu sonucun ortaya çıkmasında

oldukça etkilidir. Bunun yanı sıra İlköğretim, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ve Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi de çalışmaların sıklıkla hazırlandığı anabilim dalları olarak ön plana çıkmaktadır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Öngöz, Aydın ve Aksoy (2016) ve Tosuntaş, Emirtekin ve Süral (2019)'in bulgularıyla benzer özellikler göstermektedir. İlgili çalışmalarda bilgisayar ve öğretim teknolojileri anabilim dalı en fazla çalışma hazırlanan anabilim dalı olarak ön plana çıkmaktadır. Bununla beraber Sünger, Çankaya ve Durak (2022)'in çalışmasıyla kısmen benzer özelliklerin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bir çalışmada anabilim dalı bilgisinin belirtilmediği görülmüştür.

Araştırma sonucuna göre lisansüstü çalışmaların bilgisayar ve öğretim teknolojileri bilim dalında hazırlanmış olduğu tespit edilmiştir. Çoklu ortamın her şeyden önce yenilikçi öğretim modelleri arasında yer alan bir çalışma alanı olduğu ve teknolojik boyutu düşünüldüğünde bu sonuç hiç şaşırtıcı değildir. Türkçe Öğretmenliği, Eğitim Programları ve Öğretimi, Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Eğitimi diğer ön plana çıkan bilim dalları olmuştur. Anabilim dalından farklı olarak bilim dallarının genel olarak dengeli bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Ancak bu durumun ortaya çıkmasındaki önemli faktörün bilim dalı belirtilmeyen araştırmalar olduğu düşünülmektedir. Aksi takdirde bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanında hazırlanmış olan çalışmaların sayısının artacağı muhakkaktır. Ancak incelenen lisansüstü çalışmalarda elli dokuz araştırmada bilim dalının belirtilmediği görülmüştür. Çeşitli üniversitelerde lisansüstü programlarda bilim dallarının olmaması ve genel bir anabilim dalı etrafında toplanması bu durumun ortaya çıkmasında etkili olabilir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Tosuntaş, Emirtekin ve Süral (2019)'in çalışmasıyla benzer özellikler göstermektedir. Keleş ve Yavuz (2022)'un çalışmasıyla ise herhangi bir benzerliğe rastlanılmamıştır.

Araştırma sonucuna göre incelenen lisansüstü çalışmaların büyük bir çoğunluğunun yayımlandığı dil Türkçe'dir. Özellikle ODTÜ ve Boğaziçi Üniversitesi gibi yabancı dilde eğitim veren üniversiteler ve konu alanı olarak yabancı dil öğretimini tercih eden araştırmacılar çalışmalarını İngilizce olarak kaleme almışlardır. Bunun yanı sıra Fransızca ve Almanca'nın da kullanıldığı görülmüştür. Günümüzün bilim dili olarak İngilizce ön plana çıktığı için, uluslararası alanda yer alan çoklu ortam literatürüne

doğrudan katkı yapılması adına yabancı dildeki çalışmaların sayısının artmasının ülkemiz çoklu ortam çalışmaları için önemli olduğu düşünülmektedir. Literatürde eğitim bilimleri alanında çoklu ortam konulu olarak yabancı dilde hazırlanmış lisansüstü çalışmalar her ne kadar az olsa da mühendislik, fen bilimleri, mimarlık vb. alanlarında yabancı dilde hazırlanmış çalışmalara rastlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Göktaş ve diğerleri (2012); Öngöz, Aksoy ve Aydın (2016); Sünger, Çankaya ve Durak (2022)'in çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Bununla beraber Mutlu-Bayraktar, Coşgun ve Altan (2019)'ın çalışmasıyla benzer sonuçlara ulaşılmamıştır.

Araştırma sonucuna göre lisansüstü çalışmaların önemli bir bölümünde nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı saptanmıştır. Bu durumun temel sebebinin deneysel çalışmaların fazlalığının olduğu düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Göktaş ve diğerleri (2012); Öngöz, Aksoy ve Aydın (2016); Yıldızay ve Çetin (2018); Tosuntaş, Emirtekin ve Süral (2019); Alpizar, Adesope ve Wong (2020); Akkuş, Güzel ve Özhan (2021); Tercan-Çiltaş (2021); Akgün ve Üstün (2023); Can ve Akgün (2023)'ün çalışmalarında elde ettiği bulgularla paralellik göstermektedir. Nicel araştırma yöntemlerinin ardından en sık tercih edilen araştırma yöntemi karma yöntem araştırmalarıdır. Eğitimde artırılmış gerçeklik üzerine hazırlanmış olan lisansüstü çalışmaları inceleyen Keleş ve Yavuz (2022) incelenen çalışmalarda karma yöntemin en sık kullanılan araştırma yöntemi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. En az tercih edilen yöntem ise nitel araştırma yöntemi olmuştur. Bununla beraber Somyürek, Gülmez ve Yıldız (2018); Mutlu-Bayraktar, Coşgun ve Altan (2019); Altunçekiç (2020); Sünger, Çankaya ve Durak (2022); Çeken ve Taşkın (2022)'in çalışmalarında en sık kullanılan araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yönteminin ön plana çıktığı görülmüştür. İncelenen çalışmalarda ayrıca 4 lisansüstü tezde araştırma yönteminin tam olarak belirtilmediği tespit edilmiştir. Araştırmacıların çalışmalarında araştırma yöntemini tam olarak belirtmemesinin nedenleri arasında yapmış oldukları çalışmanın yöntemini tam olarak bilmemek, danışmanların gerekli uyarıları yapmamış olmaları veya dikkatlerinden kaçmış olması ve çalışmaların üstünkörü hazırlanmış olması vb. olabilir.

Araştırma sonucuna göre incelenen lisansüstü çalışmalarda örneklem/çalışma grubu olarak üniversite öğrencileri ilk sırada yer almaktadır. Araştırma kapsamında üniversite öğrencilerinin en çok tercih edilen örneklem/çalışma grubu olmasında kolay ulaşılabilirliğin önemli etkisinin olduğu düşünülmektedir. Ortaokul öğrencileri ve ilkokul öğrencileri bir diğer örneklem/çalışma grubu olarak ön plana çıkmaktadır. Özellikle deneysel çalışmaların üniversite öğrencileri ve ortaokul öğrencileri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Göktaş ve diğerleri (2012); Öngöz, Aksoy ve Aydın (2016); Somyürek, Gülmez ve Yıldız (2018); Yıldızay ve Çetin (2018); Mutlu-Bayraktar, Coşgun ve Altan (2019); Tosuntaş, Emirtekin ve Süral (2019); Alpizar, Adesope ve Wong (2020); Akkuş, Güzel ve Özhan (2021); Çeken ve Taşkın (2022); Akgün ve Üstün (2023) ve Can ve Akgün (2023)'ün çalışmalarıyla benzer özellikler göstermektedir. İlgili çalışmalarda araştırmacılar en sık tercih edilen örneklem/çalışma grubu olarak üniversite öğrencilerinin ilk sırada yer aldığını tespit etmişlerdir. Bununla beraber Adesope ve Nesbit (2012); Wong ve Adesope (2020); Tercan-Çiltaş (2021); Sünger, Çankaya ve Durak (2022); Keleş ve Yavuz (2022)'un çalışmalarında ise ortaokul ve lise öğrencilerinin daha çok tercih edilen örneklem/çalışma grubu olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonucuna göre lisansüstü çalışmalarda en sık kullanılan veri toplama aracı başarı testleridir. Başarı testlerinin, literatürde yer alan tez analizi çalışmaları ve çeşitli çoklu ortam araçlarının değerlendirilmesini içeren araştırmalar haricinde, incelenen çalışmaların büyük bir çoğunluğunda kullanıldığı görülmüştür. Deneysel çalışmaların sayısının oldukça fazla olması araştırmadan elde edilen bu sonucu doğrular niteliktedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Öngöz, Aydın ve Aksoy (2016); Akkuş, Güzel ve Özhan (2021) ve Tercan-Çiltaş (2021)'in araştırmalarıyla benzerlik göstermektedir. İlgili çalışmalarda en sık kullanılan veri toplama aracının başarı testleri olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Göktaş ve diğerleri (2012); Yıldızay ve Çetin (2018); Tosuntaş, Emirtekin ve Süral (2019); Sünger, Çankaya ve Durak (2022); Keleş ve Yavuz (2022); Akgün ve Üstün (2023)'ün çalışmalarıyla kısmen benzer sonuçlar tespit edilmiştir. Buna göre adı geçen çalışmalarda başarı testleri en fazla tercih edilen ilk üç veri toplama aracı içerisinde yer almaktadır. Bununla beraber Adesope ve Nesbit (2012);

Somyürek, Gülmez ve Yıldız (2018); Mutlu-Bayraktar, Coşgun ve Altan (2019) ve Altunçekiç (2020)'in araştırmalarıyla herhangi bir benzerliğe rastlanılmamıştır.

Araştırma sonucuna göre lisansüstü çalışmalarda araştırma konusu olarak akademik başarı çalışmalarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bunun yanı sıra yabancı dil öğretimine yönelik çalışmalar ve farklı derslerde çeşitli amaçlar için geliştirilmiş ve öğrencilere uygulanmış olan çoklu ortam araştırmalarının sayısının da fazla olduğu dikkatlerden kaçmamıştır. Çoklu ortam kullanımının akademik başarıyı olumlu anlamda geliştirdiğine yönelik literatürde kimi çalışmalara rastlanılmıştır. Şahingöz ve Akbaba (2009) Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi öğretiminde çoklu ortam kullanımının akademik başarı ve derse karşı tutuma etkisini incelediği araştırmada çoklu ortam kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Aloraini (2012) üniversite öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmasında çoklu ortam kullanımının akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır Yünkül (2019) çoklu ortam öğrenme materyalinin akademik başarı ve kalıcılığa etkisini araştırdığı çalışmasında deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre hem akademik başarı hem de kalıcılık yönünden daha başarılı olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Akinbadewa (2020) biyoloji dersinde bilgisayar destekli çoklu ortam kullanımının ortaokul öğrencilerinin akademik başarısına etkisini incelediği çalışmasında çoklu ortam kullanımının akademik başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Akyol ve Çiftçi (2020) fen bilimleri dersinde çoklu ortam tasarımı destekli yapılandırmacı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çoklu ortam tasarımı destekli yapılandırmacı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarının anlamlı bir şekilde arttırdığı ortaya çıkmıştır. Genel olarak çoklu ortam materyali geliştirilip öğrencilere dersin konusuna göre uygulama yapılan araştırmaların bir kısmında akademik başarıya etkinin de araştırıldığı görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Yıldızay ve Çetin (2018); Akkuş, Güzel ve Özhan (2021); Sünger, Çankaya ve Durak (2022)'in çalışmalarıyla benzer özellikler göstermektedir. Buna göre adı geçen çalışmalarda en fazla tercih edilen araştırma konusunun akademik başarı olduğu tespit edilmiştir. İncelenen çalışmalarda akademik başarı haricinde tutum ve motivasyon araştırmalarının da sıklıkla tercih edildiği

görülmüştür. Literatürde bu bulgu ile ilgili çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Mutlu-Bayraktar, Coşgun ve Altan, 2019; Tercan-Çiltaş, 2021; Keleş ve Yavuz, 2022). Bununla beraber Gökteş ve diğerleri (2012); Somyürek, Gülmez ve Yıldız (2018); Wong ve Adesope (2020); Altunçekiç (2020) ve Can ve Akgün (2023)'ün çalışmalarıyla herhangi benzer bir sonuca rastlanılmamıştır.

Araştırma sonucuna göre lisansüstü çalışmalarda en sık kullanılan çoklu ortam materyali eğitsel yazılımlardır. Eğitsel yazılım kullanılan çalışmaların sayısının özellikle 2010 yılından itibaren belirgin bir şekilde arttığı görülmüştür. Teknolojik imkanların artması, genel ağ üzerinde farklı derslerde kullanılabilir sade ve kullanışlı materyallerin (slayt, oyun, kelime bulmaca vb.) çeşitli sitelerde bulunabilmesi bu durumun en önemli sebeplerinden bir tanesidir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Öngöz, Aydın ve Aksoy (2016) ve Mutlu-Bayraktar, Coşgun ve Altan (2019)'ın çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. İncelenen çalışmalarda eğitsel yazılımlar haricinde videoların ve animasyonların da sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir (Tercan-Çiltaş, 2021). Bununla beraber literatürde yer alan diğer çalışmalarda bu bulguyu destekleyecek nitelikte verilere rastlanılmamıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Bilgisayar, internet ve çeşitli eğitsel yazılımların yer aldığı siteler haricinde farklı materyallerin merkeze alındığı çalışmalar veya projeler yapılabilir,
- Özellikle yurtdışında çoklu ortam alanında hazırlanmış çalışmalar içerik analizi ve meta sentez yöntemiyle incelenerek ülkemizde hazırlanan çoklu ortam çalışmalarıyla karşılaştırılıp öncelikli sorunlar tespit edilebilir,
- Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü aracılığıyla güncel çoklu ortam materyallerinin seminerler veya kurslar aracılığıyla tanıtımı yapılarak bu alandaki araştırmacılara ve öğretmenlere daha farklı perspektifler kazandırılabilir,
- Daha farklı değişkenlerle çoklu ortamın temel ilkelerini içinde barındıran orijinal ve derinlemesine makale veya tez çalışmaları hazırlanabilir.

KAYNAKLAR

- Acikalin, M. & Duru, E. (2005). The use of computer technologies in the social studies classroom. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 4(2), 18-26.
- Adesope, O. O., & Nesbit, J. C. (2012). Verbal redundancy in multimedia learning environments: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 250.
- Akaydın, B. B. & Kaya, S. (2018). Sosyal bilgiler dersinde animasyon içeren ve içermeyen 5e modelinin öğrencilerin başarı ve tutumuna etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 171-179.
- Akbaba, B. (2009). *Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi öğretiminde çoklu ortam kullanımının akademik başarı ve tutumlara etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akgün, E., & Üstün, A. B. (2023). Mobil artırılmış gerçeklikle öğrenmeye yönelik içerik analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 362-383.
- Akinbadewa, B. O. (2020). The effect of multimedia instructional packages on students' academic achievement in biology. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(4), 1266-1281.
- Akkoyunlu, B. & Yılmaz, M. (2005). Türetimci çoklu ortam öğrenme kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 9-18.
- Akkuş, İ., Güzel, Y., & Özhan, U. (2021). Content analysis of international publications on augmented reality in education: 2011-2019 period. *SDU International Journal of Educational Studies*, 8(1), 36-50.
- Akyol, C., & Çiftçi, S. (2020). Çoklu ortam tasarımı destekli yapılandırmacı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(31), 4077-4096.
- Aldağ, H. (2005). Öğrenme ve öğretmede A. Paivo'nun ikili kodlama kuramı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 29-48.
- Aldağ, H. & Sezgin, E. M. (2003). Çok ortamlı öğrenmede ikili kodlama kuramı ve bilişsel model. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(11), 121-135.
- Aloraini, S. (2012). The impact of using multimedia on students' academic achievement in the College of Education at King Saud University. *Journal of King Saud University-Languages and Translation*, 24(2), 75-82.

- Alpizar, D., Adesope, O. O., & Wong, R. M. (2020). A meta-analysis of signaling principle in multimedia learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 68(5), 2095-2119.
- Altınışik, S. & Orhan, F. (2002). Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortamın öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 41-49.
- Altunçekiç, A. (2020). 2010-2020 yılları arasında mobil öğrenme çalışmalarının içerik analiz yöntemi ile değerlendirilmesi: Türkiye örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1087-1104.
- Avila-Garzon, C., Bacca-Acosta, J., Duarte, J., & Betancourt, J. (2021). Augmented reality in education: An overview of twenty-five years of research. *Contemporary Educational Technology*, 13(3), 1-29.
- Baddeley, A. (1992). Working memory: The interface between memory and cognition. *Journal of cognitive neuroscience*, 4(3), 281-288.
- Buchner, J., Buntins, K., & Kerres, M. (2022). The impact of augmented reality on cognitive load and performance: A systematic review. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(1), 285-303.
- Bulut, R. (2018). *Çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminin motivasyon, akademik başarı ve tutuma etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Burak, D. (2016). *İkili kodlama kuramı ilkelerine göre hazırlanan öğretim materyallerinin öğrencilerin bilişsel şemaları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Can, C., & Akgün, F. (2023). Çoklu ortamla öğretim konulu araştırmalara yönelik doküman analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1137-1159.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th edition). New York: Routledge.
- Creswell, J. (2015). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research (Fifth edition)*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Çeken, B. & Taşkın, N. (2022). Multimedia learning principles in different learning environments: A systematic review. *Smart Learning Environments*, 9(1), 19.
- Doolittle, P. E. (2002). Multimedia learning: Empirical results and practical applications. *In The proceedings of the Irish Educational Technology Users' Conference*.

- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, O., Yıldırım, G., & Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye’de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 177-199.
- Güleç, S., & Hüdavendigar, M. N. (2020). Sosyal bilgiler eğitimi alanında okuryazarlık becerisi başlığında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 24-36.
- Ilhan, G. O. & Oruc, S. (2016). Effect of the use of multimedia on students' performance: A case study of social studies class. *Educational Research and Reviews*, 11(8), 877-882.
- İlhan, O. G. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde çoklu ortam kullanımı*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ömer Halisdemir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi* (28. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Keleş, F., & Yavuz, S. (2022). Eğitimde artırılmış gerçeklik ile ilgili araştırmalar üzerine bir içerik analizi. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 6(2), 248-277.
- Li, J., Antonenko, P. D. & Wang, J. (2019). Trends and issues in multimedia learning research in 1996–2016: A bibliometric analysis. *Educational Research Review*, 28, p.1-21.
- Mayer, E.R. (2002). Multimedia learning. *The Annual Report of Educational Psychology in Japan*, 41, 27-39.
- Mayer, R. E. & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational psychologist*, 38(1), 43-52.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2014). Incorporating motivation into multimedia learning. *Learning and instruction*, 29, 171-173.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. USA: SAGE Publications.
- Mutlu-Bayraktar, D., Cosgun, V. & Altan, T. (2019). Cognitive load in multimedia learning environments: A systematic review. *Computers & Education*, 141, 103618.
- Najjar, L. J. (1995). *Dual coding as a possible explanation for the effects of multimedia on learning*. Technical Report, Georgia Institute of Technology, USA.
- Öner, G., & Öner, D. (2017). Sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya konuları üzerine yapılmış lisansüstü tezlere yönelik bir analiz ve bibliyografya çalışması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 34(2), 13-34.

- Öngöz, S., Aydın, Ş. & Aksoy, D. (2016). Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yapılan çoklu ortam konulu lisansüstü tezlerin eğilimleri. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 5(1), 45-58.
- Reed, S. K. (2006). Cognitive architectures for multimedia learning. *Educational psychologist*, 41(2), 87-98.
- Sakman, S. (2020). Animasyon teknikleriyle çoklu ortam öğrenme materyallerinin zenginleştirilmesi. *Fine Arts*, 15(2), 116-126.
- Somyürek S., Gülmez A., & Yıldız G. (2018). Eğitim araştırmalarında çoklu-oram paylaşımı: Bir içerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(2), 35-66.
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Sünger, İ., Çankaya, S., & Durak, G. (2022). Artırılmış gerçeklik: Lisansüstü tezlerin içerik analizi. *International Journal of Computers in Education*, 5(1), 31-48.
- Şahingöz, M., & Akbaba, B. (2009). Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi öğretiminde çoklu ortam kullanımının akademik başarı ve tutuma etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 17-37.
- Taş, M. & Düz, İ. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(20), 180-188.
- Tercan-Çiltaş, D. (2021). *Türkiye’de matematik ve fen bilimleri eğitimi alanında yayınlanan tezlerde kullanılan öğretim teknolojilerinin incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bayburt Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bayburt.
- Tosuntaş, Ş. B., Emirtekin, E., & Süral, İ. (2019). Eğitim ve öğretim teknolojileri konusunda yapılan tezlerin incelenmesi 2013-2018. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 277-286.
- Wong, R. M., & Adesope, O. O. (2021). Meta-analysis of emotional designs in multimedia learning: A replication and extension study. *Educational Psychology Review*, 33(2), 357-385.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldızay, Y., & Çetin, G. (2019). Fen eğitiminde eğitim teknolojileri kullanımı: İçerik analizi. *International Journal of Computers in Education*, 1(2), 21-33.
- Yünkül, E. (2014). *Çoklu ortam tasarım ilkelerine göre hazırlanan öğretim yazılımının başarı ve tutuma etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Yünkül, E. (2019). Çoklu ortam öğrenme materyalinin akademik başarıya ve kalıcılık düzeyine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 727-736.

SUMMARY

Introduction

In the education and training process materials used in the classroom are as significant as the teaching of the lesson. Today there are lots of teaching materials related to technology. Education and technology always develop in parallel with each other and the significance of these two concepts is improving even more today (Taş and Düz, 2016; Sakman, 2020). As an educational technology, multimedia materials are used in every section of education in line with the success and skills of the lesson. In parallel with the intensive use of technology in education, more multimedia applications are emerging in today's classroom. Thus, as Mayer (2002) stated, meaningful learning takes place in students. According to the literature of some works about multimedia, it is seen that many studies on the definition and research of the meaning of multimedia. Akkoyunlu and Yılmaz (2005) defined multimedia as materials that appeal to all kinds of eyes, ears, and sense organs. Mayer (2014) defined multimedia as the presentation of words created based on text or sound together with some visuals. Öngöz, Aydın, and Aksoy (2016) stated that appealing to the eye and the ear can be called multimedia in all environments. The aim of this study is to examination of dissertations prepared on the topic of multimedia in the field of educational sciences between 1999 and 2023. For this purpose, answers are sought for the following sub-problems:

Regarding dissertations prepared on the topic of multimedia in the field of educational sciences between 1999 and 2023;

- *How is the distribution of theseis according to graduate education levels?*
- *How is the distribution by year?*
- *How is the distribution of researchers' characteristics?*
- *How is the distribution by universities?*
- *How is the distribution by institutes?*
- *How is the distribution by departments?*
- *How is the distribution by field of sciences?*
- *How is the distribution by writing languages?*
- *How is the distribution by research methods?*
- *How is the distribution by sampling levels?*
- *How is the distribution in data collection tools?*
- *How is the distribution by research topics?*

- How is the distribution by multimedia material contained?


Methodology

The screening method, which one of the quantitative research methods, was used. The data sources of this study which consist of 77 master thesis and 46 doctoral theses. The research documents obtained from National Dissertation of Turkey. Data were collected with Dissertation Examination Form developed by researcher. The data obtained from the dissertations were analyzed by content analysis.

Discussion and Conclusion

According to the result of study: it was revealed that the number of master theses were higher than the number of doctoral theses and the most dissertation studies have been carried out in 2019. In addition, it was determined that the number of female researchers was higher than male researchers and the highest number of dissertation studies were prepared at the University of Anadolu. Also, it was seen that the majority of the dissertations prepared to computer education and instructional technology departments. Furthermore, it was concluded that educational sciences institutes were the most preferred institutes, quantitative research methods were mostly used in the studies, the writing language of the dissertations were writing Turkish language, university students were more preferred as the sample groups by researchers, achievement tests were used as data collection tools in the examined dissertations. Educational software were mostly used as multimedia material in the examined dissertations.

ORCID

Adnan ÇIRAK  ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2633-5880>

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışmanın yayınlanması benim artık doktora mezuniyet şartlarını tamamladığımı ve savunmaya girebileceğimi müjdeliyor. Bu vesile ile 2019 yılında başladığım doktora eğitimim için ders dönemi boyunca her sabah uykusundan feragat ederek beni otopara yetiştiren ve maalesef artık gözümüzden gönlümüze düşen rahmetli kayınpederim Sayın

İmdat ATEŞ'i bir kez daha özlemle ve minnetle anıyor, araştırmamı onun aziz hatırasına armağan ediyorum. Seni çok seviyoruz baba.

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışmanın verilerini sadece yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır. Bu sebeple bu araştırma etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Türkiye'deki Açık Öğretim Konulu Çalışmaların Sistematik İncelenmesi: Bir İçerik Analizi*

Systematic Investigation of Open Education Studies in Turkey: A Content Analysis

Gülten Türkan GÜRER¹

¹Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı. e-posta:
gulten.gurer@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article
Makalenin Geliş Tarihi: 08.07.2024 **Yayına Kabul Tarihi:** 14.08.2024

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de açık öğretim konulu çalışmaları belirli ölçütlere göre incelemek ve çalışmalara ilişkin bütüncül bir bakış açısı sunarak açık öğretim konusunda yapılmış olan çalışmaların ne tür bir eğilim gösterdiğini belirlemektir. Bu amaç kapsamında, araştırmada içerik analizi türlerinden betimsel içerik analizi yöntemi ve kategorik çözümleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada ölçüt örnekleme yöntemi doğrultusunda belirlenen ölçütlere uyan toplam 49 (18 tez – 31 makale) çalışmaya ulaşılmıştır. Örneklem dâhilinde olan her bir çalışma araştırmacı tarafından geliştirilen kodlama formuna göre değerlendirilmiştir. İçerik analizi türlerinden kategorik çözümleme tekniği kullanılarak verilerin analiz süreci tamamlanmıştır. Araştırma sonuçları açık öğretim konusunda yapılan çalışmaların 2016 yılı itibarıyla niceliksel dağılımının ivme kazandığını ve çoğunlukla makale türünde çalışmaların yayımlandığını ortaya koymuştur. Ayrıca sonuçlar açık öğretim konusunda yayımlanan çalışmalarda nitel araştırmanın yanı sıra nicel araştırma yöntemlerinin de sıklıkla tercih edildiği ve buna bağlı olarak verilerin analizinde ise betimsel istatistiklere ve betimsel analize daha çok yer verildiğini göstermiştir. Açık öğretim konulu çalışmaların eğilimleri göz önünde bulundurularak farklı ülkelerdeki açık öğretim konulu çalışmaların eğilimleri karşılaştırılabilir ve mevcut durum üzerinden konuya ilişkin eğitimde kültürel farklılıklar bağlamında değerlendirme yapılabilir. Böylece açık öğretim konusundaki eğitim politikalarının geliştirilmesi ve uygulamasına katkı sağlanabilir. Ayrıca farklı veri tabanlarında dizinlenen ve farklı ölçütler kullanılarak örnekleme grubuna dâhil edilen çalışmaların eğilimlerinin incelenmesi önerilmektedir.

***Alıntılama:** Gürer, G. T. (2024). Türkiye'deki açık öğretim konulu çalışmaların sistematik incelenmesi: Bir içerik analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 1249-1280.

Anahtar Sözcükler: Açık öğretim, Kategorik çözümleme tekniği, Betimsel içerik analizi.

ABSTRACT

This study aims to analyze the studies on open education in Turkey according to specific criteria and to determine what kind of a trend the studies on open education show by providing a holistic perspective on the studies. Within the scope of this purpose, the descriptive content analysis method and categorical analysis technique were used in the study. In the research, a total of 49 studies (18 theses - 31 articles) that meet the criteria determined in line with the criterion sampling method were reached. Each study within the sample was evaluated according to the coding form developed by the researcher. The data analysis process was completed using the categorical analysis technique, one of the types of content analysis. The study results revealed that the quantitative distribution of the studies on open education gained momentum as of 2016 and that mostly article-type studies were published. In addition to qualitative research, quantitative research methods are frequently preferred in the studies published on open education. Accordingly, descriptive statistics and descriptive analysis are more frequently used in data analysis. Considering the trends of the studies on open education, the studies on open education in different countries can be compared, and an evaluation can be made of the current situation in the context of cultural differences in education. Thus, it can contribute to developing and implementing educational policies on open education. It is also recommended that the trends of studies indexed in different databases and included in the sampling group be examined using different criteria.

Keywords: Open education, Categorical analysis technique, Descriptive content analysis.

GİRİŞ

Ülke ekonomilerinin birbirine olan bağlılığı, teknolojide yaşanan hızlı ilerleme ve tüm bunlara bağlı olarak uluslararası ilişkiler içinde yeniden şekillenen sosyal, kültürel, eğitim vb. alanlar, iş yaşamında sahip olunması gereken özelliklerin değişmesinde önemli ölçüde etkili olmuştur. Yaşam içinde karşılaşılan çeşitli sorunların çözülebilmesi, ortamdaki ahlaki kural, hak ve sorumlulukların farkına varılabilmesi, küreselleşme ile birlikte yaşanan değişimlere sürekli ayak uydurulabilmesi ve takibinin yapılabilmesine ilişkin yeterlilikler, bireylerde aranan özellikler olarak ortaya çıkmaktadır. İhtiyaç duyulan yeterliliklerin bireylere kazandırılmasına yönelik uygulamalarda yaşanan değişim ile birlikte yeni öğrenme grupları ortaya çıkmakta ve bu yeni öğrenme grupları yaş, cinsiyet, öğretim düzeyi, mesleki alanda ve eğitim alanındaki ihtiyaçları, dil ve kültür açısından da farklılıklar göstermektedir (Gümüş ve Fırat, 2016). Herhangi bir zaman, mekân, yaş,

sosyal ve ekonomik sınırlama olmaksızın bireylerin yaşamları boyunca ihtiyaç duydukları öğrenme, hayat boyu öğrenmeyle gerçekleşmektedir (Resmî Gazete, 2014). Disiplinler arası bir alan olarak görülen hayat boyu öğrenme, sosyoloji, psikoloji, eğitim bilimleri gibi pek çok alandan araştırmacılar tarafından incelenen konular arasında yer almaktadır (Fejes ve Nylander, 2019).

Bireylerin hayatları boyunca sahip oldukları bilgi ve becerileri geliştirmek için katıldıkları her türlü öğrenme etkinliğini içeren hayat boyu öğrenme, okullarla sınırlı değildir. Bu bağlamda hayatın her alanında gerçekleşebilen hayat boyu öğrenme yaşa, sosyal ve ekonomik statüye, eğitim seviyesine bakmadan ve herhangi bir engel olmadan öğrenmenin sürdürülebilirliğinin göstergesidir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Tüm toplumu kapsayan daha geniş bir demokrasi ve bireylere daha değerli bir hayat sunmak, daha yüksek becerili bir işgücü ortaya koymak hayat boyu öğrenmenin amaçlarıdır. Bu nedenle hayat boyu öğrenme bireylere bilgilerini güncellemelerini sağlamaları adına ortaya konulan bir imkân olarak değerlendirilmelidir (Chapman, Gaff, Toomey ve Aspin, 2005). Hayat boyu öğrenme kapsamında gerçekleştirilen açık öğretim faaliyetleri, kişiye özgü eğitim fırsatı sunmanın yanı sıra bilgiye erişimde esneklik sağlayarak toplumun farklı kesimlerinin eğitim sürecine dâhil edilmesini sağlamakta ve herkesin eğitim yoluyla öğrenmesini mümkün kılmaktadır (Krelja Kurelovic, 2016'dan aktaran Demırbilek ve Keser, 2023). İnternet teknolojisinin temel alındığı açık öğretim uygulamaları ile coğrafi, ekonomik, sosyal farklılıklarla sınırlandırılmaksızın dünyanın her köşesine bilgiye erişimi sağlamak amaçlanmaktadır (Priyogi, Santoso ve Hasibuan, 2017). Her zaman ve her yerde eğitimin yapılabileceği e-öğrenme özelliklerine sahip olan açık öğretim kavramı, eğitime erişimin herkese açık olduğunu vurgulamaktadır (Priyogi vd., 2017).

MEB teşkilat ve görevlerine ilişkin hazırlanan ve 28054 sayılı ve 14 Eylül 2011 tarihli Resmî Gazete'de yayımlanan Kanun Hükmünde Kararname çerçevesinde Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Bakanlığın hizmet birimleri arasında gösterilmektedir. Müdürlüğün görevleri ise ilgili Kararnamenin 12. maddesinde açıklanmıştır. Buna göre Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün görevleri, yaygın eğitim ve öğretim ile açık

öğretim hizmetlerinin yürütülmesi; örgün eğitim sistemi dışında kalmış, herhangi bir eğitim kademesinden ayrılmış ya da bitirmiş olan vatandaşlara genel ya da mesleki öğretim alanında yaygın eğitim aracılığıyla eğitim-öğretim hizmetinin sunulması; zorunlu eğitimin dışında, eğitim-öğretimin hayat boyu devamlılığını sağlayacak biçimde politikaların oluşturulması, uygulanması, izleme ve değerlendirilmesinin gerçekleştirilmesi; yaygın özel eğitim kurumlarıyla ilgili hizmetlerin yürütülmesi; 3308 sayılı Kanun doğrultusunda genel ve mesleki eğitimlerin gerçekleştirilmesi ve Bakanlık tarafından verilen benzeri görevlerin yerine getirilmesidir (Resmî Gazete, 2011).

Hayat boyu öğrenme sistemi 2000’li yıllar itibariyle Türkiye’de hız kazanmış olup 9. Kalkınma Planı doğrultusunda hazırlanan 2009-2013 dönemini kapsayan bir strateji belgesi oluşturulmuştur. Oluşturulan belge 05 Haziran 2009 tarihli ve 2009/21 sayılı Karar doğrultusunda da kabul edilmiştir (Resmî Gazete, 2014). 30388 sayılı ve 11 Nisan 2018 tarihli Resmî Gazete’de yayımlanan ve Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları’na ait olan yönetmeliğin 5. maddesinde hayat boyu öğrenme kurumlarının; olgunlaşma enstitülerinden, halk eğitimi merkezlerinden ve açık öğretim okullarından oluştuğu belirtilmektedir. İlgili yönetmelikte yer alan 3. madde kapsamında ise açık öğretim okulları; lise, ortaokul, imam hatip lisesi ile kurs ve sertifika programı doğrultusunda uzaktan eğitim teknolojilerini uygulayarak eğitim veren okullar olarak tanımlanmıştır (Resmî Gazete, 2018). Açık öğretim sistemine ilişkin uygulamalar Türkiye’de 1958 yılında uzaktan eğitim uygulaması kapsamında dışardan okul bitirmek isteyen kişilere hazırlık kursunun mektupla verilmesiyle başlamıştır (MEB, 2020). Sonrasında açık öğretim lisesinin 1992-1993 öğretim yılında; açık öğretim ortaokulunun 1998-1999 öğretim yılında; mesleki açık öğretim lisesinin 2006-2007 öğretim yılında ve son olarak açık öğretim imam hatip lisesinin 2016-2017 öğretim yılında kurulmasıyla birlikte sistematik bir yapılanma kazanılmıştır (Açıkel ve Öztürk, 2023).

Eğitim bilimleri alan yazımında açık öğretim konusu özellikle son yıllarda üzerinde çokça çalışılan konulardan biridir. Bu araştırmalara çok sayıda örnek sunulabilir (Açıkel ve Öztürk, 2023; Altunkaya, 2017; Altunkaya ve Erdem, 2016; Bulut, 2020; Cronin ve MacLaren, 2018; Çuhadar-Öncü, 2017; Evans ve Jakupec, 2023; Kekeç ve Üstün, 2022;

Peter ve Deinmann, 2013; Sözer, 2017; Tagoe, 2014). Bu araştırmalar arasında açık öğretim kapsamında; öğrencilerin sosyodemografik özelliklerinin (Açıkel ve Öztürk, 2023), açık öğretim okullarına geçiş nedenlerinin (Çuhadar-Öncü, 2017; Sözer, 2017), yazma (Altunkaya ve Erdem, 2016) ve okuma (Altunkaya, 2017) kaygılarının incelendiği çalışmaların yanı sıra açık öğretim okullarının öğrenme materyallerinden olan ders kitaplarının (Bulut, 2020), beklentileri ve zorluklarının (Tagoe, 2014); açık ve uzaktan öğretim ile ilgili teori, politika ve uygulamaların (Evans ve Jakupec, 2023) incelendiği çalışmalar yer almaktadır. Peter ve Deinmann (2013) tarafından yapılan çalışmada ise açık öğretim kavramına açıklık kazandırmak için kavram tarihsel bir perspektif ile ele alınıp incelenmiştir. Cronin ve MacLaren (2018) da açık öğretim programlarının kavramsallaştırılması konusunda çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Alan yazında açık öğretim konulu çalışmalar incelendiğinde açık öğretimin bireylerin yaşamlarına farklı açılardan avantaj sağlandığına ilişkin gelişmeler ortaya konulmaktadır. Kekeç ve Üstün'ün (2022) araştırma sonuçlarına göre açık öğretimdeki zaman serbestliği, zorluk seviyesinin düşüklüğü, devam zorunluluğunun olmaması, kişilere okurken çalışma imkânının verilmesi ve yaş sınırının olmaması bu öğretim sisteminin avantajlarındandır. Sözer'in (2017) araştırmasının sonucunda ise kişisel ve okul kaynaklı olarak ön plana çıkan avantajlar arasında öğrencilerin hem çalışması hem öğrenim görmeleri, kendine zaman ayırabilme, hafta içinde eğitimin olmaması gibi etmenler avantajlar arasında gösterilirken; Çuhadar Öncü'nün (2017) çalışmasında da yaşından dolayı örgün eğitim dışında kalanlara diploma alma imkânının sağlanması avantajlar arasında gösterilmiştir.

İlgili alan yazın incelendiğinde, yurt içinde çeşitli konular hakkında yapılan araştırmaların içerik analiziyle sentezlenerek bütüncül bir bakış açısıyla ele alındığı çalışmalarda (Akyol ve Akçay, 2015; Balcı ve Apaydın, 2009; Bellibaş ve Gümüş, 2019; Gürer ve Çalık, 2022; Koşar, 2022; Koşar, Er, Kılınç ve Koşar, 2017; Öztürk, 2020; Sezgin ve Sönmez, 2018; Yılmaz, 2019; Yüksel, Gündoğdu, Akyol ve Akar-Vural, 2016) son yıllarda ciddi artış yaşanırken açık öğretim konusunda yapılan çalışmalar hakkında genel bir bakış açısının sunulması için mevcut durumun analiz edilmesine neredeyse hiç rastlanmamıştır. Oysa ki yurt dışındaki eğitim alan yazınında açık öğretim konulu

araştırmaların sistematik derleme şeklinde incelendiği çalışmalara (Ishartono, Halili ve Razak, 2024; Ramirez-Montoya, 2020; Tlili, 2021) yer verildiği görülmektedir. Sistematik çözümlemenin gerçekleştirildiği araştırmalar ile özellikle bilimsel alana ilişkin hem bilgi birikimi hem de eğilimler ortaya konulmakta, eleştirel bir değerlendirme yapılmakta ve araştırma bulguları birleştirilip sentezlenmektedir (Yılmaz, 2021). Farklı alanlarda gerçekleştirilen içerik analizi ile yapılan çalışmalar genel araştırma eğilimleri hakkında aydınlatıcı bilgiler sağlamaktadır (Shih, Feng ve Tsai, 2008). Dolayısıyla yurt içinde açık öğretim konusunda yapılan çalışmaların derlenmesi ve sentezlenmesi ile birlikte kapsamlı ve bütüncül bir bakış açısıyla çalışmaların benzerlik ve farklılıkları ortaya konulmasının yanı sıra konuya ilişkin genel eğilimin belirlenmesi yönüyle ilgili alan yazına önemli bir katkı sunulacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda alan yazında açık öğretim konulu çalışmaların derlenmesi ve sentezlenmesi ile konuya ilişkin araştırma eğilimleri ortaya konulacak ve konuya ilişkin da araştırmacılara da yardımcı olunacaktır. *Açık öğretim konulu çalışmaların sistematik bir bakış açısıyla ortaya konulması ile araştırmacılara ön bilgi sağlanacaktır. Böylelikle, hem eğitimcilere ve karar vericilere yardımcı olunacağı hem de açık öğretim konusu ile ilgilenen araştırmacılara gelecekte yapacakları çalışmalar için bir çerçeve oluşturmaları konusunda katkı sağlanacağı düşünülmektedir.* Dolayısıyla bu çalışmada Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yayımlanmış olan açık öğretim konulu çalışmaları derlemek ve bütüncül bir yaklaşım sergileyerek bu çalışmalara ilişkin genel bir eğilimin sunulması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda mevcut araştırmada “açık öğretim konusunda yapılan çalışmaların; (i) yayım yılları ve yayım türlerine, (ii) yazar sayılarına, (iii) açık öğretim okul türüne, (iv) örneklem gruplarına, (v) örneklem belirleme yöntemlerine, (vi) araştırma yöntemine, (vii) araştırma modeline, (viii) veri toplama araçlarına, (ix) analiz yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?” sorularına cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, içerik analizi türlerinden biridir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Betimsel içerik analizi, sistematik derleme çalışmaları kapsamında üç temel içerik analizi yönteminden biridir (Bellibaş ve Gümüş, 2018). Belirli bir konuya ilişkin yapılan çalışmaların eğilimlerinin belirlenmesi, araştırma sonuçlarının tanımlayıcı şekilde değerlendirilmesi sistematik bir çalışma olan betimsel içerik analizi ile gerçekleştirilmektedir (Çalık ve Sözbilir, 2014).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evreni, YÖK Ulusal Tez Merkezi, ULAKBİM TR Dizin Dergi Listesi ve Google Akademik veri tabanlarında dizinlenen açık öğretim ile ilgili tezler ve makalelerden oluşmaktadır. Araştırmada hem yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşabilmek hem de araştırmanın amacına yönelik güncel yayınların analizlerini yapabilmek için amaçlı örnekleme yöntemleri arasında yer alan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Belirlenen dâhil etme ölçütlerine dikkat edilmiş ve kriterlere uyan, erişime açık olan, tam metin makaleler ve tezler çalışmanın örnekleme alınmıştır. Buna göre ölçütlere uyan makalelerin ve tezlerin içerikleri ayrıntılı olarak incelenmiş ve araştırmanın örneklemini Türkiye’de gerçekleştirilen, erişime açık olan ve tam metin haline ulaşılan toplam 49 (18 tez-31 makale) çalışma oluşturmaktadır. Tezlerden üretilen makalelerde, temel araştırma tezler olduğu için bu çalışmanın örneklem grubuna tezler dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Açık öğretim konulu çalışmaları incelemek için *Açık Öğretime İlişkin Yapılan Araştırmaları İnceleme Formu* hazırlanmıştır. Bu form araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak çalışmaların; yayım yılları ve yayım türleri, yazar sayıları, örneklem grupları, örneklem belirleme yöntemleri, açık öğretim okul türü, araştırma yöntem ve modelleri, veri toplama araçları ve analiz yöntemlerine yer veren kutucuklardan oluşmaktadır.

Örnekleme dâhil edilen çalışmaların sayısında yaşanan artışla birlikte ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda formdaki alt başlıkların altına yeni kutucuklar eklenmiş ve form son şeklini almıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışmaya dâhil edilecek araştırmaları belirlemek için YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik ve ULAKBİM TR Dizin Dergi Listesi veri tabanından faydalanılmıştır. Araştırmanın tarama sürecinin amaca uygun şekilde gerçekleştirilmesi amacıyla konuya ilişkin anahtar kelimeler kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmaların başlığında “açık öğretim”, “açık öğretim ortaokulu”, “açık öğretim lisesi”, “açık öğretim imam hatip lisesi” ve “mesleki açık öğretim lisesi”, “mesleki ve açık öğretim okulu” anahtar kelimeleri ile bu kelimelerin İngilizce karşılıkları taranmıştır. Ayrıca çalışma kapsamında yer alacak olan araştırmaların belirlenmesi için bazı ölçütler dikkate alınmıştır. Bunlar;

1. Araştırmanın örneklem grubunu oluşturacak makalelerin ve tezlerin belirlenmesinde YÖK Ulusal Tez Merkezi, ULAKBİM TR Dizin Dergi Listesi ve Google Akademik veri tabanlarından faydalanılmıştır.
2. Çalışmaların başlığında anahtar kelime ya da kelimelerin yer almasına dikkat edilmiştir.
3. Çalışmaların araştırmaya dâhil edilmesinde son tarih 21 Haziran 2024’tür.
4. Örneklem grubu kapsamında açık öğretim fakültesine yer verilmemesi ve örneklem grubunun Türkiye ile sınırlandırılması, eğitim bilimleri alanına özgü olması belirlenen diğer ölçütlerdendir.
5. Araştırma verilerinin toplanmasında belirlenen “açık öğretim”, “açık öğretim ortaokulu”, “açık öğretim lisesi”, “açık öğretim imam hatip lisesi” ve “mesleki açık öğretim lisesi”, “mesleki ve açık öğretim okulu” anahtar kelimeleri ile bu kelimelerin İngilizce karşılıkları taramalarda kullanılmıştır.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu çalışmada veri kullanımı açık erişim kaynaklı olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir. Ayrıca hem verilerin sunulmasında hem de kaynakların gösteriminde etik kurullara uygun hareket edilmiş ve araştırmada yararlanılan kaynaklar için de gerekli atıflar yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizinde kategorik çözümleme tekniği kullanılmıştır. Bir mesajın birimlere bölünerek önceden belirlenen ya da inceleme sırasında eklenen ölçütler doğrultusunda kategoriler halinde sınıflandırılması anlamına gelen ve bir içerik analizi türü olan kategorik çözümlemede kategorilerin frekansı hesaplanmaktadır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Buna göre verilerin çözümlenmesi ve analizlerinde yazarların çalışmalarda belirtmiş oldukları bilgiler esas alınmıştır. Çalışmaların analizlerinde elde edilen veriler Microsoft Excel programı aracılığıyla tamamlanarak grafiklere aktarılmıştır. Analiz sonucunda toplam çalışma sayısı ile örneklem belirleme yöntemlerinin yanı sıra veri toplama araçları ve verilerin analiz yöntemleri gibi değişkenlerin arasında toplamların farklılık göstermesinin nedeni; bazı çalışmalarda birden fazla veri toplama aracının, örneklem belirleme yönteminin ve analiz yöntemlerinin yer almasıdır.

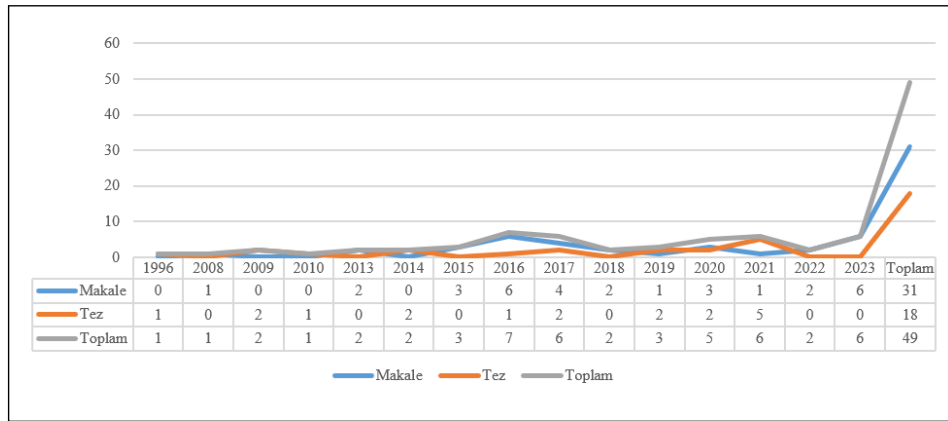
Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması için araştırma süreci, veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı ve açık şekilde rapor edilmiştir. Böylece araştırma bulgularının başka araştırmacılar tarafından da teyit edilebilmesi sağlanmıştır. Araştırmada veri kaybını önlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan form kullanılmıştır. Bu forma ilişkin bir kodlama anahtarı çıkarılmıştır. Formda yer alan bilgiler ise grafiklerde yer alan bilgilerin teyidi de gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın güvenirliliğini artırmak için de bağımsız bir kodlayıcıdan yardım alınmış ve tutarlık incelemesi Miles ve Huberman (1994) tarafından sunulan formülün ($\text{Güvenirlik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100$) kullanılmasıyla hesaplanmıştır. Bu bağlamda araştırmada analiz sonucunun tutarlılığı %90 olarak bulunmuştur. Kodlama denetimine göre kodlayıcılar

arasındaki görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Dolayısıyla bu araştırmanın analizinde kodlayıcılar arası tutarlılığın belirtilen uyum yüzdesine göre kabul edilebilir seviyede olduğu görülmektedir.

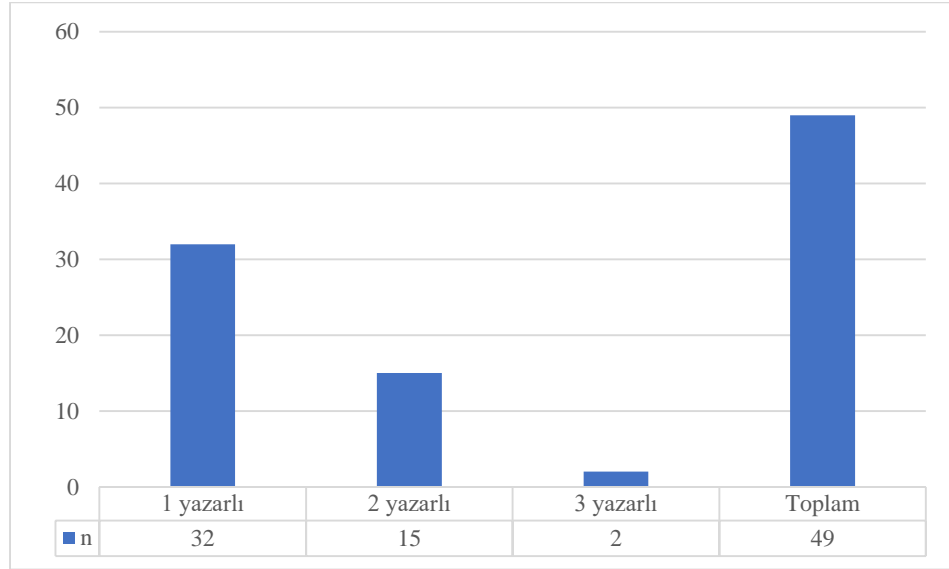
BULGULAR

Bu bölümde, açık öğretim konusunda yapılan araştırmalara ait betimsel bulgular alt amaçlara uygun şekilde düzenlenerek grafiklerle belirtilmiştir. Grafik 1'de açık öğretim konulu çalışmaların yayım yılı ve yayım türlerine ilişkin niceliksel dağılımı sunulmuştur.



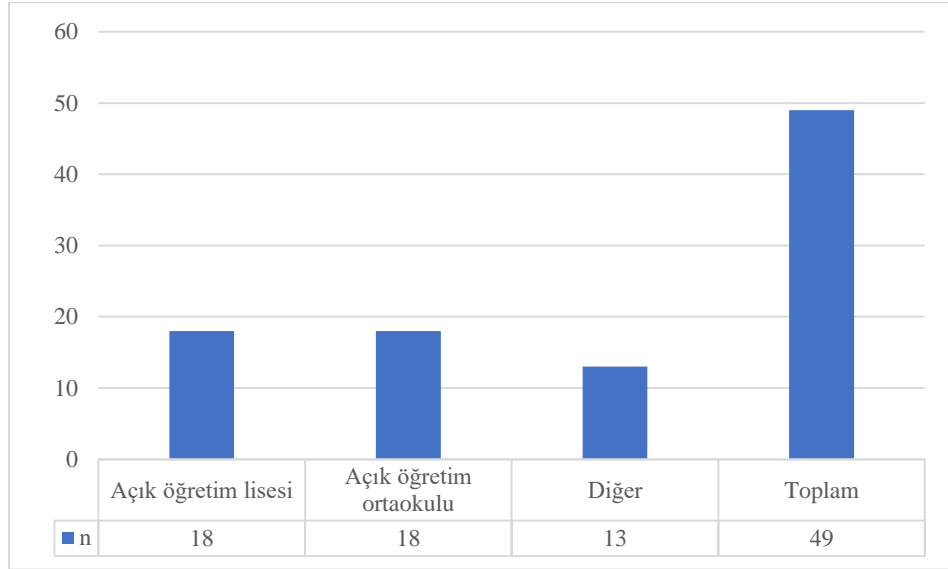
Grafik 1. Yayım yılı ve yayım türlerine göre dağılımı

Grafik 1 incelendiğinde, açık öğretim konusunda yayımlanan çalışmaların 1996-2023 yılları ($n = 49$) arasında yer aldığı görülmektedir. Açık öğretim konulu makale ve tezler özellikle 2016 yılı itibarıyla ivme kazanmış ve niceliksel olarak artış göstermiştir. Bu bulgu, eğitim araştırmacılarının son yıllarda yaygın eğitim kapsamında yer alan açık öğretim konusuna dikkatleri çekmeye başladıkları şeklinde yorumlanabilir. Grafik 2'de açık öğretim konulu çalışmaların yazar sayılarına göre dağılımı sunulmuştur.



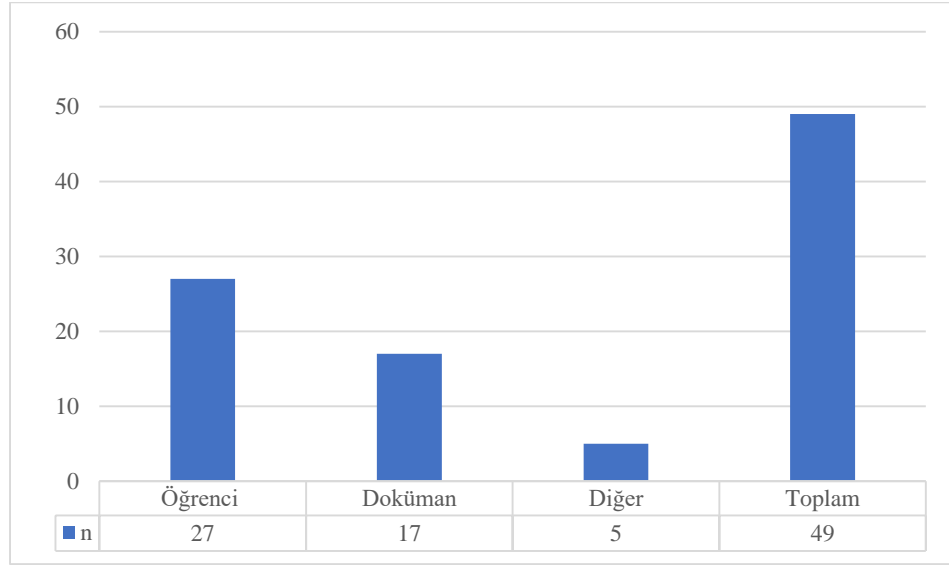
Grafik 2. Yazar sayılarına göre dağılımı

Grafik 2 incelendiğinde, açık öğretim konusunun büyük çoğunlukla tek yazarlı ($n = 32$, %65) ve iki yazarlı ($n = 15$, %31) şekilde çalışıldığı görülmektedir. Tek yazarlı çalışmaların nicel olarak daha fazla olmasının nedenleri arasında açık öğretim konulu çalışmalar kapsamında tez çalışmalarının tek yazarlı olarak düzenlenmesi yer alabilir. Bununla birlikte üç yazarlı ($n = 2$, %4) çalışmanın ise nicel olarak az olduğu görülmektedir. Grafik 3'te açık öğretim okul türüne göre çalışmaların dağılımı sunulmuştur.



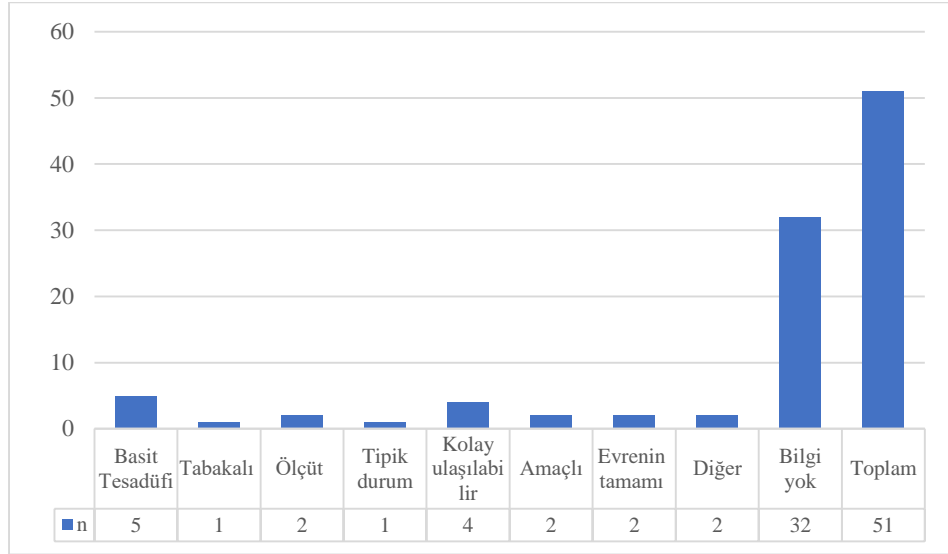
Grafik 3. Açık öğretim okul türüne göre dağılımı

Grafik 3 incelendiğinde, açık öğretim konulu çalışmaların açık öğretim lisesi ($n = 18$, %37) ve açık öğretim ortaokulu ($n = 18$, %37) düzeylerinde daha çok gerçekleştiği görülmektedir. Buna ek olarak açık öğretim sistemine yer verilen ve mesleki açık öğretim lisesi gibi farklı okul türlerine yönelik çalışmaların da yürütüldüğü belirlenmiştir ($n = 13$, %26). Grafik 4'te örneklem grubuna göre çalışmaların dağılımı sunulmuştur.



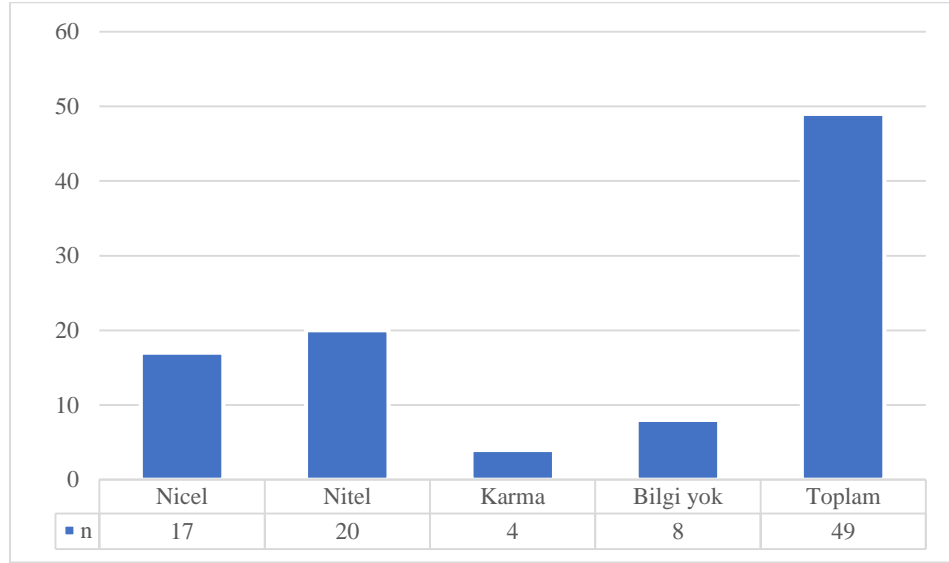
Grafik 4. Örneklem grubuna göre dağılımı

Grafik 4 incelendiğinde açık öğretim konulu çalışmaların odaklandığı grubun daha çok öğrenciler ($n = 27$, %55) olduğu görülmektedir. Öte yandan örneklem grubunda dokümanlara ($n = 17$, %35) da yer veren sayıca dikkat çekici çalışma bulunmaktadır. Tüm bunların yanı sıra öğretmen, yönetici, veli gibi farklı odak grupları ile gerçekleştirilen çalışmaların ise oldukça az olduğu görülmektedir ($n = 5$, %10). Grafik 5'te açık öğretim konulu çalışmaların örneklem belirleme yöntemlerine göre dağılımı sunulmuştur.



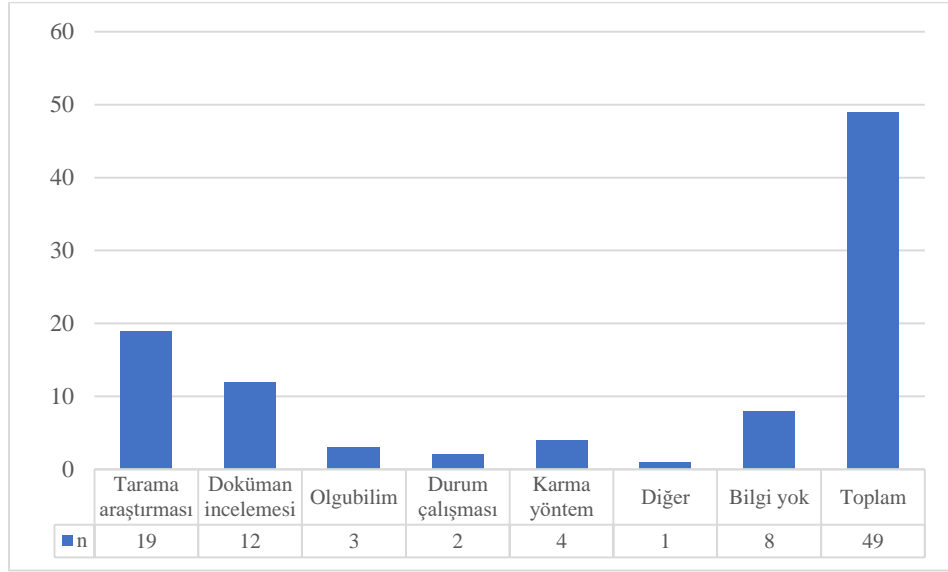
Grafik 5. Örneklem belirleme yöntemlerine ilişkin dağılım

Grafik 5'te açık öğretim konulu çalışmaların örneklemelerinin çoğunda örneklem yönteminin belirtilmemiş ($n = 32$, %62.75) olduğu görülmektedir. Örneklem belirleme yöntemine ilişkin bilgilerin yer aldığı çalışmalarda ise basit tesadüfi örnekleme ($n = 5$, %9.80) ve kolay ulaşılabilir örnekleme ($n = 4$, %7.84) yöntemleriyle örneklemin belirlendiği görülmektedir. Grafik 6'da açık öğretim konulu çalışmaların araştırma yöntemine göre dağılımına yer verilmiştir.



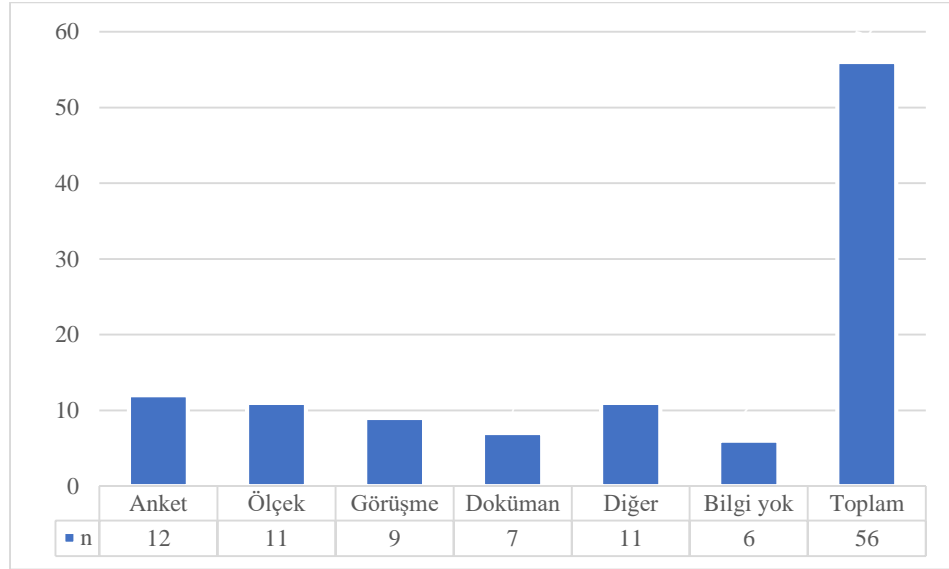
Grafik 6. Araştırma yöntemlerine göre dağılımı

Grafik 6 incelendiğinde açık öğretim konusunda yapılan çalışmalarda daha çok sırasıyla nitel ($n = 20$, %41) ve nicel ($n = 17$, %35) araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Çalışmalardan yalnızca dördü karma (%8), biri ise kavramsaldir (%16). Bu bağlamda açık öğretim konusunda gerçekleştirilen çalışmalarda araştırmacıların hem nitel hem de nicel araştırmalara daha çok yöneldiği söylenebilir. Grafik 7’de açık öğretim konulu çalışmaların araştırma modeline göre dağılımı sunulmuştur.



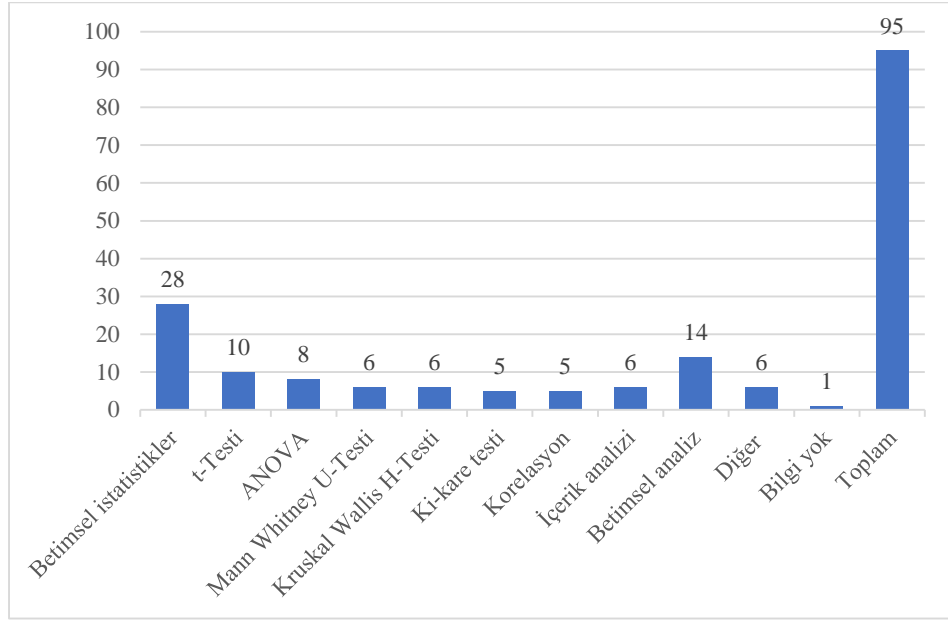
Grafik 7. Araştırma modeline göre dağılımı

Grafik 7 incelendiğinde, açık öğretim konulu çalışmalarda büyük oranda hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerine bağlı olarak tarama araştırması ($n = 19$, %39) ve doküman incelemesi ($n = 12$, %25) araştırma modellerinin kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca nitel araştırma yöntemleri ile bağlantılı olarak olgubilim ($n = 3$, %6) ve durum çalışmasına ($n = 2$, %4) da yer verildiği görülmektedir. Grafik 8'de açık öğretim konulu çalışmaların veri toplama araçlarına göre niceliksel dağılımı sunulmuştur.



Grafik 8. Veri toplama araçlarına göre dağılımı

Grafik 8 incelendiğinde, açık öğretim konusunda yapılan çalışmalarda daha çok anket ($n = 12$, %21) ve ölçeğin ($n = 11$, %20) kullanıldığı ve bu sırayı görüşme ($n = 9$, %16) ve ($n = 7$, %12) dokümanların izlediği görülmektedir. Bazı çalışmalarda ise veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere yer verilmemesi ($n = 6$, %11) dikkat çekici bir bulgu olarak görülmektedir. Grafik 9’da açık öğretim konulu çalışmaların analiz yöntemlerine göre niceliksel dağılımı sunulmuştur.



Grafik 9. Veri analiz yöntemlerine göre dağılımı

Grafik 9 incelendiğinde açık öğretim konulu çalışmalarda analiz yöntemi olarak betimsel istatistiklerin ($n = 28$, %29.47) çoğunlukla kullanıldığı ve daha sonra bunu betimsel analiz ($n = 14$, %14.73), t-testi ($n = 10$, %10.52) ve ANOVA ($n = 8$, %8.43) analiz yöntemlerinin takip ettiği görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada amaç, Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yayımlanan açık öğretim konulu çalışmaları derlemek ve bu çalışmaların genel eğilimlerini bütüncül bir bakış açısı ile ortaya koyarak çalışmaların benzer ve farklı yönlerini belirlemektir. Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak açık öğretim konulu çalışmalara yol gösterilmesi yönüyle bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda araştırma sonuçları incelendiğinde açık öğretim konulu çalışmaların 2016 yılı itibariyle ivme kazandığı ve özellikle son yıllarda konuya ilişkin yayımlanan makalelerin niceliksel

olarak dağılımında belirli aralıklarla artış yaşandığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Öztürk'ün (2020) çalışmasında hayat boyu öğrenme konulu tezlerin içerik analizi ile incelendiği çalışmanın sonucunda yayımlanan tez sayısının 2016-2020 yılları arasında daha çok olduğuna dikkat çekilmiştir. Tlili ve diğerlerinin (2021) açık öğretim uygulamalarını bibliyometrik analiz ile incelendiği çalışmanın sonucunda da açık öğretim uygulamaları konusunda yapılan çalışmaların 2012'den bu yana artış hızının ivme kazandığı ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar bu durumun “2012 Paris OER Declaration” ile ilişkili olduğunu ileri sürmüşlerdir (Tlili vd., 2021). 06 Temmuz 2013 tarihli ve 28699 sayılı Resmî Gazete 'de yayımlanan Onuncu Kalkınma Planında (2014-2018) hayat boyu öğrenme yaklaşımı kapsamında eğitim sisteminin iş gücü piyasası ile uyumunu güçlendiren, eğitimde fırsat eşitliği ilkesini temel alan, bireylerin hem kişiliklerini hem de yeteneklerini geliştiren kalite odaklı bir dönüşümün sürdürülmesinin eğitim politikaları açısından benimsendiği belirtilmiştir. Planda ayrıca *Temel ve Mesleki Becerileri Geliştirme Programı* kapsamında temel becerileri kazandıran hayat boyu öğrenme programlarının geliştirilmesinin de ilgili programın hedefleri arasında yer aldığı açıklanmıştır (Resmî Gazete, 2013). 2023 Eğitim Vizyonu incelendiğinde ise hayat boyu öğrenme programlarına yönelik nitelik ve erişimin artırılacağı belirtilerek bu kapsamda hayat boyu öğrenme programlarının güncellenip çeşitlendirileceği ve hayat boyu öğrenme süreçleri ile ilgili toplumsal farkındalığa yönelik de çalışmaların yapılacağı açıklanmıştır (MEB, 2018). 11 Nisan 2018 tarihli ve 30388 sayılı Resmî Gazete 'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliğinin ikinci bölümünde açık öğretim okullarının, hayat boyu öğrenme kurumları arasında yer aldığı belirtilmiştir. Tüm bu bilgiler birlikte değerlendirildiğinde özellikle son yıllarda hayat boyu öğrenme programının geliştirilmesinin resmî kurumlar tarafından ön planda çıkarıldığı söylenebilir. Bu nedenle araştırmacıların hayat boyu öğrenme ile ilişkili kavramlar üzerine odaklandıkları ve açık öğretim konulu çalışmaların da özellikle 2016 yılı ve sonrasında artış gösterdiği düşünülmektedir. Tüm bunların yanı sıra Erdoğan ve Öğdem'in (2022) hayat boyu öğrenme ile ilgili çalışmaların bibliyometrik analizini gerçekleştirdikleri çalışmanın sonucunda ise konuya ilişkin çalışmalarda 2005 yılı itibarıyla artış yaşandığı ve sonrasındaki yıllarda yaklaşık olarak aynı seviyelerde çalışma

sayısının devam ettiği görülmüştür. Hayat boyu öğrenme alanında Yüksel ve diğerlerinin (2016) yayımlanan tez ve makaleleri içerik analizi ile inceledikleri çalışmada özellikle 2010 yılından sonra çalışmaların sayısında artış yaşandığı belirlenmiştir. Türkiye’de hayat boyu öğrenme ile ilgili çalışmalara 2000’li yıllardan sonra başladığını ifade eden Güneş ve Deveci (2023), bu konuda ilk ve en önemli çalışma olarak Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nı göstermektedir. Bunu dokuzuncu ve onuncu kalkınma planları izlemektedir. Bu üç planda da hayat boyu öğrenmeye yer verilmiş ve MEB tarafından da çeşitli projeler oluşturulmuş, strateji belgeleri geliştirilmiştir (Güneş ve Deveci, 2023). 2006 yılında Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Birliği Konseyi, *Hayat Boyu Öğrenme için Anahtar Yetkinlikler Hakkında Tavsiye Kararı*’nı kabul etmiştir. 2018 yılında güncellenen Tavsiye Kararlar kapsamında güncel gelişmeler ve ihtiyaç doğrultusunda sekiz anahtar yetkinlik belirlenmiştir (T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2024). Dolayısıyla yaşanan bu gelişmeler göz önüne alındığında 2000’li yıllardan sonra farklı zaman aralıklarında gelişmelerin ve değişmelerin yaşanmasının, araştırmacıların da konuya olan eğilimlerinin farklı zamanlarda artış göstermesine zemin oluşturduğu düşünülmektedir. Ayrıca farklı araştırmalarda konuya ilişkin yapılan çalışmaların sayısında yaşanan artışın ve farklı zaman aralıklarında gerçekleşme nedeninin, araştırmalardaki *örnekleme dâhil etme ölçütlerinin* farklılaşmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular genel olarak incelendiğinde; yayınların çoğunlukla tek yazarlı olarak gerçekleştirildiği ve sıklıkla açık öğretim lisesi, açık öğretim okulu türlerinde ilgili konunun çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yüksel ve diğerlerinin (2016) çalışmasında da hayat boyu öğrenme konulu makalelerin çoğunlukla tek yazarlı ya da 2 yazarlı şekilde yayımlandığı görülmüştür. Eğitim alan yazını kapsamında çeşitli konuların betimsel içerik analizi ile incelendiği çalışmalarda (Sezgin ve Sönmez, 2018; Koşar vd., 2017) da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Yüksel ve diğerlerine (2016) göre ise hayat boyu öğrenme konusunun farklı disiplinlerle çok fazla ilişkilendirilmemesi ve tek bir alanda incelemelerin gerçekleştirilmesinden dolayı çalışmalar genellikle tek yazarlı ya da iki yazarlıdır. Bu bağlamda açık öğretim konulu çalışmaların büyük oranda tek yazarlı olmasının muhtemel sebeplerinin açık öğretim

konusunun çalışma alanı olarak farklı disiplinlerle yeterli şekilde ilişkilendirilememesi ve araştırmanın örneklem grubunda tek yazarlı olan tezlerin de yer almasının olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu açık öğretim konusunda yapılan çalışmaların açık öğretim okul türlerine göre incelenmesine ilişkindir. Buna göre araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde ilgili konunun sıklıkla açık öğretim lisesi ve açık öğretim ortaokulu üzerinde çalışıldığını göstermektedir. MEB (2018) tarafından yayımlanan “23 Eğitim Vizyonu” kapsamında “akademik bilginin beceriye dönüşmesinin sağlanması” hedefleri çerçevesinde belirtilen alt hedeflerden biri “açık öğretim lisesindeki öğrenci örgün eğitim çağ nüfusu kapsamındaki sayısının azalması için tedbirler alınacaktır” şeklinde belirtilmiştir. Dolayısıyla açık öğretim konulu çalışmalarda sıklıkla açık öğretim lisesine yer verilmesinin muhtemel sebepleri arasında ilgili alt hedef doğrultusunda açık öğretim liselerinin odaklanılan okullardan biri olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan diğeri de açık öğretim konulu çalışmaların örneklem grupları ve örnekleme belirleme yöntemlerine göre dağılımlarıyla ilgilidir. Araştırma bulgularına göre açık öğretim konulu çalışmalarda çoğunlukla örneklem grubu olarak öğrenciler ve dokümanlar tercih edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, alanda yapılan çalışmalarla örtüşmektedir. Öztürk’ün (2020) çalışmasında da nitel boyuta ilişkin yapılan çalışma gruplarında en çok dokümanların örneklem olarak seçildiği görülürken nicel boyutta ise daha çok öğrencilerin örneklem grubu olarak tercih edildiği görülmüştür. Yüksel ve diğerlerinin (2016) çalışmasında da öğretmenlerden sonra ders kitaplarının en çok tercih edilen çalışma grubu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim alanında yapılan farklı çalışmalarda ise örneklem grubu olarak daha çok öğretmenlerin tercih edildiği (Bellibaş ve Gümüş, 2019; Gürer ve Çalık, 2022; Koşar vd., 2017; Sezgin ve Sönmez, 2018) görülmektedir. Ayrıca eğitim alanındaki diğer bazı çalışmalarda ise öğretmenlerin yanı sıra okul yöneticilerine de sıklıkla yer verildiği (Yılmaz, 2019) belirlenmiştir. Dolayısıyla açık öğretim konulu çalışmalarda öğrencilerin ve dokümanların örneklem grubu olarak daha çok tercih edilmesinin bu örneklem gruplarına açık öğretim sistemi içinde daha kolay ulaşılması ve resmi prosedür süreci

gerektirmemesinden kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca araştırmada açık öğretim konulu çalışmalardan az sayıdaki çalışmada birden fazla ve farklı örneklem grupları ile çalışıldığı bulgusu dikkat çekicidir.

Araştırmada dikkat çeken bulgulardan bir diğeri de açık öğretim konulu çalışmaların önemli bir kısmında örneklem bilgisinin yer almamasıdır. Bu bulgu, eğitim alanına ilişkin gerçekleştirilen çalışmalarla örtüşmektedir (Gürer ve Çalık, 2022; Koşar vd., 2017). Eğitim araştırmalarının değerlendirildiği çalışmada; makalelerde en sık rastlanan eksikliklerden birinin örnekleme yönteminin uygunluğu konusunda yaşandığı ortaya çıkmıştır (Ward, Hall ve Schramm, 1975). Eğitim yönetimi alanı içinde problemlerin yerinde tespit edilmesinin yanı sıra gerçekçi çözümlere ulaşılabilmesi için doğru kişi, durum, olay vb. üzerinde çalışılması gerekmektedir. Bu nedenle örneklem ve örneklem alma teknikleri araştırmaları şekillendiren ve nitelik kazandıran unsurlardandır (Keser-Özmantar, 2018). Buradan yola çıkıldığında; açık öğretim konulu çalışmalarda örneklem belirleme yöntemine ilişkin bilgilerin yer almamasının araştırmaların niteliği açısından sorun oluşturduğu düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan biri de açık öğretim konusunda yapılan makalelerin ve tezlerin nitel araştırma yöntemlerinin yanı sıra nicel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilmiş olması ve buna bağlı olarak da çalışmalarda tarama araştırması ve doküman incelemesi araştırma modellerinin tercih edilmesidir. Benzer şekilde Tlili ve diğerleri (2021) tarafından açık öğretim çalışmalarının bibliyometrik haritalama analizi ile incelendiği araştırmada da başta nitel araştırma yöntemleri olmak üzere nicel araştırma yöntemlerinin de diğer araştırma yöntemlerine göre daha çok tercih edildiği görülmüştür. Öztürk’ün (2020) çalışmasında ise nicel boyut kapsamında deneysel olmayan desenlerden ilişkisel tarama deseninin araştırmalarda daha sık kullanıldığı; nitel boyutta ise etkileşimli olmayan desenlerden doküman incelemesinin daha sık kullanıldığı görülmüştür. Yüksel ve diğerlerinin (2016) çalışmasında hayat boyu öğrenme alanındaki çalışmaların büyük çoğunluğunda nicel araştırma yöntemlerine yer verildiği ve bunu nitel araştırma yöntemlerinin takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ramirez-Montoya’nın (2020) açık eğitim konusunda 2014-2019 yılları arasında yapılan çalışmaların analiz edildiği

çalışmasının sonucunda da nicel yöntemin yanı sıra nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmaların daha ön planda olduğu, karma yöntemin kullanıldığı araştırmaların da yeni kullanılmaya başladığı ortaya çıkmıştır. Alan yazın incelendiğinde eğitim alanında yapılan çeşitli araştırmalarda nicel araştırma yöntemlerinin daha çok kullanıldığı görülmüştür (Akyol ve Akçay, 2015; Balcı ve Apaydın, 2009; Gürer ve Çalık, 2022; Koşar, 2022; Koşar vd., 2017; Sezgin ve Sönmez, 2018). Eğitim yönetimi alanındaki çalışmaların eğilimlerini inceleyen Yılmaz'ın (2019) çalışmasında Türkiye'de özellikle son yıllarda nitel araştırma yöntemlerinin kullanılmasında önemli bir artış yaşandığına dikkat çekilmiş ve bu çalışmalarda nicel araştırma egemenliğinin devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda bu araştırmadan elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde açık öğretim konulu çalışmaların araştırma yöntemi açısından çeşitlilik göstermesinin konuya ilişkin çoklu dünya görüşü ve paradigmaları kapsayan araştırma sonuçlarıyla ilgili alan yazına katkı sağladığı düşünülmektedir. Araştırmada ayrıca nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin yanı sıra çalışmalarda karma yöntem araştırmalarına da yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ramirez-Montoya (2020) eğitim, beşerî bilimler ve sosyal bilimler çalışmalarında karma yönteme dayalı bir bakış açısının konunun daha derinlemesine ve kapsamlı şekilde ele alınmasına yardımcı olduğu ve bu durumun da karmaşık olgular hakkında daha iyi bilgi edinilmesine katkı sağlayacağını düşündüğünü belirtmiştir. Dolayısıyla açık öğretim konusunun farklı araştırma yöntemleri ile ele alınarak incelenmesinin konu hakkında derinlemesine bilgilerin elde edilmesi yönüyle alan yazına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre açık öğretim konulu çalışmalarda sırasıyla anket, ölçek ve dokümanların veri toplama aracı daha çok kullanıldığı ve toplanan verilerin analizlerinde de betimsel istatistikler ve betimsel analize daha çok yer verildiği belirlenmiştir. Benzer şekilde Öztürk (2020) tarafından yapılan araştırmada da çoğunlukla likert tipi ölçeklerin kullanıldığı ve bunun yanında yarı yapılandırılmış görüşme formları ve dokümanların da sıklıkla kullanıldığı; kestirimsel ve betimsel istatistiklere çoğunlukla yer verildiği ve bunların içinde kestirimsel istatistiklerden de genellikle ANOVA, korelasyon, non-parametrik ve t-testinin kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca nitel analiz teknikleri içinde içerik analizi ve betimsel analiz yöntemlerine daha çok yer verildiği görülmüştür. Eğitim

alan yazınında kullanıldığı betimsel içerik analizi ile çeşitli konulardaki çalışmaların incelendiği araştırmaların sonucunda da veri toplama aracı olarak çoğunlukla ankete yer verildiği (Koşar, 2022; Koşar vd., 2017; Sezgin ve Sönmez, 2018) ve verilerin analizinde de betimsel istatistiklerin (Gürer ve Çalık, 2022; Koşar vd., 2017) daha çok tercih edildiği belirlenmiştir.

Bu araştırmada açık öğretim konusunda Türkiye örnekleminde gerçekleştirilen çalışmalar kapsamlı ve bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilerek bu çalışmaların benzerlik ve farklılıkların ortaya çıkarılması ve genel eğilimlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada belirli anahtar kelimeler kullanıldı ve sadece YÖK Ulusal Tez Merkezi, ULAKBİM TR Dizin Dergi Listesi ve Google Akademik veri tabanlarında dizinlenen çalışmalara odaklanıldı. Bu nedenle bulgular sınırlı olabilir. Ancak bu sınırlamalara rağmen, bu araştırmanın açık öğretim konulu çalışmaların eğilimlerini ve mevcut durumu anlamak için bir temel oluşturduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarına dayalı olarak Türkiye’de çeşitli örneklem gruplarının odağında, farklı disiplinlerle iş birliği içinde yapılacak olan yayınlardan elde edilecek sonuçlar, konuya ilişkin uygulamaları ve düzenlemeleri güçlendirip geliştirecektir. Açık öğretim konusunda gerçekleştirilecek olan çalışmalarda farklı veri toplama araçlarının birlikte kullanıldığı, nicel veya nitel yaklaşımların tek başlarına cevaplayamayacağı sorulara yanıt bulabilmek amacıyla karma yöntemin kullanıldığı, üst düzey analizlerle verilerin analiz edildiği araştırmalara daha fazla yer verilmesinin ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buna ilave olarak araştırma bulgularında açık öğretim konulu çalışmaların örnekleme yöntemlerine ilişkin belirlenen eksikliklerinin gelecek araştırmalarda dikkate alınarak gerçekleştirilmesi sonucu açık öğretim ile ilgili daha gerçekçi sonuçlar ulaşılabilmesi yönüyle alan yazına katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Açık öğretim konulu çalışmaların eğilimleri göz önünde bulundurularak farklı ülkelerdeki açık öğretim konulu çalışmaların eğilimleri karşılaştırılabilir ve mevcut durum üzerinden konuya ilişkin eğitimde kültürel farklılıklar bağlamında değerlendirme yapılabilir. Böylece açık öğretim konusundaki eğitim politikalarının geliştirilmesi ve uygulamasına katkı sağlanabilir. Ayrıca farklı veri tabanlarında dizinlenen ve farklı

ölçütler kullanılarak örnekleme grubuna dâhil edilen çalışmaların eğilimlerinin incelenmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Açıkel, K. S., & Öztürk, Z. (2023). Açık öğretim liseleri öğrencilerinin sosyodemografik özellikleri ve eğitim süreçlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(239), 2203–2240.
- Akyol, B., & Akçay, R. C. (2015). Türkiye'deki örgütsel davranış çalışmalarının analizi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(1), 149–170.
- Altunkaya, H. (2017). Açık öğretim ortaokulu öğrencisi hükümlü ve tutukluların okuma kaygıları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(2), 513–534.
- Altunkaya, H., & Erdem, İ. (2016). Açık öğretim ortaokulu öğrencisi hükümlü ve tutukluların yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1370–1391.
- Balcı, A., & Apaydın, Ç. (2009). Türkiye'de eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi dergisi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 325–343.
- Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2018). *Eğitim yönetiminde sistematik derleme çalışmaları*. Beycioğlu, K., Özer, N., & Kondakçı, Y. (Ed.), *Eğitim yönetiminde araştırma* (s. 505-509) içinde. Ankara Pegem Akademi.
- Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2019). A systematic review of educational leadership and management research in Turkey. *Journal of Educational Administration*, 57(6), 731–747.
- Bulut, K. (2020). Açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 931–949.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chapman, J., Gaff, J., Toomey, R., & Aspin, D. (2005). Policy on lifelong learning in Australia. *International Journal of Lifelong Education*, 24(2), 99–122.
- Cronin, C., & MacLaren, I. (2018). Conceptualising OEP: A review of theoretical and empirical literature in open educational practices. *Open Praxis*, 10(2), 127-143. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.559671315718016>
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33–38.
- Çuhadar-Öncü, E. (2017). *Ortaöğretim öğrencilerinin açık öğretim lisesine geçiş nedenlerine ilişkin öğrenci, okul yöneticisi, öğretmen ve veli görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirbilek, M., & Keser, S. (2023). Life satisfaction of open education high school students regarding various demographic. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 24(2), 145–166.

- Erdoğan, O., & Öğdem, Z. (2023). Hayat boyu öğrenme çalışmalarına bibliyometrik bir bakış: Dünyadaki ve Türkiye'deki durum. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 1865–1892.
- Evans, T. D., & Jakupc, V. (2023). Fifty years of open education policy and practice in Australia. *Distance Education*, 44(4), 604–619.
- Fejes, A., & Nylander, E. (Eds.) (2019). *Mapping out the research field of adult education and learning* (Vol. 24). Springer International Publishing.
- Gümüş, M., & Fırat, M. (2016). Açık ve uzaktan öğrenmenin tercih edilme nedenlerinin belirlenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 158–168.
- Güneş, F., & Deveci, T. (2023). Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gürer, G. T., & Çalık, T. (2022). Türkiye'deki örgüt kültürü konulu tezlere ilişkin bir içerik analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1463–1495.
- Ishartono, N., Halili, S. H. B., & Razak, R. B. A. (2024). A systematic literature review of the implementation of open education: In the Indonesian context. *International Journal of Innovation and Learning*, 36(1), 98–116. <https://doi.org/10.1504/IJIL.2024.139704>
- Kekeç, K., & Üstün, A. (2022). Açık öğretim lisesinde öğrenim gören öğrencilerin eğitimde karşılaştıkları sorunların akademik başarılarına etkileri. *International Academic Social Resources Journal*, 7(39), 722–731.
- Keser-Özmentar, Z. (2018). Örnekleme yöntemleri ve örneklem süreci. K. Beycioğlu, N. Özer & Y. Kondakçı (Eds.), *Eğitim yönetiminde araştırma* içinde (ss. 87–110). Ankara: Pegem Akademi.
- Koşar, D. (2022) Türkiye'deki örgüt kültürü araştırmalarının analizi. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 57(2), 816–828.
- Koşar, D., Er, E., Kılınç, A. Ç., & Koşar, S. (2017). Öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 29–46.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). USA: SAGE.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2020). *Tarihçe-Açık öğretim lisesi-MEB*. <https://aol.meb.gov.tr/www/tarihce/icerik/1> adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Hayat boyu öğrenmenin önemi*. <https://hbogm.meb.gov.tr/portal/index.php?page=1> adresinden erişilmiştir.

- Öztürk, H. İ. (2020). Hayat boyu öğrenme alanında yapılan tezlerin içerik analizi. *International Journal of Active Learning*, 5(1), 12–32.
- Peter, S., & Deimann, M. (2013). On the role of openness in education: A historical reconstruction. *Open Praxis*, 5(1), 7–14. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.018506670875124>
- Priyogi, B., Santoso, H. B., & Hasibuan, Z. A. (2017). Analysis of open education service quality with the descriptive-quantitative approach. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(3), 23–35.
- Ramirez-Montoya, M. S. (2020). Challenges for open education with educational innovation: A systematic literature review. *Sustainability*, 12(17), 7053. doi:10.3390/su12177053
- Resmî Gazete (2011). *Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm> adresinden erişilmiştir.
- Resmî Gazete (2013). *Onuncu Kalkınma Planının (2014-2018) Onaylandığına İlişkin Karar*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/07/20130706M1-1.htm> adresinden erişilmiştir.
- Resmî Gazete (2014). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018) ile ilgili Yüksek Planlama Kurulunun 13/5/2014 Tarihli ve 2014/7 Sayılı Kararı*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140716.htm> adresinden erişilmiştir.
- Resmî Gazete, (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği*. <https://hbogm.meb.gov.tr/www/milli-egitim-bakanligi-hayat-boyu-ogrenme-kurumlari-yonetmeli-yayimlandi/icerik/789> adresinden erişilmiştir.
- Sezgin, F., & Sönmez, E. (2018). Örgüt kültürü ve iklimi çalışmalarının sistematik incelemesi: Bir içerik analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 257–275.
- Shih, M., Feng, J., & Tsai, C. C. (2008). Research and trends in the field of e-learning from 2001 to 2005: A content analysis of cognitive studies in selected journals. *Computers & Education*, 51(2), 955-967.
- Sözer, Y. (2017). Mesleki açık öğretim lisesi öğrencilerinin örgün eğitim dışında olma nedenlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 493–507.
- Tagoe, M. A. (2014). Making real the dream of education for all through open schooling and open universities in Ghana. *Sage Open*, 4(4). <https://doi.org/10.1177/2158244014559022>

- Tavşancıl, E., & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (2024). *Hayat boyu öğrenme için anahtar yetkinlikler*. <https://tyc.gov.tr/sayfa/anahtar-yetkinlikler-ifcbc98de-547c-4f58-a4ca-e29fc8eba4e8.html> adresinden erişilmiştir.
- Tlili, A., Burgos, D., Huang, R., Mishra, S., Sharma, R. C., & Bozkurt, A. (2021). An analysis of peer-reviewed publications on open educational practices (OEP) from 2007 to 2020: A bibliometric mapping analysis. *Sustainability*, *13*(19):10798. <https://doi.org/10.3390/su131910798>
- Ward, A. W., Hall, B. W., & Schramm, C. E. (1975). Evaluation of published educational research: A national survey. *American Educational Research Journal*, *12*(2), 109-128.
- Yılmaz, K. (2019). Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılan örgütsel davranış makalelerindeki yönelimler. *Türkiye Eğitim Dergisi*, *4*(2), 81–103.
- Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *10*(2), 1457-1490.
- Yüksel, S., Gündoğdu, K., Akyol, B., & Akar-Vural, R. A. (2016). Hayat boyu öğrenme konusunda yayımlanan tez ve makalelere ilişkin bir içerik analizi: 2000-2015. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(2), 1491–1513.

SUMMARY

Introduction

Open education activities carried out within the scope of lifelong learning provide flexibility in access to information, ensure the inclusion of different segments of society in the education process and make it possible for everyone to learn through education (Krelja Kurelovic, 2016 as cited in Demurbek & Keser, 2023). Open education is frequently researched within educational sciences literature, especially in recent years. Many examples of these studies can be given (Açikel & Öztürk, 2023; Sözer, 2017). When the related literature is examined, it is seen that there is a greater need to analyse the current situation regarding the studies on open education. In this context, it is thought that compiling and synthesising the studies on open education and revealing the similarities and differences of the studies with a comprehensive and holistic perspective is an essential contribution to the related literature and a reference for future studies. Therefore, it is thought that this study will contribute to the literature by providing preliminary information to the researchers for the studies to be conducted on open education by discussing the similar and different aspects of the studies by revealing the general trends of the studies on open education from a systemic perspective. From this point of view, this study aims to compile the studies on open education published in the field of educational sciences in Turkey and present the similarities and differences of these studies with a holistic perspective. In line with this purpose, the present study answers the questions "How are the distribution of studies on open education according to (i) publication years and publication types, (ii) number of authors, (iii) open education school type, (iv) sample groups, (v) sampling methods, (vi) research method, (vii) research model, (viii) data collection tools, (ix) analysis methods?" were sought.

Method

Within the scope of this purpose, the descriptive content analysis method and categorical analysis technique were used in the study. To determine the studies to be included in the study, YÖK National Thesis Centre, ULAKBİM TR Index Journal List and Google Scholar database were used. Keywords were used to carry out this screening process in accordance with the purpose, and the English equivalents of these keywords were searched. In the research, a total of 49 studies (18 theses-31 articles) that meet the criteria determined in line with the criterion sampling method, which are open to access and whose full text is available in Turkey, constitute the research sample after filtering. In this research, the categorical analysis technique, one of the types of content analysis, was used.

Findings

In the research, it was found that the studies on open education gained momentum as of 2016. Especially in recent years, there has been an increase in the quantitative distribution of the articles published on the subject. The publications are mostly single-authored, and the related topic is frequently studied in open-education high schools and open-education school types. Another study finding is that the related subject is commonly studied in open-education high schools and open-education secondary schools. The research also found that students and documents were mainly

preferred as the sample group in studies on open education. Another striking finding of the research is that many studies on open education need to include sample information.

The study findings found that the studies on open education were carried out using quantitative and qualitative research methods. Accordingly, it was revealed that survey research and document analysis research models were preferred in the studies. In this context, data were mostly collected through questionnaires, scales, and documents, and the analyses of the collected data were frequently performed with descriptive statistics and descriptive analysis.

Discussion and Conclusion

In this context, based on the research results, the results obtained from the publications to be carried out in cooperation with different disciplines in the focus of various sample groups in Turkey will strengthen and improve the practices and regulations related to the subject. In addition, more studies in which different data collection tools are used together, mixed methods are used to find answers to questions that cannot be answered by quantitative or qualitative approaches alone, and data are analysed with high-level analyses in the studies to be conducted on open education can contribute to the related literature. In addition to all these, it is recommended that the trends of the studies indexed in different databases be examined and included in the sampling group using different criteria.

ORCID

Gülten Türkan Gürer  ORCID 0000-0002-8054-6489

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

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

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

Araştırmada bireylerden veri toplanmamış, daha önce yapılan araştırmalar araştırma için veri seti oluşturmuştur. Bu bakımdan etik kurul onayı gerekmemektedir.

Teacher Autonomy and Professionalism as Predictors of Curriculum Adaptation Patterns

Öğretim Programını Uyarlama Örüntülerinin Yordayıcıları Olarak Öğretmen Özerkliği ve Profesyonelliği*

Özge Ceren ÇELİK¹, Melek Gülşah ŞAHİN²

¹Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, ocerencelik@gazi.edu.tr

²Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı, mgulsahsahin@gazi.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 06.02.2024

Yayına Kabul Tarihi: 28.05.2024

ABSTRACT

This study aimed to investigate teacher autonomy and occupational professionalism as predictors of teachers' curriculum adaptation patterns. The study group of the present correlational study was composed of 153 teachers. For data analysis, *t*-test, ANOVA, correlation analysis, and regression analysis were performed. Results showed that the models established for predicting teachers' use of adaptation patterns by teacher autonomy and occupational professionalism were found to be significant, except for omitting. The highest variance was obtained in the model for predicting the frequency of extensions. In this model, teachers' autonomy and occupational professionalism significantly explained teachers' use of the extending pattern, and occupational professionalism was a significant predictor. It can be suggested that autonomy and professionalism should be considered as teacher characteristics that are indispensable components of curriculum adaptation patterns and that the number of similar studies exploring the interaction and relationships between teachers and curriculum should be increased.

Keywords: Curriculum Adaptation, Autonomy, Professionalism

*Reference: Çelik, Ö. C., & Şahin, M. G. (2024) Teacher autonomy and professionalism as predictors of curriculum adaptation patterns. *Gazi University Journal of Gazi Education Faculty*, 44(2), 1281-1321.

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin öğretim programı uyarlama örüntülerinin yordayıcıları olarak öğretmen özerkliği ve mesleki profesyonelliğini incelemektir. Bu korelasyonel araştırmanın çalışma grubunu 153 öğretmen oluşturmaktadır. Veri analizinde t testi, ANOVA, korelasyon analizi ve regresyon analizi kullanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin uyarlama örüntülerini kullanım sıklıklarının, özerklik ve mesleki profesyonellik tarafından yordanmasına yönelik kurulan modellerin, atlamaya yönelik uyarlama alt boyutu hariç anlamlı olduğunu göstermiştir. En yüksek varyans, genişletme sıklığını yordayan modelde elde edilmiştir. Bu modelde öğretmen özerkliği ve mesleki profesyonellik öğretmenlerin genişletme örüntüsünü kullanma sıklığını anlamlı bir şekilde açıklarken, mesleki profesyonellik anlamlı bir yordayıcı olmuştur. Özerklik ve mesleki profesyonelliğin, programı uyarlama örüntülerinin kullanımından ayrı düşünülmemesi gereken öğretmen özellikleri arasında değerlendirilmesi ve öğretmen ile program arasındaki etkileşim ve ilişkileri inceleyen benzer çalışmaların sayısının artırılması önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretim Programı Uyarlama, Özerklik, Profesyonellik

INTRODUCTION

There has been a wide range of debate and research on the curriculum design and its reflections on the classroom and the quality of education. Recently, there are two opposing views worldwide where some educators support a more centralized curriculum for standardization based on the curriculum as a political text, while others prefer a more local or contextual curriculum for improving educational practice by understanding school and class realities (Saban, 2021). In Turkey, there is a centralized education system, operated by the Ministry of National Education (MoNE) that mandates all formal and non-formal educational activities (Akar & Kandemir, 2022). Within this framework, curriculum development activities are carried out in coordination with the relevant units of the MoNE. Curricula are prepared for all grade levels in the formal education system, from preschool to high school (MoNE, 2023).

Although a mandated curriculum is expected to guarantee equality for all (Maniates, 2010), it is also widely argued that a formal curriculum differs from the curriculum implemented in the classroom. Drake and Sherin (2006) argue that no curriculum is “teacher-proof” as there are interactions between teachers and curricular materials that result in changes in teachers’ instructional practices. Teachers continuously adapt and

transform the prescribed curriculum (Mathou, 2018) to suit their own teaching situations (Loucks, 1983). Meidl and Meidl (2011) depicted this process as “tweaking” the curriculum, which refers to the ways the curriculum is adapted to create a “good program”. When the mandated curriculum organized by one-size-fits-all objectives does not fit the children in the class, teachers “tweak” the curriculum to eliminate the limitations. A wide range of research was conducted to examine the factors that influence what happens as the curriculum is enacted (enacted curriculum) (Bernard, 2017; Edwards, 2011), and teacher qualities, one of those factors, have an invaluable role in terms of curriculum adaptation (Brown, 2009; Bümen et al., 2014). With a focus on exploring the interaction between teacher qualities and curriculum adaptation, this study questioned the influence of teacher professionalism and autonomy.

Professionalism refers to the attitudinal or psychological attributes of those who aspire to be considered professionals (Ingersoll & Merrill, 2018). Autonomy, a crucial ingredient of professionalism, is an individual’s ability to make independent decisions (Aprile, 1998). As a commonly accepted professional criterion, autonomy refers to professionals’ control over their work and their own theoretical knowledge (MacBeath, 2012). That is, the loss of autonomy is regarded as a dilution of professionalism (Evans, 2011). For the teaching profession, on the other hand, the sense of autonomy is defined as the perception that teachers are in control of their work (Pearson & Hall, 1993). While autonomy is regarded as a defining feature of teacher professionalism (Parker, 2015), today’s understanding of professionalism has substantially been influenced by standardization of curricula and externally imposed accountability (Buyruk & Akbaş, 2021; OECD, 2016). The explosion of accountability policies, standardized testing, and common learning standards have challenged teacher autonomy (Parcerisa et al., 2022). Frostenson (2015), also focusing on teachers as the agents whose autonomy is challenged, argued that the decrease in professional autonomy equal to de-professionalisation may be misleading. In this sense, autonomy is composed of levels, and teachers’ autonomy at the level of practice may not be influenced by the loss of professional autonomy at the general level

(Frostenson, 2015). In this study, teachers' autonomy beliefs regarding the practice level have been questioned.

While it is known that a high level of autonomy is associated with higher student performance, Turkey is one of the countries with the least autonomy for schools regarding decision-making about curricula, assessments, and resource allocation (OECD, 2011). Still, at the contextual level, teachers may feel autonomous in their classroom (Frostenson, 2015). While teacher autonomy has been investigated with increasing popularity, research is required to explore the relations between teacher autonomy and curriculum use and adaptation (Tokgöz Can & Bümen, 2021). Understanding how autonomous teachers feel, how they adapt the curriculum, and to what extent their beliefs in terms of autonomy are correlated with the way they adapt the curriculum is deemed necessary for explaining the process of curriculum adaptation. On the other hand, teacher professionalism, as a positively correlated variable with student achievement and instructional quality (Parlar & Cansoy, 2017; Yılmaz & Altinkurt, 2014), is one area that needs more research (Korkmazgil & Seferoğlu, 2021), and literature review on the relationship between professionalism and curriculum adaptation is quite limited. More research on the interdependence of autonomy perceptions, professionalism, and curriculum adaptations is deemed necessary (Steh & Pozarnik, 2005). It is believed that revealing the links between those interrelated variables bears significance in contributing to curriculum development and implementation by understanding to what extent autonomy and professionalism influence teachers' practices while adapting curriculum and whether adaptation practices could be improved through enhancement in teacher-related factors, which are limited to autonomy and professionalism in this study.

Theoretical Background

Teachers' Curriculum Adaptation Patterns

Today, the important role of teachers in achieving the goals of the prescribed or official curriculum is widely accepted (Agodini & Harris, 2016; Tokgöz, 2013). In the flow of everyday instruction, the teacher-tool dynamic and the interactions between the qualities

of teachers and curriculum materials occur, which results in differences between the official and enacted (Brown, 2009; Bümen & Yazıcılar, 2020). Despite using the same curriculum, the outcomes may differ since teachers have different curriculum approaches that influence teachers, students, and curriculum, which results in significant differences in the learned curriculum compared to the formal curriculum (Shawer, 2010). According to Shawer et al. (2009), teachers' approaches to curriculum differ as curriculum-transmitters, curriculum developers, or curriculum-makers. Curriculum-transmitters use the prescribed curriculum materials and topics without additions or substantial differences, while curriculum-developers include new components and make substantial changes based on the prescribed curriculum. Curriculum-makers develop curricula without referencing official curriculum materials and topics. Although there are different classifications in terms of curriculum approaches of teachers, researchers agree upon the fact that while implementing curricula in the class, teachers inevitably make some adaptations due to differences in region, school, class context, and student and teacher characteristics (Akbulut-Taş, 2022; Yazıcılar Nalbantoğlu et al., 2022; Yazıcılar Nalbantoğlu & Bümen, 2024). According to Shawer (2010), curriculum adaptation stimulates interactions between teachers, students, and curriculum and enfranchises teachers to shape curriculum based on the classroom context. Sherin and Drake (2009) defined adaptation as significant changes teachers make in the intended curriculum, which include the activities for omitting portions of a lesson and making significant and creative changes and additions to the curriculum. Curriculum adaptation is regarded as a purposeful effort to bring existing instructional materials to align with new visions by making additions, adaptations, or transformations. It differs from curriculum development, which requires creating totally new materials within the framework of a new policy (Debarger et al., 2017).

In order to understand and conceptualize how teachers adapt curricula, researchers have identified recognizable patterns (Bernard, 2017; Tokgöz Can & Bümen, 2021; Troyer, 2017). Bernard (2017) has formed five categories of adaptation. These categories are changing content, extending, reordering, rewording, and other purposes. Changing

content refers to changing the content of a problem or activity. Extending means following specified curriculum materials in addition to adding activities to extend the content. Reordering refers to reordering problems or activities found in curriculum materials. Rewording means reformatting the curriculum material without affecting the overall content. Other purposes refers to using the curriculum materials in such a different way that it is not planned to be used. A similar classification has been formed by Troyer (2017). According to this classification, by making additions, the teacher adds entire activities, questions, and words that are not in the lesson plan. Deletion occurs when the teacher does not use a material or activity planned to be used according to the lesson plan. Modification occurs when the teacher uses materials in a different way than what is presented in the lesson plan. On the other hand, this study has adopted the classification of Tokgöz Can and Bümen (2021), who have used three main adaptation patterns: omitting, extending, and replacing or revising. By extending, teachers include new materials and resources and create something new in teaching. They change the official curriculum's format, duration, and order by replacing and revising. They neglect the impractical or useless parts of the official curriculum by omitting them.

Considering the significance of curriculum and its use in the classroom, scholars also put effort into understanding factors that may have direct or indirect influences on curriculum adaptation. According to Brown (2009), instructional outcomes result from the interaction between curriculum and teacher resources. While curriculum resources include physical objects, domain representations, and procedures, teacher resources refer to teachers' subject matter knowledge, pedagogical content knowledge, goals, and beliefs. The nature of teachers' goals and beliefs is highly relevant to understanding how teachers perceive, interpret, and use curriculum materials (Brown, 2009). Empirical data also show that teacher characteristics have an influence on the use and effect of curriculum (Agodini & Harris, 2016; Shaver, 2017). According to Forbes (2013), teacher-specific variables explain a higher percentage of the variance, whereas the influence of curriculum materials on teachers' curricular adaptations is relatively less. In this sense, understanding what teachers bring to this interaction is at least as crucial as understanding the features of the

curriculum (Drake & Sherin, 2006). Still, apart from the qualities of the teacher and curricula, there are also other factors, found to be related to teachers' adaptation practices. These factors are student characteristics, instructional context, and contextual factors, including time, school structure, administrative support, and family structure (Akbulut-Taş, 2022; Bernard, 2017; Leite et al., 2020). This study is limited to investigating teachers' curriculum adaptation patterns within the framework of teacher autonomy and professionalism as teacher qualities. Apparently, teacher qualities constitute only one determinant of curriculum adaptation. Nonetheless, research on investigating teachers' qualities in relation to how they adapt curricula is limited and believed to contribute to giving insight into understanding teachers' different practices in terms of curriculum adaptation in a centralized system, where a wide range of variables are standardized.

Teacher Professionalism

Professionalism is defined as individuals' attitudes and behaviors toward their occupation (Boyt et al., 2001). It refers to improving service quality (Hoyle, 2001). Evans (2008) regarded professionalism as a service-level agreement, and in this framework, the professionals should accept and adopt this agreement; otherwise, it is only a service-level requirement. In this framework, Evans argues that professionalism should be related to what professionals actually "do" rather than what the government asks professionals to do. A professional is depicted as someone who is not an amateur but is committed to a career and public service (Ingersoll & Merrill, 2018). School effectiveness literature heavily addresses the importance of the role of the teacher as a professional (Johnson, 1991). The goal of teacher professionalism is to attain the highest standards in the profession of teaching that is based on professional formation, knowledge, skill, and values (Demirkasımoğlu, 2010). In the conceptualization of OECD (2016), teacher professionalism comprises three domains: knowledge base, autonomy, and peer networks. That is, teacher professionalism includes teachers' knowledge necessary for teaching, teachers' decision-making regarding their work, and networks enhancing information exchange and support among teachers. Evans (2011) identified three components of professionalism: behavioural, attitudinal, and intellectual. While the

behavioural component of professionalism refers to what practitioners physically do at work, the attitudinal component refers to practitioners' attitudes. The intellectual component refers to the knowledge, understanding, and knowledge structures of practitioners. Within this study, the conceptualization of Yılmaz and Altinkurt (2014) has been adopted, who have conceptualized teacher professionalism within four dimensions: personal development, contribution to organization, professional awareness, and emotional labor. Personal development refers to teachers' efforts to improve themselves to do their profession better, such as following scientific publications, books, or activities related to their field, although it is not compulsory. Contribution to organization refers to teachers' use of their knowledge, experience, and relationships with others for the sake of the institution, such as voluntary and active participation in social, cultural, and professional activities and projects at school. Teachers with high professional awareness are professionals who are aware of their needs, open to new ideas and change, sensitive to professional ethical principles, communicate and cooperate with colleagues, strive to do their job in the best way possible, and are role models for students with their behavior. Emotional labor is the role-playing of employees in the work environment. In this sense, teachers with high levels of professionalism try not to reflect this to their work and relationships even if they have problems with school administration, colleagues, or in their personal lives.

Teachers Autonomy

Autonomy has long been considered a central component of professionalism. Professionals are allowed to draw on their knowledge, experience, and ethics to decide how best to provide safe, effective services to others (Mezza, 2022). Teacher autonomy is one of the terms used to describe and define teacher professionalism (Johnson, 1991). It is about teachers' beliefs that they have control over specific aspects of their work, including scheduling, curriculum, textbooks, and instructional planning (Short, 1994). According to Lamb (2008), while teacher autonomy can be conceptualized as the extent to which teachers can enhance their teaching through their efforts, it can also be defined

as the freedom to be able to teach in the way that one wants to teach, which is regarded as a manifestation of teacher autonomy.

Teacher autonomy is a difficult concept to define, and scholars have focused on different aspects of teacher autonomy (Han, 2020; Yan, 2010; Yu-hong & Ting, 2012). Focusing on its complex nature, Frostenson (2015) suggested levelling professional autonomy as general, collegial, and individual professional autonomy. General professional autonomy refers to the frames of professional work, such as the organisation of the school system and legislation. This is the level scholars mainly consider in relation to de-professionalisation of teachers. Collegial professional autonomy is about teachers' collective freedom to influence and decide on practice at a local level. Individual autonomy refers to the opportunity to influence the contents, frames, and controls of the teaching practice. Collegial professional autonomy and individual autonomy relate to autonomy at the level of practice. According to Frostenson (2015), it is necessary to make a distinction between levels because a loss of autonomy that exists at the general level does not mean a loss of professional autonomy at the level of practice. Considering the centralized system in Turkey, in this paper, teacher autonomy is considered at the level of practice based on the conceptualization of Ulaş and Aksu (2015), who defined three areas of autonomy for teachers, including teachers' autonomy in instructional planning and implementation, in professional development, and in determining the framework of the curriculum.

Prior research has investigated teachers' curriculum adaptation process (Akbulut-Taş, 2022; Bümen & Yazıcılar, 2020; Durdukoca, 2021; Gelmez-Burakgazi, 2020; İlhan & Bümen, 2023; Karakuyu, 2023). On the other hand, teacher autonomy has been examined based on different variables, including teacher self-efficacy (Ertay, 2022; Genç, 2022; Işık, 2022), professional motivation (Demir, 2023), professional burnout (Nalbant, 2023), curriculum literacy levels (Taşdemircan, 2023). Tokgöz Can and Bümen (2021) analyzed teachers' perceived autonomy and preferences while adapting curricula based on mixed method design. Yazıcılar Nalbantoğlu (2021) and Yazıcılar Nalbantoğlu and Bümen (2024) investigated the influence of professional development on the curriculum

adaptation process. Buyruk and Akbaş (2021) focused on the correlation between teachers' occupational professionalism and autonomy. The main contribution of this study is to examine the correlation between teachers' curriculum adaptation patterns, autonomy, and professionalism. This study aims to investigate teacher autonomy and occupational professionalism as predictors of teachers' curriculum adaptation patterns. Within this framework, the research questions of this study are as follows:

1. Do teachers' curriculum adaptation patterns, professional autonomy, and occupational professionalism levels differ by graduation, school type, subject area, in-service training needs, and class size?
2. Are there significant relations between teachers' curriculum adaptation patterns, autonomy, and occupational professionalism?
3. Are teacher autonomy and occupational professionalism significant predictors of teachers' curriculum adaptation patterns?

METHOD

Research Design

This research investigated the relationships between teacher autonomy, occupational professionalism, and curriculum adaptation patterns. In this respect, this research is correlational. In correlational studies, hypotheses regarding at least two variables are tested. Additionally, this study examined whether the variables of teacher autonomy, occupational professionalism, and curriculum adaptation patterns differed according to the independent variables. In this respect, the research can be considered as causal-comparative research. In causal-comparative research, the cause or consequences of pre-existing differences between groups are examined (Fraenkel et al., 2012).

Study Group

The study group consisted of 153 teachers. Considering the suitability of the construct validity and reliability coefficients of the scales used in the research, the number of

variables and group size ratios (MacCallum et al., 1999), and the type of analyses to be carried out based on these research problems (Tabachnick & Fidell, 2013), it was decided that the size of the study group was sufficient. Within the scope of the research, teachers with different school types, subject areas, and ages were included in the study. The participant demographics are given in Table 1.

Table 1. Participant Demographics

Variables	Categories	n	%
Gender	Female	127	83.0
	Male	26	17.0
Graduation	Undergraduate	106	69.2
	Graduate	47	30.7
Age	20-30	13	8.5
	31-40	64	41.8
	41-50	56	36.6
	51 and more	20	13.1
School level	Primary school	54	35.3
	Middle school	65	42.5
	High school	34	22.2
Subject area	Classroom teacher	50	32.7
	Branch teacher	103	67.3
School type	Public	125	81.7
	Private	28	18.3
Class size	0-20	43	28.1
	21-30	56	36.6
	31-50	54	35.3
In-service training needs regarding curriculum	Need	109	71.2
	No need	44	28.8

The participant demographics show that the majority of participants were women (83%) and had a bachelor's degree (69.2%). The distribution of teachers according to their subject areas indicates that approximately two-thirds (67.3%) were branch teachers (English, IT, Germany, Spanish, Mathematics, Physics, Turkish, Social Studies, Science, and History), and the majority of participants worked in public schools (81.7%) at middle school level (42.7%) In terms of class size, it was found that the majority of teachers (36.6%) had 21-30 students in their classes.

Data Collection Tools

Ethics committee approval was obtained before the data collection process. The Curriculum Adaptation Patterns Scale was developed by Yazıcılar Nalbantoğlu et al. (2022) to determine teachers' curriculum adaptation patterns. It was a 5-point Likert-type scale of 20 items to measure how frequently teachers use adaptation patterns. There were three subscales, which were omitting (seven items), extending (seven items), and replacing or revising (six items). Yazıcılar Nalbantoğlu et al. (2022) conducted Exploratory Factor Analysis (EFA) to test the validity of the data obtained from 361 teachers showed that the three-dimensional structure explained 52% of the total variance. Then, confirmatory factor analysis (CFA) was performed, and goodness-of-fit indices were as follows: RMSEA=0.065, SRMR=0.064, NFI=0.91, NNFI=0.94, CFI=0.94, GFI=0.88, and AGFI=0.85. The reliability coefficients found in the study were 0.72, 0.87, and 0.85 for extending, omitting, and replacing/revising, respectively (Yazıcılar Nalbantoğlu et al., 2022).

The Teacher Autonomy Scale was developed by Ulaş and Aksu (2015) to determine the level of autonomy of teachers. The scale has three subscales and 18 items in a 5-point Likert type. As a result of the EFA performed on the data obtained from 292 classroom teachers, the total variance explained by the subscales was 62.44%. The Cronbach alpha coefficients of the autonomy in determining the framework of the curriculum (three items), autonomy in instructional planning and implementation (11 items), and autonomy in professional development (four items) subscales were 0.86, 0.91, and 0.80, respectively. The overall reliability coefficient of the scale was reported as 0.89 (Ulaş & Aksu, 2015).

The Occupational Professionalism of Teachers Scale was developed by Yılmaz and Altinkurt (2014) to determine teachers' opinions on occupational professionalism. The scale consists of 24 items in a 5-point Likert type and has four sub-dimensions. These subscales are the contribution to the organization (eight items), emotional labor (six items), personal development (five items), and professional awareness (five items).

Yılmaz and Altınkurt (2014) conducted EFA and CFA for the construct validity of the scale implemented to 251 teachers. The exploratory factor analysis resulted in four subscales explaining 52.22% of the total variance. As a result of CFA, goodness-of-fit indices were as follows: $\chi^2/df=2.66$; GFI=0.82, AGFI=0.78, RMSEA=0.08, RMR=0.05, SRMR=0.08, CFI=0.80, NFI=0.72, NNFI=0.77, PGFI=0.67. The Cronbach alpha coefficient was 0.79 for the personal development subscale, 0.86 for the contribution to organization subscale, 0.74 for the professional awareness subscale, and 0.80 for the emotional labor subscale (Yılmaz & Altınkurt, 2014).

Before performing analysis for the sub-problems of this study, the normal distribution of the data was controlled, and a second-level confirmatory factor analysis was conducted to check the construct validity of all three scales and to ensure that the sum of the scores could be calculated. As a result of the CFA, fit indices and χ^2/df values were obtained. For the Curriculum Adaptation Patterns Scale, the indices were as follows: $\chi^2=261.55$; $df=166$, $\chi^2/df= 1.57$; RMSEA=0.062; CFI=0.96; GFI=0.85; NFI=0.90; AGFI=0.81; NNFI=0.95. The indices for the Teacher Autonomy Scale were the following: $\chi^2=253.14$; $df=130$, $\chi^2/df=1.94$; RMSEA=0.079; CFI=0.97; GFI=0.82; NFI=0.94; AGFI= 0.76; NNFI=0.96. The Occupational Professionalism of Teachers Scale indices were as follows: $\chi^2=486.78$; $df=246$, $\chi^2/df=1.98$; RMSEA=0.080; CFI=0.96; GFI=0.77; NFI=0.92; AGFI=0.72; NNFI=0.95. According to Kline (2005), RMSEA ≤ 0.05 and GFI, CFI, NFI, NNFI ≥ 0.95 indicate a perfect fit; RMSEA ≤ 0.08 and GFI, CFI, NFI, NNFI ≥ 0.90 indicate a good fit. The fit indices obtained for the scales within the scope of the research generally indicated a good fit. Moreover, $\chi^2/df \leq 3$ for all three scales indicated a perfect fit.

Cronbach alpha internal consistency reliability values were calculated for Curriculum Adaptation Patterns, Teacher Autonomy, and Occupational Professionalism of Teachers Scales and their subscales. The reliability coefficients found in the study were 0.763, 0.804, and 0.858 for extending, omitting, and replacing/revising, respectively, while it was 0.853 for the whole of the Curriculum Adaptation Patterns scale. The Cronbach alpha coefficients for the subscales of determining the framework of the curriculum, autonomy

in instructional planning and implementation, and autonomy in professional development were 0.792, 0.923, and 0.834, respectively, while the overall reliability coefficient of the Teacher Autonomy Scale was calculated as 0.916. For the Occupational Professionalism of Teachers Scale, the coefficients calculated for the contribution to organization, emotional labor, personal development, and professional awareness were 0.847, 0.778, 0.843, and 0.846, respectively, and it was 0.926 for the whole scale. It was determined that the reliability coefficients were sufficient (Nunnally, 1978).

Data Analysis

Before performing analysis in line with the sub-problems, the missing values, outliers, and normality assumptions were examined. Since the data were collected online, there was no missing value, and analyses were carried out on the data obtained from 153 teachers. The scores obtained from each scale were converted into z-scores to determine univariate outliers. Analysis of the z-scores indicated no univariate outliers since all values were between +3.29 and -3.29 (Tabachnick & Fidell, 2013). The skewness and kurtosis values of the scores obtained from both subscales and the overall scale were examined to test normality. The skewness and kurtosis values were in the range of +1 and -1 for all three scales (Table 2), which indicated that the data were normally distributed (Bowen & Guo, 2012).

In the study, the Pearson product-moment correlation coefficient was calculated to examine the relationships between curriculum adaptation patterns, autonomy, and occupational professionalism. Independent samples *t*-test was performed to examine the curriculum adaptation patterns, autonomy, and occupational professionalism based on graduation (undergraduate-graduate), school type (state-private), subject area (classroom teacher-branch teacher), and in-service training needs (need-no need). Before the independent samples *t*-test analysis, the homogeneity of variances in the sub-categories of the independent samples considered for the dependent variables was examined by the Levene test. One-way ANOVA results were performed to explore the differences in the dependent variables based on class size (0-20; 21-30; 31 and more). The homogeneity of variance assumption, one of the necessary assumptions for the ANOVA test, was

examined with the Levene test. Since the homogeneity of the variances of the dependent variables in the sub-categories of the independent variable is ensured, the Least Significant Difference (LSD) test, which is among the Post Hoc tests, was used to determine which variables the differences were found to be significant. LSD test was used, taking into account the number of independent variable categories and the number of sample sizes in the categories (Kayri, 2009).

In this study, the strength of the significant differences was checked with eta squared (η^2) effect size, which is one of the mostly used (Pallant, 2005). Eta squared, which varies between 0 and 1, expresses how much of the variance in the dependent variable is explained by the categories of the independent variable (Richardson, 2011). Cohen (1988) suggested that eta squared values of 0.01, .06, and .14 be used to indicate small, medium, or large effect size, respectively (Olejnik & Algina, 2000).

Finally, a multiple linear regression analysis was performed for the overall scale and its subscales to examine the effect of teachers' autonomy beliefs and occupational professionalism on curriculum adaptation patterns. Before performing the regression analysis, the Pearson correlation value between autonomy and occupational professionalism was examined to examine the multicollinearity problem between independent variables. A moderate correlation value ($r=0.44$; $p<0.05$) was obtained. Additionally, tolerance and Variance Inflation Factor (VIF) values were calculated. The tolerance value was 0.812 (>0.10), and the VIF value was 1.242 (<10). When the tolerance and VIF values obtained and the independent correlation value were evaluated, it was determined that there was no multiple-collinearity problem (Field, 2009). Based on all the obtained values, it can be stated that there was no multiple-collinearity problem between the independent variables. Additionally, to examine the multivariate outliers, Mahalanobis distances at $p<0.001$ level were compared with the value obtained from the chi-square table at the $k=2$ freedom level. Considering Cook's distance values, it was determined that the maximum value was less than 1. According to these results, it can be stated that no multivariate outliers were found in the data (Tabachnick & Fidell, 2013).

FINDINGS

In this section, the results of the *t*-test, ANOVA, and regression analysis performed in line with the sub-problems are included. Table 2 indicates the descriptive statistics regarding teachers' occupational professionalism, autonomy, and curriculum adaptation patterns, which were extending, omitting, and replacing or revising.

Table 2. Descriptive Statistics regarding Teachers' Curriculum Adaptation Patterns, Autonomy, and Occupational Professionalism

Variables	\bar{X}	SD	Skewness	SE	Kurtosis	SE
Curriculum adaptation patterns	2.75	0,43	0,23	0,19	-0.03	0.39
Extending	3.95	0.54	-0.05	0.19	-0.25	0.39
Omitting	1.71	0.58	0.73	0.19	-0.19	0.39
Replacing/revising	2.58	0.60	0.33	0.19	0.82	0.39
Autonomy	3.19	0.68	-0.28	0.19	0.32	0.39
Occupational professionalism	4.07	0.48	-0.02	0.19	-0.49	0.39

According to the results in Table 2, while extending ($\bar{X}=3.95$) is the most frequently used adaptation pattern, omitting ($\bar{X}=1.71$) is the least frequently used one.

Differences in Teachers' Curriculum Adaptation Patterns, Autonomy, and Occupational Professionalism

Independent samples *t*-test was performed to analyze teachers' curriculum adaptation patterns, autonomy, and occupational professionalism based on teachers' graduation degrees (undergraduate and graduate). Table 3 indicates the results of the independent samples *t*-test by graduation.

Table 3. Results of the Independent Samples *t*-test by Graduation

Variables	Undergraduate		Graduate		t (151)	p
	(n=106)		(n=47)			
	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD		

Curriculum adaptation patterns	2.73	0.40	2.82	0.46	-1.337	0.183
Extending	3.92	0.52	4.01	0.57	-0.868	0.387
Omitting	1.67	0.58	1.81	0.58	-1.405	0.162
Replacing/revising	2.56	0.60	2.62	0.62	-0.656	0.513
Autonomy	3.17	0.71	3.27	0.62	-0.847	0.398
Occupational professionalism	4.06	0.47	4.09	0.50	-0.422	0.673

Results indicate that teachers' use of curriculum adaptation patterns did not differ by teachers' graduation ($t(151)=-1.34$). Although teachers with a graduate degree used all adaptation patterns more frequently than those with an undergraduate degree, this difference was not significant. Similarly, teachers' use of extending ($t(151)=-0.87$), omitting ($t(151)=-1.41$), and replacing/revising ($t(151)=-0.66$) did not significantly differ by teachers' graduation degrees. When the autonomy levels of the teachers were examined, although the teachers with a graduate degree had higher mean scores than those with an undergraduate degree, this difference was not statistically significant ($t(151)=-0.85$). Similarly, teachers' mean scores in terms of occupational professionalism were also higher for teachers with graduate degrees; however, this difference was not significant ($t(151)=-0.42$).

The results of an independent samples t -test to analyze teachers' curriculum adaptation patterns, autonomy, and occupational professionalism based on school type are presented in Table 4.

Table 4. Results of the Independent Samples t -test by School Type

Variables	Public (n=125)		Private (n=28)		t (151)	p	η^2
	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD			
Curriculum adaptation patterns	2.71	0.44	2.93	0.33	-2.15	0.013*	0.03
Extending	3.88	0.52	4.25	0.49	-3.40	0.001*	0.07
Omitting	1.70	0.59	1.74	0.54	-0.35	0.72	-
Replacing/revising	2.53	0.61	2.79	0.51	-2.02	0.045*	0.03
Autonomy	3.16	0.71	3.36	0.54	-1.42	0.158	-
Occupational professionalism	4.01	0.46	4.33	0.51	-3.33	0.001*	0.07

* $p < 0.05$

Table 4 shows that there is a significant difference in the frequency of teachers' use of curriculum adaptation patterns based on school type ($t(151)=-2.15$). It was determined that teachers working in private schools used adaptation patterns more frequently. However, when the effect size of the difference was examined ($\eta^2=.03$), it was seen that it was a small effect size. Regarding the pattern of extending, it was found that the average use of teachers working in private schools was higher, and the difference was significant ($t(151)=-3.40$). The effect size of this difference was medium ($\eta^2=.07$), meaning that school type explained 7% of the variance in the relevant variable. Teachers' use of the omitting pattern did not differ by school type ($t(151)=-0.35$). On the other hand, teachers working in private schools were found to use replacing/revising patterns more frequently than others, and the difference was significant ($t(151)=-2.02$). When the effect size of this difference was examined ($\eta^2=.03$), it might be stated that it was low. In terms of the autonomy levels of teachers, although teachers working in private schools had higher mean scores than those in public schools, this difference was not significant ($t(151)=-1.42$). Moreover, teachers' occupational professionalism differed significantly according to the type of school ($t(151)=-3.33$). School type explained a 7% variance of the teachers' occupational professionalism and had a medium effect size level. ($\eta^2=.07$). Teachers working in private schools had higher mean scores regarding occupational professionalism.

The results of the independent samples t -test that was performed to determine whether teachers' curriculum adaptation patterns, autonomy, and occupational professionalism differed by teachers' subject areas are displayed in Table 5.

Table 5. Results of the Independent Samples t -test by Subject Area

Variables		Classroom teachers (n=50)		Branch teachers (n=103)		t(151)	p	η^2
		\bar{X}	SD	\bar{X}	SD			
		Curriculum adaptation patterns	2.81	0.38	2.73			
Extending	4.12	0.48	3.87	0.54	2.804	0.006*	0,05	

Omitting	1.67	0.49	1.73	0.62	-0.607	0.545	-
Replacing/revising	2.60	0.58	2.57	0.62	0.244	0.808	-
Autonomy	3.26	0.67	3.17	0.69	0.753	0.452	-
Occupational professionalism	4.12	0.46	4.04	0.49	0.852	0.396	-

* $p < 0.05$

Table 5 indicates that the curriculum adaptation patterns used by teachers do not differ by their subject areas ($t(151)=1.022$). Regarding the subscales, it was found that classroom teachers made more extensions than branch teachers, and the difference was significant ($t(151)=2.80$). When the effect size of this difference was examined, it could be stated that it was a low effect size level ($\eta^2 = .05$). On the other hand, it was also determined that teachers' use of omitting ($t(151) = -0.61$) and replacing/revising patterns ($t(151)=0.24$) did not differ by teachers' subject areas. Although classroom teachers had higher mean scores in terms of autonomy, the difference between classroom and branch teachers' scores was not significant ($t(151)=0.73$). Likewise, classroom teachers' occupational professionalism scores were higher than those of branch teachers; however, the difference was not statistically significant ($t(151)=0.85$).

Table 6 presents the results of the independent samples t -test for examining teachers' curriculum adaptation patterns, autonomy, and occupational professionalism based on teachers' in-service training needs.

Table 6. Results of the Independent Samples t -test by In-Service Training Needs

Variables	Need (n=109)		No need (n=44)		t (151)	p	η^2
	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD			
Curriculum adaptation patterns	2.80	0.42	2.64	0.43	2.212	0.028*	0,03
Extending	3.99	0.52	3.84	0.56	1.555	0.122	
Omitting	1.74	0.57	1.64	0.62	0.945	0.346	
Replacing/revising	2.66	0.59	2.39	0.60	2.508	0.013*	0,04
Autonomy	3.23	0.61	3.11	0.83	1.041	0.300	
Occupational professionalism	4.11	0.46	3.95	0.51	1.930	0.056	

* $p < 0.05$

Table 6 indicates that teachers' use of the curriculum adaptation patterns differed significantly by teachers' in-service training needs ($t(151)=2.12$). It was found that the effect size of this difference ($\eta^2=.03$) was low. Teachers who stated that they needed in-service training used adaptation patterns more frequently. Regarding the subscales, there was a significant difference in teachers' use of replacing/revising patterns based on the in-service training needs ($t(151)=2.51$), and the difference was in favor of teachers who needed in-service training. However, the effect size of this statistical difference ($\eta^2= .03$) was low. On the other hand, although teachers with in-service training needs had higher mean scores on the frequency of using adaptations based on extending ($t(151)=1.56$) and omitting ($t(151)=0.95$), the difference was not statistically significant. In terms of teacher autonomy, it was revealed that the teachers with in-service training needs had higher mean scores than others; however, this difference was not significant ($t(151)=1.04$). Similarly, the occupational professionalism levels did not significantly differ by in-service training needs ($t(151)=1.93$).

Table 7 presents the results of ANOVA performed to examine teachers' curriculum adaptation patterns, autonomy, and occupational professionalism based on class size.

Table 7. Results of ANOVA by Class Size

Variables	Class size	\bar{X}	SD	F	p	η^2	Diff.
Curriculum adaptation patterns	0-20 ^a	2.94	0.42	5.877	0.003*	0,07	a>b
	21-30 ^b	2.68	0.43				a>c
	31 and more ^c	2.69	0.39				
Extending	0-20 ^a	4.15	0.49	4.719	0.010*	0,,06	a>b
	21-30 ^b	3.84	0.56				a>c
	31 and more ^c	3.90	0.51				
Omitting	0-20 ^a	1.84	0.66	1.542	0.217	-	
	21-30 ^b	1.67	0.57				
	31 and more ^c	1.65	0.52				
Replacing/revising	0-20 ^a	2.80	0.62	4.107	0.018*	0,05	a>b
	21-30 ^b	2.50	0.58				a>c

	31 and more ^c	2.48	0.58				
Autonomy	0-20 ^a	3.29	0.54	4.047	0.019*	0,05	a>c
	21-30 ^b	3.33	0.68				b>c
	31 and more ^c	2.99	0.75				
Occupational professionalism	0-20 ^a	4.21	0.49	3.331	0.038*	0,04	a>b
	21-30 ^b	3.96	0.48				
	31 and more ^c	4.06	0.45				

* $p < 0.05$

Table 7 indicates that the frequency of teachers' use of curriculum adaptation patterns differed significantly by class size ($F=5.807$). Class size variables explained a 7% variance in teachers' use of curriculum adaptation patterns and had a medium effect size level ($\eta^2=.07$). Teachers who taught in 0-20 classes used all adaptation patterns more frequently than teachers who taught in classes with 21 students and more. The frequency of teachers' use of extending ($F=4.719$) patterns differed significantly according to the class size, which had a medium effect size level ($\eta^2=.06$). Additionally, there was a significant difference in teachers' use of replacing or revising patterns, depending on the class size ($F=4.107$), which had a low effect size level ($\eta^2=.05$). Teachers' frequency of using adaptations for extending and replacing/revising in classes with a size of 0-20 was higher than those in classes with a size of 20-30 and 31 and more. On the other hand, teachers' use of adaptations for omitting did not differ significantly according to class size ($F=1.542$). Teachers' autonomy levels differed significantly according to the class size ($F=4.047$). The effect size of this difference ($\eta^2=.05$) was low. The level of autonomy of the teachers who taught in 0-20 classes was higher than those who taught in classes with 31 students and more. Additionally, the level of autonomy of the teachers who taught in classes with 21-30 students was higher than those who taught in classes with 31 and more. Teachers' occupational professionalism levels also differed significantly according to the class size ($F=3.331$), which had a low effect size level ($\eta^2=.04$). The occupational professionalism levels of the teachers who taught in classes with 0-20 students were higher than those with 21 students and more.

Relations among Teachers' Curriculum Adaptation Patterns, Autonomy, and Occupational Professionalism

The Pearson correlation coefficients that were calculated to examine the relationships between teachers' curriculum adaptation patterns, autonomy, and occupational professionalism are displayed in Table 8.

Table 8. The Pearson Correlation Coefficients between Teachers' Curriculum Adaptation Patterns, Autonomy, and Occupational Professionalism

Variables	1	2	3	4	5	6
Curriculum adaptation patterns (1)	1.00					
Extending (2)	0.63*	1.00				
Omitting (3)	0.75*	0.07	1.00			
Replacing/revising (4)	0.85*	0.37*	0.56*	1.00		
Autonomy (5)	0.27*	0.27*	0.14	0.20*	1.00	
Occupational professionalism (6)	0.25*	0.50*	0.01	0.07	0.44*	1.00

* $p < 0.05$

Results indicated a positive, low-level, significant relationship ($r=0.27$) between teachers' use of adaptation patterns and teacher autonomy. Furthermore, it was found that there was a positive and low-level relationship ($r=0.25$) between teachers' use of adaptation patterns and occupational professionalism. There was a positive and moderate relationship ($r=0.37$) between the teachers' use of adaptations for extending and the levels of use of adaptations for replacing/revising. It can be stated that there was a positive and low-level significant relationship ($r=0.27$) between teachers' use of the extending pattern and teacher autonomy. There was a positive and moderate significant correlation ($r=0.50$) between teachers' occupational professionalism and the frequency of making extensions. There was a positive, moderate, and significant relationship between teachers' use of adaptations for omitting and adaptations for replacing/revising ($r=0.56$). A positive, and significant relationship existed between teacher autonomy and occupational professionalism levels ($r=0.44$).

Prediction of Curriculum Adaptation Patterns

Multiple linear regression analysis was performed for the overall scale and three subscales to investigate the effect of teachers' autonomy and occupational professionalism on teachers' curriculum adaptation patterns. Results are presented in Table 9.

Table 9. Regression Analysis Results regarding the Prediction of Curriculum Adaptation Patterns

Dependent Variable	Independent Variable	β	t	p	R ²	F	p
Curriculum adaptation patterns	Autonomy	0.194	2.24	0.027*	0.09	7.77	0.00*
	Occupational professionalism	0.167	1.928	0.056			
Extending	Autonomy	0.059	0.756	0.451	0.25	25.29	0.00*
	Occupational professionalism	0.473	6.02	0.00*			
Omitting	Autonomy	0.165	1.837	0.068	0.02	1.68	0.10
	Occupational professionalism	-0.069	-0.770	0.443			
Replacing/ revising	Autonomy	0.208	2.334	0.021*	0.04	3.12	0.04*
	Occupational professionalism	-0.02	-0.224	0.823			

* $p < 0.05$

The regression model established to predict teachers' curriculum adaptation patterns based on occupational professionalism and autonomy beliefs was significant ($F=7.77$). These predictive variables explained 9% of the total variance in teachers' curriculum adaptation patterns. It was determined that teacher autonomy ($\beta=0.194$), one of the predictive variables, was a significant predictor of the level of curriculum adaptation. On the other hand, it was determined that occupational professionalism ($\beta=0.167$) was not a significant predictor. In general, it can be stated that the model was significant while the variance it explained was low.

The regression model established for predicting teachers' use of the extending pattern based on their occupational professionalism and autonomy beliefs was significant ($F=25.29$). Together, these predictive variables explained 25% of the total variance in teachers' use of the extending pattern. It was determined that while occupational professionalism ($\beta=0.473$) was a significant predictor, teacher autonomy ($\beta=0.059$) was not a significant predictor. In general, the model was significant, and it can be stated that the variance it explained was higher than the other established models.

It was determined that teachers' occupational professionalism and autonomy beliefs did not have significant relationships with teachers' use of the omitting pattern ($F=1.68$). The predictive variables of teachers' occupational professionalism and autonomy beliefs together explained 2% of the variance in teachers' use of the omitting pattern. In short, teacher autonomy ($\beta=0.165$) and occupational professionalism ($\beta= -0.069$) were not significant predictors of adaptations for omitting.

The regression model established to predict teachers' use of replacing/revising patterns based on the variables of teachers' occupational professionalism and autonomy beliefs was significant ($F=3.12$). Together, these predictive variables explain 4% of the total variance in teachers' use of replacing/revising pattern. It was determined that teacher autonomy ($\beta=0.208$), one of the predictive variables, was a significant predictor of teachers' use of replacing/revising pattern. It was determined that the teachers' occupational professionalism variable ($\beta=0.02$) was not a significant predictor variable. In general, it can be stated that the model was significant, whereas the variance it explained was low.

DISCUSSION

This study investigated the relationships between teacher autonomy, occupational professionalism, and teachers' curriculum adaptation patterns. It also examined whether these dependent variables differed by the independent variables, including teachers' graduation degree, school type, subject area, in-service training needs, and class size. As a result, it was determined that the most frequently used adaptation pattern was extending

while the least frequently used pattern was omitting. That is, teachers avoided omitting or neglecting any components of the curriculum. Instead, they put extra effort into making additions by extending. This may result from teachers' efforts to meet the minimum requirements of the curricula. They might regard all components as necessary, or they believe that it is an obligation for them to use the formal curriculum as it is because of the centralized education system. There are parallel results in the literature. Burkhauser and Lesaux (2017) also revealed that teachers tended to add or extend existing activities instead of omitting any activity or certain parts. Some studies also found the same order in terms of the adaptation patterns (Bümen & Holmqvist, 2022; İlhan & Bümen 2023; Yazıcılar Nalbantoğlu, 2021). In these studies, the most frequently used adaptation patterns were extending, revising, and omitting, respectively. According to İlhan and Bümen (2023), making omissions less is natural for a country that has been centrally managed since its establishment, while making more extensions may indicate that the resources need to be supported or extended, as argued by Yazıcılar Nalbantoğlu (2021).

It was determined that teachers' scores obtained from the curriculum adaptation patterns scale did not show a significant difference based on graduation degree and subject area variables. On the other hand, it was found that the school type created a significant difference in the adaptation patterns. Although the effect size was small, teachers working in private schools used all patterns of adaptation more frequently than other teachers. Similarly, İlhan and Bümen (2023) also determined that teachers' adaptation patterns also showed significant differences based on the school type in favor of teachers working in private secondary schools. Regarding teachers' need for in-service training, another independent variable of the study, there was a significant difference in teachers' use of adaptation patterns with a low effect size. Teachers who stated they had in-service training needs used curriculum adaptation patterns more frequently than other teachers. The class size variable also resulted in a significant difference in the use of adaptation patterns with a medium effect size. The frequency of use of teachers whose class size was between 0 and 20 students was found to be higher. Otukile-Mongwaketse et al. (2016), focusing on teachers' understanding of curriculum adaptations, concluded that large class

size was one factor that made it impossible to adapt curriculum effectively. Akbulut-Taş (2022) also found that crowded classrooms were among the factors related to the school and teachers that influenced teachers' fidelity to the curriculum.

Regarding the subscales of the curriculum adaptation patterns, it was found that none of the adaptation patterns differed by teachers' graduation degree. As a contradictory finding, Karakuyu (2023) found that there was a significant difference in teachers' curriculum adaptation patterns in the replacing or revising dimension in favor of the teachers with a bachelor's degree. School type resulted in a significant difference in teachers' use of the extending and replacing/revising patterns, while the effect sizes were medium and small, respectively. That is, teachers working in private schools frequently made extensions and replacements or revisions while using the curriculum compared to those working in public schools. On the other hand, the frequency of omissions did not differ based on school type. Teachers' use of the extending pattern also differed significantly according to the subject area. While the effect size was low, it was revealed that classroom teachers used extensions more frequently than branch teachers. Among all adaptation patterns, only replacing and revising patterns differed significantly by the need for in-service training with a low effect size. Teachers who stated that they needed in-service training often made revisions/replacements compared to teachers who did not. On the other hand, regarding the class size, it was found that when the class size increased, teachers made extensions and revisions/replacements less frequently, and the difference was significant. While class size resulted in a low-level effect size for teachers' use of replacing or revising patterns, it was a medium-level effect size for extending patterns. Overall, results indicate that the contextual factors need consideration, particularly for the frequency of extensions, replacements, or revisions, since they were found to be influenced by the subject of the course, the number of students in the classroom, and whether the school was private or public.

Teacher autonomy did not differ by the independent variables of graduation, school type, subject area, and in-service training needs. However, it was found that teachers' autonomy levels differed significantly according to class size. Although the effect size

was low, the autonomy level of the teachers who taught in 0-20 classes was higher than those who taught in classes with 31 students or more. Additionally, the autonomy level of teachers who taught in classes with 21-30 students was higher than those who taught in classes with 31 and more. There are both parallel and contradictory findings in the related studies. For instance, Buyruk and Akbaş (2021) found that teacher autonomy did not differ by teachers' subject area and graduation. On the other hand, Khezerlou (2014) found that teachers with undergraduate degrees had higher levels of curriculum autonomy than teachers with graduate degrees. Regarding those independent variables, it can be concluded that there is a need for further research.

Teachers' occupational professionalism did not differ by graduation, subject area, and in-service training needs. In contrast, significant differences were found in professionalism based on the school type and class size. For the school type, the effect size was at the medium level, and teachers working in private schools had higher mean scores regarding occupational professionalism. Furthermore, the occupational professionalism levels of the teachers who taught in classes with 0-20 students were higher than those with 20-30 students. Buyruk and Akbaş (2021) also found that graduation did not result in a significant difference in occupational professionalism, whereas the subject area variable resulted in a significant difference in occupational professionalism in favor of classroom teachers.

It was found that the relationship between teacher autonomy and adaptation patterns scale as a whole and its subscales were low. A low and medium level of relations were found between teachers' occupational professionalism and adaptation patterns scale and the extending subscale, respectively. Moreover, there was also a moderate relationship between occupational professionalism and teacher autonomy. The models established for predicting the curriculum adaptation scale and its subscales by the variables of teacher autonomy and occupational professionalism were found to be significant, except for the omitting subscale. Among these models, the highest variance was obtained in the model for predicting the subscale of extending. In this model, teachers' autonomy and occupational professionalism significantly explained teachers' use of the extending

pattern, and occupational professionalism was a significant predictor. As teachers' occupational professionalism levels increased, the frequency of extensions in the curriculum also increased. On the other hand, the regression model established for the overall scale and the patterns of replacing/revising was significant, but the explained variance was very low, and it was determined that teacher autonomy was a significant predictor in those models.

There are limited findings in the literature regarding the link between autonomy and adaptation patterns. For instance, Yazıcılar Nalbantoğlu et al. (2022) also found that there is a low level of significant relationship between the extending and omitting patterns and teacher autonomy and explained this finding with teachers' lack of confidence in making adaptations or their preference to avoid responsibility. Tokgöz Can and Bümen (2021) also revealed correlations between teachers' autonomy scores and adaptation patterns. They found that teachers with a low level of autonomy preferred making replacements or revisions rather than extending and omitting as they tried to stick to the curriculum and avoid omitting while enacting the curriculum (Tokgöz Can & Bümen, 2021). Previous studies also yielded parallel results regarding the relationship between professionalism and autonomy. One belongs to Buyruk and Akbaş (2021), who revealed a moderate, positive, and significant correlation between teachers' occupational professionalism and autonomy. The subscales of teacher autonomy explained 34% of the variance for teacher professionalism. Karatay et al. (2020) also found a moderate significant relationship between teacher professionalism and teaching autonomy behaviors. Teacher autonomy explained 43% of the total variance for occupational professionalism. Pearson and Moomaw (2005) and Genç (2022) also determined a positive relationship between teacher autonomy and professionalism.

CONCLUSION AND IMPLICATIONS

This study has added to the literature on curriculum adaptation by investigating the relationships between teacher autonomy, occupational professionalism, and teachers' curriculum adaptation patterns. It has also extended current knowledge of the factors

influencing curriculum adaptation by performing analysis based on teachers' graduation degree, school type, subject area, in-service training needs, and class size. Based on the results regarding independent variables, this study offers practical implications for effective curriculum implementation. Firstly, it can be concluded that the influence of school type and class size is noteworthy since these variables resulted in significant differences in teachers' curriculum adaptation patterns, except for omitting. Therefore, teachers in public schools could be supported through in-service training programs for curriculum adaptation. Furthermore, keeping the class size to a minimum could also contribute to the type and frequency of adaptation pattern use. On the other hand, the difference between teachers' curriculum adaptation patterns based on teachers' in-service training needs is interesting and requires further investigation as it was in favor of those who had higher levels of needs. This result might stem from the questions or problems teachers faced while trying to revise the curriculum. Teachers' efforts to make revisions might help them realize their strengths and weaknesses regarding how to implement and adapt the curricula. Although the results of this study confirmed that there are significant relations between teacher autonomy, professionalism, and curriculum adaptation patterns, it should be noted that there are low or medium-level relations between teachers' curriculum adaptation patterns, autonomy, and occupational professionalism, and enhancing teachers' autonomy and professionalism could only have a small effect on how teachers adapt the curricula.

Overall, this study mainly focused on teachers' curriculum adaptation patterns to contribute to previous research on the factors influencing curriculum use and adaptation. Previous research on the correlation between curriculum adaptation, autonomy, and professionalism is quite limited, and there is a need for increasing the number of similar studies exploring the links between teacher and curriculum resources. Furthermore, this current study was limited to quantitative data, and the relationship among the variables needs qualitative data support. In this aspect, mixed method studies can be conducted to better grasp how autonomy and professionalism influence curriculum adaptation. This may also result in realizing other independent variables that have a greater influence on

curricular adaptations. In order to have a better understanding, in addition to using the scale to determine curriculum adaptation patterns, data can be enriched with observations and documents, including lesson plans and other materials, to have a different data source other than the self-report data.

REFERENCES

- Agodini, R., & Harris, B. (2016). How teacher and classroom characteristics moderate the effects of four elementary math curricula. *The Elementary School Journal*, 117(2), 216-236. <https://doi.org/10.1086/688927>
- Akar, H., & Kandemir, A. (2023). Emergent educational policies towards mainstreaming migrants in public education: the case of Turkey. In S. S. Singh, O. Jovanović, and M. Proyer (Eds.), *Perspectives on transitions in refugee education: ruptures, passages, and re-orientations* (pp. 47–62). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv32bm1gz.7>
- Akbulut-Taş, M. (2022). An investigation of curriculum adaptation efforts of teachers working in disadvantaged secondary schools. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(1), 10-24. <https://doi.org/10.47750/pegegog.12.01.02>
- Aprile, A.E. (1998). Professional autonomy. *CRNA*, 9(1), 10-8.
- Bernard, A. M. (2017). *Curriculum decisions and reasoning of middle school teachers*. [PhD dissertation, Brigham Young University]. <http://scholarsarchive.byu.edu/etd/6488>
- Bowen, N. K., & Guo, S. (2012). *Structural equation modeling*. Oxford University Press.
- Boyt, T. E., Lusch, R. F., & Naylor, G. (2001). The role of professionalism in determining job satisfaction in professional services: A study of marketing researchers. *Journal of Service Research*, 3(4), 321–330. <https://doi.org/10.1177/109467050134005>
- Brown, M. W. (2009). The teacher-tool relationship: Theorizing the design and use of curriculum materials. In J. T. Remillard, B. A. Herbel-Eisenmann, & G. M. Lloyd (Eds.), *Mathematics teachers at work: Connecting curriculum materials and classroom instruction* (pp. 17–36). Routledge.
- Bull, B. L. (1988, April 5-9). *The nature of teacher autonomy* [Paper presentation]. Annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, USA.
- Burkhauser M.A., & Lesaux, N.K. (2017). Exercising a bounded autonomy: novice and experienced teachers' adaptations to curriculum materials in an age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 291-312. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1088065>
- Buyruk, H., & Akbaş, A. (2021). An analysis on the relationship between teachers' occupational professionalism and their autonomy. *Education and Science*, 46(208), 431-451. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2021.9996>

- Bümen, N., & Holmqvist M. (2022). Teachers' sense-making and adapting of the national curriculum: A multiple case study in Turkish and Swedish contexts. *Journal of Curriculum Studies*, 54(6), 832-851. <https://doi.org/10.1080/00220272.2022.2121178>
- Bümen, N., & Yazıcılar, Ü. (2020). A case study on the teachers' curriculum adaptations: Differences in state and private high school. *Gazi University Journal of Education*, 40(1), 183-224. <https://doi.org/10.17152/gefad.595058>
- Bümen, N.T., Çakar, E., & Yıldız, D.G. (2014). Curriculum fidelity and factors affecting fidelity in the Turkish context. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 203-228. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.2020>
- Debarger, A.H., Penuel, W.R., Moorthy, S., Beauvineau, Y., Kennedy, C.A., & Boscardin, C.K. (2017). Investigating purposeful science curriculum adaptation as a strategy to improve teaching and learning. *Science Education*, 101(1), 66-98. <https://doi.org/10.1002/sce.21249>
- Demir, O. (2023). An analysis of the relationship between professional autonomy and professional motivation of teachers. *Education and Science*, 48(213), 231-254. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2023.11700>
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining "teacher professionalism" from different perspectives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047-2051.
- Drake C., & Sherin M. G. (2006). Practicing change: Curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics education reform. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 153-187. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00351.x>
- Durdukoca, S.F. (2021). Teachers' commitment to the curriculum and relevant parent opinions: A case study on Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 17(4), 222-238. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.366.14>
- Edwards, R. (2011). Translating the prescribed into the enacted curriculum in college and school. *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 38-54. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00602.x>
- Ertay, I. (2022). *An analysis of teacher self-efficacy and teacher autonomy in relation to a new distance learning era* (Thesis No: 773985) [Master's Thesis, Gaziantep University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38. <http://www.jstor.org/stable/20479569>
- Evans, L. (2011). The 'shape' of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development, and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37, 851-870. <https://www.jstor.org/stable/23077054>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage.

- Forbes, C. T. (2013) Curriculum-dependent and curriculum-independent factors in preservice elementary teachers' adaptation of science curriculum materials for inquiry-based science. *Journal of Science Teacher Education*, 24(1), 179-197. <https://doi.org/10.1007/s10972-011-9245-0>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. R. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.) McGraw-Hill.
- Frostenson, M. (2015) Three forms of professional autonomy: Deprofessionalisation of teachers in a new light. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 28464. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28464>
- Genç, B. (2022). *Teacher autonomy and its relation with teacher professionalism, reflection and self-efficacy: A sample of high school EFL teachers in Çorum* (Thesis No: 722811) [Master's Thesis, Uludağ University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.
- Gelmez-Burakgazi, S. (2020). Curriculum adaptation and fidelity: A qualitative study on elementary teachers' classroom practices. *Issues in Educational Research*, 30(3), 920- 942.
- Grenville-Cleave, B., & Boniwell, I. (2012). Surviving or thriving? Do teachers have lower perceived control and well-being than other professions? *Management in Education*, 26(1), 3-5. <https://doi.org/10.1177/0892020611429252>
- Han L. (2020). On the relationship between teacher autonomy and learner autonomy. *International Education Studies*, 13(6), 153-162. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n6p153>
- Huang, J. (2005). Teacher autonomy in language learning: A review of the research. In K. R. Katyal, H. C. Lam, & X. Ding (Eds.), *Research studies in education* (pp. 203-218). Office of Research, Faculty of Education, University of Hong Kong.
- Hoyle, E. (2001). Teaching: Prestige, status and esteem. *Educational Management & Administration*, 29(2), 139-152. <https://doi.org/10.1177/0263211X010292001>
- Hyslop-Margison, E. J., & Sears, A. M. (2010). Enhancing teacher performance: The role of professional autonomy. *Interchange* 41, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s10780-010-9106-3>
- Ingersoll, R.M., & Collins, G.J. (2018). The status of teaching as a profession. In J. Ballantine, J. Spade, & J. Stuber (Eds.), *Schools and society: A sociological approach to education* (pp. 199-213). Pine Forge Press/Sage Publications.
- Işık, U. (2022). *Examination of elementary school teachers' self-efficacy beliefs, curriculum autonomy and referral behaviors for special education* (Thesis No: 744287) [Master's Thesis, Aydın Adnan Menderes University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.

- İlhan, B., & Bümen, N. T. (2023). Secondary school teachers' curriculum adaptations: Patterns, causes, and consequences. *TEBD*, 21(1), 303-334.
<https://doi.org/10.37217/tebd.1181074>
- Johnson, D. N. (1991). *Principal vision, environmental robustness, and teacher sense of autonomy in high schools* (Publication No: 9204372) [Doctoral dissertation, Portland State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
<https://doi.org/10.15760/etd.1320>
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Firat University Journal of Social Science*, 19(1), 51-64.
- Kara, M., & Bozkurt, B. (2022). The examination of the relationship between teacher autonomy and teacher leadership through structural equation modeling. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(2), 299-312. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1037128>
- Karakuyu, A. (2023). Investigation of the teachers' curriculum adaptation patterns. *Journal of Social Sciences and Education*, 6(2), 297-324.
- Khalil, B., & Lewis, T. (2019). Understanding language teacher autonomy: A critical realist perspective on EFL settings in Turkey. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 6(4), 749-763.
- Khezerlou, E. (2014). A cross-cultural study of teacher autonomy in curriculum development among Iranian and Turkish EFL teachers. *JALDA*, 2(1), 25-38.
<https://doi.org/10.22049/JALDA.2014.13516>
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling: Methodology in the social sciences*. The Guilford Press.
- Korkmazgil, S., & Seferoğlu, G. (2021) Teacher professionalism: Insights from Turkish teachers of English into the motives that drive and sustain their professional practices. *Journal of Education for Teaching*, 47(3), 366-378.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1897781>
- Lamb, T. (2008). Learner autonomy and teacher autonomy: Synthesizing an agenda. In T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses* (pp. 269-284). John Benjamins Publishing.
- Leite, C., Fernandes, P., & Figueiredo, C. (2020). National curriculum vs curricular contextualisation: Teachers' perspectives. *Educational Studies* 46(3), 259–272.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1570083>
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-81. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00006-6](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00006-6)

- Loucks, S. F. (1983, April 11-15). *Defining fidelity: A cross-study analysis* [Paper presentation]. The annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada.
- MacBeth, J. (2012). *Future of teaching profession*. The Cambridge Network.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84–99. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.1.84>
- Maniates, H. (2010). *When highly qualified teachers use prescriptive curriculum: Tensions between fidelity and adaptation to local contexts* (Publication No: 3413430) [Doctoral Dissertation, University of California]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Mathou, C. (2018) Recontextualizing curriculum policies: a comparative perspective on the work of mid-level actors in France and Quebec. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 789-804. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1513567>
- Meidl, T., & Meidl, C. (2011). Curriculum integration and adaptation: individualizing pedagogy for linguistically and culturally diverse students. *Current Issues in Education*, 14(1). <http://cie.asu.edu/>
- Mezza, A. (2022). *Reinforcing and innovating teacher professionalism: Learning from other professions*, OECD Education Working Papers, No. 276. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/117a675c-en>
- MoNE. (2023). *Monitoring and evaluation system of curricula*. <https://mufredat.meb.gov.tr/SSS.aspx>
- Nalbant, S. (2023). *The relationship between the autonomy of Turkish EFL teachers and their professional burnout* (Thesis No: 793126) [Master's Thesis, Trakya University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.
- Nelson, C., & Miron, G. (2005). *Exploring the correlates of academic success in Pennsylvania charter schools*. National Centre for the Study of Privatization in Education.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric testing*. New York: McGraw-Hill.
- OECD. (2011). *PISA in focus, no. 9. School autonomy and accountability: Are they related to student performance?* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5k9h362kcx9w-en>
- OECD. (2016). *Supporting teacher professionalism insights from TALIS 2013, TALIS*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264248601-en>
- Olejnik, S., & Algina, J. (2000). Measures of effect size for comparative studies: *Applications, interpretations, and limitations*. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 241–286. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1040>
- Otukile-Mongwaketse, M., Mangope, B., & Kuyini, A.B. (2016). Teachers' understandings of curriculum adaptations for learners with learning difficulties in

- primary schools in Botswana: Issues and challenges of inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 169-177.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12069>
- Öztürk, İ. H. (2011). Curriculum reform and teacher autonomy in Turkey: The case of the history teaching. *International Journal of Instruction*, 4(2), 113-128.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual (2nd ed.)*. Allen & Unwin.
- Parker, G. (2015). Teachers' autonomy. *Research in Education*, 93(1), 19-33.
<https://doi.org/10.7227/RIE.0008>
- Parlar, H., & Cansoy, R. (2017). Examining the relationship between teachers' individual innovativeness and professionalism. *International Education Studies*, 10(8), 1-11.
- Paulsrud, D., & Wermke, W. (2019). Decision-making in context: Swedish and Finnish teachers' perceptions of autonomy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 1-22. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1596975>
- Pearson, L. C., & Hall, B. C. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86(3), 172-177
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54. <https://eric.ed.gov/?id=EJ718115>
- Parcerisa, L., Verger, A., Pagès, M., & Browes, N. (2022). Teacher autonomy in the age of performance-based accountability: A review based on teaching profession regulatory models (2017-2020). *Education Policy Analysis Archives*, 30(100).
<https://doi.org/10.14507/epaa.30.6204>
- Richardson, J. T. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational research review*, 6(2), 135-147.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.12.001>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Saban, A. (2021). Curriculum development through action research: A model proposal for practitioners. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(1), 299–354.
<https://doi.org/10.14527/pegegog.2021.009>
- Shawer, S. F. (2010). Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(2), 173-184. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.015>
- Shawer, S.F., Gilmore, D.P., & Banks-Joseph, S.R. (2009). Learner-driven EFL curriculum development at the classroom level. *The International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20, 125-143.

- Sherin, M. G., & Drake, C. (2009). Curriculum strategy framework: investigating patterns in teachers' use of a reform-based elementary mathematics curriculum. *Journal of Curriculum Studies, 41*(4), 467-500. <https://doi.org/10.1080/00220270802696115>
- Short, P. M. (1994). Defining teacher empowerment. *Education, 114*(4), 488-493.
- Steh, B., & Pozarnik B. M. (2005). Teachers' perception of their professional autonomy in the environment of systemic change. In D. Beijoard P. C. Meijer, G. Morine-Dershimer, & H. Tillema (Eds.), *Teacher professional development in changing conditions* (pp. 349-363). Springer.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Taşdemircan, A. (2023). *An analysis of perceived autonomy of teachers and their curriculum literacy levels* (Thesis No: 774173) [Master's Thesis, Sivas Cumhuriyet University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.
- Tokgöz, Ö. (2013). *Transformation of centralized curriculum into teaching and learning processes: Teachers' journey of thought curriculum into enacted one* (Thesis No: 345161) [Doctoral Dissertation, Middle East Technical University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.
- Tokgöz Can, M., & Bümen, N. T. (2021). Turkish teachers' autonomy in using and adapting curriculum: A mixed methods study. *Issues in Educational Research, 31*(4), 1270-1292.
- Troyer, M. (2017). Teachers' adaptations to and orientations towards an adolescent literacy curriculum. *Journal of Curriculum Studies, 51*(2), 1-27.
- Tschannen-Moran, M., Parish, J., & DiPaola, M. F. (2006). School climate and state standards: How interpersonal relationships influence student achievement. *Journal of School Leadership, 16*, 386-415.
- Ulaş, J., & Aksu, M. (2015). Development of teacher autonomy scale for Turkish teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences 186*, 344-349. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.023>
- Yan, H. (2010). A brief analysis of teacher autonomy in second language acquisition. *Journal of Language Teaching and Research, 1*(2), 175-176.
- Yazıcılar Nalbantoğlu, Ü. (2021). *Examining the contributions of a professional development program to teachers in adapting the curriculum to the classroom* (Thesis No: 695410) [Doctoral Dissertation, Ege University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.
- Yazıcılar Nalbantoğlu, Ü., Bümen N. T., & Uslu, Ö. (2022). Teachers' curriculum adaptation patterns: A scale development study, *Teacher Development, 26*(1), 94-116. <https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1996452>
- Yazıcılar Nalbantoğlu, Ü. Y., & Bümen, N. T. (2024). Changes in the curriculum adaptation skills of teachers as a result of professional development support: A

Turkish case study. *Teaching and Teacher Education*, 137, 104386.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104386>

Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2014). Validity and reliability study for the occupational professionalism of teachers scale (OPTS). *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 332-345.

Yu-hong, J., & Ting, M. (2012). A review of the research on language teacher autonomy. *Sino-US English Teaching*, 9(4), 1045-1055.

Zeng, Z. (2013). *Pathways to pre-service teachers professional development: insights from teacher autonomy* [Paper presentation]. International Academic Workshop on Social Science. Changsha, Hunan, China. <http://dx.doi.org/10.299/iaw-sc.2013.194>

GENİŞ ÖZET

Amaç

Bu çalışmada öğretmenlerin programı uyarlama örüntülerinin yordayıcıları olarak öğretmen özerkliği ve mesleki profesyonelliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda üç araştırma sorusuna yanıt aranmıştır:

(1) Öğretmenlerin öğretim programı uyarlama örüntüleri, mesleki özerklik ve mesleki profesyonellik düzeyleri mezuniyet, okul türü, branş, hizmet içi eğitim ihtiyacı ve sınıf mevcuduna göre farklılık göstermekte midir?

(2) Öğretmenlerin öğretim programı uyarlama örüntüleri, mesleki özerklikleri ve profesyonellikleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

(3) Öğretmen özerkliği ve mesleki profesyonelliği, öğretmenlerin öğretim programı uyarlama örüntülerinin anlamlı yordayıcıları mıdır?

Yöntem

Bu araştırma “Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği”, “Öğretmen Özerklik Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği”nden alınan puanlara yönelik ilişkinin belirlenmesi amaçlandığından ilişkisel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu farklı okul türü, branş, kıdem, mezuniyet derecesine sahip 153 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda t testi, ANOVA, korelasyon analizi ve regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Öğretim programını uyarlama örüntülerine ilişkin bulgular, öğretmenlerin en sık kullandığı uyarlama örüntüsünün genişletme olduğunu, en az kullandıkları örüntünün ise atlama olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin uyarlama örüntüleri okul türü, hizmet içi eğitim, sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri okul türüne ve sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin özerkliği ise yalnızca sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Öğretmen özerkliği ile uyarlama örüntüleri ölçeğinin bütünü ve alt boyutları arasındaki ilişkinin düşük olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki profesyonelizmi ve uyarlama örüntüleri ölçeği ile onun alt ölçeği olan genişletme örüntüsü arasında sırasıyla düşük ve orta düzeyde ilişkiler belirlenmiştir. Ayrıca, mesleki profesyonellik ile öğretmen özerkliği arasında da orta düzeyde bir ilişki vardır.

Öğretim programını uyarlama ölçeğinin genelini ve alt ölçeklerinin kullanım sıklıklarının öğretmen özerkliği ve öğretmenlerin mesleki profesyonelliği değişkenleri tarafından yordanmasına yönelik kurulan modellerin atlamaya yönelik uyarlama alt boyutu hariç anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu modellerden en yüksek varyans genişletmeye dayalı uyarlamaları kullanım sıklıklarının yordanmasına ilişkin modelde elde edilmiştir. Öğretmenlerin özerkliği ve mesleki profesyonelliği, genişletmeye dayalı uyarlamaları kullanım sıklıklarını anlamlı düzeyde açıklamaktadır; mesleki profesyonellik anlamlı bir yordayıcıdır. Öte yandan ölçeğin tamamı için kurulan regresyon modeli ve değiştirme/düzeltilme örüntüleri anlamlı bulunmuş ancak açıklanan

varyans çok düşük çıkmış ve bu modellerde öğretmen özerkliğinin anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada en sık kullanılan uyarlama örüntüsünün genişletme olduğu, en az kullanılan örüntünün ise atlama olduğu saptanmıştır. Öğretmenler programın herhangi bir bileşenini atlamaktan veya ihmal etmekten kaçınırken, sıklıkla eklemeler yapmayı tercih etmiştir. Bu durumun, programın asgari gerekliliklerini karşılama çabası, programın tüm bileşenlerinin gerekli olduğuna dair inanış veya programı eksiksiz kullanmanın bir zorunluluk olarak algılanmasının bir sonucu olduğu düşünülmüştür. Alanyazında, ulaşılan bu bulguyu destekleyen araştırmalar olduğu görülmüştür (Burkhauser ve Lesaux, 2017; Bümen ve Holmqvist, 2022; İlhan ve Bümen 2023; Yazıcılar Nalbantoğlu, 2021).

Araştırmada öğretmenlerin kullandığı uyarlama örüntülerinde, görev yaptıkları okul türü ve sınıf mevcudu yönünden anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya dayalı olarak, devlet okullarında görev yapan öğretmenlere, program uyarlama konusunda destek olacak nitelikte hizmet içi eğitim programları düzenlenmesi ve sınıf mevcudunun minimum düzeyde tutulması yoluyla ise öğretmenlerin programı uyarlama sıklıklarının artırılabilceği sonucuna varılabilir. Diğer yandan, öğretmenlerin program uyarlama örüntüleri ve yeniden düzenlemeye yönelik uygulamalarında hizmet içi eğitim ihtiyacı daha fazla olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya dayalı olarak, öğretmenlerin uyarlama ve özellikle yeniden düzenleme yaptıkları süreçte karşılaştıkları güçlüklerin, programı uyarlama konusundaki güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerine katkı sağladığı düşünülmüştür.

Öğretmen özerkliği ile uyarlama örüntüleri ölçeğinin bütünü ve alt boyutları arasındaki ilişkinin düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki profesyonelizmi ve uyarlama örüntüleri ölçeği ile onun alt ölçeği olan genişletme örüntüsü arasında sırasıyla düşük ve orta düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca, mesleki profesyonellik ile öğretmen özerkliği arasında da orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Kurulan modellerden en yüksek varyansın genişletmeye dayalı uyarlamaları kullanım sıklıklarının yordanmasına ilişkin modelde elde edilmesi, özerklik ve mesleki profesyonelliğin genişletmeye dayalı uyarlamaları kullanım sıklıklarını anlamlı düzeyde açıklaması ve bu modelde mesleki profesyonelliğin anlamlı bir yordayıcı olması dikkat çekici bir bulgudur. Mevcut araştırma bulguları ile kıyaslandığında sınırlı sayıda benzer araştırma bulgusu olduğu söylenebilir. Yazıcılar Nalbantoğlu ve diğerleri (2022) genişletme ve atlama örüntüleri ile öğretmen özerkliği arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Paralel biçimde öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile özerkliği arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyan araştırmalar (Buyruk ve Akbaş, 2021; Karatay ve diğerleri, 2020) mevcuttur.

Öneriler

Programı uyarlama, özerklik ve profesyonellik arasındaki ilişkiye dair araştırmalar oldukça sınırlıdır ve öğretmen ile program arasındaki etkileşim ve ilişkileri inceleyen benzer çalışmaların sayısının artırılması katkı sağlayacaktır. Ayrıca bu çalışma nicel verilerle sınırlı olup, değişkenler arasındaki ilişkinin nitel veri ile desteklenmesinde yarar vardır. Bu yönüyle, özerklik ve profesyonelliğin programı uyarlama sürecini nasıl etkilediğinin daha iyi anlaşılması için karma

yöntemli araştırmalar yapılabilir. Bu aynı zamanda program uyarlamaları üzerinde daha büyük etkiye sahip olan diğeri bağımsız değişkenlerin fark edilmesiyle de sonuçlanabilir.

ORCID

Özge Ceren ÇELİK  ORCID 0000-0003-3280-0654

Melek Gülşah ŞAHİN  ORCID 0000-0001-5139-9777

Contribution of Researchers

Both researchers contributed equally to this manuscript.

Acknowledgements

We would like to thank all the teachers who participated in the research during the data collection process.

Conflict of Interest

The researchers do not have any personal or financial conflicts of interest with other individuals or institutions related to the research.

Ethics Committee Declaration

This study was conducted with the approval of Gazi University Ethics Commission dated 08.06.2022 and numbered 2022-776.

Development of Distance Education Attitude Scale for Higher Education Students * **

Yükseköğretim Öğrencileri İçin Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi

Gürçü KOÇ ERDAMAR¹, Gökçe GARIP², Bilgen KERKEZ³, Yeliz ABBAK⁴

¹Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim.
e-posta: gurcu.erdamar@gmail.com

²Milli Savunma Üniversitesi, Deniz Harp Okulu, Yabancı Diller Eğitimi
Bölümü, e-posta: gkcgarip@gmail.com

³Milli Eğitim Bakanlığı, e-posta: bilgenkerkez@gmail.com

⁴Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve
Öğretim. e-posta: yelizabbak@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article
Makalenin Geliş Tarihi: 22.01.2024 **Yayına Kabul Tarihi:** 31.05.2024

ABSTRACT

Distance education has been constantly developed for decades and became the only choice for education during the COVID-19 pandemic. In the Turkish higher education, distance education practices were carried out for three semesters during the pandemic. Once again, distance education became the only means of education for higher education after the devastating earthquakes that hit Türkiye in February 2023. Assessing the students' attitudes towards distance education gained importance in order to enhance the learning outcomes of distance education and to define the problems the students had faced. Thus, the researchers aimed to develop a Distance Education Attitude Scale for Higher Education Students in this study. The data were collected from 875 undergraduate students from Turkish state universities. Explanatory Factor Analysis ($n_{EFA} = 583$) unfolded a two-factor structure with 16 items – explaining 57% of the total variance. For the scale and its two factors, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient (.917, .914, .807) and McDonalds Omega coefficient (.920, .925, .811) were found satisfactory. Confirmatory Factor Analysis ($n_{CFA} = 292$) supported the model-data fit and confirmed the

***Reference:** Koç, G., Garip, G., Kerkez, B., & Abbak, Y. (2024). Development of distance education attitude scale for higher education students. *Gazi University Journal of Gazi Education Faculty*, 44(2), 1323-1348.

* This research was presented as an oral presentation at the “The Ninth International Congress on Curriculum and Instruction”.

reached structure. The "Distance Education Attitude Scale for Higher Education Students" is found to be valid and reliable. The scale is believed to contribute to the quality and efficiency of tertiary distance education practices.

Keywords: Attitude, Education, Distance Education, Higher Education, Scale Development

ÖZ

Yıllardır sürekli gelişen uzaktan eğitim, COVID-19 salgını sırasında eğitim için tek seçenek haline gelmiştir. Türkiye’de yükseköğretimde pandemi döneminde üç yarıyıl uzaktan eğitim uygulamaları yürütülmüş ve Şubat 2023’te Türkiye’yi vuran yıkıcı depremlerin ardından uzaktan eğitim bir kez daha yükseköğretim için tek eğitim aracı olmuştur. Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının değerlendirilmesi, uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunları tanımlamak ve öğrenme çıktılarını geliştirmek açısından önem kazanmıştır. Bu nedenle bu çalışmada Yükseköğretim Öğrencileri İçin Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır. Veriler, Türkiye’de devlet üniversitelerinden 875 lisans öğrencisinden toplanmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi ($NEFA= 583$), toplam varyansın %57’sini açıklayan 16 maddeden oluşan iki faktörlü bir yapı ortaya koymuştur. Ölçek ve iki faktörü için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı (.917, .914, .807) ve McDonalds Omega katsayısı (.920, .925, .811) yeterli bulunmuştur. Doğrulayıcı Faktör Analizi ($NCFA= 292$) model-veri uyumunu desteklemiş ve ulaşılan yapıyı doğrulamıştır. “Yükseköğretim Öğrencileri İçin Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeğine ilişkin geçerlik güvenirlik kanıtları yeterli bulunmuştur. Ölçeğin, yükseköğretim uzaktan eğitim uygulamalarının kalitesine ve verimliliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Tutum, Eğitim, Uzaktan Eğitim, Yükseköğretim, Ölçek Geliştirme

INTRODUCTION

Rapid changes in science and technology have entitled 21st century as the information age and knowledge is now seen as the most important power. The variety of competencies expected from people has profoundly affected education and other areas of life. There have been and will be rapid developments and transformations in education, especially in the higher education, where competition has increased at the international level through globalization.

The advances in technology, the increasing number of students, the shortage of teaching staff, institutions’ demand to provide faster and cost-effective in-service training opportunities to their employees, and the spatial and temporal freedom of learning offered by the lifelong learning approach (Ekici, 2003) have moved the societies away from the idea that education conducted in the traditional classroom can be sufficient on

its own. Distance education has emerged by giving the individuals the responsibility for their learning, offering different educational opportunities, and eliminating barriers and geographical restrictions.

The varying demands and technological developments over the years have transformed distance education – which, in the literature, is addressed as distance learning, online education, and Internet or Web-based instruction (Jung, 2001; Leonard, 1999). While there are many definitions, Moore and Kearsley (2005) define distance education as a planned and programmed procedure where students and teachers are in different places, using private lesson designs, applications, and various technologies. Peters (1973) also defined it as the material that makes it possible to teach countless students at the same time with the help of information technologies regardless of the place the students live.

Although its history is quite old, distance education has been constantly transformed and renewed with current technological developments. It is known that there were advertisements in the Boston Newspaper about the conduct of shorthand lessons through letters in 1728. The University of Queensland in Australia ran an off-campus open education program in the 1890s, and in the 1920s, Columbia University also conducted a similar program (Meşhur & Bala, 2015).

While the history of Turkish distance education practices stretches back to 70-80 years, the closest practice to the present applications of distance education officially began in 1982 (Alkan, 1998). Distance education in Türkiye, which was generally carried out by means of communication tools such as letters and videos until 1982, was established on a more planned and scientific basis in 1981 by Anadolu University. With the help of the Internet and digitalization, it aimed meeting the needs of the society and has become an education model that many universities conduct more professionally (Demir, 2014).

Distance education became a vital education and teaching model through which the education or training practices can be carried out during the COVID-19 pandemic breakout in March 2020. The rapid spread of COVID-19 in a short time and its' becoming a threat to the whole world affected the global economy and countries,

causing different measures to be taken in many areas, including education. Measures such as flight bans, declaration of state of emergency, and the closure of schools of all degrees were just a few of the social changes brought about by the pandemic. One of the areas most affected by those measures was education. Face-to-face education was suspended throughout the world, and many countries in the world switched to distance education – including Türkiye. However, the switch to online education did not fully reflect a distance education process because of both the social effects of the pandemic and the lack of experience and time to effectively implement an interactive online course design (Yurdal, Şahin, Aytug Koşan & Toraman, 2021). Scholars of distance education, instructional technologies, and related subjects – including Hodges, Moore, Lockee and Bond (2020) – have suggested that this period can be called "emergency distance education" to distinguish it from the distance education practices pursued under normal conditions.

With the help of the internet, many distance education programs have been developed for higher education in response to the demand for flexible learning environments, continuous education, and lifelong learning (Gunawardena & McIsaac, 2013). In fact, distance education is on the way to become a much preferred and widespread model, especially in higher education, since it has enabled reaching out to larger populations and eliminated the time and space constraints - even before the COVID-19 pandemic. In Türkiye, 123 universities adopt distance education application and research centers while many universities have distance education programs and courses, most of which are at the graduate level in Türkiye (Saraç, 2020). Those existing experiences and applications eased the transition to distance education in tertiary settings during the pandemic.

Deniz and Bağçeci (2021) stated that distance education is used as an option to continue education during regional and national problems the countries face. Distance education has shown its existence throughout the pandemic not as the last choice but the only choice in education (Can, 2020). The devastating earthquakes that hit Türkiye on February 6, 2023, forced Turkish higher education to switch to distance education once

again. Due to the destruction and fatality caused by the earthquakes, Turkish Council of Higher Education declared that higher education programs in Türkiye continue through distance education during the Spring 2023 semester – except for the programs which include apprenticeship, internship, teaching practice, or hands-on training such as medicine, dentistry, veterinary medicine, nursing, midwifery, teaching, and some engineering programs (Yükseköğretim Kurulu, 2023, February 17).

Since distance education secured its position in the future of education, the contribution of the distance education to the education practices, the opinions of the stakeholders, and the long-term effects of distance education on societies are now the main concerns of scientific research. With the developing and changing technologies, distance education can reach large masses in a short time (Eroğlu & Kalaycı, 2020). There are many advantages of distance education including providing flexibility to all parties (Nieuwoudt, 2020), lower cost compared to traditional education, easier to follow the course and faster grade sharing (Thompson & Ku, 2005), the ability to connect to the course from anywhere with the internet (Angelova, 2020), and positive affect on the acquisition of cognitive behaviors (Bergdahl & Nouri, 2021). In contrast, there are studies which suggest that lack of student interaction and collaboration (Dumford & Miller, 2018; Felix, 2001; Lee et al., 2011), absence of face-to-face interaction with the instructors, delayed responses, and lack of traditional classroom interaction and socialization (Adnan & Anwar, 2020; Eygü & Karaman, 2013; Keskin & Özer Kaya, 2020; Yalman, 2013), technical problems (Bakhmat et al., 2021; Bergdahl & Nouri, 2021; Muthuprasad et al., 2021), lack of necessary resources and infrastructure (Doyumağaç et al., 2020; Qashou, 2022; Sun, Tang, & Zuo, 2020), or the lack of technical experience in using the distance education tools (Sari & Nayır, 2020; Smidt et al., 2014) are among the disadvantages of distance education.

Examining the views of the main stakeholders of distance education – namely the students and teachers – also gained importance as they vitally contribute to the distance education practices. Since the applications of distance education in Türkiye reached its peak during the pandemic, several instruments were developed by researchers to

investigate the attitudes of students towards distance education (Deniz & Bağçeci, 2021; Yıldız et al., 2021; Demirel, 2022). However, distance learning was already in use in the Turkish higher education context before the pandemic, so there were some instruments existed in the literature to examine its efficiency through student attitudes. As an example, Ağır et al. (2007) developed a one-factor attitude scale toward distance education consisting of 21 items to determine the attitude of secondary teachers towards distance education. Haznedar and Baran (2012) developed the General Attitude Scale Towards e-Learning for Faculty of Education students. Their scale consists of 20 items and two factors called tendency to e-learning and avoidance of e-learning. Yıldırım et al. (2014) developed a distance education attitude scale for nursing undergraduate completion program. The four-factor scale consists of 18 items and the domains include personal suitability, effectiveness, instructiveness, and familiarity to distance education. Arslan et al. (2019) also developed an attitude scale towards distance learning for undergraduate students. Their scale consists of 36 items with five dimensions called advantages for participants, technical dimension, desire for education, efficiency of instruction, and problems faced. Basaran and Yalman's (2020) attitude scale for web conference systems also aimed to examine the attitudes of students towards distance education. The scale consists of 17 items with four factors called user demands, user attitudes, user preferences, and user problems. Çelik and Uzunboylu (2022) developed and Attitude Scale Towards Distance Learning with 16 items and four dimensions named usefulness, communication, preference for distance learning, preference for face-to-face learning.

When the years the aforementioned scales were developed considered, it is seen that the studies were relatively few until 2012, but they gained momentum after 2012 until 2020 by the help of technological developments and globalization of education. With the pandemic, there is another increase in the scale development studies conducted in Türkiye. Deniz and Bağçeci (2021) developed a distance education attitude scale for teachers which consisted of 20 items with two dimensions called benefits of distance education and limitations of distance education. Yıldız et al. (2021) developed a 24-item

Attitude Scale Regarding the Use of Distance Education Environments in the Pandemic Process to examine the attitudes of associate degree students towards distance education practices during the pandemic. Demirel (2022) developed the Students' Attitude Scale for the Online Education which has 30 items under six dimensions named efficiency, functionality, necessity, effectiveness, competence, and attitude toward trainers in online education.

Recently, natural disasters and outbreaks such as Covid-19 pandemic has greatly affected formal education and higher education systems in all countries. Many brick-and-mortar institutions had been forced to choose distance education over the traditional face-to-face education in order to continue education. For this reason, to increase the quality of distance education and to offer permanent solutions for the future applications, it is important to assess the attitudes of the main stakeholders. Accordingly, this study aimed to develop a scale to assess the attitudes of higher education students towards distance education.

This study introduces a new scale that differs from previous instruments in the literature in several ways. Firstly, unlike many existing scales that focus on specific student groups or academic disciplines, this instrument is designed to be applicable to university students across all programs in Türkiye, acknowledging the diverse needs and experiences of learners from various academic backgrounds. Secondly, the scale's development process involved participants from diverse demographic backgrounds, ensuring that the instrument is sensitive to the unique challenges and perspectives of students from different socioeconomic, cultural, and geographical contexts within Türkiye. Thirdly, recognizing the potential for distance education to be implemented in various scenarios, the scale items are not explicitly tied to any specific disaster, emergency, or incident that necessitates a transition to remote learning. This flexibility allows the scale to be utilized in assessing the distance education experience regardless of the circumstances, making it a valuable tool for evaluating both planned and unplanned implementations of this learning modality.

METHOD

This research is designed as a scale development study. In this section, the scale development process is explained in detail through the following sub-headings.

Participants

In the research, convenience sampling (Creswell & Creswell, 2018) was used to choose the participants who were 875 undergraduate students from 27 public universities in Türkiye. The collected data set was randomly split into two groups to conduct exploratory and confirmatory factor analysis. The exploratory factor analysis (EFA) file involved the data of 583 students and the confirmatory factor analysis (CFA) file involved the data of 292 students. According to Kline (1994) the recommended minimum sample size for conducting exploratory factor analysis (EFA) should be at least 100. The descriptive statistics of the participants and data are as given in Table 1.

Table 1. Descriptive Statistics of Participants

Variable		EFA group		CFA group	
		f	%	f	%
Gender	Female	452	77.5	223	76.4
	Male	131	22.5	69	23.6
Year	Prep student	18	3.1	11	3.8
	1 st year	268	46.0	134	45.9
	2 nd year	188	32.2	88	30.1
	3 rd year	74	12.7	38	13.0
	4 th year	35	6.0	21	7.2
Faculty	Aeronautics and Astronautics	-	-	1	.3
	Agriculture	19	3.3	12	4.1
	Architecture	2	.3	4	1.4
	Arts and Sciences	10	1.7	5	1.7
	Communication	2	.3	2	.7
	Economics and Administrative Sciences	14	2.4	10	3.4
	Education	502	86.1	236	80.8
	Engineering	1	.2	1	.3
	Engineering and Natural Sciences	1	.2	1	.3
	Fine Arts	15	2.6	8	2.7

Letters	7	1.2	4	1.4
Medicine	4	.7	2	.7
Political Sciences	-	-	1	.3
Tourism	1	.2	1	.3
Transportation and Logistics	1	.2	1	.3
Veterinary Medicine	4	.7	4	1.4
Total	583	100	292	100

As presented in Table 1, 77.5% of the participants were female (n=452) while 22.5% of them were male (n=131). 3.1% (n=18) of the participants were in their preparatory year while 46% (n=268) were in 1st year, 32.2% (n=188) in 2nd year, 12.7% (n=174) in 3rd year, and 6% (n=35) in 4th year. Participants were from 27 different universities and 16 different faculties.

Developing the Scale

To create an item pool and to develop the draft scale, the researchers reviewed the existing distance education literature and planned semi-structured interviews to reveal the thoughts and experiences of undergraduate students with distance education during the COVID-19 pandemic. A semi-structured interview form, which consisted of 7 open ended questions was created, and e-mailed to 16 undergraduate students at the end of 2020-2021 Fall Semester. Each student replied to the form with detailed comments.

To form the item pool, literature review, students' comments on the interview form, and professional experience gave insight to the researchers. The item pool was carefully constructed to include the theoretical dimensions of attitude: cognitive, affective, and psychomotor components. As Karasar (2020) emphasizes, attitude statements should comprehensively capture the intellectual, emotional, and action-oriented elements pertaining to the attitude object or the specific dimension being measured. Accordingly, this research considered the theoretical foundations of attitude and its multidimensional nature, ensuring that the item pool reflected all aspects of attitude (cognitive, affective, and behavioral) as suggested by Karasar (2020) and Kan and Akbaş (2005). Furthermore, to enrich the item pool, the researchers reviewed and drew insights from other scale development studies related to attitudes. By integrating theoretical foundations and existing literature, the attitude statements were methodically crafted

and incorporated into the item pool, resulting in a comprehensive and well-grounded instrument for assessing higher education students' attitudes towards distance education.

An item pool consisting of 38 items was created and the developed draft scale was e-mailed to two professors of Educational Sciences, one of Computer Education and Instructional Technologies, and one of Measurement and Evaluation in Education. They were asked to evaluate each item as “very suitable”, “suitable with changes”, and “not suitable.” In line with their reviews, three items were crossed out of the scale and some alterations were made on certain items. The final form was a 5 Likert type consisting of 35 items. Nine items of the scale were reverse coded as they reflect positive attitude towards online learning.

Data Collection and Analysis

The scale form was uploaded to an online survey website and sent to participants via e-mail and on social media platforms. Data collection lasted three months throughout 2020-2021 Spring Semester. During this process, a total of 897 participants volunteered to fill out the form.

Before starting the analysis, missing or wrong values were omitted from the data set. The forms filled out by a total of 875 undergraduate students were considered for analysis. Then, validity and reliability studies were performed. Participants were divided into two groups randomly ($n_1=583$; $n_2=292$). EFA was performed on the first group, while CFA was performed on the other. For internal consistency, Cronbach Alpha, and McDonald's Omega coefficient values for the whole test and for each of the factors were calculated. In order to determine the items of the scale, Cronbach's alpha (coefficient of reliability $\geq .70$) and item-total correlation (correlation coefficient $\geq .30$) were tested (DeVellis, 2017; Karasar, 2016).

The construct validity of the scale was investigated by EFA. Principal component analysis was conducted using varimax rotation. Kaiser–Meyer–Olkin factor analysis was implemented to decide the fittingness of data for factor analysis, and to designate, rotate, and name the factors.

All statistical analyses were executed using IBM Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 25. CFA was performed using SPSS AMOS. All statistical analyses were conducted with a significance level of $p < .05$. McDonald's Omega coefficient, average variance extracted (AVE), and composite reliability (CR) values were obtained using JAMOVI Statistical Software.

FINDINGS

Exploratory Factor Analysis

At the beginning, the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient and Bartlett's test of Sphericity were implemented to find out the appropriateness of the scale for principal component analysis. After the analysis, the dataset was found fitting for dimensional structure analysis (KMO = .939, $X^2 = 4689.728$; $p < .01$). For the dataset to be factored, the KMO value expected to be greater than .60 (Büyüköztürk, 2013; Tabachnick & Fidell, 2019). Thus, the dataset was found to be suitable for dimensional structure analysis. In order to obtain the dimensional structure, EFA was conducted with varimax with Kaiser normalization rotation method (see Table 2).

Table 2. Factor Loads of the Distance Education Attitude Scale for Higher Education Students

Factor Name	Item No	Item	Factor Load
Constraints of Distance Education Includes 10 items. 8 reverse coded items. The score that can be obtained from the scale varies between 10-50.	33	I think that the fatigue caused by constantly looking at the screen makes it difficult for me to learn. (-)	.832
	35	In the distance education, technical problems of the system negatively affect my motivation. (-)	.824
	31	I think that staying in front of the computer in distance education will negatively affect my health. (-)	.795
	34	Not being able to make eye contact with the instructor in distance education bothers me. (-)	.720
	25	Distance education limits my verbal communication with my classmates and lecturers. (-)	.714
	18	I find it difficult to concentrate in distance	.708

		education classes. (-)	
	12	Distance education is not suitable for applied courses. (-)	.686
	3	The quality of the education I receive decreases in distance education. (-)	.635
	14	Distance education offers students equal learning opportunities.	.621
	23	I am more active in distance education classes than face-to-face education.	.587
Strengths of Distance Education	22	Different teaching methods-techniques in distance education courses keep me motivated.	.744
	15	I take responsibility for my own learning in distance education	.734
Includes 6 items. 1 reverse coded item. The score that can be obtained from the scale varies between 6-30.	2	One of the best things about distance education is that the lessons are recorded, and I can watch them again whenever I want.	.710
	4	Distance education allows me to progress at my own pace.	.638
	17	I freely express my views in distance education classes.	.596
	6	Learning is not permanent in distance education (-)	.592

As suggested by Büyüköztürk (2013), 16 items which loaded on more than one factor, had less than .20 factor load difference between factor loads, or had less than .40 factor load were removed from the scale (items 1, 5, 7, 9, 10, 11, 13, 16, 19, 20, 21, 24, 26, 27, 28, and 32). According to the data obtained from the first factor analysis, it was determined that 52.16% of the variance in the scale scores was explained under 2 factors with an eigenvalue above 1.00. The variance data obtained from the first factor analysis and the scree plot were examined. Scree plot, which is used to determine the number of dominant factors (Çokluk, Şekercioğlu, and Büyüköztürk, 2010), showed that the scale was gathered under 2 factors. The remaining 19 items were re-analyzed by limiting them to 2 factors. Looking at the factor analysis performed after the limitation, items with a difference of less than .10 in two factors (8, 29, 30) were removed from the scale and 16 items remained on the scale. A two-factor structure ('Constraints of Distance Education' and 'Strengths of Distance Education') remained by comprising of 16 items which had an eigenvalue greater than 1.

Additionally, to examine the internal consistency of the scale, Cronbach's alpha coefficient, McDonald's Omega coefficient, average variance extracted, composite reliability, item-total, and inter-item correlation analyses were implemented (see Table 3). Reliability analyses has shown that the internal consistency reliability of the scale and sub-scales were found to be satisfactory (Cronbach Alpha: DEAS-HE=.917, Constraints of Distance Education=.914, Strengths of Distance Education=.807; McDonald's Omega DEAS-HE=.920, Constraints of Distance Education=.915, Strengths of Distance Education=.811). For Strengths of Distance education sub-scale, average variance extracted (AVE) was found to be .437 while it was .359 for Constraints of Distance Education sub-scale. Composite reliability (CR) was found .768 for Constraints of Distance Education while it was .892 for Strengths of Distance Education.

Table 3. Validity and reliability coefficients of the Distance Education Attitude Scale for Higher Education Students

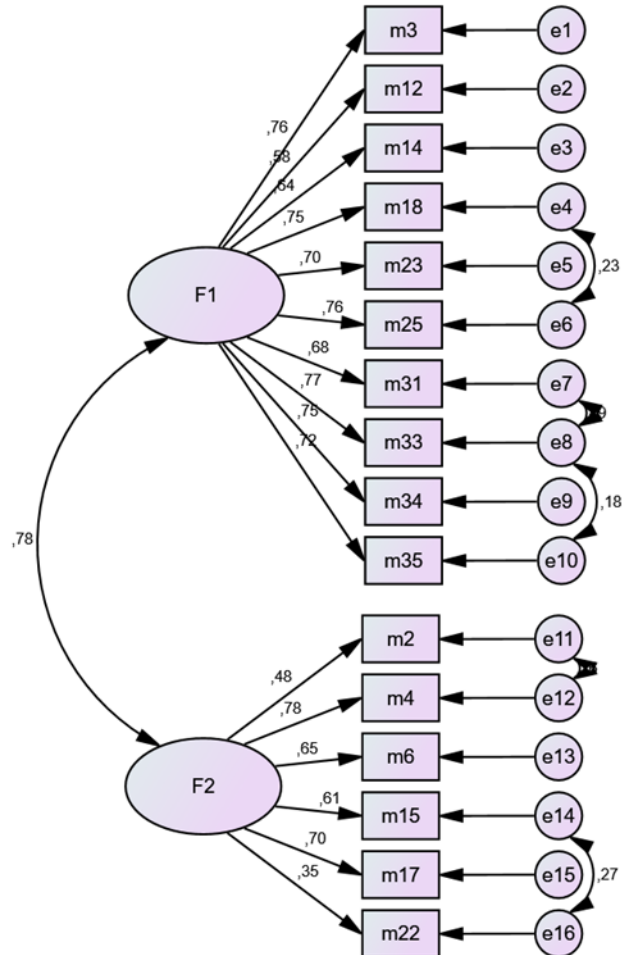
Factor Name	Cronbach's alpha	McDonald's Omega	AVE	CR
Distance Education Attitude Scale for Higher Education Students	.917	.920		
Constraints of Distance Education Sub-Scale	.914	.915	.359	.768
Strengths of Distance Education Sub-Scale	.807	.811	.437	.892

The results showed that item-total correlations of 16 items ranged from .342 to .726. Also, 57,162% of total variance (Constraints of Distance Education = 45,349%, Strengths of Distance Education = 11,814%) was explained by the two factors.

Confirmatory Factor Analysis

CFA was performed on the two-factor structure that was acquired with the EFA. The diagram found through the CFA is presented in Figure 1.

Figure 1. Path diagram (standardized values) of the CFA for Distance Education Attitude Scale for Higher Education Students (DEAS-HE: YUETÖ in Turkish) F1: Constraints of Distance Education, F2: Strengths of Distance Education



The fit indexes of the path diagram (Figure 1) were calculated as: $\chi^2/df=2.75$ and $p>.05$, root mean square error of approximation (RMSEA)=.078, normed fit index (NFI)=.889, incremental fit index (IFI)=.926, comparative fit index (CFI)=.925, adjusted goodness of fit index (AGFI)=.849, and goodness of fit index (GFI)=.891. These values are recommended as fitting in the previous studies (Table 4).

Table 4. Fit Indexes

Index	Criterion	Value	Reference
χ^2/df	≤ 3	2.750	Schermelleh-Engel et al., 2003
RMSEA	.00 < RMSEA < .10	.078	Browne & Cudeck, 1993; MacCallum et al., 1996
NFI	.90 < NFI < 1.00	.889	Schermelleh-Engel et al., 2003
IFI	.90 < IFI < 1.00	.926	Bentler, 1990; Hu & Bentler, 1999; Sümer, 2000
CFI	.90 < CFI < 1.00	.925	
AGFI	.80 < AGFI < 1.00	.849	Anderson & Gerbing, 1984; Jöreskog & Sörbom, 1993; Marsh et al., 1988
GFI	.85 < GFI < 1.00	.891	Jöreskog & Sörbom, 1993

CONCLUSION, DISCUSSION AND SUGGESTIONS

Through this study, the researchers aimed to develop a valid and reliable scale that will reveal higher education students' attitudes towards distance education. With the pandemic that broke out at the beginning of 2020, educational institutions in Türkiye, as in all countries in the world, had to switch to emergency distance education. Although distance education allows learning to be carried out independently of time and space, teacher-learner interaction decreases and if the necessary support and feedback is not provided, the student may feel lonely.

The attitudes of the students are among the most important factors affecting the quality and success of distance education practices. Investigating students' attitudes regarding the strengths and limitations of distance education can guide considerations for future applications. It can be said that distance education will become a fundamental part of the education processes because of the gradual development of technology as well as unexpected global situations including pandemics (Deniz & Bağçeci, 2021; Palvia et al., 2018). There are also some arguments about the permanency of distance education that in the future it will replace the formal education (Mishra, Gupta, & Shree, 2020). For these reasons, this study aims to develop a valid and reliable scale that will reveal the attitudes of higher education students toward distance education.

In the study, 875 students from different universities in Türkiye voluntarily filled in the online scale. To test the validity and reliability of the scale, exploratory factor analysis

was applied to the dataset of the group consisting of 583 students, and confirmatory factor analysis was applied to the dataset of the second group consisting of 292 students. The scale items were created in line with the answers written by a group of 15 students to open-ended questions, the literature review, and the comments of field experts. Accordingly, there were 35 items in the pilot application of the scale. The scale items are in the form of a 5-point Likert scale with the choices ascending from strongly disagree (1) to completely agree (5).

Through the exploratory factor analysis, a 16-item scale consisting of two structures was reached. The highest score that can be obtained from the scale is 80 while the lowest is 16. The variance ratio explained by the two sub-dimensions is 57,162%. The factor loading values of the items are between .587 and .832. Two structures with eigenvalues greater than 1 were also confirmed with the CFA. According to the CFA results, it was determined that all fit indices had acceptable values (GFI: .891, NFI: .889, RMSA: .078). The sub-dimensions of the scale were named as "constraints of distance education" and "strengths of distance education". The Cronbach Alpha value was found as .917 for the whole scale, .914 for the constraints of distance education sub-dimension, and .807 for the strengths of distance education sub-dimension. McDonald's Omega was calculated .920 for the constraints of distance education, .915 for the strengths of distance education, and .811 for the whole scale. AVE was found to be .437 for the strengths of distance education dimension, and .359 for constraints of distance education. CR was .768 for constraints and .892 for strengths of distance education. As a result of those analyses, it has been concluded that the scale is valid, reliable, and can be utilized to reveal the attitudes of university students towards distance education.

This study differs from the previous scales in the literature mainly with its target population and the demographics of participants. The findings of the scale development studies conducted before the pandemic (Ağır et al., 2007; Arslan et al., 2019; Başaran & Yalman, 2020; Çelik & Uzunboylu, 2022; Haznedar & Baran, 2012; Kışla, 2016; Usta et al., 2016; Yıldırım et al., 2014) are not discussed in this study since distance education was not conducted in all Turkish higher education institutions and the number

of students with distance education experience were limited. Among the distance education attitude scales developed in Türkiye during or after pandemic, Deniz and Bağçeci's (2021) were excluded in discussion since it targeted K-12 teachers not higher education. The scale development studies conducted in higher education setting include Yıldız et al. (2021) who conducted their study at a specific institution with 321 associate degree students. Although Demirel (2022) stated that the scale did not target a specific local community, 341 participants of that study were limited to one city and three universities and faculties. The participants of this study were 875 voluntary students from 27 different universities and 16 different faculties in Türkiye to ensure a broader participation and perspective.

When the items and dimensions of the scales are compared, it is concluded that the present scale shares some items concerning student motivation, communication with peers and teachers, permanence of learning, and technical issues with Yıldız et al.'s (2021) and Demir's (2022) scales. However, Yıldız et al.'s (2021) scale differs from the two as all the items of their scale concern the distance education platform. In Demir's (2022) attitude scale, all the items under necessity dimension focus only on health issues and pandemic. It is considered that those items may limit the use of the scale only to distance education practices during pandemic. In order to broaden the scope, the items of the scale developed in this study was intended not to include any specific attributions to disasters or other incidents that force a switch to distance education.

As a conclusion, it can be stated that Distance Education Attitude Scale for Higher Education developed through this study is valid and reliable, and it can be used in future research to contribute to the efforts to achieve a more qualified conduct of distance education practices. As for future research, the scale can be adapted to different levels of education in different settings.

REFERENCES

- Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6(2), 11-53. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/55662/761354> Access Date: 02.06.2021
- Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1), 2-8. <https://doi.org/10.33902/JPSP.2020261309>
- Ağır, F., Gür, H., & Okçu, A. (2007). Uzaktan eğitime karşı tutum ölçeği geliştirmesine yönelik geçerlik ve güvenirlik çalışması [Development of the attitude scale toward distance learning: Reliability and validity]. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 3(2), 69-73. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/185997>
- Alkan, C. (1998). Eğitim teknolojisi ve uzaktan eğitimin kavramsal boyutları [The conceptual dimensions of educational technology and distance education]. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4781/65913> Access Date: 20.04.2021
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on converge, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 2(2), 155-173. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02294170> Access Date: 25.04.2021
- Angelova, M. (2020). Students' attitudes to the online university course of management in the context of COVID-19. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 283-292. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.111>
- Arrindell, W. A., & Van Der Ende, J. (1985). An empirical test of the utility of the observations-to-variables ratio in factor and components analysis. *Applied Psychological Measurement*, 9(2), 165-178. <https://doi.org/10.1177/014662168500900205>
- Arslan, R., Bircan, H., & Eleroğlu, H. (2019). Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Cumhuriyet Üniversitesi Örneği [Development of attitude toward distance education scale: Cumhuriyet University example]. *S.C.Ü.İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(2), 1-19. Retrieved from <http://esjournal.cumhuriyet.edu.tr/tr/download/article-file/867032>
- Bakhmat, L., Babakina, O., & Belmaz, Y. (2021). Assessing online education during the COVID-19 pandemic: A survey of lecturers in Ukraine. *Journal of Physics: Conference Series*, 1840(1). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1840/1/012050>
- Basaran, B., & Yalman, M. (2020). Examining university students' attitudes towards using web-conferencing systems in distance learning courses: A study on scale

- development and application. *Knowledge Management & E-Learning*, 12(2), 209–230. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2020.12.011>
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Bergdahl, N., & Nouri, J. (2021). Covid-19 and crisis-prompted distance education in Sweden. *Technology, Knowledge, and Learning*, 26(3), 443–459. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09470-6>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230–258. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı [Manual of data analysis for social sciences]* (18th ed.). Pegem.
- Can, E. (2020). *Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları [Coronavirus (Covid-19) pandemic and its pedagogical reflections: Open and distance education practices in Turkey]*.
- Çelik, B., & Uzunboylu, H. (2022). Developing an attitude scale towards distance learning. *Behaviour and Information Technology*, 41(4), 731–739. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2020.1832576>
- Çokluk, O., Şekercioglu, G., & Büyüköztürk, S. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamalar 1*. Pegem.
- Creswell, W. J., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (5th ed.). California, Sage.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış [An overview of distance education]. *Dumlupınar University Journal of Social Science*, (39), 203-202. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4781/65913> Access Date: 05.06.2021.
- Demirel, S. (2022). Developing students’ attitude scale for the online education. *International Journal of Modern Education Studies*, 6(2), 448–469. <https://doi.org/10.51383/ijonmes.2022.239>
- Deniz, S., & Bağçeci, B. (2021). Development of distance education attitude scale for teachers: A study of validity and reliability. *Open Journal for Educational Research*, 5(2), 207–222. <https://doi.org/10.32591/coas.ojer.0502.07207d>
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale Development Theory and Applications* (4th ed.; L. Bickman & D. J. Rog, eds.). Sage.
- Doyumğaç, İ., Tanhan, A., & Kiyamaz, M. S. (2020). Understanding the most important facilitators and barriers for online education during covid-19 through online photovoice methodology. *International Journal of Higher Education*, 10(1), 166. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n1p166>

- Dumford, A. D., & Miller, A. L. (2018). Online learning in higher education: exploring advantages and disadvantages for engagement. *Journal of Computing in Higher Education*, 30(3), 452–465. <https://doi.org/10.1007/s12528-018-9179-z>
- Ekici, G. (2003). Uzaktan eğitim ortamlarının seçiminde öğrencilerin öğrenme stillerinin önemi [The importance of students' learning styles in the selection of distance education environments]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 48-55. Retrieved from http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-859.html Access Date: 10.07.2021
- Eroğlu, F., & Kalaycı, N. (2020). Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden yabancı dil dersinin uzaktan eğitim uygulamasının değerlendirilmesi [Evaluation of the distance education application of the foreign language course, which is one of the compulsory common courses in universities]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 236–265. <https://doi.org/10.37217/tebd.683250>
- Eygü, H., & Karaman, S. (2013). Uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyet algıları üzerine bir araştırma [A research on satisfaction perceptions of distance education students]. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 36-59. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kusbd/issue/19375/205547> Access Date: 08.07.2021
- Felix, U. (2001). A multivariate analysis of students' experience of web-based learning. *Australian Journal of Educational Technology*, 17(1), 21-36. <https://doi.org/10.14742/ajet.1770>
- Gunawardena, C. N., & McIssac, M. S. (2003). Distance education. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 355-395). Lawrence Erlbaum Associates. Retrieved from <https://ocw.metu.edu.tr/file.php/118/Week10/Gunawardena-McIsaac-distance-ed.pdf> Access Date: 18.06.2021
- Haznedar, Ö., & Baran, B. (2012). Eğitim fakültesi öğrencileri için e-öğrenmeye yönelik genel bir tutum ölçeği geliştirme çalışması [Development of a general attitude scale towards e-learning for faculty of education students]. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(2), 42–59. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/71817>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. Retrieved from <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Access Date: 30.11.2022
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language. Scientific Software International, Inc.
- Jung, I. (2001). Building a theoretical framework of web-based instruction in the context of distance education. *British Journal of Educational Technology*, 32(5), 525–534. <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00222>
- Kan, A., & Akbaş, A. (2005). Lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2).
- Karasar, N. (2020). Bilimsel araştırma yöntemi (35th ed.). Sim.
- Karasar, N. (2016). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler [Concept-Policy-Techniques for Scientific Research Method] (2nd ed.). Nobel.
- Keskin, M., & Özer-Kaya, D. (2020). Covid-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi [Evaluation of students' feedback on web-based distance education in the covid-19 process]. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59- 67. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ikcusbfd/issue/55773/754174> Access Date: 11.12.2021
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide To Factor Analysis*. Routledge.
- Lee, S.J., Srinivasan, S., Trail, T., Lewis, D., & Lopez, S. (2011). Examining the relationship among student perception of support, course satisfaction, and learning outcomes in online learning. *The Internet and Higher Education*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.04.001>
- Leonard, D. C. (1999). The web, the millennium, and the digital evolution of distance education. *Technical Communication Quarterly*, 8(1), 9–20. <https://doi.org/10.1080/10572259909364645>
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130–149. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.2.130>
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit Indexes in Confirmatory Factor Analysis: The Effect of Sample Size. *Psychological Bulletin*, 103(3), 391–410. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.391>
- Meshur, H. F., & Bala, H. A. (2015). Distance learning in architecture/planning education: a case study in the faculty of architecture at selcuk university. In P. Ordóñez de Pablos, R. Tennyson, & M. Lytras (Ed.), *Assessing the Role of Mobile Technologies and Distance Learning in Higher Education* (pp. 1-28). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-7316-8.ch001>
- Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1(100012). <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>

- Moore, M. & Kearsley, G. (2005). *Distance education: A system view*. Wadsworth.
- Muthuprasad, T., Aiswarya, S., Aditya, K. S., & Jha, G. K. (2021). Students' perception and preference for online education in India during COVID -19 pandemic. *Social Sciences & Humanities Open*, 3(1), 100101. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100101>
- Nieuwoudt, J. E. (2020). Investigating synchronous and asynchronous class attendance as predictors of academic success in online education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(3), 15–25. <https://doi.org/10.14742/AJET.5137>
- Palvia, S., Aeron, P., Gupta, P., Mahapatra, D., Parida, R., Rosner, R., & Sindhi, S. (2018). Online education: Worldwide status, challenges, trends, and implications. *Journal of Global Information Technology Management*, 21(4), 233–241. <https://doi.org/10.1080/1097198X.2018.1542262>
- Peters, O. (1973). *Die didaktische Struktur des Fernunterrichts. Untersuchungen zu einer Industrialisierten Form des Lehrens ve Lernens*, Weinheim: Beltz.
- Qashou, A. (2022). Obstacles to effective use of e-learning in higher education from the viewpoint of faculty members. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 23(1), 144–177. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/67387/1048493> Access Date: 11.10.2021
- Saraç, M. A. Y. (March, 2020). Basın Açıklaması: YÖK Üniversitelerde uygulanacak uzaktan eğitime ilişkin açıklama [Press Release: YÖK Statement on distance education to be implemented in universities]. Retrieved from <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx> Access Date: 09.10.2021
- Sari, T., & Nayır, F. (2020). Challenges in distance education during the (Covid-19) pandemic period. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 328–360. <https://doi.org/10.17583/qre.2020.5872>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *MPR-Online*, 8(2), 23–74. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/251060246_Evaluating_the_Fit_of_Structural_Equation_Models_Tests_of_Significance_and_Descriptive_Goodness-of-Fit_Measures Access Date: 08.10.2021
- Smidt, E., Bunk, J., McGrory, B., Li, R., & Gatenby, T. (2014). Student Attitudes about Distance Education: Focusing on Context and Effective Practices. *IAFOR Journal of Education*, 2(1), 40–64. <https://doi.org/10.22492/ije.2.1.02>
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar [Structural equation models: basic concepts and example applications]. Türk

- Psikoloji Yazıları, 2(6), 49–74. Retrieved from http://www.nebisumer.com/wp-content/uploads/2015/03/SumerN.2000.YEM_TPY.pdf Access Date: 02.12.2021
- Sun, L., Tang, Y., & Zuo, W. (2020). Coronavirus pushes education online. *Nature Materials*, 19(6), 687. <https://doi.org/10.1038/s41563-020-0678-8>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using Multivariate Statistics* (7th ed.). Pearson. https://doi.org/10.1007/978-3-540-47648-1_3905
- Thompson, L., & Ku, H. Y. (2005). Chinese graduate students' experiences and attitudes toward online learning. *Educational Media International*, 42(1), 33–47. <https://doi.org/10.1080/09523980500116878>
- Yalman, M. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgisayar destekli uzaktan eğitim sistemi (moodle) memnuniyet düzeyleri [Computer aided distance education system (moodle) satisfaction levels of education faculty students]. *Electronic Turkish Studies*, 8(8). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5357>
- Yıldırım, S., Yıldırım, G., Çelik, E., & Karaman, S. (2014). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri: Bir ölçek geliştirme çalışması [Perception of distance education students about distance education: A scale development study]. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 365–370. Retrieved from <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/34.yildirim.pdf>
- Yıldız, E. P., Çengel, M., & Alkan, A. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutum ölçeği [Attitude scale regarding the use of distance education environments in the pandemic process]. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(33), 132–153. <https://doi.org/10.26466/opus.811510>
- Yükseköğretim Kurulu. (2023, February 17). Yükseköğretim Genel Kurulunca 2022 - 2023 Bahar Yarıyılı Eğitim Sürecine ilişkin Alınan Kararlar [Higher Education General Council Resolutions on 2022-2023 Spring semester education process]. Retrieved from <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2023/yuksekogretim-genel-kurulunca-2022-2023-bahar-yariyili-egitim-surecine-iliskin-alinan-kararlar.aspx>
- Yurdal, M. O., Sahin, E. M., Aytug Kosan, A. M. & Toraman, C. (2021). Development of medical school students' attitudes towards online learning scale and its relationship with e-learning styles. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(3), 310-325. <https://doi.org/10.17718/tojde.961855>

GENİŞ ÖZET

Giriş

Bilginin en önemli güç olarak görüldüğü çağımızda, bireylerin çağın gerektirdiği şekilde kendini geliştirmesi ve sürekli öğrenen durumunda olması toplumların en büyük ihtiyaçlarından birisi haline gelmiştir. Teknolojik gelişmeler, küreselleşme, dijitalleşme gibi etkenler, eğitimin her kademesi gibi yükseköğretimde de birçok yeniliğe öncülük etmiştir. Eğitim alanında yaşanan değişimin ve yeniliğin en önemli ürünlerinden birisi uzaktan eğitim olmuştur. Öğrenene zamandan ve mekandan yana özgürlük tanıyan uzaktan eğitim modeli bireylerin öğrenme yolculuğuna eşlik eden en önemli araçlardan birisi haline gelmiştir. Uzaktan eğitim modeli yüz yıllardır teknoloji ve toplumsal ihtiyaçlar dahilinde sürekli gelişmeye devam ederken, 2019 yılının son günlerinde tüm dünyayı etkisi altına alan ve bir salgına dönüşerek dünya çapında etkisini sürdüren COVID-19 pandemisi nedeniyle eğitim sisteminin tek ve son çaresi haline gelmiştir. Bu süreçte birçok ülke, salgını kontrol altına almak amacıyla yüz yüze eğitimlerine ara verip, eğitim ve öğretim faaliyetlerine uzaktan eğitimle devam etme kararı almıştır. Salgın, ülkemizde de tüm eğitim kademelerinde acil uzaktan eğitim kararlarının alınmasına neden olmuş, Türkiye’de birçok üniversitenin uzaktan eğitim sistemlerinin halihazırda var olması, uzaktan eğitime geçişi hızlandırmış ve kolaylaştırmıştır. Pandemi süreci etkisini yitirip eğitim tekrardan yüz yüze devam ederken 2023 yılı şubat ayında Türkiye’yi arka arkaya vuran depremler oldukça derinden etkilemiştir. Söz konusu depremin şiddeti ve 10 ilden daha fazla ilde yaratmış olduğu yıkım ve etki sebebi ile Türkiye’de yeniden yükseköğretimde uzaktan eğitime geçilmiştir. Eğitim sisteminin uzaktan eğitime entegrasyonu konusunda birtakım avantajların yanında dezavantajların yaşandığı da bilimsel araştırmalar dahilinde tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda ülkemizde yükseköğretimde acil uzaktan eğitim sürecinin ve öğrencilerin bu süreçte ne tür sıkıntılarının olduğunu, uzaktan eğitime karşı tutumlarının ve algılarının ne yönde olduğunu tespit edilmesi, eğitimin kalitesinin, niteliğinin artırılması ve ileriye yönelik daha kalıcı çözüm önerilerinin getirilmesi açısından önemlidir. Ayrıca uzaktan eğitimin başarıya ulaşmasında öğrencilerin tutumunun etkili olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu bağlamda, araştırma kapsamında yükseköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirleyebilmek için bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma bir ölçek geliştirme çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye’deki devlet üniversitelerinin lisans öğrencileri oluştururken; araştırmanın örneklemini kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile çevrimiçi ortamda ulaşılan 875 katılımcı oluşturmaktadır. Madde havuzunun oluşturulması amacıyla alanyazın taraması yapılarak uzaktan eğitimle ilgili anahtar kavramlar belirlenmiş, görüşme soruları hazırlanmış ve uygulamadan önce uzmanlar tarafından görüşme sorularına dönüt verilmiştir. 2020-2021 güz eğitim-öğretim dönemi sonunda 16 lisans öğrencisine 7 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu e-posta yoluyla gönderilmiştir. Görüşme formlarının analizi, araştırmacılar tarafından yapılan geniş alan yazın taraması ve mesleki deneyimleri araştırmacıların 38 maddelik bir madde havuzunun oluşturulmasına yardımcı olmuştur. Bu maddelerden geliştirilen taslak ölçek, Eğitim Bilimleri alanından dört, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanından bir uzmana ve

ölçek geliştirme çalışmaları yapan istatistik alanında bir uzmana gönderilerek taslak ölçekte yer alan her bir maddeyi “çok uygun, değişikliklere uygun ve değişikliklere uygun değil” şeklinde değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda ölçekten üç madde çıkarılmış ve bazı maddeler üzerinde düzenlemeler yapıldıktan sonra 35 maddeden oluşan “kesinlikle katılmıyorum (1) ile tamamen katılıyorum (5) arasında değer alan beşli likert tipi bir ölçek form elde edilmiştir. Ölçeğin dokuz maddesi uzaktan eğitime yönelik olumlu tutumu yansıttığı için ters odlanmıştır. Ölçek formu 2020-2021 bahar döneminde çevrimiçi ortamda katılımcılara gönderilmiş ve ölçek için veri toplama süresi üç ay sürmüştür. Ölçek geliştirme çalışması için katılımcılara gönderilern veri toplama aracını 897 kişi yanıtılsa da eksik verilerden ötürü araştırmaya 875 lisans öğrencisi tarafından doldurulan veri dahil edilmiştir.

Sonuç

Katılımcılardan gelen veriler rastgele iki gruba ayrıldıktan sonra birinci grup için Açıklayıcı Faktör Analizi (nAFA= 583), ikinci grup için Doğrulayıcı Faktör Analizi (nDFA= 292) yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda “Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları” ve “Uzaktan Eğitimin Güçlü Yönleri” olarak adlandırılan iki faktör ve toplam 16 madden oluşan, toplam varyansın ise %57’sini açıklayan bir yapıya ulaşılmıştır. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının testin tamamı (.91) ve faktörleri (.91, .80) için tatmin edici olduğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan değerlerin model veri uyumunu desteklediği ve ulaşılan yapıyı doğruladığı görülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliği varimax döndürmeli temel bileşen kullanılarak AFA ile araştırılmıştır. Verilerin faktör analizi, faktörlerin belirlenmesi, faktörlerin döndürülmesi ve faktörlerin adlandırılması için uygun olup olmadığına karar vermek için ise Kaiser-Meyer-Olkin faktör analizi uygulanmıştır. Tüm istatistiksel analizler SPSS 25 paket programı kullanılarak yapılmıştır. DFA için ise SPSS AMOS kullanılmıştır. Tüm istatistiksel analizlerin anlamlılık düzeyinin $p < .05$ olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin uzaktan eğitimin güçlü ve sınırlı yönlerine dair tutumlarının ne olduğunun bilinmesi eğitimin kalitesi ve niteliği açısından birtakım önlemlerin alınabilmesinde oldukça önemlidir. Ayrıca teknolojinin ve dijitalleşmenin giderek arttığı günümüzde uzaktan eğitim için eğitimin ayrılmaz bir parçası olacağı yönünde bir hayli fazla görüş bulunmaktadır. Bu nedenlerle bu çalışmada yükseköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını ortaya çıkaracak geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmış ve araştırma kapsamında geliştirilen “Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeğinin” geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu ölçeğin, uzaktan eğitim faaliyetleri yürüten üniversitelerde deneyimlenen problemleri belirleyerek eğitimin niteliğini geliştirmeye ve verimliliğini artırmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

ORCID

Gürcü Koç Erdamar ORCID 0000-0001-6753-0151

Gökçe Garip ORCID 0000-0002-7741-9737

Bilgen Kerkez ORCID 0000-0002-5124-6030

Yeliz Abbak ORCID 0000-0002-0718-7432

Contribution of Researchers

The authors contributed equally to the planning, execution and writing of this study.

Acknowledgements

We would like to thank all the students who participated in the study and responded to the survey.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflict of interest, neither financial nor nonfinancial.

Ethics

This study was conducted with the approval of Gazi University Ethics Commission dated 16.02.2021 and numbered E- 77082166-604.01.02-33921.

İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Stresi ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Alınması Gereken Tedbirler* **

First Grade Primary School Students' School Stress and Precautions Need to be Taken According to the Views of Primary Teachers

Ergün RECEPOĞLU¹, Hülya ÇINAR²

¹Kastamonu Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı erecepoglu@kastamonu.edu.tr

²MEB, Devrekani Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu, hlyacinar@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 08.06.2023

Yayına Kabul Tarihi: 13.05.2024

ÖZ

Bu çalışmanın amacı ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okul stresini azaltmak için alınması gereken tedbirleri belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu ili ve Devrekâni ilçesinde 5 ilkokulda görev yapan 61 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji desenine göre tasarlanmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış form kullanılarak elde edilmiştir ve veriler içerik analizi yöntemlerinden kategorisel analiz ile analiz edilmiştir. Araştırmada bilgi toplamak için sınıf öğretmenlerinden "İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okul stresini azaltmak için hangi tedbirler alınmalıdır?" sorusunu cevaplamaları istenmiştir ve cevaplar yarı yapılandırılmış formda bulunan 4 kategoriye (ebeveynler, öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığı, diğer) yazılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenleri tarafından 47 farklı tedbir önerilmiştir. Tedbirlerin toplam frekansı 460'tur. Tedbirlerin 15'inin frekansı 10 ya da 10'un üzerindedir. Diğer taraftan frekansı 10'un altında olan 32 tedbir bulunmuştur. Örtüşen tedbirler tekrar gruplandırılmıştır. Araştırmada ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okul stresini azaltmak amacıyla ebeveynler, öğretmenler ve Milli Eğitim Bakanlığı'nun birlikte çalışması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Stres, Okul Stresi, Öğretmen, Okul.

* **Alıntılama:** Receptoğlu, E. ve Çınar, H. (2024). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okul stresini ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre alınması gereken tedbirler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 1349-1384.

**Çalışma EYFOR VI Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda sunulan bildiriden üretilmiştir..

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the precautions need to be taken in order to reduce the school stress of the first-grade primary school students. The study group of the research constitutes 61 primary teachers who work in 5 primary schools in Kastamonu province and Devrekâni district. The research was designed according to the phenomenological pattern that is one of the qualitative research methods. The data of the research were obtained using a semi-structured form developed by the researchers and the data were analyzed by means of categorical analysis technique that is a content analysis method. The primary teachers were asked to answer the question 'What measures should be taken to decrease the school stress of the first-grade primary school students?' in order to collect data in the research and the answers were written in 4 categories (parents, teachers, The Ministry of National Education, the other) in the semi-structured form. In the research 47 different precautions were suggested by the primary teachers. The total frequency of the precautions is 460. In the study the frequency of 15 precautions was 10 or above 10. On the other hand, it was found that there were 32 different precautions that had frequencies under 10. The overlapping precautions were re-grouped. In the study it was concluded that parents, teachers, The Ministry of National Education should cooperate together in order to reduce the school stress of the first-grade primary school students.

Keywords: Stress, School Stress, Teacher, School.

GİRİŞ

Eğitim insanlığın var oluşundan bugüne gelen vazgeçilmez bir olgudur. Her millet kendine has bir eğitim sistemine sahiptir ve bu sistem içinde bulunduğu toplumun sosyal, kültürel, politik ve ekonomik değerleri üzerine inşa edilir ve geliştirilir. Başka bir ifadeyle; her eğitim sistemi ait olduğu toplumun normlarını yansıtmaya ve o toplumun eğitimden beklentilerini gerçekleştirme sorumluluğu taşır (Azar, 2011). Bu bağlamda, eğitimin kilit boyutu kültürün sistematik aktarım pratiği ve toplumsal birleştiriciliğidir.

Bireyin doğumuyla başlayan ölümüne kadar süregelen çok boyutlu bir süreç olan eğitim sürecinde birey kendisi ve çevresiyle etkileşime girerek pek çok öğrenme yoluyla yeni yaşantılar kazanmaktadır. Formal veya informal yollarla kazanılan bu yeni yaşantıların bireyin zihinsel, sosyal, hareket ve duygusal gelişimi ile karakterinin oluşmasına katkı yapacağı beklenmektedir (Gökkyer, 2021, s.4). Eğitimin insanı geliştirme gayreti içinde temelde hedeflenen kişinin kendisi olabileceği gibi bunun yanı sıra aile, devlet okulu, işlevci veya çatışmacı sosyal çevreler, arkadaş topluluğu gibi toplumsal örüntülerdir. İnsan; kendisi, toplum ve doğa momentinin içinde var olmaktadır (Kurul, 2012, s.16). Dolayısıyla gerçekte insan; toplum ve doğa ile kopmaz bir zincirle bağlıdır ve bu perspektifte eğitim

insanın türsel varlığıyla birlikte topluma optimum getiri sağlamakla yükümlüdür. Eğitimin insana ve insanın ilişkili olduğu diğer kavramlara olan büyük ölçekli katkıları bireysel ve toplumsal değişikliklerle de doğru orantılıdır.

Sosyo-kültürel ortamda kurumsal bir çerçeve kazanan diğer sosyal kurumlar gibi eğitim de kurumsallaşmakta, kendine özgü kurumlar vasıtasıyla toplumda var olmakta, bir fonksiyona sahip olmaktadır. Aile, sokak ve çevreyi içine alan toplumun kendisi bir gayri resmi eğitim kurumu olarak kabul görmektedir. Tarihi süreçte gayri resmi eğitimden resmi eğitime bir değişim süreci yaşanmıştır. Modern devletler eğitim kurumlarını kurmakta, yaygınlaştırmakta, denetlemekte, okul sayılarını ve zorunlu eğitim sürelerini artırmaktadır (Arslantürk ve Amman, 2013, s.354). Eğitimin kurumsallaşmasının bir sonucu olarak ortaya çıkan bugünün okullarını zengin içerikli, toplumsal ve bireysel refaha hizmet eden, bireyi hayata hazırlayan kurumlar olarak tanımlamak mümkündür.

Günümüzde hayata hazırlanmanın tek yolunun eğitim olduğu bir hakikattir ve insan yaşamının hemen hemen üçte biri eğitim kurumlarında hayata hazırlık amacıyla harcanmaktadır. İnsanlar işlerinde başarıyı yakalamak, alanlarındaki gelişmelere ayak uydurmak gibi sebeplerle eğitim kurumlarına gitmektedirler. Dolayısıyla eğitim insanların hayatları boyunca devam eder (Erden, 2011, s.12). Eğitimin insan yaşamıyla ilişkiselliğinde akışkan dünyada ilerleme çabası ve sürekli değişim arzusu dikkate değer olgular olmaktadır. İnsanın bireysel ve toplumsal işleyişlerini sürdürmesinde eğitimin insan yaşamının tamamlayıcı bir parçası olması kaçınılmazdır.

Eğitimin temel öznesi olan insanın eğitimle ilintisi değişim göstermekle birlikte eğitimin insan üzerindeki izdüşümleri giderek etkisini artırmaktadır. Eğitimin insana ve topluma bahsettiği ilerleme olgularıyla katlanan fayda odak noktadır. Modern dünyada eğitim bir insan hakkı olmakla birlikte okullar ve üniversiteler gibi formüle edilmiş kurumlar vasıtasıyla bireylerin yaşamlarını inşa etmektedir. Eğitim sürecinde insan hayatının kurucu öznesi olan okul kurumu bireyin yaşamında belirgin bir role sahiptir.

Okul çocukların akranlarıyla etkileşimde bulunduğu yapılandırılmış bir ortam sağlayarak çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir: sosyal beceriler,

empati ve takım çalışmalarını teşvik etmektedir (The Crucial Role of School Child Development). Okulun eğitim-öğretim işlevlerinin yanı sıra bireyi sosyalleştirme işlevi de bulunmakta ve birey bu dönemde okul örgütü içinde hayata hazırlanmaktadır. Bu bağlamda bireyin benliğinin gelişiminde okul oldukça can alıcı bir rol üstlenmektedir. Dolayısıyla bireyin okulla tanıştığı çocukluk döneminde duygusal, fiziksel, akademik olgunluğa ve hazır bulunuşluğa sahip olması okula uyum sürecinde pozitif etki sağlamaktadır.

Okul olgunluğu ve hazır bulunuşluk düzeyini çocuğun gelişme düzeyi ve yaşantıları belirlemektedir. Çocuğa okul olgunluğu kazandırmakla birlikte okul yaşantısı ile alakalı ön bilgi ve beceriler de kazandırılmalıdır. Ancak bu şekilde çocuğun okulda eğitim almaya hazır olduğu söylenebilir (Calp, 2014). Okula başlama sürecinde okul olgunluğu ve hazır bulunuşluk düzeyi yeterli olan çocuklar karşılaştıkları sorunlarla baş edebilmekte ve bu süreci daha sağlıklı bir şekilde geçirmektedirler. Aksi takdirde okula başladıkları dönemde çocukların, ailelerinin algıladıkları stresörler stres düzeyini artırmakta ve bunun yanı sıra okul için oluşturdukları zihinsel imgeleri olumsuzlaştırabilmektedir.

Günlük yaşamda dikkate alınması gereken stres, insan sağlığını ve üretkenliğini olumsuz yönde etkileyen bir kavram olarak okullarda da üzerinde durulması gereken önemli bir sorundur (Altınok, 2009). Bireyin algıladığı stres yaşam kalitesi üzerinde çoğu zaman negatif etkiler oluşturmaktadır. Ancak stresin kronik hale gelmesi ile beraberinde getirdiği olumsuzluklar da katlanmaktadır. Bu durumda stresi tanımak, stres etmenlerini kontrol altına almak, stres belirtilerinin farkında olmak stresle başa çıkmada etkin bir rol oynamaktadır.

Stres

Her insan negatif düşüncelere sahiptir ve bazı zamanlarda negatif düşüncelere inanmaktadır. Ancak bu durumda herkes sürekli endişe, depresyon veya duygusal acılar geliştirmez. Aslında önemli soru şudur: Düşünceleri kontrol eden ve bazılarının kovabildiği, bazılarının ise uzun ve daha derin bir sıkıntıya kapılmasına karar veren bu şey nedir (Wells, 2009, s.1)? Bu soruya herkesin vereceği cevap aslında benzer olacaktır. Her insanın hayatının her aşamasında karşılaştığı, farklı düzeylerde etkilendiği, kısa ya da uzun

dönemsel belirtiler gösteren olumlu ya da olumsuz sonuçlara yol açan bu durumlar stres olarak ifade edilmektedir.

Stresi tam olarak anlamak için stresin açık bir tanımı yapılmalıdır. Stresle ilgili literatür taraması yapıldığında alanda uzmanlar tarafından yapılan tutarlı bir tanımın bulunmadığı ancak iki genel perspektifin bulunduğu görülmektedir. Bu perspektifteki ilk görüş stresin bireyin dışındaki bir şeyin sonucu olduğudur. Dolayısıyla dış faktörler strese yol açmaktadır. Diğer görüşe göre ise stres içsel bir durumdur ve birey etrafında meydana gelen şeyleri yorumlamakta veya onlara tepki göstermektedir (Gold ve Roth, 1993, s.14). Stres bireylerin kontrolü dışında dış etmenlerden kaynaklanan bir durum ya da tamamen bireyin çevresinde yaşananlara karşı yaşadığı içsel tepki durumu olarak tanımlansa da her iki şekilde de kontrol altına alınmadığında duygusal veya fiziksel tahribatlara sebep olabilmektedir. Bununla birlikte stresi sadece insanlarla ilişkilendirmek de doğru değildir.

Selye stres konusunda yaptığı deneysel çalışmalar sonucunda zararlı bir etkenin akut olarak uygulanmasıyla farelerde biyolojik stres oluştuğu ve bu durumun üç aşamada görüldüğünü bulmuştur. Bu araştırmanın sonucunda insanın stresli durumlarında insan bedeninde oluşan üç aşamalı tepkiyi (alarm, direnme ve tükenme) genel uyum sendromu olarak adlandırmıştır (Biricik, 2019, s.5).

Stres kelimesi Latince “estricia”, eski Fransızca “estree” kelimelerinden gelmekte ve “zorlanma, gerilme ve baskı” anlamlarında kullanılmaktadır. Bununla birlikte 17. yüzyılda stres “felaket, bela, musibet, dert, keder, elem” gibi anlamlarda da kullanılmıştır. 18. ve 19. yüzyıllarda stres kavramı nesnelere, bireylere, ruhsal ve bedensel yapıya yönelik güç, baskı, zorluk anlamlarında kullanılmıştır (Turgut, 2016). Aslında stres kelimesinin taşıdığı anlamı zaman içinde fazla değişime uğramadan devam ettirdiği görülmekle birlikte geçmişten günümüze stres yaratan durum ve olayların çeşitlenerek arttığı da bir gerçektir.

Kaygı, depresyon, panik ve fobi gibi stresle örtüşen çeşitli duygular vardır (Rugg, Gerrard ve Hooper, 2008, s.2). Kaygı; bir gerçekten veya yakında olması beklenen tehlikenin tehdit olarak algılanmasından kaynaklanan yoğun telaş, önsezi, gerilim ve korku olarak ifade edilmektedir. Kaygı deneyimi her bir birey için kendine has özellikler göstermektedir.

Ancak kaygı genel fiziksel ve duygusal özellikler taşımaktadır (Mayer, 2008, s.4). Aslında kaygı belirsiz ya da sonucu hesaplanamayan durumlarda bireylerin yaşadığı duygusal tepkilerdir ve sonucunda huzursuzluk hissi yaratmaktadır. Kaygı genel olarak statikleşmiş karamsar bir durum olarak görülse de aslında kontrol edilebilir olduğunda pozitif sonuçlar doğurabilmektedir.

En iyi performansa ulaşmak isteyen her birey kaygı tarafından kontrol edilmek yerine onu nasıl kontrol edebileceğini öğrenmeli ve bununla birlikte kaygıyı yaşamını iyileştirmek için olumlu bir biçimde kullanmalıdır. Kaygı gerekli yaşam değişikliklerini yapmak için bir motivasyon kaynağıdır. Örneğin; çabalamaktan hoşlanmayan bir altıncı sınıf öğrencisi kendisinden beklenen performansı gerçekleştiremez. Ancak ortaokulda başarılı olamamaktan endişe etmeye başladığında ise kaygı onu iyi bir öğrenci haline getirmeye başlar (Mayer, 2008, s.2). Bu noktadan hareketle streste olduğu gibi az düzeyde var olan kaygı bireyin hedeflediği işte başarılı olmasını sağlamaktadır.

Zaman zaman hissedilen hayatın içinde var olan zorluklar, benlik saygısının zarar görmesi veya yaşamda karşı karşıya kalınabilecek zorluklar neticesinde duyulan üzüntü hali normal bir duygu durumudur. Ancak bu duygu kimi zaman bireylerin işini, yeme düzenini, uykusunu ve çevresi ile ilişkisini etkileyebilecek duruma gelebilmektedir (Özağı, 2007). Bireylerin yaşamlarında var olan bu tür duygu bozuklukları depresyon olarak ifade edilmektedir.

Panik bozukluk ve panik atak gibi olumsuz durumlarını stresle ilişkilendirmek mümkündür. Panik bozukluğu olan çocukların genellikle panik atak geçmişi vardır ve belirtileri arasında kalp çarpıntısı, terleme, titreme, baş dönmesi ve mide bulantısı bulunmaktadır (What is School Anxiety and How Does It Affect Children?) Çocuklarda ya da yetişkinlerde panik atağa neyin sebep olduğu her zaman açık değildir. Ancak bir konuda kaygılı olmak veya zor ya da stresli bir şey yaşamak panik atağa sebep olabilmektedir. Bu olumsuz durumlar şu şekilde sıralanabilir: evde ya da okulda yaşanan zor bir deneyimin neden olduğu endişe, sevilen birinin ölümü, istismar ya da ihmal gibi korkutucu bir deneyim, şiddetli bir deneyim (What are Panic Attacks?).

Fobi düzenli olarak belirli durumlarda (sık sık panik ataklarla) görülen yüksek seviyede endişe olarak tanımlanmaktadır. Bireyler korkuyla ilişkili her muhtemel tehdidin aşırı derecede farkındadır. Bu yüzden kaygı hissine sebep olan her durum, insan ya da yerlerden kaçınmakta veya onları hızlıca terk etmeye çalışmaktadırlar. Ancak buna rağmen mantıksal olarak durum bireye zarar verecek ya da öldürecek olmasa da yine de birey endişe hissetmektedir(Williams, 2010, s.9). Okul çağı çocuklarında okul fobisi en sık karşılaşılan fobi türlerinden biridir.

Herhangi bir çocuğun hayatında okul fobisinin rol oynamasının nedenleri çeşitlidir fakat herkes için ortak olan sebep çocuğun üstesinden gelemediği strestir. Stresi ortadan kaldırmanın en hızlı yolu çocuğun tehlikeli olarak gördüğü şeylerin tamamen güvenli olduğunu yeniden öğrenmesine izin vermektir. Bu mümkün olmazsa çocuğa stresle baş etmesinde yardımcı olunmalı ve çocuk neden bu korkuları yaşadığını anlamalı ve korkularını kontrol altında tutmayı öğrenmelidir (Csóti, 2003, s.8).

Stres bedensel ve ruhsal sağlığı korumaya ilişkin sık sık gündeme gelmekle birlikte aslında ekonomi, siyasal bilimler, işletme ve eğitim gibi pek çok alanda da telaffuz edilmektedir. Gazete ve dergilerde neredeyse her gün stresin tanımına, yönetilmesine, azaltılmasına yönelik haber ve bilgiler yer almakla birlikte günlük konuşmalarda da sık sık stres kavramı ile karşılaşmaktadır (Eryılmaz, 2009). Hatta günümüzde stres önlediği öne sürülen bilezik, çark, top, yüzük gibi materyallerin popüler hale getirildiği ve üretilen bu materyallerden önemli bir sektör oluşturulduğu da bilinmektedir.

Stresin İnsan Vücuduna Etkileri

Araştırmacılar stres kaynaklarını ve stresin yol açtığı sonuçları açıklamak amacıyla farklı modeller geliştirmiş ve bu modellerde bireylerin yaşadığı, çalıştığı ortamlarda potansiyel stres kaynaklarının olduğunu belirtmişlerdir. Bireyler çok kolay bir şekilde strese maruz kalabilecekleri ortamlarda bulunmaktadır ve bireylerin karşılaştıkları stres kaynaklarını algılama şekilleri de farklılık göstermektedir. Dolayısıyla aynı olayın, bireylerde yarattığı stres düzeyi neticesinde ortaya çıkan belirtiler de farklı olabilmektedir (Balaban, 2000).

Stresin insan sağlığı üzerinde pek çok etkisinin olduğu artık kabul edilmekle birlikte bu etkiler stres kronikleştikçe yapıcı olmak yerine yıkıcı hale gelmektedir. Stres ile karşı karşıya kalan insan vücudu çeşitli hormonlar salgılayarak strese karşı tepki oluşturmaktadır. Stresörlere bağlı olarak ortaya çıkan hormonlar zamanla vücudun doğal dengesini bozmaktadır. Kontrol altına alınamayan stres ise vücut direncini azaltarak hastalıklara yol açmaktadır.

Biyolojik olarak insan vücudu insanın fiziksel ve zihinsel durumundaki değişiklikleri cesaretlendiren, durumdan kaçmasına ya da yüzleşmesine yardım eden adrenalin gibi bir dizi stres hormonu üretmektedir. Buna stres yanıtı adı verilir ve bunun "savaş ya da kaç" olarak isimlendirildiğini duymuş olabilirsiniz. Stres hormonları söz konusu olduğunda devreye giren üç kilit oyuncu; adrenalin (kaçış ile ilişkili), noradrenalin (savaş ile ilişkili) ve kortizoldür (bir tür açma kapama düğmesi) (McMahon, 2011, s.6). Klasik savaş-kaç reaksiyonu sırasında, stres anında harekete geçirilen bazı fizyolojik mekanizmalar ifade edilmektedir. Kasları besin ve oksijenle desteklemek için kardiyovasküler sistemin aktivitesi artırılır. Aynı zamanda birey uykusuz, saldırgan ve korkmuş hale gelir. Çevresel ipuçlarının yorumlanması tehlide bir çözüm sağlar ve koşullara bağlı olarak savaş ya da kaç ile sonuçlanabilir (Moberg ve Petersson, 2006, s.226).

İnsan vücudu, nöro-peptitler olarak adlandırılan proteinlerden oluşan kimyasal haberciler sistemini kullanır. Bu sistem beyin tarafından düzenlenmesine rağmen bu haberciler bağışıklık sistemi veya sindirim sistemi gibi vücudun diğer kısımlarından da salınabilir. Vücut fiziksel tehdit ya da bir özalgılamaya karşı tepki oluşturur. Bu duruma bir ilişki bittikten sonra sık sık tekrar eden kişinin kendisini sevimsiz görmesi örnek olarak verilebilir. Vücut bu habercileri kovacak ve üst üste aynı tepkileri sürdürecektir (Tummers, 2013, s.11). Kısacası bireylerin düşüncelerini vücutlarındaki nöro-peptit salınımı etkilemektedir.

Araştırmacılar yüz yılı aşkın süredir stres ile hastalıklar arasındaki ilişkiyi incelemekteler. Stres ilişkili hastalıklardan muzdarip olan insanların tercih edilen belirli bir sistemde ya da kas iskelet sistemi, kardiyovasküler veya gastrointestinal sistem gibi strese yatkın bir sistemde hiperaktivite gösterme eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir. Örneğin kronik stres

bazı insanlarda kas gerginliğine ve yorgunluğa yol açabilir. Diğerleri için stres hipertansiyon, (yüksek tansiyon), migren baş ağrıları, ülserler veya kronik ishale katkıda bulunabilir. (Davis, Eshelman ve Kay, 2019, s.3). Stres sadece fiziksel rahatsızlıklara yol açmamaktadır. Stresin pek çok ruhsal bozukluğa da sebep olduğu bilinmektedir. Strese maruz kalan bireylerde duygusal dalgalanmaların yaşandığı görülmekle birlikte stresin sebep olduğu duygusal düzensizliklerin de fiziksel birçok hastalığa davetiye çıkardığı da kabul edilmektedir.

Duygusal düzensizlik; yaygın anksiyete bozukluğu, esansiyel hipertansiyon, majör depresif bozukluk ve koroner kalp hastalığı gibi görünüşte farklı olan psikopatoloji ve stresle ilişkili fiziksel bozukluklara yol açabilir. Tersine; kişisel yönlendirme, hedef belirleme, bir faaliyet için tutkulu olma ve bir amaç duygusuna sahip olma kişinin hızlı kalp atışını, zahmetli nefes almayı, gerginleşen bağırsağı görmezden gelmesine izin verir ve bazen stres tepkilerini kişinin yaşam tutkusunu tamamlamasına dönüştürür (McGrady, 2007, s.30). Stresin tetiklediği sağlık problemleri yaşam kalitesini de olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bağlamda stresin yarattığı negatif etkileri minimum seviyeye indirmek için stresi kontrol altında tutmak ve doğru şekilde yönetmek önemli hale gelmektedir.

Stres bireylerin yaşantıları üzerinde oldukça etkindir ancak strese karşı bilinçli ve duyarlı olan bireyler çevrelerine karşı daha uyumlu davranışlar sergilemektedir. Stres nedenlerini tespit etmek, strese karşı alınması gereken önlemlerin içeriği konusunda yol gösterici olmakla birlikte stresin yönetilebilir ve denetlenebilir bir özellik taşıması önlemlerin uygulanması konusunda uygulayıcılara cesaret vermektedir (Durna, 2006). Stresi yönetmenin tekniklerini öğrenmek, stresin yol açabileceği yıkıcı etkilerden kurtulmakta fayda sağlamaktadır. Ancak bireylerin karşı karşıya kalabilecekleri stresörleri tamamen kontrol altında tutmaları çoğu zaman oldukça güçtür.

Stres hakkında bilgi edinmenin ve stres yönetim araçlarını öğrenmenin amacı hayatta var olan stresi yok etmek olamaz, zaten bu imkânsızdır. Stres değişime karşı doğal bir tepkidir ve değişim kaçınılmazdır. Yaşamda belli bir miktar strese sahip olmak normaldir. Ancak zorluklara, sorumluluklara, günlük baskılara, sorunlara, endişelere ve tehlikeye aşırı maruz kalma sonucu ortaya çıkan kümülatif stres sağlık ve mutluluğu tehdit eder (Tummers, 2013,

s.2). Günümüzde stressiz bir yaşam neredeyse imkânsızdır ve insan yaşadığı süre boyunca az ya da çok strese maruz kalmaktadır. Dolayısıyla stresle yaşamayı öğrenmek de stresin beraberinde getirdiği olumsuz etkilerin yol açabileceği zararı azaltmakta ve stresi katlanılabilir hale getirmektedir. Dolayısıyla stresi ve stres yönetiminin amacını doğru anlamak da önemlidir.

Stres yönetiminin amacı stresi ortadan kaldırmak değildir ancak hayat hem uyum göstermek zorunda olunan sevindirici stresörler hem de cevap gerektiren stresörler olmadan şüphesiz sıkıcı olurdu. Daha da ötesi, stres çoğu zaman en üst performans için bir motivasyon kaynağıdır. Örneğin kişi yaklaşan bir sınav için stres yaşadığında, büyük ihtimalle endişesiz olduğu zamandan daha çok çalışacaktır ya da bir topluluk önünde konuşacak olan bir kişi endişeli ise muhtemelen daha iyi bir konuşma hazırlayacaktır. Stres; faydalı, ufuk açıcı ve memnuniyet verici olabilmektedir. Bu sebeple stresi tamamen ortadan kaldırmak mümkün olsa bile, hayatımızdan stresi çıkarmak istemeyiz (Greenberg, 2011, s.12). Kısacası kısa süreli baş edilebilir stres bireylerin performanslarına olumlu katkılar sağlamak ve bireyleri motive edici bir rol oynamaktadır.

Okul Stresi

Stresin sadece yetişkinlerin başa çıkması gereken bir sorun olduğunu söylemek doğru değildir. Stres çocukluk çağında da sıkça gözlemlenen bir durum olmakla birlikte kuşkusuz sebepleri yetişkinlerinkinden farklıdır.

Çocukların stresli olduklarını anlamak her zaman kolay olmasa da, ruh hali değişiklikleri, sorun çıkarma, uyku düzeni değişiklikleri ya da yatak ıslatma gibi kısa dönemli davranış değişiklikleri gibi belirtiler olabilir. Bazı çocuklar mide ağrıları ve baş ağrıları gibi fiziksel etkiler deneyimlerler. Diğerleri konsantre olmakta ve okul çalışmalarını tamamlamakta güçlük çekerler. Bununla beraber içlerine kapanırlar ve yalnız başlarına çok zaman geçirirler (Sutton, 2011, s.42). Öğrencilerde okul sürecinde de farklı tepkiler gözlemlenebilmektedir. İlkokul öğrencileri kolayca ağlayabilir, sık sık tualete ya da okul hemşiresine gidebilir, sıralarında oturmakta zorluk çekebilir veya asabi olabilirler. Diğer taraftan bazı öğrenciler sinirlenebilir, muhalif olabilir ya da meydan okuyabilir ve yıkıcı

patlamalar yaşabilir. Bunun yanı sıra bazı öğrenciler de aşırı gülebilir (American Psychological Association, 2021).

Okula başlama çocuğun doğumdan sonra annesinden ikinci kez kopması olarak görülmektedir. Bu ayrılık sonrasında bazı çocuklarda yoğun bir biçimde stres yaşanmaktadır (Sarp, 1995). Okul stresi zamanında kontrol altına alınmadığında telafisi giderek zorlaşan problemlere neden olabilmektedir. Kearney (2007, s.18) ilk defa okula başlayan öğrencilerde ortaya çıkabilecek problemlerin önlenmesi ve öğrencilerin okula uyum sağlaması için bazı önerilerde bulunmaktadır.

1. Ebeveynler ilk kez okula başlayacak çocuklarıyla birlikte okul uyum toplantılarına katılmalıdır.
2. Okul başlamadan bir hafta önce okul araç gereçleri temin edilmelidir.
3. Ebeveynler çocukları ile okulun sınıf, kafeterya, spor salonu, kütüphane, resim ve müzik odaları gibi bölümlerini gezmeli ve çocuklarının okulla ilgili merak ettikleri başka şeyler olup olmadığını sormalıdır.
4. Ebeveynler okul açılmadan önce çocukları ile birlikte okula giderek okul rehber öğretmeni ve diğer öğretmenlerle tanışmalı, çocuğun okul rehber öğretmenin ve diğer öğretmenlerin odalarını öğrenmeleri sağlanmalıdır.
5. Ebeveynler okul taşıtı ile ilgili otobüs numarası, durakları, saatleri, otobüsü kaçırdıklarında ne yapmaları gerektiği gibi bilgileri çocukları ile paylaşmalıdır ve bunun bir alıştırması yapılmalıdır.
6. Ebeveynler okul açılmadan iki hafta önce hafta içi günler olmak şartıyla sabah okula gitmeden önce çocuğun yapması gereken erken kalkma, yıkanma, yeme, giyinme, diş fırçalama gibi sabah aktiviteleri çocuğa uygulatmalıdır.
7. Ebeveynler okul başlamadan bir gece önce çocukları ile rahatlatıcı bir konuşma yapmalıdır.
8. Ebeveynler okulun ilk günü çocuklarının sinirli olabilecekleri ya da okul binasına girmelerinin zaman alabileceğini düşünerek programlarını esnekletmelidir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Çocuğun okuldan önce ya da ev ortamında deneyimlediği olaylarla karşılaştırıldığında farklı olaylarla karşılaşmasını ve bu olaylarla meşgul olmasını içerdiği için okulun ilk yılı çocuk için önemli bir eğitimsel geçişe işaret etmektedir. Örneğin çocuklar sınıflar, açık hava oyun alanları, kütüphaneler ve tuvaletler gibi çeşitli binaları ve sosyal tesisleri kapsayan fiziksel çevre ile baş etmek zorundadırlar. Aynı sınıfta çok sayıda çocuğun tek bir öğretmenle bulunması ve yeni bir akran grubuna katılmaları sebebiyle çocuklardan beklenen sosyal talepler de bulunmaktadır. Bu durum okula başlamanın bir çocuğun yaşamının ilk yıllarında önemli bir geçiş olduğunu göstermektedir (Mirkhil, 2010).

Çocukların okula yaklaşımları farklıdır. Bazıları için okul heyecanla dört gözle beklenecek bilinmeyen bir maceradır. Diğerleri için okul öncesi deneyimi olsun ya da olmasın potansiyel olarak korkutucu bir yer olabilir. Çoğu çocuk okulun fiziksel yönleri, neleri gerektirdiği ya da öğretmenin rolü konusunda net olmamasına rağmen yine de sabırsızlıkla beklemektedir (Fabian, 2012, s.19). Bu dönem çocuğun arkadaşlık ve öğrenme macerasına başladığı zamandır, bu sadece tüm okul kariyeri için sürecek değil aynı zamanda daha sonra yaşam boyu öğrenen olmalarını sağlayacak eğitime karşı olumlu tutum geliştirme fırsatıdır (Larkins, 2011, s.6).

Ebeveynler ve öğretmenler ön safhalarda yer aldığından, çocuklarla ve ergenlerle günlük olarak etkileşime girdiğinden, potansiyel olarak gelişen sorunları tespit etmek için ideal bir konumdadırlar. Eğitimcilerin ve ebeveynlerin bir çocuğun büyük ölçüde stresli olduğu veya zorlandığı durumlarda ya da bir uyarana karşı tepkinin çocuk veya o yaştaki bir çocuk için olması gerekenden çok daha kapsamlı veya radikal olduğu durumlarda ortaya çıkan her türlü davranışsal ya da bilişsel değişime karşı istekli gözlemciler olmaları gereklidir (Lebrun, 2016, s.39).

İlkokulun ilk yılı öğrencilerin hayatlarında önemli bir süreçtir ve bazı öğrenciler bu dönemi yoğun stres altında geçirebilmektedir. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin bu sürecine yakından tanıklık etmektedir. Bu sebeple birinci sınıf öğrencilerinin bu dönemde yaşadıkları stresin önlenmesi ya da en aza indirilebilmesi adına bu konuda alınması gereken tedbirleri sınıf öğretmenlerinin gözünden belirlemek önemlidir. Literatür incelendiğinde okul stresi,

ilkokul öğretmenlerinin yaşadıkları stres gibi konularda çok fazla çalışma olduğu görülürken birinci sınıf öğrencilerinin stresi konusunda yeterli sayıda çalışma olmadığı görülmüştür. Bu araştırmanın birinci sınıf öğrencilerinin okul stresini azaltma konusunda ayrıntılı veri sağlayarak literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu şekilde bu çalışmadan elde edilen veriler ve sonuçlar politika yapıcıların da bu konuda çözüm üretmeleri için yol gösterici olabilir. Bu noktalardan hareketle bu çalışma ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin okul stresini azaltmak için alınması gereken tedbirleri belirlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın amacı çerçevesinde “Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin okul stresini azaltmak için ne tür tedbirler alınmalıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırma problemine verilebilecek cevapları daha derinlemesine incelemek amacıyla alan yazın taranmış ve aşağıdaki alt sorular oluşturulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin okul stresini azaltmak için;

- Ebeveynlerin, öğretmenlerin, Millî Eğitim Bakanlığı'nın alması gereken tedbirler ile bu tedbirlerin dışında alınması gereken diğer tedbirler nelerdir?
- Ebeveynler, öğretmenler, Millî Eğitim Bakanlığı ve diğer kategorilerinde örtüşen (benzeşen) tedbirler bulunmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma varsayımlarla, bir dünya görüşüyle, teorik merceğin olası kullanımıyla ve bireylerin veya grupların sosyal ya da insani bir probleme bağladıkları anlamı sorgulayan araştırma problemlerinin incelemesi ile başlamaktadır. Bu problemi incelemek için, nitel araştırmacılar araştırmaya yönelik ortaya çıkan nitel yaklaşımı, çalışma altında insanlara ve mekânlara duyarlı doğal bir ortamda verilerin toplanmasını ve kalıpları veya temaları kuran tümevarımsal veri analizini kullanır. Yazılı nihai rapor veya sunum katılımcıların seslerini,

araştırmacının düşüncelerini ve problemin karmaşık bir tanımını, yorumunu içerir ve literatürü genişletir ya da bir eylem çağrısına işaret eder (Creswell, 2007, s.37).

Araştırmanın Deseni

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) yöntemine göre tasarlanmıştır. Fenomenolojik felsefe bireylerin tecrübeleri sonucu ortaya çıkan anlamlara odaklanır. Bunun sebebi deneyimin davranışı şekillendirdiğini ve davranışın basit bir cevap ya da tepkinin dışında kasıtlı ve amaçlı olduğunu; davranışların amaçlar, inançlar, korkular, istekler ya da olgulara göre biçimlendiğini; aynı fenomeni deneyimleyen kişilerin deneyimlerinin ve anlamlandırmalarının aynı olmayacağını; güncel deneyimler kadar geçmiş deneyimlerin de önemli olduğunu iddia etmesidir (Ersoy, 2019, s.84). Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin deneyimlerinden faydalanılacağı için fenomenoloji yönteminin kullanılması uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu merkezde bulunan üç ilkokul ile Devrekâni ilçesinde bulunan iki ilkokuldan toplam 61 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmada araştırma problemine ilişkin ayrıntılı veri elde edebilmek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu örnekleme türündeki amaç görece küçük bir örneklem grubu oluşturarak örnekleme araştırılan probleme uygun olabilecek katılımcıların çeşitliliğini maksimum şekilde yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.117). Araştırmada öğretmenler belirlenirken mesleki deneyim değişkeni dikkate alınarak çeşitlilik sağlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel değişkenlere göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmanın Çalışma Grubu

Görev Yeri	İl Merkezi	İlçe
	39	22
Cinsiyet	Kadın	Erkek
	33	28
Yaş	30-40 arası	40 ve üstü
	12	49

Mesleki Kıdem	0-10 yıl	11-20 yıl	21 ve üstü
	13	21	27

Tablo 1’de kişisel bilgileri verilen katılımcıların profili incelendiğinde katılımcıların 39’unun il, 22’sinin ise ilçede çalıştığı görülmektedir. Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde 33’ünün kadın, 28’inin erkek olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların yaşlarına göre dağılımı incelendiğinde 30-40 yaş arası 12, 40 ve üstü yaş aralığında 49 öğretmen bulunmaktadır. Katılımcılar mesleki kıdemleri bakımından gruplandırıldığında ise 0-10 yıl arası 13, 11-20 yıl arası 21 ve 21 ve üstü grupta 27 öğretmen olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış form kullanılarak elde edilmiştir. Literatürden faydalanılarak ve iki eğitim yönetimi uzmanından görüş alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik verilerine ilişkin sorular yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış formun ikinci bölümünde sınıf öğretmenlerinden “İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okul stresini azaltmak için hangi tedbirler alınmalıdır?” sorusunu bu bölümde verilen 4 başlık altında yalnızca kelime ya da kelime grupları şeklinde cevaplamaları istenmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri toplanırken öğretmenlerle okullarında okul saatleri dışında, okul iş ve işleyişini engellemeyecek şekilde yüz yüze görüşmeler yapılarak araştırmanın amacı, yöntemi ve aşamaları ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Anlaşılmayan konularda da ek bilgi verilmiştir. Ayrıca öğretmenlere kişisel bilgilerinin gizli kalacağı, okul adlarının araştırmada kullanılmayacağı, araştırmadan elde edilen verilerin sadece bu araştırma kapsamında kullanılacağı ve başka hiçbir kurum ya da kuruluşla paylaşılmayacağı bilgisi verilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmak istediğini belirten öğretmenlere yarı yapılandırılmış form verilerek, formu doldurmaları istenmiştir. Katılımcıların bir kısmı formu verildiği anda doldurarak teslim etmiş, bir kısmı ise evlerinde doldurmak

istediklerini belirtmişlerdir. Formları evlerinde doldurmak istediğini belirten katılımcılardan formun teslim edileceği gün ve saat bilgisi alınmıştır. Bu formlar belirtilen gün ve saatlerde okullara tekrar gidilerek teslim alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemlerinden kategorisel analiz ile analiz edilmiştir. Analiz sonucu bulunan kavramlar birbirleriyle bir kategori çerçevesinde sınıflandırılır. Kavramların birbirleriyle ilişkisi bulunarak bu ilişkiler üst düzey kategori ile ifade edilir. Kategori içerik analizinde bulunan kavramlardan daha soyut ve genel bir özelliktedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.251). Öğretmenlerin yarı yapılandırılmış formda dört kategori altına yazdıkları tedbirlerden önce frekansı 10 ve 10'dan yüksek olan tedbirler analiz edilerek tablolaştırılmıştır. Daha sonra frekansı 10'dan düşük olan tedbirler tablo haline getirilmiştir. Sonrasında sadece bir kategori için önerilen tedbirler tablolaştırılmıştır. Son olarak birden fazla kategoride ortak olan tedbirler ortak yazıldıkları kategoriler belirlenerek tablolaştırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda olgu veya olay ile ilgili bütüncül bir resim çizilebilmesi için araştırmacının elde ettiği verileri ve ulaştığı sonuçları doğrulamasına yardım edecek çeşitleme, katılımcı teyidi, meslektaş teyidi gibi bazı ek yöntemlerden faydalanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 281). Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için uzun süreli etkileşimde bulunma, katılımcıların önyargılarını minimuma indirme, denetim, literatürden faydalanma ve araştırma yöntemini ayrıntılarıyla açıklama yöntemlerinden faydalanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okul stresini azaltmada alınabilecek tedbirler için “ebeveynlerin alması gereken tedbirler”, “öğretmenlerin alması gereken tedbirler”, “Millî Eğitim Bakanlığı'nın alması gereken

tedbirler’’, ‘‘diğer tedbirler’’ kategorilerinde verdikleri cevaplar üzerinden ortak cevaplar belirlenerek tablo haline getirilmiş ve sıra bazında frekanslar ölçülmüştür. Araştırmada sınıf öğretmenlerinden ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okul stresini azaltmak için alınması gereken tedbirleri uygun başlıklar altına sadece kelime olarak doldurmaları istenmesi, sınıf öğretmenleri tarafından önerilen tedbirlerin önem sırasına göre incelenmesi ve tartışılması amaçlanmıştır. Sebepleriyle katılımcılardan elde edilen veriler özellikle frekans değerleri kullanılarak tabloleştirilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin okul stresini azaltmada alınması gereken tedbirler ve bu tedbirlere ilişkin frekanslara Tablo 2 ve Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 2. Frekansı 10 ve 10’dan Yüksek Tedbirler

Tedbir	f
Okul ve öğretmen sevgisi	48
Eğlenceli aktiviteler	37
Veli-öğretmen-okul işbirliği	35
Seviyeye uygun ders kitapları	18
İlgi	17
Sınıf ortamının düzenlenmesi	17
Güleryüz	17
Hazır bulunuşluk sağlama	15
Okul öncesi zorunluluğu	14
Doğru yaşta okula başlama	14
Tanım	13
Okula başlamadan okul ziyareti	12
Öğretim yöntem ve tekniklerine hâkim olma	11
Öğretmene değer verme	10
Örnek olma	10
Toplam	288

Tablo 2’deki tedbirler incelendiğinde frekansı 10 ve 10’dan yüksek olan 15 tedbir bulunmaktadır, tedbirlerin toplam frekansı 288’dir. Frekansı en yüksek tedbirin ise ‘‘okul ve öğretmen sevgisi’’ olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Frekansı 10'dan Düşük Tedbirler

Tedbir	f	Tedbir	f
Eğitime yeterli bütçe ayırma	9	Okula hazır olup olmadığına karar verme	5
Motivasyon	9	Bireysel farklılıkları dikkate alma	5
Ders sürelerini kısaltma	9	Kendini geliştirme	5
Ailelere seminerler verme	9	Eğitim programlarını ihtiyaca göre güncelleme	5
Disiplin	8	Çocuğun sorumluluk duygusunu geliştirme	4
Kızımama, korkutmama	8	Sosyalleştirme	4
Psikolojik destek	8	Nitelikli öğretmen yetiştirme	4
Okulun ilk haftası şenlikler düzenleme	7	Akranları ile tanıştırma	4
Hoşgörü	7	Düzenli aile hayatı	3
Etkili eğitim sistemi geliştirme	7	Okul araç gereçleri ile tanıştırma	3
Materyal gönderme	7	İlk hafta okula götürme	3
Olumlu davranışları ödüllendirme	6	Öz bakım becerileri kazandırma	3
Sabır	6	Korumacı olmama	3
Özgüven kazandırma	6	Sınıf tekrarı	1
Etkili iletişim kurma	6	Ev tipi okullar geliştirme	1
Sınıf mevcudunu azaltma	6	Hafta sonlarını birlikte geçirme	1
Toplam			172

Tablo 3 incelendiğinde frekansı 10'un altında olan 32 tedbir olduğu görülmektedir. Frekansı 10'un altında olan tedbirlerin toplam frekansı ise 172'dir.

Tablo 4. Tek Kategoriye Yazılan Tedbirlerin Dağılımı

Ebeveynlerin Alması Gereken Tedbirler	f
Okula hazır olup olmadığına karar verme	5
Sosyalleştirme	4
Düzenli aile hayatı	3
İlk hafta okula götürme	3
Korumacı olmama	3
Öz bakım becerileri kazandırma	3
Toplam	21
Öğretmenlerin alması gereken tedbirler	f
Öğretim yöntem ve tekniklerine hâkim olma	11
Etkili iletişim kurma	6
Bireysel farklılıkları dikkate alma	5
Toplam	22
MEB'in Alması Gereken Tedbirler	f
Ders sürelerini kısaltma	9

Eğitime yeterli bütçe ayırma	9
Ailelere eğitici seminerler verme	9
Etkili eğitim sistemi geliştirme	7
Materyal gönderme	7
Eğitim programlarını ihtiyaca göre düzenleme	5
Nitelikli öğretmen yetiştirme	4
Toplam	50
Diğer Tedbirler	f
Ev tipi okullar geliştirme	1
Toplam	1

Tablo 4'te sınıf öğretmenleri tarafından yalnızca bir kategoriye yazılan tedbirler yer almaktadır. Tablo 4 incelendiğinde ebeveynlerin alması gereken tedbirlerin toplam frekansının 21, tedbir sayısının 6; öğretmenlerin alması gereken tedbirlerin toplam frekansının 22, tedbir sayısının 3, MEB'in alması gereken tedbirlerin toplam frekansının 50, tedbir sayısının 7; diğer tedbirlerin toplam frekansının 1 ve tedbir sayısının 1 olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 5. Ebeveynler ve Öğretmenler Kategorilerinde Örtüşen Tedbirler

Tedbir	Ebeveynler f	Öğretmenler f	Toplam
Okul ve öğretmen sevgisi	37	11	48
Güleryüz	1	16	17
Hazırbulunuşluk sağlama	14	1	15
Tanıma	5	8	13
Örnek olma	7	3	10
Disiplin	2	6	8
Kızımama-korkutmama	2	6	8
Hoşgörü	1	6	7
Özgüven kazandırma	2	4	6
Sabır	2	4	6
Kendini geliştirme	2	3	5
Çocuğun sorumluluk duygusunu geliştirme	2	2	4
Toplam			147

Tablo 5 incelendiğinde ebeveynler ve öğretmenler kategorilerinde örtüşen 12 tedbir olduğu görülmektedir. Tabloda yer alan 12 tedbirin toplam frekansı ise 147'dir. En yüksek frekanslı tedbir ise "okul ve öğretmen sevgisi" olarak bulunmuştur.

Tablo 6. Ebeveynler ve MEB Kategorilerinde Örtüşen Tedbirler

Tedbir	Ebeveynler	MEB	Toplam
	<i>f</i>	<i>f</i>	
Okul öncesi zorunluluğu	9	5	14
Motivasyon	7	2	9
Okul araç gereçleri ile tanıştırma	2	1	3
Toplam			26

Tablo 6'da ebeveynler ve MEB kategorilerinde örtüşen tedbirler yer almaktadır. Tabloda yer alan 3 tedbirin toplam frekansı 26'dır.

Tablo 7. Öğretmenler ve MEB Kategorilerinde Örtüşen Tedbirler

Tedbir	Öğretmenler	MEB	Toplam
	<i>f</i>	<i>f</i>	
Eğlenceli aktiviteler	30	7	37
Seviyeye uygun ders kitapları	2	16	18
Olumlu davranışları ödüllendirme	2	4	6
Toplam			61

Tablo 7'de öğretmenler ve MEB kategorilerinde örtüşen tedbirler bulunmaktadır. Tabloda yer alan 3 tedbirin toplam frekansı 61'dir.

Tablo 8. MEB ve Diğer Kategorilerinde Örtüşen Tedbirler

Tedbir	MEB	Diğer	Toplam
	<i>f</i>	<i>f</i>	
Okulun ilk haftası şenlikler düzenleme	6	1	7
Sınıf mevcudunu azaltma	4	2	6
Toplam			13

Tablo 8'de MEB ve diğer kategorilerinde örtüşen tedbirler yer almaktadır. Tabloda bulunan 2 tedbirin toplam frekansı 13'tür.

Tablo 9. Üç Kategoride Örtüşen Tedbirler

Örtüşen Kategoriler	Ebeveynler	Öğretmenler	MEB	Diğer	Toplam
Ebeveynler+MEB+Diğer	<i>F</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	
Öğretmene değer verme	2	-	6	2	10
Toplam					10
Ebeveynler+Öğretmenler+Diğer	<i>F</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	
Okula başlamadan okul ziyareti	9	1	-	2	12
Akranlarıyla tanıştırma	2	1	-	1	4
Toplam					16
Ebeveynler+Öğretmenler+MEB	<i>F</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	
Psikolojik destek	4	2	2	-	8
Toplam					8
Öğretmenler+MEB+Diğer	<i>F</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	
Sınıf ortamının düzenlenmesi	-	10	6	1	17
Doğru yaşta okula başlama	-	5	7	2	14
Toplam					31

Tablo 9'da 3 kategoride örtüşen tedbirler yer almaktadır. Tablo 9'a göre Ebeveynler+MEB+Diğer kategorilerinde örtüşen tedbir sayısı 1, toplam frekansı 10; Ebeveynler+Öğretmenler+Diğer kategorilerinde örtüşen tedbir sayısı 2, toplam frekansı 16; Ebeveynler+Öğretmenler+MEB kategorilerinde örtüşen tedbir sayısı 1, toplam frekansı 8; Öğretmenler, MEB, Diğer kategorilerinde örtüşen tedbir sayısı 2, toplam frekansı 31'dir.

Tablo 10. Dört Kategoride Örtüşen Tedbirler

Örtüşen Kategoriler	Ebeveynler	Öğretmenler	MEB	Diğer	Toplam
Ebeveynler+Öğretmenler+MEB+Diğer	<i>F</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	
Veli-öğretmen-okul işbirliği	11	13	10	1	35

Tablo 10'da 4 kategoride örtüşen tedbirler yer almaktadır. Tablodaki tedbir sayısı 1 ve tedbirlerin toplam frekansı 35 olarak bulunmuştur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Stres bireylerin karşılaştıkları zorluklara verdikleri tepkilerdir ve bu tepkiler ortalama bir düzeyde olduğu sürece stres her insanın hayatında olması gereken bir durumdur. Ancak

stres düzeyi arttıkça stresin birey üzerindeki etkisi olumsuz hale gelmektedir. İlkokula başlamak bireylerin hayatlarındaki dönüm noktalarından biri olmakla birlikte aileler için de önemli ve zorlu bir süreçtir. Bu bağlamda bu sürecin sağlıklı bir şekilde geçirilmesi oldukça önemlidir ve yaşanması muhtemel stresi minimum düzeye indirmek için okul, aile ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın üstüne düşen misyonları yerine getirmeleri kuşkusuz eğitim sürecinde ortaya çıkması olası problemleri ortadan kaldıracaktır. Bu çabanın bir yansıması olarak temel eğitim sürecinde etkin rol üstlenen sınıf öğretmenlerinin okul stresi hakkındaki görüşlerine dayanarak çocukları okul stresinden mümkün olduğunca arındırmak sağlıklı bir eğitim ortamının oluşturulmasında geniş bir etkililik sağlayacaktır.

Bu araştırma birinci sınıf öğrencilerinin okul stresini azaltmada alınacak tedbirleri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri çerçevesinde değerlendirilerek sonuçlara ulaşılmış ve tartışılmıştır. Son olarak ise önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt probleminde ‘‘İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okul stresini azaltmak için ebeveynlerin, öğretmenlerin, Milli Eğitim Bakanlığı'nın alması gereken tedbirler ile bu tedbirlerin dışında alınması gereken diğer tedbirler nelerdir?’’ sorusuna yanıt aranmıştır ve araştırma verileri incelendiğinde sınıf öğretmenleri tarafından oluşturulan 47 farklı tedbir önerisi bulunmuştur. Araştırmaya katılan 61 sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun alınması gerektiğini düşündükleri ilk 3 tedbir oldukça önemlidir. Sınıf öğretmenlerinin %78.68'i (n=48) okul ve öğretmen sevgisi, %60.65'i (n=37) eğlenceli aktiviteler, %57,37'si (n=35) veli-öğretmen-okul işbirliği cevaplarını vermiştir. Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun ortak görüşü sevgi, eğlenceli okul ortamı ve işbirliği ile çocukların okula başlama süreçlerinde karşı karşıya kalabilecekleri okul stresinin önlenilebilir hale getirebileceği ya da bu tedbirlerle stresin etkilerini azaltmanın mümkün olabileceği şeklindedir.

Literatürde araştırma sonuçlarını destekleyen bir dizi araştırma bulunmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde Kayadibi (2002) sevginin öğrenmeyi kolaylaştıran bir faktör olduğunu ifade etmekte ve öğretmenlerin öğrencilerini sevginin var olduğu ortamda eğitmeleri gerektiğini belirtmektedir. Bu çalışmanın dışında toplumdaki yaygın kanaat

değerlendirildiğinde öğrencilerde okul sevgisi oluşmasının itici gücü olarak çocuğun öğretmenini sevmesi durumu öne çıkmaktadır. Özellikle çocuğun yoğun stresörlere maruz kalacağı oldukça sancılı ve gerilimli geçmesi muhtemel bir dönemden, sahici sevginin gücüyle kurtularak güçlü bir şekilde ayakta kalması mümkün olacaktır.

Başka bir araştırmada Çalışkan ve Ayık (2015) eğitimde başarı sağlamak isteyen eğitim yöneticilerinin okullarında uyguladıkları eğitim programında öğretmenlerin olduğu kadar ebeveynleri de katılımcı haline getirebilmek için anne-baba ve öğretmen ilişkisine önem verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca çalışmada ebeveynlerin okul etkinliklerine katılımlarının okul başarısını artırdığı, velilerle sağlıklı iletişim kurulamadığında ise okul aile birliklerinin işlerinin zorlaştığı ve bunun yanı sıra velilerin eğitim sürecine katılımlarının azaldığı vurgulanmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından da ev-okul bağını güçlendirmek amacıyla gerçekleştirilen çalışmalar yapılmaktadır. Çocuklar için etkin bir rol model olmaları sebebiyle velilere pratik bilgiler sunularak onları aktif olarak desteklemek amacıyla ‘‘BİZDEN’’ isimli aylık bülten MEB tarafından hazırlanmıştır. Ev ile okul arasında güç bir bağ kurulmasının hedeflendiği vurgulanmıştır ve aynı zamanda aile-okul-öğrenci-veli işbirliği gerekliliği belirtilmiştir (<https://www.meb.gov.tr/veliler-icin-aylik-bulten-bizden/haber/19881/tr>).

Bir diğer çalışmada Yıldırım (2013) fiziki şartları bakımından iyi olmayan sınıf ve okulların (kalabalık sınıflar, sınıfın çok sıcak veya soğuk olması), çocuğun öğretmenleri ve arkadaşları ile iletişiminin kötü olmasının, ekonomik açıdan düşük bir aileden gelen öğrencilerin yüksek gelire sahip ailelerde büyüyen çocuklar tarafından dışlanmasının da çocuklarda strese yol açtığını belirtmektedir.

Sınıf öğretmenleri tarafından önerilen diğer tedbirler ise; ‘‘seviyeye uygun ders kitapları, ilgi, sınıf ortamının düzenlenmesi, güler yüz, hazır bulunuşluk sağlama, okul öncesi zorunluluğu, doğru yaşıta okula başlama, tanıma, okula başlamadan okul ziyareti, öğretim yöntem ve tekniklerine hakim olma, öğretmene değer verme, örnek olma, eğitime yeterli bütçe ayırma, motivasyon, ders sürelerini kısaltma, ailelere seminerler verme, disiplin, kızmama-korkutmama, psikolojik destek, okulun ilk haftası şenlikler düzenleme, hoşgörü,

okula hazır olup olmadığına karar verme, bireysel farklılıkları dikkate alma, kendini geliştirme, eğitim programlarını ihtiyaca göre düzenleme, çocuğun sorumluluk duygusunu geliştirme, sosyalleştirme, nitelikli öğretmen yetiştirme, akranları ile tanıştırma, düzenli aile hayatı'' olarak bulunmuştur. Bu tedbirlere ilişkin de literatürde destekleyici araştırmalar bulunmaktadır.

Ogelman vd.'nin (2015) 68-72 aylık okul öncesi eğitime ve ilkokula devam eden çocukların okula uyumu ve öğretmenleriyle ilişkisini araştırdığı çalışmada çocukların okula uyum değişkenlerinde (işbirlikli katılım, kendi kendini yönetme, okuldan kaçınma, okulu sevme) sınıf türü açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca öğretmen-çocuk ilişkileri (öğretmene yakınlık, bağlılık) açısından anasınıfına devam eden çocukların ilkokul birinci sınıfa devam eden akranlarına göre daha yüksek puanlar aldıkları, öğretmenle çatışma değişkeninde ise ilkokul birinci sınıf çocuklarının ana sınıfına giden akranlarına göre daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur. Dolayısıyla anaokuluna devam etme çocukların okula, öğretmenlerine uyum sağlamalarında önemli olmakla birlikte 7 yaşından önce ilkokula başlama da çocuklarda uyum problemlerine yol açmakta ve bunun sonucunda da strese neden olmaktadır.

Arı (2014) ise çalışmasında ilkokul birinci sınıfa beş yaşında (60 aylık) başlamayı öğretmen görüşlerine göre incelemiş okula başlama yaşının 60 aylık çocuklara çekilmesiyle sınıfların hem yaş (12 aydan fazla) hem de hazır bulunuşluk düzeyi yönünden farklılıklara yol açtığı, farklı seviyede hazır bulunuşluk ile başlayan öğrencilerin zamanla aralarındaki farkın açıldığı, öğrencilerin eğitim öğretimde zorluklar yaşadıkları, bu durumun sadece öğrencileri olumsuz etkilemediği öğretmenlerin de mutsuz olduğu ve uygulamadan vazgeçilmesini istedikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Yoleri ve Tanış'ın (2014) ilkokul birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okula uyumlarını inceledikleri çalışmalarında cinsiyet değişimi açısından okula uyumda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş, okula 7 yaşında başlayanların uyum düzeyi 5 yaşında başlayanlara göre yüksek olduğu, ayrıca okul öncesi eğitimi alanların almayanlara göre daha uyumlu olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Şentürk'ün (2016) araştırmasında ise takvim yaşı olarak ilkokul birinci sınıfa erken başlayan çocuklarda karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri alınmıştır. Araştırmada karşılaşılan sorunlar; fiziksel ortamın yetersizliği, uyum sorunları, gelişimsel farklılıklar, hazır bulunuşluk sorunları, gerekli materyallerin sağlanamaması, temizlik ve hijyen sorunları, eğitim programları ve ders kitaplarına ilişkin sorunlar, hizmet içi eğitim sorunları, aile ve yönetici tutumları, öğretmen ve öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar, öğrencilerin ileriki yaşlarda karşılaştıkları sorunlar olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin karşılaştıkları sorunlardan biri olarak erken okula başlayan çocukların yaştlarından geri kaldığı ve bu durumun hem kendilerini hem de öğretmenlerini ve ailelerini olumsuz etkileyerek psikolojik baskı, stres ve gerilime yol açtığı belirtilmiştir.

2023 Vizyonu kapsamında yeni kararlar alınmıştır. 2019 yılında 69 ayını dolduran çocukların ilkokula kaydedilmesine yönelik düzenleme uygulanmaya başlanarak çocuğun okula erken başlamasına ya da kaydının ertelenmesine olanak tanınmıştır. MEB'in çalışma takvimine iki ara tatil eklenmiştir. Teneffüs sürelerinde de değişime gidilerek tekli eğitim verilen okullarda teneffüslerin en az 15 dakika; ikili eğitimin uygulandığı okullarda ise teneffüslerin en az 10 dk olmasına karar verilmiştir (<https://www.aa.com.tr/tr/egitim/mebin-vizyon-hedefleri-2020de-hiz-kazanacak/1663236>).

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri 40 dakika olan bir ders süresinin kısaltılması gerektiği belirtmişlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın son yıllarda yaptığı açıklamalarda ders sürelerinin öğrencilerin dikkati dağıtması sebebiyle kısaltılması gerektiği vurgulanmaktadır (<http://www.milliyet.com.tr/milli-egitim-bakani-yilmaz-ders-ekonomi2557584/>). Ayrıca 2023 Vizyon Belgesi'nde ilkokul müfredatlarında çocukların ilgi, yetenek ve mizaçlarına uygun şekilde düzenleneceği; ilkokullardaki teneffüs ve serbest etkinlik saatlerinde düzenlemeler yapılacağı; yardımcı kaynak ihtiyacını büyük oranda ortadan kaldırılacak adımlar atılacağı; ders çizelgelerinin ilkokul ve ortaokullar için farklı şekilde düzenleneceği; çocukların düşünsel, duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarını destekleyen Tasarım-Beceri Atölyeleri kurulacağı belirtilmiştir (<http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>). 2023 Vizyon Belgesi'nin 23 Ekim 2018 tarihinde açıklamasının sonrasında il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri aracılığıyla okullarda Tasarım Beceri atölyeleri kurulması süreci hızlanmıştır.

Bununla birlikte COVID 19 Pandemisi ile birlikte dünyada olduğu gibi Türkiye’de de eğitimde bazı değişimlere gidilmiştir. Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk ders programlarının yapılandırılacağı, EBA ile internet yoluyla ve TRT ile TV’den gerekli telafi eğitimlerinin verileceğini açıklamıştır. Ayrıca 16 Mart 2020 ve 30 Mart 2020 tarihleri arasında 2 hafta süreyle okullar tatil edilmiştir (<http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>) . Bunlara ek olarak EBA’da ‘‘Şimdi Teneffüs Zamanı’’ adıyla EBA’nın ders ve sınava hazırlık içeriklerine öğrencilerin eğlenceli vakit geçirebileceği bir içerik eklenmiştir. ‘‘Şimdi Teneffüs Zamanı’’ kapsamı altında zekâ geliştirme, kütüphane ve sanal müze etkinlikleri kullanıma sunulmuştur (<http://www.meb.gov.tr/ebada-simdi-teneffus-zamani/haber/20809/tr>) . EBA TV üzerinden Cumartesi günleri ödüllü yerli ve yabancı filmler yayınlanmaya başlanmıştır (<http://www.meb.gov.tr/eba-tv-sinema-kusagi-basliyor/haber/20926/tr>). 21-25 Eylül 2020 tarihleri arasında uyum programı çerçevesinde birinci sınıflar için bir gün 30’ar dakika 5 etkinlik saatinden oluşan yüz yüze eğitim verileceği, 28 Eylül-2 Ekim tarihleri arasında ve sonrasında haftada 2 gün 30’ar dakikalık 5 etkinlik şeklinde eğitime başlanacağı açıklanmıştır (<http://www.meb.gov.tr/okul-oncesi-egitim-ve-1-siniflar-yuz-yuze-egitime-basliyor/haber/21614/tr>). Kademeli olarak yüz yüze eğitime açılan okulların 16 Kasım- 20 Kasım 2020 ara tatilinin sonrasında tekrar uzaktan eğitim yoluyla eğitime devam etmesi kararının alındığı açıklanmıştır (<http://meb.gov.tr/ara-tatilin-ardindan-ders-zili-23-kasim-pazartesi-gunu-uzaktan-egitimle-caliliyor/haber/22007/tr>). Tüm bunlara ek olarak ders saatleri tüm kademelerde 2020-2021 eğitim öğretim yılında uzaktan eğitim sürecinde 30 dakika olarak uygulanmaktadır.

COVID 19 Pandemisi ile tüm dünyada eğitim uygulamalarında değişikliklere gidildiği bir gerçektir. Türkiye’de ise ders saatlerinin kısaltılması, EBA üzerinden içerikler sunulması, EBA TV üzerinden filmler yayınlanması bu süreçteki değişikliklere örnek olarak verilebilir. Tüm bu yenilikler ilkokula başlayacak öğrencilerin okul stresini azaltmak amacıyla gerçekleştirilmiş olmasa da bu süreçte ilkokula başlayacak öğrenciler için de olumlu katkı sağlayacağı öngörülebilir.

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin önerdiği tedbirler “tek bir kategoriye yazılan tedbirler” olarak da tablolandırılmıştır. Bu kapsamda katılımcı öğretmenlerin sadece bir grubun görevi olduğunu düşündüğü tedbirler ise şu şekildedir: Ebeveynlerin alması gerektiği düşünülen tedbirler; okula hazır olup olmadığına karar verme, sosyalleştirme, düzenli aile hayatı, ilk hafta okula götürme, korumacı olmama, öz bakım becerileri kazandırma şeklindedir. Öğretmenlerin alması gereken tedbirler; öğretim yöntem ve tekniklerine hâkim olma, etkili iletişim kurma, bireysel farklılıkları dikkate alma olarak bulunmuştur. MEB’in alması gereken tedbirler; ders sürelerini kısaltma, eğitime yeterli bütçe ayırma, ailelere eğitici seminerler verme, etkili eğitim sistemi geliştirme, materyal gönderme, eğitim programlarını ihtiyaca göre düzenleme, nitelikli öğretmen yetiştirme şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu bölümde diğer tedbirler kategorisinde ise ev tipi okullar geliştirme alınabilecek bir tedbir olarak yer almaktadır.

Katılımcı sınıf öğretmenleri tarafından sadece bir kategoriye yazılan bu tedbirler incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılabilir: Bu kategorideki ebeveynlerin alması gereken tedbirler bir anne babanın yapması gereken görev ve sorumluluklardır. Dolayısıyla öğretmenler tarafından iyi-anne baba olma vurgusu yapıldığı ve anne-baba rolünün önemine dikkat çekildiği söylenebilir. Öğretmenlerin alması gereken tedbirler kategorisinde ise öğretmenlerin öğretmenlik bilgi ve becerilerine odaklanıldığı görülmektedir. MEB’in alması gereken tedbirler incelendiğinde ise maddi olarak destekleme, eğitime, programlama konularının öğretmenler tarafından MEB’in görevi olarak görüldüğü ve bu kapsamda çalışmalar yapması gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Diğer tedbirlerde ise “ev tipi okullar geliştirme” tedbiri yer almıştır. Bu tedbirden hareketle okullarda öğrenci ve öğretmenlerin kendilerini evlerinde oldukları gibi hissetmeleri gerekliliğinin vurgulandığı sonucu çıkarılabilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Ebeveynler, öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığı ve diğer kategorilerinde örtüşen tedbirler bulunmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda iki kategoriye yazılan tedbirler, üç kategoriye yazılan tedbirler ve dört kategoriye yazılan tedbirler tablolandırılmıştır. Örtüşen tedbirlerin ise tedbirin sadece bir grup tarafından değil ortak yapılması gerektiğini vurguladığı söylenebilir.

İki kategoriye yazılan tedbirler incelendiğinde yanıtlara göre örtüşen tedbirler dört bölümde toplanmıştır. “Ebeveynler ve Öğretmenler” kategorisinde; “okul ve öğretmen sevgisi, güleryüz, hazır bulunuşluk sağlama, tanıma, örnek olma, disiplin, kızmama-korkutmama, hoşgörü, özgüven kazandırma, sabır, kendini geliştirme, çocuğun sorumluluk duygusunu geliştirme” tedbirlerinin ebeveynler ve öğretmenler tarafından alınması gerektiğini belirtilmiştir. Bu tedbirler incelendiğinde değerlere vurgu yapıldığı söylenebilir.

“Ebeveynler ve MEB” kategorilerinde örtüşen tedbirler incelendiğinde; “okul öncesi zorunluluğu, motivasyon, okul araç-gereçleri ile tanıştırma” olarak üç tedbir yazıldığı bulunmuştur. Örtüşen bu tedbirler değerlendirildiğinde sınıf öğretmenleri ebeveynleri ve MEB’i ilkökul birinci sınıfa başlayacak öğrencilerin okula ön hazırlıkları konusunda sorumlu gördüğü sonucu çıkarılabilir.

“Öğretmenler ve MEB” kategorilerinde örtüşen tedbirler; eğlenceli aktiviteler, seviyeye uygun ders kitapları, olumlu davranışları ödüllendirme” olarak bulunmuştur. Bu tedbirler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğretmenleri ile MEB’i eğitim-öğretim sürecini organize eden ve kontrol eden bir güç olarak algıladıkları sonucuna ulaşılabilir.

“MEB ve Diğer” kategorilerinde örtüşen tedbirler; “okulun ilk haftası şenlikler düzenleme, sınıf mevcudunu azaltma” olarak bulunmuştur. Bu kategorideki tedbirler incelendiğinde örtüşen tedbirlerin olumlu bir okul iklimi yaratmaya yönelik tedbirler olduğu sonucuna varılabilir.

Üç kategoriye yazılan tedbirler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yanıtlarına göre örtüşen tedbirler dört bölümde toplanmıştır.

“Ebeveynler+MEB+Diğer” kategorisinde “öğretmene değer verme” tedbiri yer almaktadır. Bu tedbir incelendiğinde eğitimin yapı taşı olan öğretmenlerin eğitim sürecindeki başat rolüne vurgu yapıldığı ve öğretmenin kendini değerli, mutlu ve önemli hissettiği bir eğitim ortamında öğrencinin de kendini değerli, mutlu ve önemli hissedeceği, dolayısıyla da stresin ortadan kalkacağı sonucuna ulaşılabilir.

“Ebeveynler+Öğretmenler+Diğer” kategorisinde “okula başlamadan okul ziyareti, akranlarıyla tanıştırma” tedbirleri yer almaktadır. Bu tedbirler incelendiğinde birinci sınıfa

başlayacak öğrencilerin okulla ve sınıf arkadaşlarıyla tanıştırmalarının öğrencilerdeki bilinmezleri ve okula dair soru işaretlerini ortadan kaldıracak olduğu sonucuna ulaşılabilir. İlkokula başlayan öğrenciler için uyum programları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmakta ve okul başlamadan bir hafta önce uygulanmaktadır. Uygulanan bu program dışında ilkokul birinci sınıfa başlayacak öğrencilerin okula ve akranlarına uyumu için araştırmanın katılımcıları bireysel okul ziyaretlerini kastedmiş olabilirler.

“Ebeveynler+Öğretmenler+MEB” kategorisinde örtüşen tedbir “psikolojik destek” tedbiri olarak bulunmuştur. Bu tedbirden ilkokul birinci sınıfa başlayacak ya da birinci sınıfa devam eden öğrencinin psikoloji destek almaya ihtiyaç duyabileceği ve bu desteğin koordineli bir biçimde ebeveyn-öğretmen-MEB tarafından verilmesi gerekliliği çıkarılabilir.

“Öğretmenler+MEB+Diğer” kategorisinde “sınıf ortamının düzenlenmesi ve doğru yaşta okula başlama” tedbirleri yer almaktadır. Bu tedbirler incelendiğinde okul için gelişim düzeyini tamamlamış öğrencilerin yani doğru yaşta okula başlatılan öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun şekilde düzenlenmiş sınıflarda öğrenim görmesi gerektiği sonucu çıkarılabilir.

Dört kategoriye yazılan tedbirler incelendiğinde bu kategoride “veli-öğretmen-okul işbirliği” tedbiri yer almaktadır. Bu tedbir incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecinde işbirliğinin önemine vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmada genel olarak ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okul stresini önlemek için ebeveynlerin, öğretmenlerin, Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortak hareket ederek zamanında gerekli tedbirleri alması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre araştırmacılara yönelik bazı önerilerde bulunulabilir.

1. Araştırmada sadece sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden faydalanılmıştır. Veli, öğrenci ve okul yöneticilerinin görüşlerinden faydalanılarak yeni çalışmalar yapılabilir.
2. Ebeveyn-öğretmen-Milli Eğitim Bakanlığı arasındaki iletişimin sağlıklı bir düzeyde olması ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin stresini azaltacağı öngörülmesi sebebiyle karşılıklı iletişimin artırılması için çalışmalar yapılabilir.

3. Çalışmada üç kategoride örtüşen tedbirlerden (ebeveynler+MEB+diğer) biri “öğretmene değer verme” tedbiridir. Bu konuda MEB’in gerçekleştireceği; öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirme, öğretmenlerin maaşlarında iyileştirmeye yönelik adımlar atma, Yükseköğretim Kurumu ile işbirliği yapılarak eğitim fakültelerinin başarı sıralamalarının yükseltilmesi konusunda karar alma, ücretli öğretmenlik uygulamasını kaldırma, öğretmenlik kariyer basamaklarını tekrar gündeme alarak liyakat temelinde uygulamaya geçirme, Öğretmenlik Meslek Kanunu çıkarma gibi reformlar öğretmenlerin toplumdaki değerini artırabilir. Ayrıca bu konuda ebeveynlere; öğretmenlerin okuldaki uygulamalarına müdahaleci tavır sergilemekten kaçınmaları, öğretmenlere yönelik destekleyici ve olumlu tutum göstermeleri, yapıcı davranışlar sergilemeleri gibi önerilerde bulunulabilir. Ek olarak medyanın öğretmenlerin mesleki saygınlığını körelten yayınlarının engellenmesi, öğretmenlere yönelik olumlu mesajlar içeren dizi, film ve programların yapılması önerilerinde bulunulabilir.

4. Çalışmada “veli-öğretmen-okul işbirliği” tedbirinin dört kategoride de örtüşen tek tedbir olduğu görülmüştür. Bu konuda okullarda geniş katılımlı ve işbirliğini artırıcı projeler yapılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Altınok, V. (2009). İş stresinin ortaöğretim öğretmenleri üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 513-532.
- American Psychological Association (2021). Students Experiencing Stress. <https://www.apa.org/ed/schools/primer/stress-health-primer.pdf> adresinden 17.03.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Arı, A. (2014). İlkokul birinci sınıfa başlama yaşına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1031-1047.
- Arslantürk, Z. & Amman, T. (2013). *Sosyoloji kavramlar- kurumlar süreçler-teoriler* (9. Baskı). İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Azar, A. (2011). Türkiye’de öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Balaban, J. (2000). Temel eğitimde öğretmenlerin stres kaynakları ve başa çıkma teknikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 188-195.
- Biricik, Y. S. (2019). *Akademik personelin örgütsel stres kaynakları ve stresle başa çıkma düzeylerinin öğrenilmiş güçlülük yönünden değerlendirilmesi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Calp, M. (2014). Farklı yaş aralığındaki birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma, kalem tutma, derse katılma ve akademik başarılarının karşılaştırılması. *EKEV Akademi Dergisi*, 18(60), 31-54.
- Creswell, J. W. (2007). *Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches*. New York: Sage.
- Csöti, M. (2003). *School phobia, panic attacks and anxiety in children*. United Kingdom: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- Çalışkan, N. & Ayık, A. (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 69-82.
- Davis, M., Eshelman, E. R. ve Kay, M. M. (2019). *The relaxation & stress reduction workbook. The United States of America*: New Harbinger Publications.
- Durna, U. (2006). Üniversite öğrencilerinin stres düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1), 319-343.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (2011). *Eğitim bilimlerine giriş* (6. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ersoy, A. F. (2019). Fenomoloji. A. Saban & A. Ersoy (Eds.). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (3. Baskı) içinde 81-134. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergenlik döneminde stres ve başa çıkma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, VI(II), 20-37.
- Fabian, H. (2012). *Children starting school: a guide to successful transitions and transfers for teachers and assistants*. New York: Roudledge.

- Greenberg, J. S. (2011). *Comprehensive stress management*. New York: Mc Graw-Hill.
- Gold, Y. & Roth, R. A. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout. the professional health solution*. London, Washington D.C: The Falmer Press.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: felsefe-yöntem-analiz* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gökyer, N. (2021). *Eğitim sistemlerinin oluşumu ve türk eğitim sisteminin yapısı*. İçinde N. Cemaloğlu (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (1-36). Ankara: Pegem Akademi. *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi — E-kitap — Turcademy*
- Kayadibi, F. (2002). Sevgi faktörünün eğitim verimliliği üzerine etkisi. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5, 33-50.
- Kearney, C. A. (2007). Getting your child to say “yes” to school: a guide for parents of youth with school refusal behavior. New York: Oxford University Press.
- Kurul, N. (2012). *Eğitim finansmanı* (2.Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Larkins, P. (2011). *How to Prepare Your Child for Primary School*, Andrews UK Ltd.
- Lebrun, M. (2016). *Surviving school stress : strategies for well-being in today's complex world*, Rowman & Littlefield Publishers.
- Mayer, D. P. (2008). *Overcoming school anxiety*. New York: Amacom.
- McGrady, A. (2007). Psychophysiological mechanisms of stress: foundation for the stress management therapies. P. M. Lehrer & R. L. Woolfolk & W. E. Sime (Eds.). Principles and practice of stress management (pp. 16-37). New York: The Guildford Press.
- McMahon, G. (2011). *No more stress! Be own your stress management coach*. Great Britain: Karnac.
- Mirkhil, M. (2010). Important ingredients for a successful transition to school. *Internal Research in Early Childhood Education*, 1(1), 60-70.
- Moberg, K. U. & Petersson, M. (2006). Antistress, well-being, empathy and social support. B. B. Arnetz & R. Ekman (Eds.). Stress in health and disease (pp. 226-242). The Federal Republic of Germany: Wiley VCH Verlag GmbH & Co. KGaA.
- Ogelman, H. G. & Seçer, Z. & Gündoğan, A. & Bademci, D. (2015). 68-72 aylık okul öncesine ve ilkokula devam eden çocukların okula uyum ve öğretmenleriyle ilişkilerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (1), 1-17.
- Özağı, A. (2007). *Depresyon düzeyi yüksek parçalanmış aile çocuklarıyla yapılan eğitsel grup oyunlarının depresyon düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Rugg, G. & Gerrard, S. & Hooper, S. (2008). *The stress-free guide to studying at university*. Great Britain: Sage Publications.
- Sarp, N. (1995). Öğretmenlerin ilkokula başlayan çocuklarda gözledikleri sorunlar ve bu sorunlara yaklaşımları. *Kriz Dergisi*, 3(1-2), 129-132.

- Sutton, A. L. (2011). *Stress-related disorders sourcebook (3rd Ed)*. Detroit: Omnigraphics Inc.
- Şentürk, C. (2016). Takvim yaşı olarak ilkokul birinci sınıf eğitimine başlayan çocuklarda karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of European Education*, 6(3), 9-30.
- The Crucial Role of School Child Development. [The Crucial Role Of School In Child Development \(Ipehochiminh.com\)](http://www.ipehochiminh.com) adresinden 14.03.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Tummers, N. E. (2013). *Stress management: a wellness approach*. The United States of America: Human Kinetics.
- Turgut, E. (2016). *Ortaöğretimde öğrenim gören karatecilerin stresle başa çıkma yollarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Wells, A. (2009). *Metacognitive theory for anxiety and depression*. New York: Guilford Press.
- What are Panic Attacks? <https://www.unicef.org/parenting/mental-health/what-are-panic-attacks> adresinden 17.03.2024 tarihinde erişilmiştir.
- What is School Anxiety and How Does it Affect Children ([greenwichpsychology.com](http://www.greenwichpsychology.com)) adresinden 17.03.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Williams, C. (2010). *Overcoming, anxiety, stress and panic a five areas approach*. London: Hodder Arnold, An Hachette UK Company.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F. (2013). *İlköğretim okullarında örtük program ve ilköğretim öğrencilerinin örtük programdan kaynaklanan stres algıları*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yoleri, S, & Tanış, H. M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 2014, 130-141.
- <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/mebin-vizyon-hedefleri-2020de-hiz-kazanacak/1663236> adresinden 01.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden 01.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- <http://meb.gov.tr/ara-tatilin-ardindan-ders-zili-23-kasim-pazartesi-gunu-uzaktan-egitimle-caliyor/haber/22007/tr> adresinden 01.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr> adresinden 01.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- <http://www.meb.gov.tr/ebada-simdi-teneffus-zamani/haber/20809/tr> adresinden 01.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- <http://www.meb.gov.tr/eba-tv-sinema-kusagi-basliyor/haber/20926/tr> adresinden 01.02.2021 tarihinde erişilmiştir.

<http://www.meb.gov.tr/okul-oncesi-egitim-ve-1-siniflar-yuz-yuze-egitime-basliyor/haber/21614/tr> adresinden 01.02.2021 tarihinde erişilmiştir.

<https://www.meb.gov.tr/veliler-icin-aylik-bulten-bizden/haber/19881/tr> adresinden 01.02.2021 tarihinde erişilmiştir.

<http://www.milliyet.com.tr/milli-egitim-bakani-yilmaz-ders-ekonomi-2557584/> adresinden 29.11.2017 tarihinde erişilmiştir.

SUMMARY

Purpose

Primary school period is one of the most important turning points in human life. When this process is not managed correctly, families may come up against many different problems. Stress is also one of these problems in this process. This study aims to reveal the precautions need to be taken in order to minimize the first grade primary school students' school stress. The problem of the study is: What measures should be taken to minimize the school stress of primary school first grade students? The sub-problems of the research are:

1. What are the precautions that need to be taken by parents, teachers, the Ministry of National Education and the other precautions need to be taken apart from these precautions?
2. Are there any overlapping precautions in the categories of parents, teachers, The Ministry of National Education and others?

Method

In the study, the research's study group constitutes 61 primary teachers who work in 5 primary schools in Kastamonu province and Devrekâni district in 2015-2016 education year. This study was designed according to the phenomenological pattern that is one of the qualitative research methods because it was aimed to investigate the phenomenon in detail. The answers of the participants were analyzed using the categorical analysis technique, one of the content analysis techniques. Maximum diversity sampling that is one of the purposeful sampling types was preferred in this study. The data of the research were obtained using a semi-structured form developed by the researchers. In this study the primary teachers were asked to answer the question 'What measures should be taken to minimize the school stress of the first-grade primary school students?' in order to collect data and the responses were written in 4 categories (parents, teachers, Ministry of Education, the other) in the semi-structured form.

Findings

In this study 47 different precautions were suggested by the participants. The total frequency of the precautions is 460. When the findings related to the first sub-problem were analyzed, 15 precautions with the frequency of 10 or higher than 10 were found. The total frequency of these measures is 288 and the highest frequency precaution is 'love of school and teacher'. The total number of precautions written in only one category is 17 and the total frequency of these precautions is 94. When the findings related to the second sub-problem were analyzed, 12 overlapping precautions were found in the categories of parents and teachers. The total frequency of these precautions is 147. 3 overlapping precautions were found in the categories of parents and The Ministry of National Education. The total frequency of these precautions is 26. In the teachers and The Ministry of National Education categories, 3 overlapping precautions were found. The total frequency of these precautions is 61. 2 precautions were found in The Ministry of National Education and others categories. The total frequency of the precautions is 13. When overlapping precautions in three categories were analyzed, 6 precautions were found. The total frequency of these categories is 65. When overlapping precautions in four categories were analyzed, only one precaution was found. The total frequency of this precaution is 35.


Conclusion

Average level stress is a condition that should be in every person's life. However, when the stress level of the person increases, the effects of stress may turn into negative. Starting primary school is one of the most important turning points in the lives of people. In this context, it is very important to pass this difficult process in a healthy way. So in this process school, parents and The Ministry of

National Education have to support the first grade primary school students to eliminate possible problems. In this research, it was concluded that parents, teachers and Ministry of Education should cooperate together to minimize the school stress of the first-grade primary school students.

ORCID

Ergün Recepoğlu  ORCID 0000- 0002-3382-0609***

Hülya Çınar  ORCID 0000-0003-3796-3647

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

Veri toplama sürecine katılım gösteren sınıf öğretmenlerine teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma2020 öncesinde ve 2020 öncesi verileri kullanılarak gerçekleştirildiği için etik kurul izni gerektirmemektedir.

Ortaokullarda Otantik Öğrenme Uygulaması: Sosyal Bilgiler Ders Başarısına Etkisi*

Authentic Learning Practice in Secondary Schools: Effect on Social Studies Course Achievement

Fitnat GÜRGİL ULUSOY¹, Turhan ÇETİN², Cennet GÜNEŞ BOLULU³

¹ Gazi Üniversitesi/ Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı. e-posta: fgurgil@gazi.edu.tr

² Gazi Üniversitesi/ Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı. e-posta: turhan@gazi.edu.tr

³ Milli Eğitim Bakanlığı, e-posta: cennetgunesgazi@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 11.05.2024

Yayına Kabul Tarihi: 04.07.2024

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı 7. sınıf sosyal bilgiler dersi göç konusunun öğretiminde otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemektir. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel modele başvurulmuştur. Araştırma Şanlıurfa ilinin merkez ilçelerinde bulunan bir ortaokulda yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 68 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır (33'ü deney ve 35'i kontrol grubu). Araştırmada yer alacak grupların belirlenmesi amacıyla yedinci sınıflarda eğitimlerine devam eden beş farklı şubeye başarı testi uygulanmıştır. Ardından birbirilerine benzer olan iki şube belirlenerek deneysel süreç, bu şubelerde yapılmıştır. Deneysel müdahalenin yapıldığı grupta dersler otantik öğrenme etkinlikleri ile işlenirken, kontrol grubunda ise dersler araştırmadan önceki uygulamalarla devam ettirilmiştir. Verilerin analizine göre; otantik etkinliklerin uygulandığı grup ile öğretmenin önceki uygulamalarına göre ders işlediği grubun ön test son test puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçlarına göre hem deney hem de kontrol gruplarının uygulama sonunda son test puanlarında bir artış tespit edilmiştir. Otantik etkinliklerin uygulandığı deney grubunun akademik başarı son test puanları, araştırmadan önceki uygulamalarla derslerin işlendiği kontrol grubunun son test puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Araştırma sonunda otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı düzeylerini arttırmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır. İleride

***Ahntılama:** Gürgil Ulusoy, F., Çetin, T. ve Güneş Bolulu, C. (2024). Ortaokullarda otantik öğrenme uygulaması: Sosyal Bilgiler ders başarısına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 1385-1410.

yapılacak araştırmalarda, otantik öğrenme yaklaşımının farklı sınıf seviyelerinde ve farklı konularda da benzer etkiyi gösterip göstermediği incelenebilir. Yine ileride yapılacak olan çalışmalarda öğrenilenlerin kalıcılık düzeyi de incelenebilir.

Anahtar Sözcükler: Otantik öğrenme, Sosyal bilgiler dersi, Akademik başarı, Ortaokul öğrencileri, Göç.

ABSTRACT

The main purpose of this study is to examine the effect of authentic learning practices on students' academic achievement in teaching the 7th grade social studies course on migration. In the study, a quasi-experimental model, one of the quantitative research methods, was used. The research was conducted in a secondary school located in the central districts of Şanlıurfa province. The study group consisted of 68 middle school students (33 in the experimental group and 35 in the control group). In order to determine the groups to be included in the study, achievement tests were applied to five different seventh grade classes. Then, two equivalent branches were determined and the experimental process was carried out in these branches. In the experimental intervention group, the lessons were taught with authentic learning activities, while in the control group, the lessons continued with the practices before the research. According to the analysis, the pre-test and post-test scores of the group in which authentic activities were applied and the group in which the teacher performed routine practices were compared. According to the comparison results, there was an increase in the post-test scores of both the experimental and control groups at the end of the implementation. The achievement post-test scores of the group in which authentic activities were applied were higher than the post-test scores of the group in which routine practices were applied. As a result, it can be said that authentic learning practices are effective in increasing seventh grade social studies course achievement. Future research could examine whether the authentic learning approach has a similar effect at different grade levels and in different subjects. In future studies, the level of retention of what is learned can also be examined.

Keywords: Authentic learning, Social studies course, Academic achievement, Middle school students, Migration.

GİRİŞ

Günümüzde eğitime dair en önemli eleştiriler arasında gerçek dünya konularının eğitim sürecine yeterince yansıtılmaması; öğrencilerin gelecekte ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri, yetkinlik ve değerlerden yoksun yetiştirilmesi konuları gelmektedir. Yüz yılı aşkın bir süre önce John Dewey (1916) okulda öğrenilenlerle günlük yaşam arasındaki kopukluğa vurgu yaparak öğrenme sürecindeki bireysel deneyimlerin öneminin altını çizmiştir. Dewey'e göre yapay ve kopuk olarak hazırlanan ders içerikleri yerine günlük

yaşama dair konular ve sorunlar derste öğrencilere sunulmalı, bu sorunların çözümüne odaklanılmalıdır. Böylelikle öğrenciler gerçek yaşama daha iyi hazırlanacaktır. Son yıllarda eğitim alanında yapılan araştırmalarda da ders içeriğinin öğrenilmesi ve bu öğrenilenlerin kullanımına dair yaşanan kopukluklara vurgu yapılmaktadır (Brown, Collins ve Duguid, 1989; Roth, 1992). Söz konusu kopukluklar otantik öğrenme kavramını gündeme getirmiştir. Aslında otantik öğrenme kavramı yeni bir kavram değildir. Lombardi (2007) tarihsel süreç içinde otantik öğrenmenin özellikle mesleki beceri ve yeterliliklerin kazandırılması sürecinde çıraklık eğitimi adıyla verilmekte olduğunu belirtmektedir. Yazara göre sanayileşmenin yoğunlaştığı 19. yüzyılla birlikte öğrenci sayısındaki artış neticesinde çıraklık eğitimi pratik olmaktan çıkmıştır. Uzun yıllar, gerçek dünya konu ve problemlerinin öğrenciler tarafından deneyimlenerek kazandırılması fikri de böylelikle ötelenmiştir.

Otantik kelimesi Doğan (2005, s.1016) tarafından “*Aslına uygun, değişikliğe uğratılmamış, gerçek, su katılmamış, saf*” şeklinde; Türk Dil Kurumu (2005, s.1518) tarafından ise “*Gerçek olan, gerçeğe veya aslına dayanan, orijinal, mevsuk.*” şeklinde tanımlanmıştır. Genel olarak ‘*gerçeklik, hakikat ve orijinallik*’ ekseninde tanımlanan otantik kelimesinden farklı olarak otantik öğrenme kavramı, çeşitli yazarlar tarafından farklı şekillerde ele alınmıştır. Örneğin Newmann ve Wehlage (1995) otantik öğrenmeyi, gerçekçi problemlere dayalı uygulamaları içeren, öğrencilerin derinlemesine öğrenmesine ve akademik başarılarını arttırmasına yardımcı olan bir pedagoji olarak tanımlamaktadır. Donovan, Bransford ve Pellegrino (1999) otantik öğrenmeyi, öğrenilenlerin anlamlı bir şekilde yapılandırılması amacıyla gerçek dünya problemlerine dair içeriklerin eğitsel bir yaklaşımla ele alınması biçiminde tanımlamıştır. Lombardi (2007) ise otantik öğrenmeyi, yaparak öğrenme şeklinde ele alırken öğrenme içeriklerinde gerçek dünya problemleri üzerinde durulmasını ise en etkili öğrenme yolu olarak tarif etmektedir. Araştırmacıya göre sınıf ortamında günlük yaşam problemlerinin çözümü veya gerçek yaşama dayalı drama etkinlikleri tipik otantik öğrenme aktiviteleri arasında yer almaktadır.

Bir dersin otantik öğrenme yaklaşımına göre tasarlanması ve uygulamasında dikkat edilecek noktalar bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde açıklanabilir: Her şeyden önce otantik ders içeriğinin gerçek dünyadaki bir konu ya da problemi içermesi gerekmektedir. Fakat otantik öğrenme ortamlarında öğretilen konu-kavram ne ise gerçek dünyaya uygun olması otantik öğrenme için tek başına yeterli değildir. İçeriğin kapsayıcı nitelikte olması da gerekmektedir. Yine otantik öğrenme içeriklerinin gerçek yaşamdaki gibi karmaşık ve disiplinler arası olması da beklenmektedir. Otantik görevler öğrencilerin öğrendikleri üzerine düşüncelerini sağlayacak nitelikte olmalıdır. Otantik etkinlikler ise birbirleriyle ilintili olmalı ve bu etkinlikler öğrencilerin uzun bir zaman dilimi içerisinde tamamlayabileceği karmaşık örüntüleri içermelidir. Otantik etkinlikler, tek bir doğrudan ziyade sonuç çeşitliliğine izin verecek nitelikte olmalıdır. Bunlara ilaveten öğrencilerin gerçek hayatta ilgili konuda çalışan uzmanların performanslarını incelemelerine de fırsat tanınmalıdır. Bu aşamada öğrencilere uzmanların benzer görevleri/işleri nasıl yaptığı gösterilebilir, bir uzmanla yapılan röportaj izlettirilebilir ya da öğrencilere kısa videolarla ilgili beceri ya da performansın nasıl yapıldığı gösterilebilir. Diğer yandan dikkat edilmesi gereken bir başka husus da otantik ders içeriklerinin, öğrencilerin işbirliğine dayalı bir şekilde öğrenmesine fırsat verecek nitelikte hazırlanmasıdır. Bu işbirliği kimi zaman somut bir ürünle, kimi zaman da bir soruna yönelik çözümlerle sonuçlanabilir. Öğrenci çalışmaları veya düşünceleri farklı platformlar aracılığı ile yayımlanabilir/sergilenebilir. Böylelikle hem öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlanabilir hem de öğrenilenlerin sınıf duvarlarını aşması imkanına kavuşulabilir. Ayrıca otantik öğrenme sürecinin değerlendirilmesi de çoklu değerlendirmeyi yansıtacak nitelikte olmalıdır. Son olarak öğrenciler, otantik öğrenme sürecinde öğretmen veya akranları tarafından yönlendirici desteklere ihtiyaç duyabilir. Gerekli desteğin sağlanması da önemli noktalar arasında gösterilmektedir (Laur, 2013; Lombardi, 2007; Herrington ve Herrington, 2006; Herrington, Parker ve Boase-Jelinek, 2014; Herrington, Reeves ve Oliver, 2007; Newmann ve Wehlage, 1995).

Otantik ders içerikleri gerçek dünyayla ilişkili olmalıdır. Gerçek dünyada konular veya sorunlar ise disiplinler şeklinde ayrılmamıştır (Lombardi, 2007; Mims, 2003). Örneğin küresel ısınma konusu hem fen bilimleri hem Türkçe hem de sosyal bilgiler ders

disiplinlerini ilgilendirebilmektedir. Bu nedenle çoğu zaman otantik öğrenmeye dayalı ders içeriklerinin disiplinler arası bir bakış açısı taşıması normaldir. Laur (2013), otantik öğrenme sürecinde öğrencilere verilecek görevlere dikkat çekmektedir. Yazar, bir öğrenciye çok kolay bir görev verilmesi halinde öğrencinin ilgisinin hızla düşeceğini; öğrenciye çok zor bir görev verilmesi halinde ise öğrencinin o görevi tamamlayamayacağı ve hayal kırıklığı yaşayacağını belirtmektedir. Bu nedenle otantik öğrenme sürecinde öğrencilere verilecek olan görevler öğrenci seviyesine uygun olmalıdır. Yine bu görevler gerçek dünyayı yansıtırken eleştirel düşünme, araştırma ve problem çözme becerilerini destekleyecek nitelikte olmalıdır (Rule, 2006).

Mims (2003) otantik öğrenme yaklaşımını dersinde kullanacak olan öğretmenlere çeşitli tavsiyelerde bulunmaktadır. Öncelikle öğretmen otantik öğrenme sürecinde, geleneksel öğretimden farklı olarak bir koç görevini üstlenmeli ve öğrencilerini yönlendirebilmelidir. Mims'e göre öğretim sürecinde öğrencilerin hareket ve ses düzeylerinde bir artış gözlemlenecektir. Yazar, öğrencilerde gözlemlenen bu aktifliğe "enerjik öğrenme" adını vermektedir. Mims'e (2003) göre otantik öğrenme süreci deneyim gerektirdiği için ilk girişimde başarı şansının düşük olduğu bir pedagojik yaklaşımdır. Bu süreçte gerek uzmanlardan gerekse süreli/süresiz yayınlardan yardım alınabilir, iyi örneklerden yararlanılabilir.

Newmann ve Wehlage (1995) çalışmalarında otantik öğrenmenin en karakteristik özelliklerini şu şekilde sıralamışlardır: Disiplinin derinlemesine araştırılması, öğrenilenlerin eski ve yeni bilgiler ışığında yeniden oluşturulması, öğrencilerin öğrendikleri üzerine derinlemesine düşünmesinin sağlanması, öğrenilenlerin farklı alanlara ve okul dışındaki yaşama aktarılmasının sağlanması. Scheurman ve Newmann (1998) ise bu özellikleri sosyal bilgiler dersi üzerinden verdikleri örnekle açıklamaktadır. Onlara göre öğrenciler otantik öğrenme sürecinde bir avukat gibi araştırma yaparak anayasayı inceleyebilir; geçmiş dava süreçlerini, tanık ve sanık ifadelerini inceleyebilir; etkili iletişim ile jüriyi etkileme; geçmiş kararları inceleyerek emsal olanları ayıklama gibi aşamaları bizzat deneyimleyebilir. Böylelikle hem o alana özgü disiplinin bilgisine sahip olur hem edindiği bilgiyi yapılandırır hem de öğrenilenler okul duvarlarını aşarak

günlük hayata karışır ve kalıcı hale gelir. Söz konusu örnekte belirtilen bu faydaların yanında literatürde otantik öğrenme sürecine yönelik pek çok avantaj sıralanmıştır. Bu avantajlar şu şekilde özetlenebilir (Bektaş ve Horzum, 2014; Herrington, Parker ve Boase-Jelinek, 2014; Lee, Smith ve Croninger, 1995; Lombardi, 2007; Mims, 2003; Rule, 2006; Scheurman ve Newmann, 1998):

*Öğrencilerin tıpkı profesyoneller gibi düşüncelerini desteklediği için bilinçli öğrenme sürecine katkı sağlar.

*Öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olmalarını sağlayarak derse yönelik ilgilerini ve öğrenme motivasyonunu artırır.

*Yansıtıcı düşünme, problem çözme, araştırma, eleştirel düşünme, işbirliği, karar verme, iletişim gibi pek çok becerinin geliştirilmesine katkı sağlar. Diğer bir ifadeyle üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlar.

*Öğrencilerin yaparak öğrenmesini sağladığı için bireysel deneyim kazanmalarına yardımcı olur.

*Çok disiplinli çalışmayı sağlayarak öğrencilerin çoklu bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olur.

*Öğrenilenler arasında bağlantı kurmasını sağlayarak öğrenilenlerin uzun süreli bellekte kalmasına yardımcı olur. Böylelikle kalıcı öğrenmeyi sağlar.

*Sorumluluk, çalışkanlık, yardımlaşma, bilimsellik değerlerinin gelişimine katkı sağlar.

Pek çok faydası olmasına karşın otantik öğrenme neden yaygın değil? sorusunun cevabı için farklı araştırmacılar farklı noktalara dikkat çekmektedir. Lombardi'ye (2007) göre sadece öğretmenler değil öğrencilerde geleneksel eğitimi otantik öğrenmeye kıyasla tercih edebilmektedir. Yazara göre bu durum alışkanlık veya epistemolojik sebeplerden kaynaklanabilir. Öğrenciler açısından ezber daha kolay olabilir ya da öğretmenler otantik öğrenme sürecinin hazırlanması ve değerlendirmesini zor ve zaman alıcı bulabilir. Herrington ve Herrington'a (2006) göre pek çok eğitimci otantik öğrenme süreci konusunda yeterince bilgi ve tecrübeye sahip değildir. Bu durum da otantik öğrenmenin yaygınlaşmasında önemli bir engel olarak gösterilmektedir. Newmann ve Wehlage

(1995) başarılı bir otantik öğrenme sürecinde öğretmenlerin ilgi ve istekleri yanında özellikle velilerin de programa dahil edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Velilerin program hakkında bilgilendirilmesi ve karar alma sürecinde de görüşlerinin dikkate alınması gerekmektedir. Yine Newmann ve Wehlage (1995) otantik öğrenmenin okullarda uygulanmasını zorlaştıran bir başka etmen olarak okulların otantik öğrenmeye uygun amaç, vizyon ve standartlarının olmamasını göstermektedir. Laur (2013) ise otantik öğrenme sürecinde pek çok şeyin kontrolden çıkmış gibi görüneceğini bu nedenle de özellikle idarecilerin otantik öğrenme sürecine olumsuz yaklaşabileceklerini belirtmektedir. Ayrıca otantik öğrenme ders içeriklerini, hazırlamak zor ve zaman alıcı olabilir. Rubin, Ayala ve Zaal'a (2017) göre otantik öğrenmede konu seçimi de bir başka yaşanan zor noktadır. Çünkü otantik konu seçimi tüm sınıfın dahil edilebileceği aktivitelerden oluşmayabilir. Bazı otantik görevler öğrenciler tarafından yoğun iş olarak algılanabilmekte ya da öğrencilerin bazıları tarafından verilen görevler sorgulama yönünü kaybederek sıkıcı ödevler şekline alabilmektedir. Herrington ve Herrington'a (2006) göre bugün çoğu üniversite eğitiminde bile bilgiler parçalara bölünmüş bir şekilde, öğrencilerin pasif alıcı oldukları konumda verilmektedir. İçeriğin bütüncül bakış açısıyla verilmesi konusu disiplinler arası çalışmayı da gerektirdiği için otantik öğrenmenin yaygınlaşmasını sekteye uğrattığı söylenebilir. Son olarak değinilecek unsur ise değerlendirme aşamasıdır. Otantik öğrenme sürecinin yaygınlaşmasında klasik değerlendirmeler de baskı unsuru olabilmektedir (Rubin, Ayala ve Zaal, 2017).

Laur (2013) tüm bu olumsuzluklara rağmen henüz çözülememiş yığınla gerçek dünyaya ait sorun olduğunu ve bu sorunların otantik ders içerikleriyle ele alınabileceğinin altını çizmektedir. Buna karşın Lombardi (2007) gerçek dünyaya ait her konu veya problemin sınıf ortamına getirilmesinin zor, pahalı ve tehlikeli olabileceğinin altını çizmektedir. Örneğin bir tektonik hareket ya da bir savaşın eğitim ortamına getirilmesi hem zor hem pahalı hem de tehlikeli olabilmektedir. Yazar bu noktada dijital teknolojilerden yararlanılmasının önemine dikkat çekmektedirler. Yazara göre dijital teknoloji sayesinde öğrenciler profesyonel araştırmacılar gibi geniş yelpazedeki kaynaklara erişebilir, tarihi konulara dair belgelere ulaşabilir, tehlikeli veya karmaşık örüntüleri çevrimiçi cihazlar sayesinde sorunsuzca görebilir. Laur (2013) da benzer şekilde Web 2.0 araçları ile

kurgulanmış otantik öğrenme ders içeriklerinin öğrencilerin araştırma becerilerini destekleyeceğini belirtmektedir.

Literatürde farklı alanlarda otantik öğrenme anlayışına uygun birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Aşk Aydın ve Bay, 2018; Aynas ve Aslan, 2021; Belet Boyacı ve Güner, 2017; Dilmaç ve Dilmaç 2014; Doğan Dolapçioğlu, 2015; Güneş, Arıkan ve Çetin, 2020; Gürgil, 2018; İneç, 2017; Karakuş, 2012; Karakoç, 2016; Koçyiğit ve Zembat, 2013; Lee, Smith ve Croninger, 1995; Newmann ve Wehlage, 1995; Nicaise, Gibney ve Crane, 2000; Önger, 2019; Özkan ve Kılıçoğlu, 2021; Pullu ve Gömleksiz, 2021; Stein, Isaacs ve Andrews, 2004; Şekerci, 2021; Yıldırım ve Ortak, 2021; Yıldırım ve Şenel, 2023). Yapılan önceki çalışmalar incelendiğinde “göç” konusu üzerine otantik öğrenme etkinliklerinin tasarlandığı ve uygulandığı herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Bu çalışmada 7. sınıf sosyal bilgiler dersi göç konusunun öğretiminde otantik öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi incelenmek istenmiştir. Söz konusu çalışmada otantik öğrenme etkinlikleri ve otantik görevler dijital teknolojiler aracılığı ile öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada kullanılan WebQuest öğretim tasarımı, Dodge (1995) tarafından öğrencilerin sorgulayarak araştırma yapması temelinde geliştirilmiş internet tabanlı bir öğretim aracıdır. Bu çalışmada WebQuest öğretim tasarımının seçilme nedeni; WebQuest öğretim aracının bir taraftan öğrencilerin internetten ilgili konu hakkında araştırma yapabilmesine fırsat tanınması, diğer yandan da internetin yanlış veya zararlı içeriklerinin kontrol edilebiliyor olması (Gürgil, 2019; Gürgil, Ünal ve Aksoy, 2019) etkili olmuştur. Söz konusu WebQuest öğretim aracı altı bölümden oluşmaktadır. Bu aracın Giriş bölümünde, öğrencilerin araştıracakları aktivite ve görevlere ilgilerini çekebilmek için konu hakkında genel bir giriş yapılmış ve ön bilgi verilmiştir. Görev bölümünde, öğrencilerin yapması gereken otantik görev ve rollerinin neler olduğu tanıtılmıştır. Süreç bölümünde ise öğrencilerin görevleri tamamlarken hangi aşamalardan geçecekleri, rollerin kapsamı ve görevlere ait yönergeler açıklanmıştır. Kaynaklar bölümünde öğretmenler tarafından seçilen ve öğrencilerin araştırma sürecinde kullanacakları bilgi kaynaklarına yer verilmiştir. Değerlendirme bölümünde ise öğrencilerin ortaya çıkardığı ürünlerin/fikirlerin nasıl değerlendirileceği açıklanmıştır.

Sonuç bölümünde ise öğrencilerin otantik görev ve etkinlikleri tamamlayınca kazanması gereken hedefler belirtilmiştir.

Yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi göç konusunun öğretiminde otantik öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

*Otantik öğrenme etkinliklerinin uygulandığı grupta yer alan öğrenciler (deney grubu) ile öğretmenin çalışmadan önceki uygulamalarına göre derslerini işlediği grupta yer alan öğrencilerin (kontrol grubu) akademik başarı testinden aldıkları ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

*Otantik öğrenme etkinliklerinin uygulandığı grupta yer alan öğrencilerin (deney grubu) akademik başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

*Öğretmenin çalışmadan önceki uygulamalarına göre derslerini işlediği grupta yer alan öğrencilerin (kontrol grubu) akademik başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

*Otantik öğrenme etkinliklerinin uygulandığı grupta yer alan öğrenciler (deney grubu) ile öğretmenin çalışmadan önceki uygulamalarına göre derslerini işlediği grupta yer alan öğrencilerin (kontrol grubu) akademik başarı testinden aldıkları son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Nicel yöntemin benimsendiği bu çalışmada, yarı deneysel modele başvurulmuştur. Özellikle çalışmaya katılacak kişilerin yansız olarak belirlenmesinin güç olduğu durumlarda bu modele başvurulur (Baştürk, 2011, s.41). Bu çalışmada ilk olarak hazırlanan ön testler hem deney hem de kontrol gruplarına uygulanmış, ardından deney grubu öğrencilerinin dersinde otantik öğrenme etkinlikleri, kontrol grubu öğrencilerinin dersinde ise ek bir uygulamaya yer verilmeden öğretmenin araştırmadan önceki uygulamaları ile dersler işlenmiştir. Öğretim uygulamalarının ardından son testler her iki gruba da tekrar uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın uygulaması, Şanlıurfa ilinin merkez ilçelerinde bulunan bir ortaokulda tamamlanmıştır. Şanlıurfa ili, hem göç alma hem de göç verme yoğunluğunun fazla yaşandığı bir il olması nedeniyle tercih edilmiştir. Araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim döneminde yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 68 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır (33'ü deney ve 35'i kontrol grubu). Deney grubu öğrencilerinin 16'sı (%48) kız, 17'si (%52) erkek öğrencilerden oluşurken kontrol grubunun 16'sı (%46) kız ve 19'u da (%54) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesi için Şanlıurfa ilinde yedinci sınıfta öğrenim gören beş farklı şubeye araştırmacılar tarafından hazırlanan başarı testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları bakımından aralarında farklılık bulunmayan iki şube belirlenerek bu şubelerden biri deney, biri de kontrol grubu olacak şekilde seçkisiz olarak atanmıştır.

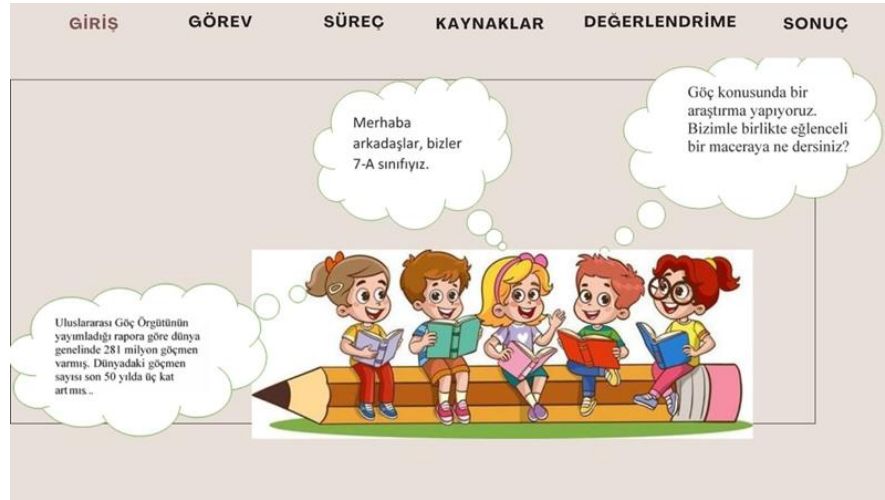
Veri Toplama Aracı

Çalışmada araştırmacılar tarafından çoktan seçmeli test şeklinde bir başarı testi hazırlanmıştır. Göç konusunu kapsayan 27 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan başarı testi için iki alan uzmanı ve bir dil uzmanının görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda iki soru maddesi testten çıkarılmış, bir soru maddesinde

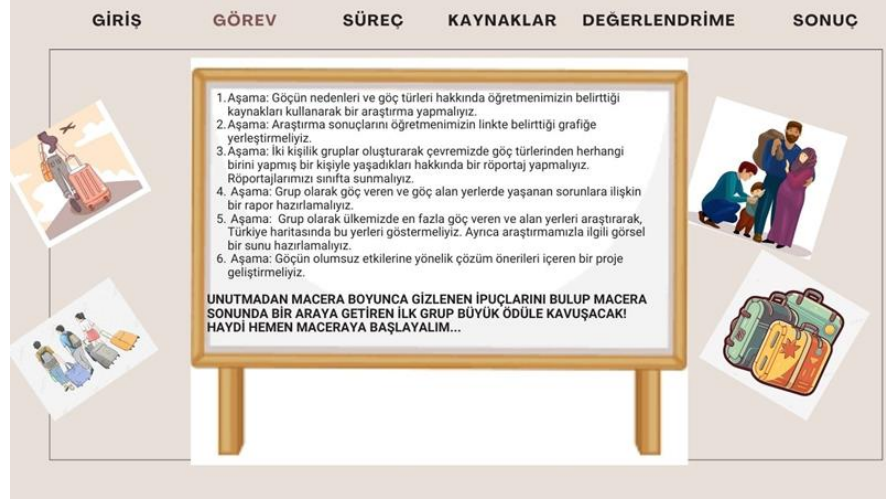
de değişiklikler yapılmıştır. Daha sonra hazırlanan test, çalışma kapsamında olmayan ve yine Şanlıurfa ilinde öğrenim gören 223 öğrenciye uygulanmıştır. Ardından soru maddelerinin analizi yapılmıştır. Madde ayırt edicilik ve güçlük indeksleri yetersiz olan 7, 11, 16, 22 ve 25. sorular testten çıkartılmıştır. Böylelikle 20 maddeden oluşan teste son şekli verilmiştir.

Süreç

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarının derslerini aynı sosyal bilgiler öğretmeni yürütmüştür. Araştırmanın uygulama süreci üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamasında, tüm öğrencilere ön test uygulanmıştır. İkinci aşamada deney grubu öğrencilerine otantik öğrenme etkinliklerine göre hazırlanan ders içerikleriyle dersler işlenmiş, kontrol grubunda ise sosyal bilgiler öğretim programındaki yönergelerle öğretmenin araştırmadan önceki uygulamalarına göre dersler işlenmiştir. Ön ve son testler hariç toplam dokuz ders saati boyunca göç konusu her iki grupta da işlenmiştir. Araştırmanın üçüncü aşamasında son testler tekrar deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Elde edilen test sonuçları analiz edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin derslerinde kullanılan WebQuest öğretim aracı etkinliklerinden örnekler Şekil 1 ve 2’de sunulmuştur.



Şekil 1. Deney Grubu Öğrencilerinin Derslerinde Kullanılan Webquest Öğretim Aracının Giriş Sayfası



Şekil 2. Deney Grubu Öğrencilerinin Derslerinde Kullanılan Webquest Öğretim Aracının Görev Sayfası

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 20 programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde uygun analiz yöntemine karar vermek için öncelikle normallik varsayımı incelenmiştir. Normallik varsayımı için çarpıklık, basıklık değerlerine ve Shapiro-Wilk testi sonucuna bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Normallik Testi Sonuçları

		Shapiro-Wilk				
		Çarpıklık	Basıklık	İstatistik	df	p
Ön Test	Deney	-0,764	0,240	0,934	33	0,045
	Kontrol	-0,067	-0,686	0,973	35	0,533
	Deney	-1,935	5,463	0,813	33	0,000
Son Test	Kontrol	-0,308	-0,047	0,960	35	0,233

Tablo 1 incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu ön test puanları için basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu görülmektedir. Buna göre ön test

puanlarının hem deney hem de kontrol grubu için normal dağıldığı söylenebilir. Deney grubu son test puanlarının basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olmadığı ve ayrıca Shapiro-Wilk testi sonucu istatistiksel olarak anlamlı sonuç verdiği görülmektedir. Buna göre, deney grubu son test puanlarının normal dağılmadığı görülmektedir. Kontrol grubu son test puanları için ise basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu görülmektedir. Buna göre kontrol grubu son test puanlarının normal dağıldığı söylenebilir. Normal dağılım durumları dikkate alındığında deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testinden aldıkları ön test puan ortalamalarının farklılaşma durumu ilişkisiz örneklem t testi (independent sample t test) ile incelenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının farklılaşma durumunu incelemek için ilişkili örneklem t testi (paired sample t test) kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının ortalamalarının karşılaştırılmasında Wilcoxon İşaretili Sıralar testi kullanılmıştır. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testinden aldıkları son test puan ortalamalarının farklılaşması Mann Whitney U testi ile incelenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın iç geçerliğini etkilemesi olası olan öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi, akademik başarı durumu gibi değişkenler mümkün olduğunca kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Araştırma öncesinde ön test sonuçlarına göre birbirlerine benzer olan öğrenci gruplarından bir havuz oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin sosyoekonomik durumlarını da mümkün olduğunca denk tutabilmek adına kişisel bilgi formu hazırlanmış ve bu formdaki bilgiler kullanılmıştır. Böylelikle birbirlerine benzer olabilecek gruplar, deney ve kontrol grupları olarak yansız bir şekilde atanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın dış geçerliği adına araştırmadan elde edilen sonuçlar, benzer örneklemlemlerle gerçekleştirilmiş önceki araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Tüm bunların dışında aşırı genelleme durumundan kaçınılmaya da dikkat edilmiştir.

Başarı testinde yer alan soruların amaca, öğrenci seviyesine uygunluğu ve binişiklik durumunun tespiti için uzman görüşüne başvurulmuştur. Anlaşılmayan maddelerin

düzenlenmesi için dil konusunda bir uzmandan yardım alınmıştır. Yine soruların anlaşılır olup olmadığını tespit etmek, öğrencilere verilen sürenin yeterliliği hakkında fikir sahibi olmak ve madde analizlerinin yapılabilmesi için de pilot uygulama yapılmıştır.

Ölçme aracının puanlamasının zaman ve kişiden bağımsız bir şekilde, nesnel puanlanabilmesine özen gösterilmiştir. Bu bağlamda araştırmada puanlamada nesneliği sağlamak için çoktan seçmeli testler kullanılmıştır. Şans faktörünü azaltmak için ise dört seçenekli sorular hazırlanmıştır. Ölçme aracı öğrencilere aynı yönergeyle aynı koşullar altında uygulanmıştır. Ayrıca ölçme aracının madde analizleri yapılmıştır. Son olarak da güvenilirlik için Kuder-Richardson (KR-20) hesaplaması yapılmış ve güvenilirlik katsayısı 0.82 olarak hesaplanmıştır. Genellikle 0.50 ve üzeri KR-20 değeri kabul edilebilir düzey olarak görülmektedir (Boulmerka, 2020). 0.70 ila 0.90 arasındaki KR-20 değeri ise iyi düzey olarak kabul edilmektedir (Rashwan, Aref, Nayel ve Rizk, 2024). Bu doğrultuda söz konusu çalışmada elde edilen KR-20 değerinin, iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

BULGULAR

Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testinden aldıkları ön test puan ortalamalarının karşılaştırılmasına yönelik ilişkisiz örneklem t testi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	n	\bar{X}	ss	sd	t	P
Deney	33	10,55	2,59	66	0,748	0,457
Kontrol	35	10,09	2,48			

Tablo 2 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerin akademik başarı ön test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) görülmektedir. Diğer bir deyişle, uygulamadan önce deney ve kontrol gruplarının akademik başarı düzeyleri benzer durumdadır.

Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasına yönelik ilişkili Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Deney Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	\bar{X}	ss	Negatif Sıra Ortalaması	Pozitif Sıra Ortalaması	Z	P
Ön Test	10,55	2,59	0,00	17,00	5,034*	0,000
Son Test	17,24	2,19				

*p<0,05

Tablo 3 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu (p<0,05) görülmektedir. Öğrencilerin son test puan ortalamaları (\bar{X} =17,24); ön test puan ortalamalarından (\bar{X} =10,55) daha yüksektir. Buna göre, otantik öğrenme yaklaşımıyla yapılan öğretimin, akademik başarıyı arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasına yönelik ilişkili örneklem t testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	\bar{X}	ss	sd	t	P
Ön Test	10,09	2,48	34	8,501*	0,000
Son Test	13,63	2,16			

*p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu (p<0,05) görülmektedir. Öğrencilerin son test puan ortalamaları (\bar{X} =13,63); ön test puan ortalamalarından (\bar{X} =10,09) daha yüksektir. Verilerin analizine göre öğretimde kullanılan rutin uygulamaların kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarını arttırmada etkili olduğu ifade edilebilir.

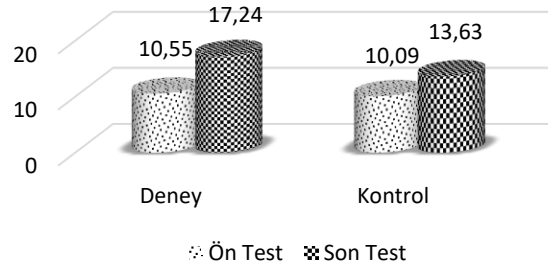
Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testinden aldıkları son test puan karşılaştırılmasına yönelik Mann Whitney U test sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	N	\bar{X}	ss	Sıra Ortalaması	Z	p
Deney	33	17,24	2,19	48,45	5,695*	0,000
Kontrol	35	13,63	2,16	21,34		

*p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı son test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği (p<0,05) görülmektedir. Başka bir anlatımla, deneysel işlem yapılmadan önce deney ve kontrol gruplarının akademik başarı düzeyleri benzer düzeydeyken, uygulamadan sonra yapılan son testlerde deney ve kontrol grubunun akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu bu farklılığın, yapılan uygulamadan kaynaklandığı söylenebilir. Şekil 3'te deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puan ortalamaları gösterilmiştir.



Şekil 3. Deney ve Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Ortalamaları

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, 7. sınıf sosyal bilgiler dersi göç konusunun öğretiminde otantik öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir: Göç konusunda hazırlanan akademik başarı testi ön test puanları, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği; başka bir ifadeyle deney ve kontrol gruplarının akademik başarı bakımından uygulamadan önce benzer düzeyde oldukları belirlenmiştir. Otantik etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubunun ön test son test puan karşılaştırmasında her iki grupta da son test lehine anlamlı bir artış tespit edilmiştir. Buna karşın otantik etkinliklerin uygulandığı deney grubunun akademik başarı son test puanları kontrol grubunun son test puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, göç konusunun öğretiminde otantik öğrenme etkinliklerinin öğrenci başarılarını arttırmada daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. İlgili literatür incelendiğinde otantik öğrenme etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarını arttırmada olumlu etkilere sahip olduğunu gösteren benzer çalışmalar bulunmaktadır (Aşk Aydın ve Bay, 2018; Aynas ve Aslan, 2021; Doğan Dolapçioğlu, 2015; Güneş, Arıkan ve Çetin, 2020; Gürgil, 2018; İneç, 2017; Karakoç, 2016; Önger, 2019; Özkan ve Kılıçoğlu, 2021). Bu anlamda gerçekleştirilen bu çalışmanın önceki araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği söylenebilir. Yine hem ulusal hem de uluslararası literatürde otantik öğrenme etkinliklerinin farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin öğrenme sürecine olumlu katkı sağladığını belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Belet Boyacı ve Güner, 2017; Dilmaç ve Dilmaç 2014; Karakuş, 2012; Koçyiğit, 2011; Koçyiğit ve Zembat, 2013; Newmann ve Wehlage, 1995; Nicaise, Gibney ve Crane, 2000; Pullu ve Gömlüksiz, 2021; Stein, Isaacs ve Andrews, 2004; Şekerci, 2021). Lee, Smith ve Croninger (1995) iki yıl süren ve 9.570 öğrenciyi kapsayan araştırmalarında, otantik öğrenme yaklaşımını kullanmışlardır. Araştırmacılar, çalışmalarını sonucunda öğrenci başarısının artmasında otantik öğrenmenin başarılı sonuçlar verdiği bulgusuna ulaşmışlardır. Büyük katılımcılarla gerçekleştirilen bu çalışmada, araştırmacılar otantik öğrenme yaklaşımının nispeten küçük olan okullarda daha etkili sonuçlar verebileceğini ifade etmişlerdir.

Bu çalışmada otantik öğrenme etkinlikleri sırasında öğrenciler göç alan ve göç veren yerlerde yaşanabilecek sorunlar konusunda drama ve göçün olumsuz etkilerinin çözümüne yönelik de tartışma etkinlikleri yapmıştır. Böylelikle öğrenciler eğlenerek, aktif katılım sağlayarak, araştırarak ve sorgulayarak bu süreci tamamlamışlardır denilebilir. Ayrıca yine deney grubu öğrencileri, küçük grup çalışması sayesinde öğretmenlerine ulaşamadıkları ya da sormaya çekindikleri noktalarda akran destekli öğrenme faaliyetini gerçekleştirmişlerdir de denebilir. Çalışma için önemli hususlardan bir diğeri de bu çalışmanın Şanlıurfa ilinde yapılmış olmasıdır. Bu çalışma için Şanlıurfa ilinin tercih edilme nedeni göç alma ve göç verme yoğunluğunun fazla yaşandığı bir il olmasıdır. Bu durumun, özellikle öğrencilerin gerçek hayatla ders içeriği arasında bağlantı kurmalarına katkı sağladığı söylenebilir.

Mims'e (2003) göre eğitim sistemlerine yönelik en büyük eleştirilerden biri gerçek dünya ile öğretim süreçlerinin birbirlerinden bağlantısız olmasıdır. Bu durumda öğrenciler, okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük yaşama aktaramamakta ve öğretim süreci önemini yitirmektedir. Bir taraftan gerçek dünya problemlerinin göz ardı edilmesi konusu eleştirilirken özellikle zor, güvenlik sorunu oluşturan veya maliyetli konuların otantik öğrenme yaklaşımıyla öğretiminde web teknolojilerinden yararlanmanın olumlu etkileri birçok kez dile getirilmiştir (Herrington, Parker ve Boase-Jelinek, 2014; Laur 2013; Lombardi, 2007). Bu çalışmada otantik öğrenme etkinlik ve uygulamaları, öğrencilerin aktif katılımını gerektiren WebQuest öğretim tasarımı ile birlikte sunmuştur. WebQuest öğretim aracı bir taraftan eğlenerek öğrenmeyi sağlarken diğer yandan da sürekli sorgulama ve araştırma yapmayı da içermektedir (Gürgil, 2018). Bu anlamda WebQuest öğretim aracı, otantik öğrenmenin bileşenleriyle oldukça uyumludur denebilir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin öğretim hedeflerini eğlenerek, sorgulayarak araştırması da artan başarılarının bir sebebi olarak açıklanabilir. Tüm bu özelliklerinin yanında WebQuest öğretim aracının küçük grupla çalışmaya imkân tanınması, dönütlerin hızlı gerçekleşmesi, ele alınan konunun sınıf duvarlarını aşarak öğrencilerin istediği kadar tekrar edilebilmesine imkân tanınması da söz konusu başarının gerçekleşmesinde etkili olan sebepler arasında yer alabilir.

Bu araştırmanın en önemli sınırlılığı, otantik öğrenme sürecinin sonunda geleneksel değerlendirme süreçlerine başvurulmuş olmasıdır. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin gördükleri zaman hatırlamalarına dayanan çoktan seçmeli testlerle verilerin toplanmış olmasıdır. Her ne kadar literatürde otantik öğrenme sürecinin değerlendirilmesi konusunda başat bir görüş bulunmamakla birlikte yoğun olarak otantik değerlendirme süreçlerine vurgu yapıldığı görülmektedir (Herrington ve Herrington, 2006). Buna karşın Laur (2013) otantik öğrenmenin en doğru biçimlendirmeci deneme türüyle değerlendirilebileceğini belirtmektedir. Newmann ve Wehlage'e (1995) göre otantik öğrenme etkinliklerinin geleneksel ya da otantik değerlendirme yöntemleriyle ölçülmesinin bir önemi yoktur. Önemli olan otantik öğrenme sürecinin sonundaki başarıdır. Yazarlar, otantik öğrenmenin cinsiyet, sosyoekonomik durum gibi farklı değişkenler açısından eşitliği sağlama ve öğrenci performansını olumlu anlamda etkilemesinin en önemli konu başlığı olduğunu altını çizmektedirler.

Bu çalışmada, göç konusunun öğretiminde otantik öğrenme etkinliklerinin kullanılmasının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeylerini arttırmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda şu önerilerde bulunabilir:

*Otantik öğrenme yaklaşımının farklı sınıf seviyelerinde ve farklı konularda da uygulanarak benzer etkiyi gösterip göstermediği incelenebilir.

*Yine benzer çalışmalar, farklı veri toplama araçlarıyla ve daha büyük gruplarla yapılabilir. Böylelikle verilerin genellenebilirliği artırılabilir.

*İleride yapılacak çalışmalarda uygulama sürecine yönelik öğretmen ve öğrencilerin görüşleri alınabilir.

*Sonraki çalışmalarda otantik değerlendirme yaklaşımları benimsenerek benzer araştırmalar tekrar edilebilir.

*İleride yapılacak olan çalışmalarda öğrenilenlerin kalıcılık düzeyi de incelenebilir.

*Son olarak ileride yapılacak olan çalışmalarda, veriler uzamsal olarak toplanarak değişime dair daha güvenilir bilgiler elde edilebilir.

KAYNAKLAR

- Aşk Aydın, Z., & Bay, E. (2018). 7. sınıf matematik dersinde otantik görev odaklı öğrenme süreçlerinin etkililiğinin değerlendirilmesi (eylem araştırması). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 95-112.
- Aynas, N., & Aslan, M. (2021). The effects of authentic learning practices on problem-solving skills and attitude towards science courses. *Journal of Learning for Development*, 8(1), 146-161.
- Baştürk, R. (2011). Deneme modelleri. Abdurrahman Tanrıöğen (Editör), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 29-54). Anı Yayıncılık.
- Bektaş, M., & Horzum, M. B. (2014). *Otantik öğrenme*. Pegem Akademi.
- Belet Boyacı, Ş. D., & Güner, M. (2017). Türkçe dersinde teknolojik otantik ortamın kullanılmasına dair öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(1), 35-71.
- Boulmerka, S. (2020). The payback of online grammar teaching on poor proficiency English as a foreign language students' performance and attitudes. *Al-Tawasul*, 26(1). 220-234.
- Brown, J. S., Collins, A., ve Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. The Free Press.
- Dilmaç, S., & Dilmaç, O. (2014). Otantik değerlendirme yaklaşımlarının ortaöğretim öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 1-35.
- Dodge, B. (1995). WebQuests: A technique for internet-based learning. *Distance Educator*, 1(2), 10-13.
- Doğan, M. (2005). *Büyük Türkçe sözlük*. Pınar Yayınları.
- Doğan Dolapçioğlu, S. (2015). *Matematik dersinde otantik öğrenme yoluyla eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Donovan, M. S., Bransford, J. D., & Pellegrino, J. W. (1999). *How people learn: Bridging research and practice*. National Academy Press.
- Güneş, G., Arıkan, A. & Çetin, T. (2020). Analysing the effect of authentic learning activities on achievement in social studies and attitudes towards geographic information system (GIS). *Participatory Educational Research (PER)*, 7(3), 247-264.

- Gürgil, F. (2018). The effect of authentic learning approach in social studies teaching on the academic success. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2061-2068. DOI:10.13189/ujer.2018.061002
- Gürgil, F. (2019). Effects of using webquest and animation on academic achievement and retention in social studies education. *OPUS International Journal of Society Researches*, 13(19), 728-749.
- Gürgil, F., Ünal, M., & Aksoy, B. (2019). Social studies preservice teachers' views on and experiences with WebQuest. *Journal of Education and Training Studies*, 7(4), 131-141.
- Herrington, A. & Herrington, J. (2006). What is an Authentic Learning Environment? Anthony Herrington ve Jan Herrington (Editörler), *Authentic learning environments in higher education* içinde (s. 1-13). Information Science Publishing.
- Herrington, J., Parker, J., & Boase-Jelinek, D. (2014). Connected authentic learning: Reflection and intentional learning. *Australian Journal of Education*, 58(1), 23-35.
- Herrington, J., Reeves, T. C. & Oliver, R. (2007). Immersive learning technologies: Realism and online authentic learning. *Journal of Computing in Higher Education*, 19(1), 80-99.
- İneç, Z. F. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde geo-medya destekli otantik öğrenme ortamının öğrenmeye etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karakoç, B. (2016). *Otantik görev odaklı uygulamaların yabancı dil eğitimine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakuş, F. (2012). Oluşturmacı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 101-116.
- Koçyiğit, S. (2011). *Otantik görev odaklı yapılandırmaca yaklaşımın öğretmen adaylarının başarılarına, derse karşı tutumlarına ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koçyiğit, S., & Zembat, R. (2013). Otantik görevlerin öğretmen adaylarının başarılarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 291-303.
- Laur, D. (2013). *Authentic learning experiences: A real-world approach to project-based learning: Eye on education*. Routledge.

- Lee, V. E., Smith, J. B. & Croninger, R. G. (1995). *Another look at high school restructuring: More evidence that it improves student achievement and more insights into why*. Madison, WI : Center on Organization and Restructuring of Schools . School of Education, University of Wisconsin-Madison.
- Lombardi, M. M. (2007). Authentic learning for the 21st century: An overview. *Educause Learning Initiative, 1*, 1-12.
- Mims, C. (2003). Authentic learning: A practical introduction & guide for implementation. Meridian. *A Middle School Computer Technologies Journal, 6*(1). 1-3.
- Newmann , F. M. & Wehlage , G. G. (1995) . *Successful school restructuring: A report to the public and educators*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools, University of Wisconsin.
- Nicaise, M., Gibney, T. & Crane, M. (2000). Toward an understanding of authentic learning: Student perceptions of an authentic classroom. *Journal of Science Education and Technology, 9*(1), 79-94.
- Önger, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde otantik öğrenme yaklaşımı: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özkan, T. & Kılıçoğlu, E. (2021). Reflections of authentic learning on students' scientific process skills and achievements in mathematics. *Acta Didactica Napocensia, 14*(1), 29-45.
- Pullu, E. K. & Gömlüksiz, M. N. (2021). Authentic teaching tasks for academic success, attitude, problem solving, and creative thinking skills. *Discourse and Communication for Sustainable Education, 12*(2), 108-123, Doi: 10.2478/dcse-2021-0020.
- Rashwan, N. I., Aref, S. R., Nayel, O. A., & Rizk, M. H. (2024). Postexamination item analysis of undergraduate pediatric multiple-choice questions exam: implications for developing a validated question Bank. *BMC Medical Education, 24*(168), 1-9.
- Rubin, B. C., Ayala, J. & Zaal, M. (2017). Authenticity, aims and authority: Navigating youth participatory action research in the classroom. *Curriculum Inquiry, 47*(2), 175-194.
- Rule, A. C. (2006). Editorial: The components of authentic learning. *Journal of Authentic Learning, 3*(1), 1-10.

- Roth, W. M. (1992). Bridging the gap between school and real life: Toward an integration of science, mathematics and technology in the context of authentic practice. *School Science and Mathematics, 92*(6), 307-317.
- Scheurman, G., & Newmann, F. M. (1998). Authentic intellectual work in social studies: Putting performance before pedagogy. *Social Education, 62*(1), 21-35.
- Stein, S. J., Isaacs, G. & Andrews, T. (2004). Incorporating authentic learning experiences within a university course. *Studies in Higher Education, 29*(2), 239-258. Doi: 10.1080/0307507042000190813
- Şekerci, H. (2021). İlkokul sosyal bilgiler dersinde otantik öğrenme yaklaşımı kapsamında kanıt temelli etkinliklerin kullanımı. *Eğitim ve Bilim, 46*(207), 85-125.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yıldırım, R., & Ortak, Ş. (2021). The effects of authentic learning approach on academic achievement and attitudes in social studies course. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 8*(3), 193-208.
- Yıldırım, Y., & Şenel, T. (2023). Opinions of social studies teachers on authentic learning and authentic learning practices. *Journal of Family Counseling and Education, 8*(2), 50-72.

SUMMARY

Purpose

The main purpose of this study is to examine the effect of authentic learning activities on students' academic achievement in teaching the 7th grade social studies course on migration.

Method

In this study, in which the quantitative method was adopted, the pretest-posttest control group model, one of the quasi-experimental models, was used. This model is used especially in cases where it is difficult to determine the participants of the study unbiasedly (Baştürk, 2011, p.41). The research was conducted in a secondary school located in the central districts of Şanlıurfa province in the fall semester of the 2022-2023 academic year. The study group consisted of 68 middle school students (33 in the experimental group and 35 in the control group). The experimental group consisted of 16 (48%) female and 17 (52%) male students, while the control group consisted of 16 (46%) female and 19 (54%) male students. In order to determine the study group, the achievement test prepared by the researchers was applied to 5 different 7th grade classes in Şanlıurfa. Two branches that did not differ in terms of the results of the analysis were determined and one of these branches was randomly assigned as the experimental group and one as the control group. In the study, a multiple-choice achievement test was prepared by the researchers. SPSS 20 program was used to analyze the data.

Results

According to the findings obtained in the study, it was determined that the pre-test scores of the academic achievement test on migration did not show a statistically significant difference between the experimental and control groups. In the pre-test post-test score comparison of the experimental group in which authentic activities were applied and the control group in which the teacher performed routine practices, a significant increase was found in favor of the post-test in both groups. On the other hand, the academic achievement posttest scores of the experimental group in which authentic activities were applied were higher than the posttest scores of the control group in which routine practices were applied. This finding can be interpreted as authentic learning activities are more effective in increasing student achievement in teaching the subject of migration.

Conclusion and Discussion

In the study, it was determined that authentic learning activities were effective in increasing student achievement. When the literature is examined, there are similar studies showing that authentic learning activities have positive effects on increasing the academic achievement of secondary school students (Aşk Aydın & Bay, 2018; Aynas & Aslan, 2021; Doğan Dolapçioğlu, 2015; Güneş, Arıkan, & Çetin, 2020; Gürgil, 2018; Karakoç, 2016; İneç, 2017; Önger, 2019; Özkan & Kılıçoğlu, 2021). In this sense, it can be said that this study is in line with the previous research results. The most important limitation of this study is that traditional assessment processes were used at the end of the authentic learning process. In other words, data were collected through multiple-choice tests based on students' recall of what they saw. Although there is no dominant view on the evaluation of the authentic learning process in the literature, it is seen that authentic evaluation processes are intensively emphasized (Herrington & Herrington, 2006). According to the findings obtained, the following suggestions can be made: It can be examined whether the authentic learning approach has a similar effect by applying it at different grade levels and in different subjects. Similar studies can be conducted with different data collection tools and larger groups. Thus, the generalizability

of the data can be increased. In future studies, the opinions of teachers and students about the implementation process can be taken. Similar studies can be repeated by adopting authentic evaluation approaches in future studies. In future studies, the retention level of what is learned can also be examined. Finally, in future studies, more reliable information about change can be obtained by collecting data spatially.

ORCID

Fitnat Gürgil Ulusoy  ORCID 0000-0002-3322-1438

Turhan Çetin  ORCID 0000-0002-2229-5255

Cennet Güneş Bolulu  ORCID 0000-0002-7707-7853

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

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

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırmanın hazırlık, veri toplama, verilerin analizi, bulguların sunumu ve kaynakça gösterimini içeren tüm aşamalarında bilimsel kurallara uygun davranılmıştır. Ayrıca bu

araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 06.10.2020 tarih ve 91610558-604.01.02 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında “Küresel Bağlantılar” Öğrenme Alanında Yer Alan Değerlerin İncelenmesi*

Examining the Values in the “Global Connections” Learning Area in Social Studies Textbooks

Süleyman TEMUR¹

¹Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler
Eğitimi, e-posta:temursuleyman19@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article
Makalenin Geliş Tarihi: 18.10.2023 **Yayına Kabul Tarihi:** 12.06.2024

ÖZ

Değerler toplumsal birlik ve beraberliği sağlayan ve toplumsal yaşam pratiklerinde etkin şekilde yer almamızı sağlayan en önemli olgulardan birisidir. Değerlerin öğrencilere kazandırılması noktasında ise amacı etkin vatandaşlar yetiştirmek olan sosyal bilgiler dersi kilit rol oynamaktadır. Nitekim değişen ve gelişen şartlara bağlı olarak küresel bir vatandaşlık profili oluşturmak ve dünyadaki sorunlara karşı duyarlı olan bireyler yetiştirmek amacıyla Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na (SBDÖP) “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı eklenmiştir. Ders kitapları ise öğretim programı doğrultusunda tasarlanan, öğretmen ve öğrencilere rehberlik eden bir işleve sahiptir. Bu nedenle çalışmanın amacı “Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında “Küresel Bağlantılar” Öğrenme Alanında Yer Alan Değerlerin İncelenmesi” olarak belirlenmiştir. Çalışmada nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Veriler içerik ve betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler ders kitaplarında “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında 14 farklı değere yer verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca en fazla “duyarlılık”, “barış”, “dostluk”, “saygı”, “dayanışma” ve “yardımseverlik” değerlerine yer verildiği görülmektedir. Sınıf düzeyi bağlamında ise en fazla değer 7. sınıf en az değer ise 5. sınıfta verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu verilerden hareketle bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Bilgiler, Ders Kitabı, Öğrenme Alanı, Küresel Bağlantılar, Değer.

* **Alıntılama:** Temur, S. (2024). Sosyal bilgiler ders kitaplarında “küresel bağlantılar” öğrenme alanında yer alan değerlerin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 1411-1451.

ABSTRACT

Values are one of the most important facts that ensure social unity and solidarity and enable us to take an active part in social life practices. Social studies course, whose aim is to raise active citizens, plays a key role in imparting values to students. As a matter of fact, the "Global Connections" learning area was added to the Social Studies Curriculum (SSCL) in order to create a global citizenship profile depending on changing and developing conditions and to raise individuals who are sensitive to the problems in the world. Textbooks, on the other hand, have a function that is designed in line with the curriculum and guides teachers and students. For this reason, the aim of the study was determined as "Examining the Values in the "Global Connections" Learning Area in Social Studies Textbooks". Document review technique, one of the qualitative data collection methods, was used in the study. Research data were analyzed using content and descriptive analysis techniques. As a result of the research, it was determined that 14 different values were included in the social studies textbooks in the learning area of "Global Connections". In addition, it is seen that "sensitivity", "peace", "friendship", "respect", "solidarity" and "benevolence" are the most common values. In terms of grade level, it was concluded that the highest value was given in the 7th grade and the lowest value was given in the 5th grade. Based on all these data, some suggestions were made.

Keywords: *Social Studies, Textbook, Learning Area, Global Connections, Value.*

GİRİŞ

Eğitim sistemlerinin en önemli işlevlerinden birisi de toplumsal değerleri içselleştirmiş ve eylemlerini bu değerler doğrultusunda inşa eden bireyler yetiştirmektir (Kan, 2010). Bu nedenle bireylerin değerleri içselleştirerek toplumsal yaşam pratiklerinde kullanması beklenir (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2008). Çünkü değerler, toplumsal yaşamda çok sık karşımıza çıkmaktadır (Yalçın ve Güleç, 2022). Nitekim değerler, bireylerin davranışını yönlendiren ve yaşam stillerini belirleyen en önemli faktörlerdendir (Yel ve Aladağ, 2015). İlköğretim programlarının tüm dersler için ortak bir değer kavramı sistemi olmasına karşın etkili vatandaş yetiştirme gayesi doğrultusunda değer aktarımı noktasında en büyük görev sosyal bilgiler dersine düşmektedir (Yaşar ve Çengelci, 2012). Zira sosyal bilgiler dersi, toplumsal yaşamda yer alan birçok norm ve değerleri gerek öğretim programı gerekse de ders kitapları aracılığıyla çeşitli etkinliklerle bireylere kazandırmaktadır (Taş, 2022). Çünkü sosyal bilgiler dersi, sosyal bilimlerden aldığı verilerle toplumsal sorunlara karşı eleştirel ve sorgulayıcı olan etkin bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Öztürk, 2009). Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi gerek demokratik nitelikleri bireylere kazandırmak gerekse de bireylere olumlu değer, tutum ve davranışlar

kazandırılmasında kilit rol oynamaktadır (Ersoy ve Kaya, 2008). Ayrıca Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (SBDÖP) 18 farklı değere (adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik, yardımseverlik) yer verilmiştir.

Birçok farklı anlamda ifade edilen değer kavramı, toplumsal yaşamda yer edinebilme nedenimiz olarak ifade edilebilir (Güngör, 1998). Değerleri; Bakaç (2013), toplumun varlığını devam ettirmesi için, toplumun çoğunluğu tarafından doğru ve faydalı olarak değerlendirilen ortak inanç, tutum ve fikirlerin tamamı, Sönmez (2014), bireyin toplumsallaşma yoluyla elde ettiği deneyimlerden oluşan inançlar sistemi, Bolat (2016), geçmiş ile bugün arasında köprü niteliğinde bir işleve sahip olduğunu ve geçmişin mirasını bugüne ve geleceğe taşımamıza yardımcı olan inanç, Yel ve Aladağ (2015), insanların tutum ve davranışlarına yön vererek bireylerin yaşam tarzlarını belirleyen olgu, Akto (2016), iyi veya arzu edilir olduğu düşünülen her türlü doğruluk, yükümlülük ve hakikat, Zarrillo (2016), toplumsal yaşamda bireylerin ortaya koyduğu eylemler, dış dünyaya karşı oluşturduğu tutumlar ve toplumsallaşma ile elde ettiği inançların yargılandığı temel ölçütler olarak tanımlamıştır.

Eğitim ve öğretim sürecinde duyuşsal anlamda da çocukların gelişimlerinin sağlanması büyük önem taşımaktadır. Zira insan duyuşsal bir varlıktır ve duyuşsal anlamda güçlü karakteristik özelliklerle varlığını idame ettirmesi değişen dünyaya entegre olmasını kolaylaştırmaktadır. Bu da ancak doğru bir değer aktarımı süreci ile ortaya çıkmaktadır (Kurtdede Fidan, 2013). Aydın ve Akyol Gürlü (2020), değerlerin bireylerin eylemlerine şekil verdiğini ve bireyin toplumsallaşmasına katkı sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca değerler toplumsal birlik ve beraberliği sağlayarak toplumun güçlü bir şekilde devamlılığını sağlamasına yardımcı olur (Ceviz, 2021). Dahası, değerler bir toplumu geleceğe taşıyan en önemli araçlardan birisidir. Nitekim değerler aracılığıyla birey, toplumsal yaşam pratiklerinde var olur. Bu bağlamda değerlerden yoksun bir toplum düşünülemez ve toplumlar değerleriyle var olur (Temur, 2023b).

Akbaş (2008)'e göre değerlerin işlevi ve önemi hızla gelişen ve değişen dünyamızda giderek artmaktadır. Zira değerler, insanların nasıl bir yaşam sürmeleri gerektiği noktasında yol gösterici bir işleve sahiptir. Kan (2010) da toplumsal yapı taşlarının korunması ve bu yapının geleceğe emin adımlarla taşınması için değerlerin çok büyük öneme sahip olduğunu ifade etmiştir. Ceviz (2021) ise değerlerin toplumlara göre farklılık gösterdiğini ve her toplumun kendine özgü değer sisteminin olduğunu ifade etmiştir. Nitekim bu değerler aracılığıyla toplumsal norm ve yargılar bir sonraki nesle taşınmaktadır. Zira değerler, toplumların sahip olduğu maddi ve manevi unsurların geçmiş ve gelecek arasında köprü kurmasına yardımcı olmaktadır (Turan, 2019). Dahası, çocuklarımıza değerlerin aktarılması, geleceğimizi sağlam temeller üzerine inşa etme noktasında bir ön koşuldur (İbret, Karatekin ve Avcı, 2015; Temur ve Çakmak, 2023).

Eğitim ve öğretimde sağlıklı ve etkili öğrenmeler gerçekleştirmek için öğretmene ve öğrencilere rehberlik edecek öğretim araçlarına gereksinim vardır (Coşar, 2010). Bu öğretim araçlarından birisi de ders kitaplarıdır. Okullardaki öğrenme ve öğretme süreçlerinde en fazla yararlanılan kaynaklardan birinin ders kitapları olduğu bilinmektedir (Karaca, 2011; Temur, 2023a). Nitekim ders kitapları, içinde barındırdığı metinler, görseller, etkinlikler ve edebi ürünler aracılığıyla birçok değeri aktarmaktadırlar (Kurtde Fidan ve Gedik, 2019). Evrensel değerlerin çeşitli etkinlikler aracılığıyla öğrencilere sunulması ders kitaplarının önemini artıran bir diğer önemli gelişme olarak göze çarpmaktadır (Güzel, Candan ve Ergen, 2014). Dahası, ders kitapları, öğretim programları doğrultusunda öğrencilere kazandırılması beklenen hedef kazanımların öğretilmesinde karşımıza çıkan önemli bir ders materyalidir. Kılıç (2008), ders kitaplarının sorumluluk duygusunu artırdığını ve uluslararası gündemi takip etme noktasında önem arz ettiğini; Ünsal ve Güneş, (2003) hedef kazanımlar doğrultusunda çocukları yönlendirme işlevine sahip olduğunu; Yalın (1996), sınıf içinde yapılacak olan etkinlikler konusunda öğretmene kılavuzluk yaptığını ifade etmişlerdir. Ayrıca ders kitaplarının geçmişte olduğu gibi günümüzde de önemini korumaktadır. Bunun en önemli göstergesi ise bireysel hıza hizmet etmesi (Tokmak ve Aktaş, 2022), bilgiye ulaşmayı

hızlandırması (Cemaloğlu, 2003) ve konulara evde çalışma olanağı sunmasıdır (Duman ve Çakmak, 2011).

Kan (2009), değişen ve gelişen dünyada bilgi ve teknoloji alanındaki gelişmelerin insanlar arasındaki iletişimin artmasına neden olduğunu ve buna bağlı olarak “küresel vatandaşlık” kavramının literatüre girdiğini belirtmiştir. Esemem (2020) de bireylerin “küresel vatandaşlık” konusunda bilgi, beceri ve tutuma sahip olması için evrensel değerlerin içselleştirilmesinin ön koşul olduğunu ifade etmiştir. Zira günümüzde öğrencilerin sahip olduğu ulusal değerlerin evrensel değerlerle harmanlanmasının öğrencilerin küresel vatandaş niteliği kazanmasında önemli bir rolü vardır (Kılınç, 2015). Bu bağlamda gerek ulusal değerleri gerekse de küreselleşme adına evrensel değerlerin bireylere aktarımı konusunda sosyal bilgiler dersi çok büyük öneme sahiptir. Çünkü sosyal bilgiler dersi, zengin bir tarihsel ve kültürel miras içeriğine sahip olduğundan, değerlerin içselleştirilmesinde önemli bir role sahiptir. Ayrıca sosyal bilgiler dersinde sosyal bilim disiplinlerinden elde edilen verilerinden yararlanması da değer sistemine zengin bir veri havuzu sunmaktadır (Kan, 2010). Dahası, sosyal bilgiler dersinde etkili ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmek adına maddi ve manevi değerlerini içselleştirmiş ve özgürlük, demokrasi, insan hakları gibi evrensel değerlerle harmanlanmış bir eğitim yaklaşımı bireylere verilmektedir (Çalışkan ve Kılcan, 2018). Bu bakımdan sosyal bilgiler dersi değer amacına hizmet etmek için var olan bir derstir.

Dünyada var olan düzen, teknolojik ve bilimsel gelişmelere bağlı olarak her geçen gün yaklaşmakta ve farklılaşmaktadır. Nitekim bu değişimler ve gelişimler kapsamında toplumlar arasındaki mekân ve zaman sınırları ortadan kalkmış ve küresel boyutta toplumsal ilişkiler artmıştır (Çakır, 2019). Bu durumun ortaya çıkardığı en önemli gösterge farklı coğrafi bölgelerde yaşamını idame ettiren insanların toplumsal, siyasal, ekonomik ve kültürel ilişkilerinin artmasıdır. Bu bağlamda ülkeler ve toplumlar arasında artan ilişkiler karşısında toplumsal yaşamın bir parçası olan bireylerin de belirli bir bilince ve farkındalık düzeyine sahip olmaları gerekmektedir (Körükçü, 2015). “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı ise bu bilinci çocuklara kazandırma noktasında kilit rol oynamaktadır. Nitekim “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı diğer insanlara karşı duyarlı

ve saygılı olma, farklı kültürel niteliklere sahip toplumları anlama gibi küresel farkındalık kazandırma ile ön yargı ve kalıp yargıları kırma noktasında çok büyük öneme sahiptir (Açıkalın, 2010; Günel ve Pehlivan, 2015). Körükcü (2015) de “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanının diğer dünya milletlerini anlama ve farklı kültürler hakkında bireylerin bilgi sahibi olmalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Körükcü ve Şahingöz (2020), “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanının, bireyin çağdaş dünya algısını pozitif yönde etkileyerek, dünyayı anlama, tanıma ve farklı bakış açıları ile değerlendirme yapmasına olanak sağladığını belirtmiştir.

Alanyazın incelendiğinde; sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan edebi ürünlerin, metinlerin ve görsellerin değerler eğitimi bağlamında incelendiği (Aktan ve Padem, 2013; Akyol, 2015; Çiçekli Koç, Engin ve Genç, 2020; Değirmenci-Toraman ve Memişoğlu, 2022; Tokmak ve Aktaş, 2022), sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan değerlerin farklı değişkenler aracılığıyla incelendiği (Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2018; Kuzucu, 2018), ders kitabının evrensel değerler bakımından incelendiği (Taş, 2022), ders kitabının kök değerler açısından incelendiği (Köksal, Yaylacı-Kılıç, Yel, Erbaş, ve Kılcan, 2022) çalışmalara ulaşılmıştır. Öğrenme alanı kapsamında ise “Kültür ve Miras” ve “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında yer alan değerlerin incelendiği (Karasu-Avcı ve Faiz, 2018; Yalçın ve Güleç, 2022) çok az sayıda araştırma bulgusuna rastlanılmıştır. Ancak sosyal bilgiler ders kitaplarında doğrudan “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında yer alan değerlerin incelendiği bir çalışma bulgusuna rastlanılmamıştır. Bu nedenle çalışmanın amacı “sosyal bilgiler ders kitaplarında “küresel bağlantılar” öğrenme alanında yer alan değerlerin incelenmesi” olarak belirlenmiştir.

Toplumda olumlu davranışların artması ve olumsuz davranışların iyi ve olumluya dönüşmesi değerler eğitimiyle mümkün olabilir (Ulusoy ve Arslan, 2014). Bunu gerçekleştirmenin yollarından birisi de ders kitapları ve bu kitaplarda yer alan bilgi, beceri ve değerlerle ilgili konulardır (Değirmenci Toraman ve Memişoğlu, 2022). Bu bağlamda çalışmada, “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında yer alan değerlerin sosyal bilgiler ders kitaplarına dağılımı nasıldır? Sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırma problemine ilişkin belirlenen alt problemler şunlardır:

1) 4. 5. 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında yer alan değerlerin konu başlıklarına göre dağılımı nasıldır?

2) 4. 5. 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında yer alan değerlerin sınıf düzeyine göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. “Nitel yöntemle desenlenmiş çalışmalarda incelemeye konu olan olay veya olgular hakkında gerçekçi, bütünleştirilmiş ve derinlemesine bir veriye ulaşma çabası söz konusudur” (Morgan, 1996, s.8). Çalışmada veriler nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniğiyle toplanmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması konu hakkında gerekli bilgileri barındıran yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.189). Bu bağlamda doküman incelemesi kapsamında ders kitapları, müfredat, ders planı, öğretmen dosyaları vb. veri kaynağı olarak kullanılabilir (Bogdan ve Biklen, 1992).

Veri Kaynağı ve Verilerin Toplanması

Çalışmada 4. 5. 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının MEB yayınevi son baskıları (2022-2023) analiz edilmek üzere ele alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan sosyal bilgiler ders kitaplarının künyesi aşağıda verilmiştir:

- Açıkgöz, S. (2022). 5.sınıf ortaokul sosyal bilgiler ders kitabı. E Kare Eğitim Yayıncılık.
- Azer, H. (2022). 6.sınıf ortaokul sosyal bilgiler ders kitabı. Ekoyay Yayıncılık.
- Şahin, E. (2022). 7.sınıf ortaokul sosyal bilgiler ders kitabı. Anadol Yayıncılık.
- Tüysüz, S. (2022). 4.sınıf ilkokul sosyal bilgiler ders kitabı. Tuna Matbaacılık.

Kitaplar 2022-2023 eğitim öğretim yılında öğrenciler tarafından kullanılan ders kitapları arasından seçilmiştir. Bulgular bu kitapların içinde yer alan verilerden oluşmaktadır. Araştırmacının ortaya koyduğu verileri ve yorumları desteklemek ve çalışma yapılarının içeriğinde neler olduğunu göstermek amacıyla veri kaynağı olarak kullanılan ders kitaplarından alıntılara (görsel, metin ve etkinliklere) yer verilmiştir. Doküman incelenirken bazı ölçütler çerçevesinde değerlendirme yapılmıştır. Bu ölçütler

“dokümanlara ulaşma, orijinalliği kontrol etme, dokümanların anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanmadır” (Foster, 1995; Akt., Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.194). Çalışma bazı temel ilkeler kapsamında yürütülmüştür. Bu bağlamda ilk iş çalışmanın veri kaynağını oluşturan ders kitapları orijinallik kontrolü sağlanarak temin edilmiştir. Belirlenen ders kitapları (4., 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı) ayrıntılı bir şekilde analiz edilerek SBDÖP’de yer alan değerler referans alınarak ünite, konu başlığı ve sınıf düzeyine göre sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma yapılırken öncelikle sosyal bilgiler ders kitabında “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında yer alan değerler SDBÖP’de yer alan değerler referans alınarak incelenmiş ve elde edilen veriler tablolarda sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri içerik ve betimsel analize tabi tutulmuş ve değerlendirilmiştir. İçerik analizi; nesnel, ölçülebilir, doğrulanabilir bilgilere ulaşmak amacıyla doküman, metin ve evrak gibi pek çok farklı materyali belli kurallar dâhilinde (örnekleme, kodlama, kategori vs.) analiz etmeyi amaçlayan nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan bir tekniktir (Metin ve Ünal, 2022). “Betimsel analiz ise genellikle çalışmanın kavramsal yapısının önceden açıkça belirlendiği araştırmalarda kullanılır” (Strauss ve Corbin, 1990, s.118). Bu bağlamda araştırma kapsamında tematik çerçeve daha önceden belli olduğu için ve verileri dikkatli bir şekilde tanımlamak için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Ayrıca ders kitaplarında yer alan değerler incelenirken 4.sınıfta 2, 5.sınıfta 2, 6.sınıfta 3 ve 7.sınıfta 4 olmak üzere toplam 11 değerde tereddüt edilmiş ve tereddüt edilen 11 değerden 9’u sosyal bilgiler alanında uzman bir Doç. Dr.’un görüşü alınarak ve yazar tarafından da görüş birliği sağlanarak çalışmaya dâhil edilmiştir.

Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmanın güvenirliliğini belirlemek amacıyla kaynak olarak kullanılan sosyal bilgiler ders kitaplarında “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında yer alan değerler yazar ve sosyal bilgiler alanında uzman bir Doç. Dr. tarafından incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda görüş birliği ve görüş ayrılığı olan çalışma yapraklarının sayıları belirlenmiştir. Daha sonra araştırmanın güvenirliliği için Miles ve Huberman’ın (1994),

belirttikleri formül ($\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$) formülü kullanılmıştır. Formülde, “ Güvenirlik katsayısı Δ , Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısı C , Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısı ∂ , şeklinde ifade edilmektedir.” “İçsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması” beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994, akt. Baltacı, 2017, s,8). Bu hesaplamada sonuç %96 bulunmuş ve araştırma güvenirligi için kabul edilebilir düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

BULGULAR

4. 5. 6. ve 7. sınıf “sosyal bilgiler ders kitaplarında” “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında yer alan değerler ünite, konu başlığı ve sınıf düzeyine göre analiz edilerek aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

4. sınıf “sosyal bilgiler ders kitabında” “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında yer alan değerlerin konu başlıklarına göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında “Küresel Bağlantılar” Öğrenme Alanında Yer Alan Değerlerin Konu Başlıklarına Göre Dağılımları

Değerler	UZAKTAKİ ARKADAŞLARIM ÜNİTESİ					Toplam	(%)
	KONU BAŞLIKLARI						
	“Ülkeleri Taniyalım”	“Komşularımız”	“Türk Cumhuriyetleri”	“Farklı Kültürler”	“Dünya Farklılıklarla Güzel”		
Duyarlılık	X	X	X	X	X	5	19.23
Saygı	X	X	X	X	X	5	19.23
Barış	X	X	X	X	X	5	19.23
Dostluk	X	X	X	X	X	5	19.23
Dayanışma	-	X	X	-	X	3	11.53
Yardımsverlik	-	X	X	-	-	2	7.69
Bağımsızlık	-	-	X	-	-	1	3.84
Toplam	4	6	7	4	5	26	100

Tablo 1 incelendiğinde; 4.sınıf “sosyal bilgiler ders kitabında” yer alan “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında sırasıyla en fazla 5 (%19.23) “duyarlılık”, 5 (%19.23) “saygı”, 5 (%19.23) “barış”, 5 (%19.23) “dostluk”, 3 (%11.53) “dayanışma”, 2 (%7.69) “yardımseverlik” ve 1 (%3.84) “bağımsızlık” olmak üzere toplam 26 değere ulaşılmıştır. Ayrıca “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında 7 farklı değer yer aldığı görülmektedir. Konu başlığı olarak incelendiğinde ise en fazla değer 7 “Türk Cumhuriyetleri” başlığında iken en az 4 “Ülkeleri Tanıyalım” ve “Farklı Kültürler” konu başlıklarında gözlemlenmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulguları desteklemek amacıyla 4.sınıf “sosyal bilgiler ders kitabında” yer alan yazılı metinler ve görsellerden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

4.sınıf “Uzaktaki Arkadaşlarım” ünitesi “Ülkeleri Tanıyalım” başlığı altında çocukların olimpiyat oyunlarının dünya barışına ve dostluğa sağladığı katkıları fark etmelerini sağlamak adına barış ve dostluk değeri ile ilgili aşağıdaki metin (Şekil 1) verilmiştir.

ÜLKELERİ TANIYALIM.



En fazla gezip görmek istediğiniz ülke neresidir? Bu ülkenin hangi özelliklerini merak ediyorsunuz?

Olimpiyat bayrağının anlamını biliyor musunuz?

Dört yılda bir düzenlenen olimpiyatlar dünyanın en büyük spor organizasyonudur. Olimpiyat bayrağı beyaz zemin üzerine iç içe geçmiş, farklı renklerdeki beş halkadan meydana gelir. Bu halkalar yeryüzündeki beş kıtayı temsil eder. Mavi halka Avrupa'yı, sarı Asya'yı, siyah Afrika'yı, kırmızı Amerika'yı, yeşil ise Avustralya'yı gösterir. Olimpiyatlara bu kıtalardan gelen binlerce oyuncu katılır. Kıtaların her birinde çok sayıda ülke vardır. Finlandiya ve Ürdün bu ülkelerden sadece ikisidir. Ben Sosyal Bilgiler dersinde "Ülkeleri Tanıyalım" konusu işlenirken Finlandiya'nın ve Ürdün'ün önemli özelliklerini araştırdım. Edindiğim bilgileri görsel materyallerle destekleyerek sınıfımızda sundum.



Şekil 1. "Barış ve Dostluk Değeri İle İlgili Metin" (s.174)

4.sınıf "Uzaktaki Arkadaşlarım" ünitesi "Komşularımız" başlığı altında çocukların komşuluk ilişkilerinin önemini kavraması ve farkındalık oluşturmak için aşağıdaki metin ve harita (Şekil 2) verilmiştir.

KOMŞULARIMIZ



Ülkemizin kara sınırı ile komşu olduğu ülkeler hangileridir?

Oturduğunuz evin çevresinde başka evler ve bu evlerde oturan insanlar vardır. O insanlar bizim komşularımızdır (Harita 7.2). Aynı şekilde ülkemizin çevresinde de komşu ülkeler ve bu ülkelerde yaşayan milletler yer alır.



Harita 7.2: Türkiye ve komşuları

Şekil 2. “Dayanışma ve Yardımseverlik Değeri İle İlgili Metin ve Harita” (s.177)

4.sınıf “Uzaktaki Arkadaşlarım” ünitesi “Türk Cumhuriyetleri” başlığı altında bağımsızlık değeri konusunda çocukları bilgilendirmek ve özellikle Türk Cumhuriyetlerinin bağımsızlıklarını kazanma noktasına dikkat çekmek amacıyla aşağıdaki metin ve görsel (Şekil 3) verilmiştir.

TÜRK CUMHURİYETLERİ



Türkiye Cumhuriyeti dışında bugün bağımsız olarak varlığını sürdüren başka hangi Türk devletlerini biliyorsunuz?



Günümüzde Türkiye dışında başka ülkelerde de Türk toplulukları vardır. Bunların başında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yaşayan Kıbrıs Türkleri gelir. Asya kıtasında yaşayan Azeriler, Kırgızlar, Kazaklar, Özbekler ve Türkmenler de diğer önemli Türk topluluklarıdır. Uzun süre Sovyetler Birliği'nin sınırları içinde yaşamış olan bu topluluklar Sovyetlerin 1991'de dağılması üzerine bağımsızlıklarını kazandı. Azerbaycan, Kırgızistan, Kazakistan, Özbekistan ve Türkmenistan adlarıyla kendi devletlerini kurdular (Harita 7.4).



Şekil 3. “Bağımsızlık Değeri İle İlgili Metin ve Görsel” (s.182)

4.sınıf “Uzaktaki Arkadaşlarım” ünitesi “Türk Cumhuriyetleri” başlığı altında çocukların dünya barışına katkı sağlamak adına, Türkiye'nin dost bir devlet olarak yaptığı uygulamalara örnek teşkil eden aşağıdaki genel ağ haberi (Şekil 4) verilmiştir.



Şekil 4. “Yardımlaşma, Duyarlılık, Dostluk ve Dayanışma Değeri İle İlgili Genel Ağ Haberi” (s.186)

4.sınıf “Uzaktaki Arkadaşlarım” ünitesi “Farklı Kültürler” başlığı altında çocukların turizmin dünya barışına ve dostluğa sağladığı katkıları fark etmelerini sağlamak adına aşağıdaki metin (Şekil 5) sunulmuştur.

FARKLI KÜLTÜRLER



Bir ülke ile ilgili turizm amaçlı tanıtım broşürü hazırlayacak olsaydınız, broşürünüzde o ülkenin hangi alanlardaki özelliklerine yer verirdiniz?

Tarih boyunca insanlar gezip görmek, yeni birilerini tanımak, dinlenmek, eğlenmek gibi amaçlarla seyahatlere çıkmışlardır. Gezmek geçmişte olduğu gibi günümüzde de önemli bir ihtiyaçtır. Bu nedenle insanlar farklı ülkeleri gezerek meraklarını giderip bilgilerini artırmaya çalışırlar. Turizm adı verilen bu faaliyetler genellikle seyahat şirketleri tarafından yürütülür. Bu kuruluşlar insanlara gidecekleri ülkeleri önceden tanıtmak amacıyla görsel ve yazılı iletişim araçlarını kullanırlar. Ülkelerin özelliklerini anlatan genel ağ siteleri kurarlar. Gezi dergileri ve tanıtım broşürleri hazırlayıp insanları gezmeye teşvik ederler. Aşağıda bu broşürlerden alınmış bazı bölümler görüyorsunuz.



Şekil 5. “Saygı, Duyarlılık, Barış ve Dostluk Değeri İle İlgili Metin” (s.188)

4.sınıf “Uzaktaki Arkadaşlarım” ünitesi “Dünya Farklılıklarıyla Güzel” başlığı altında farklı ülkelerde saygı değeri ile ilgili uygulamalara örnekler vererek çocukların farkındalık kazanmalarını sağlamak amacıyla aşağıdaki metin ve görsel (Şekil 6) verilmiştir.



Şekil 6. “Saygı Değeri İle İlgili Metin ve Görsel” (s.195)

4.sınıf “Uzaktaki Arkadaşlarım” ünitesi “Dünya Farklılıklarla Güzel” başlığı altında dünyada var olan farklılıkların birer zenginlik kaynağı olarak görülmesi ve ön yargıların kırılması noktasında çocukları bilgilendirmek amacıyla aşağıdaki metin (Şekil 7) verilmiştir.

Ülkeler arasındaki farklılıklar ayrışma, dayatma ve çatışma nedeni değil birer zenginlik kaynağı ve ilerleme aracı olarak görülmelidir. İnsan kendisinden farklı olana saygılı olursa karşısındaki de ona saygı duyar. Aksi hâlde aynı karşılığı alır ve karşılıklı saygı yerini çatışmaya bırakır. Bu nedenle daha yaşanabilir bir dünya için insanlar birbirlerinin doğuştan gelen farklılıklarına saygılı olmalıdır. Farklılıklara saygı gösterildiği ölçüde insanlar arasındaki düşmanlık duyguları ve ön yargılar ortadan kalkar. Böylece barışın ve sevginin hâkim olduğu, insan onurunu yücelten bir dünya kurulur.



Şekil 7. “Duyarlılık, Saygı, Barış ve Dostluk Değeri İle İlgili Metin” (s.195)

Araştırmada incelemeye konu olan bir diğer sınıf düzeyi 5.sınıftır. 5.sınıf “sosyal bilgiler ders kitabında” “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında yer alan değerlerin konu başlıklarına göre dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında “Küresel Bağlantılar” Öğrenme Alanında Yer Alan Değerlerin Konu Başlıklarına Göre Dağılımları

Değerler	KÜRESEL İLİŞKİLER AĞI ÜNİTESİ				Toplam	(%)
	.KONU BAŞLIKLARI					
	Uluslararası Ekonomik İlişkiler ve Yaşadığımız İl	Teknoloji Farkı	Dünya Barışı İçin Turizm	Dünyadaki Ortak Mirasımız		
Barış	X	X	X	X	4	21.05
Duyarlılık	X	-	X	X	3	15.78
Saygı	X	-	X	X	3	15.78
Dostluk	-	X	X	X	3	15.78
Estetik	X	-	X	X	3	15.78
Tasarruf	-	X	-	-	1	5.26
Bilimsellik	-	X	-	-	1	5.26
Yardımseverlik	-	-	X	-	1	5.26
Toplam	4	4	6	5	19	100

Tablo 2 incelendiğinde; 5.sınıf “sosyal bilgiler ders kitabında” yer alan “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında sırasıyla en fazla 4 (%21.05) “barış”, 3 (%15.78) “duyarlılık”, 3 (%15,78) “saygı”, 3 (%15.78) “dostluk”, 3 (%15.78) “estetik”, 1 (%5.26) “tasarruf”, 1 (%5.26) “bilimsellik” ve 1 (%5.26) “yardımseverlik olmak üzere toplam 19 değere ulaşılmıştır. Ayrıca “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında 8 farklı değer yer aldığı görülmektedir. Konu başlığı olarak incelendiğinde ise en fazla değer 6 “Dünya Barışı İçin Turizm” başlığında iken en az 4 “Uluslararası Ekonomik İlişkiler ve Yaşadığımız İl” ve Teknoloji Farkı” konu başlıklarında gözlemlenmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulguları desteklemek amacıyla 5.sınıf “sosyal bilgiler ders kitabında” yer alan yazılı metinler ve görsellerden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

5.sınıf “Küresel İlişkiler Ağı” ünitesi “Uluslararası Ekonomik İlişkiler ve Yaşadığımız İl” başlığı altında çocukları Mardin’in taş işlemeli evlerinin turizm açısından önemi ile ilgili bilgilendirme ve çocuklara estetik değer kazandırma ile turizmin dünya barışına

sağladığı katkılara dikkat çekmek amacıyla aşağıdaki metin ve görsel (Şekil 8) verilmiştir.



Şekil 8. “Estetik ve Barış Değeri İle İlgili Metin ve Görsel” (s.177)

5.sınıf “Küresel İlişkiler Ağı” ünitesi “Teknoloji Farkı” başlığı altında bilimsel ve teknolojik gelişmelerin ticaret ve toplumsal yaşam pratikleri üzerindeki etkileri konusunda çocukların farkındalık kazanması amacıyla aşağıdaki etkinlik (Şekil 9) verilmiştir.

 **SIRA SİZDE**

Görsel: 7.9, 7.10 ve 7.11’le açıklamaları eşleştiriniz.

 <p>1.</p> <p>7.9</p>	 <p>2.</p> <p>7.10</p>	 <p>3.</p> <p>7.11</p>
<p><input type="checkbox"/> e-ticaret: Herhangi bir ürün ya da hizmet için çeşitli ödeme yöntemleriyle bir genel ağ adresi üzerinden ticaret yapmanızı veya sipariş vermenizi sağlayan alışveriş işlemine denir.</p>	<p><input type="checkbox"/> e-imza: Kimlik doğrulama amacıyla kullanılan elektronik bir veridir. Elektronik ortamdaki verinin sizin kontrolünüzden geçip geçmediğini veya başkası tarafından bu veride değişiklik yapıp yapılmadığını ortaya koyar.</p>	<p><input type="checkbox"/> Borsa: İnsanların döviz veya mal alışverişlerinin, devlet denetimi altında yapıldığı yer.</p>

Şekil 9. “Bilimsellik Değeri İle İlgili Etkinlik” (s.182)

5.sınıf “Küresel İlişkiler Ağı” ünitesi “Dünya Barışı İçin Turizm” başlığı altında turizmin çok işlevli yapısına vurgu yapmak ve dünya barışına sağladığı katkıları ifade etmek için aşağıdaki görsel ve tablo (Şekil 10) verilmiştir.

Turizm, uluslararası ilişkilerde önemli bir rol oynamaktadır. Şimdi konu ile ilgili tabloyu inceleyelim.

TURİZMİN İKİ BOYUTU

Dünya Barışına Katkısı	Diğer Katkıları
İnsanlar arası iletişim artıyor, güven duygusu gelişiyor.	Ulaşım ağı genişliyor, dünyada ekonomik hareketlilik oluyor.
Milletlerarası kültür bağları kuvvetleniyor.	İşsizlik ve yoksulluk azalıyor.
Milletlerarası sağlam ve kalıcı köprüler kuruluyor.	Doğanın korunmasını sağlıyor.
Farklılıklara saygı duyma imkânı sağlıyor.	Kültür seviyesini artırıyor.
Savaşların önüne geçilme ihtimali doğuyor.	Halkın sahip olduğu ulusal ve kültürel değerlerle övünç duymasını sağlıyor.

Şekil 10. “Yardımseverlik, Saygı, Estetik, Duyarlılık, Barış ve Dostluk Değeri İle İlgili Tablo ve Görsel” (s.185)

5.sınıf “Küresel İlişkiler Ağı” ünitesi “Dünyadaki Ortak Mirasımız” başlığı altında çocuklara ortak miras öğelerinin nasıl sınıflandırıldığını göstermek ve bu ortak miras öğelerinin duyarlılık, estetik ve saygı değeri etrafında şekillenmesi gerektiğini açıklamak için aşağıdaki metin ve görsel (Şekil 11) verilmiştir.

4. Konu Dünyadaki Ortak Mirasımız

Anahtar Sözcükler
Ortak miras ögesi, estetik

Başlarken
Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO (Yunesko)), 1946 yılında kurulmuştur. Merkezi Paris'tedir. Amacı, milletlerarası dostluğu eğitim, bilim ve kültür üzerinden gerçekleştirmektir.

Sizce, devletler niçin böyle bir teşkilat kurma ihtiyacı duymuştur?


Geçmişten kalan ve gelecek kuşaklara aktaracağımız varlıklar, ortak miras ögesi olarak tanımlanıyor. UNESCO, 1978 yılında insanlığın ortak mirası olarak kabul edilen birçok kültürel ve doğal varlığın yer aldığı bir liste oluşturmaya başladı. Bu varlıkların tanınmasını ve korunma altına alınmasını hedefledi. Dünya Miras Listesi'nde tarihî binalar, arkeolojik alanlar, kentler, ormanlar, dağlar ve çöllere var. Liste üç grupta toplanıyor.

Kültürel Miras
Tarihî önemi ve sanatsal değeri olan anıtlar, binalar, kentler ve bunların kalıntıları

Doğal Miras
Dünyamızın geçmişiyle ilgili önemli izler taşıyan coğrafi şekiller, doğal güzellikler

Karma Miras
Hem kültürel hem de doğal mirasın özelliklerine sahip olan varlıklar

UNESCO'nun hazırladığı listeyi inceleyen Ayşe (Görsel: 7.21), listeden seçtiği ortak miras öğeleri hakkında bir araştırma yaptı. Araştırmasının sonucunda kısa bir rapor hazırladı. Şimdi bu çalışmayı inceleyelim.



Şekil 11. “Duyarlılık, Saygı ve Estetik Değeri İle İlgili Metin ve Görsel” (s.188)

Araştırmada incelemeye konu olan bir diğer sınıf düzeyi 6.sınıftır. 6.sınıf “sosyal bilgiler ders kitabında” “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında yer alan değerlerin konu başlıklarına göre dağılımı Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında “Küresel Bağlantılar” Öğrenme Alanında Yer Alan Değerlerin Konu Başlıklarına Göre Dağılımları

Değerler	ULUSLARARASI İLİŞKİLERİMİZ				Toplam	(%)
	KONU BAŞLIKLARI					
	“Türk Cumhuriyetleri ve Komşu Ülkelerle İlişkiler”	“Ülkemizin Ekonomik İlişkileri”	“Ülkemizin Üstlendiği Uluslararası Roller”	“Popüler Kültür”		
Duyarlılık	X	X	X	X	4	20
Barış	X	X	X	-	3	15
Yardıms severlik	X	X	X	-	3	15
Dostluk	X	X	X	-	3	15
Saygı	X	-	-	X	2	10
Dayanışma	X	X	-	-	2	10
Bağımsızlık	X	-	-	-	1	5
Eşitlik	X	-	-	-	1	5
Bilimsellik	-	-	-	X	1	5
Toplam	8	5	4	3	20	100

Tablo 3 incelendiğinde; 6.sınıf “sosyal bilgiler ders kitabında” yer alan “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında sırasıyla en fazla 4 (%20) “duyarlılık”, 3(%15) “barış”, 3 (%15) “yardımseverlik”, 3 (%15) “dostluk”, 2 (%10) “saygı”, 2 (%10) “dayanışma”, 1 (%5) “bağımsızlık”, 1 (%5) “eşitlik” ve 1 (%5) “bilimsellik” olmak üzere toplam 20 değere ulaşılmıştır. Ayrıca “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında 9 farklı değer yer aldığı görülmektedir. Konu başlığı olarak incelendiğinde ise en fazla değer 8 “Türk Cumhuriyetleri ve Komşu Ülkelerle İlişkiler” başlığında iken en az 3 “Popüler Kültür” konu başlığında gözlemlenmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulguları desteklemek amacıyla 6.sınıf “sosyal bilgiler ders kitabında” yer alan yazılı metinler ve görsellerden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

6.sınıf “uluslararası İlişkilerimiz” ünitesi “Türk Cumhuriyetleri ve Komşu Ülkelerle İlişkiler” başlığı altında Mustafa Kemal Atatürk’ün milli dış politikasının temel ilkeleri aracılığıyla çocukların bağımsızlık ve barış değeri konusunda farkındalık kazanmalarını sağlamak amacıyla aşağıdaki metin (Şekil 12) verilmiştir.

Millî Dış Politika İlkeleri

Ülkeler arasında kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik yönden çeşitli ilişkiler vardır. Ülkeler birbiriyle olan ilişkilerini, belirledikleri dış politika esaslarına göre yürütürler. Ülkemizin Mustafa Kemal Atatürk’ün önderliğinde belirlediği millî dış politika ilkeleri aşağıda verilmiştir. İnceleyiniz.

Devletlerin eşitliği: Uluslararası ilişkilerde devletler siyasi olarak eşittir.

Karşılıklılık (mütekabiliyet): Uluslararası ilişkilerde karşılıklı güven ve saygı esastır.

Komşu devletlerle barış içinde yaşama: Komşularımızla ve bütün devletlerle iyi geçinmek esastır.

Yurtta barış dünyada barış: Yurtta ve dünyada barış ortamına katkıda bulunmak gereklidir.

Tam bağımsızlık: Millî sınırlar içinde bağımsız yaşamak esastır.

Şekil 12. “Barış ve Bağımsızlık Değeri İle İlgili Metin” (s.242)

6.sınıf “Uluslararası İlişkilerimiz” ünitesi “Ülkemizin Ekonomik İlişkileri” başlığı altında ithalat ve ihracatın yardımlaşma ve dayanışmayı artırma ile dünya barışına ve dostluğa sağladığı katkıları çocuklara göstermek amacıyla aşağıdaki tablo (Şekil 13) verilmiştir.

Türkiye, Dünya'daki birçok ülke ile ekonomik ilişki kurarak ithalat ve ihracat yapmaktadır. Aşağıda verilen tabloları inceleyiniz.

İhracat (Dış Satım)			İthalat (Dış Alım)		
1	Almanya	15.118.910.000 dolar	1	Çin	23.370.620.000 dolar
2	İngiltere	9.603.189.000 dolar	2	Almanya	21.301.869.000 dolar
3	BAE	9.184.157.000 dolar	3	Rusya	19.514.094.000 dolar
4	Irak	9.054.612.000 dolar	4	ABD	11.951.744.000 dolar
5	ABD	8.654.268.000 dolar	5	İtalya	11.304.715.000 dolar
6	İtalya	8.473.471.000 dolar	6	Fransa	8.070.897.000 dolar
7	Fransa	6.584.199.000 dolar	7	İran	7.492.104.000 dolar

TÜİK 2017 yılı en çok ithalat ve ihracat yapılan 20 ülke raporundan düzenlenmiştir.
Genel Ağ'dan düzenlenerek alınmıştır (13.07.2018).

Şekil 13. “Dostluk, Barış, Yardımseverlik ve Dayanışma Değeri İle İlgili Tablo” (s.248)

6.sınıf “Uluslararası İlişkilerimiz” ünitesi “Ülkemizin Üstlendiği Uluslararası Roller” başlığı altında Türkiye'nin dünya barışına ve dostluğa sağladığı katkıları konusunda somut örnekler vermek ve bu bağlamda Türkiye'nin duyarlı, yardımsever ve dost bir ülke olduğunu çocuklara göstermek amacıyla aşağıdaki genel ağ haberi (Şekil 14) verilmiştir.

BASINDAN

Birleşmiş Milletlerden Türkiye'ye övgü dolu sözler

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiseri Grandi, Türkiye'nin Arakan Müslümanlarına yönelik insani yardımlarına ilişkin, "Türkiye insani yardımlarda küresel olarak cömert bir ülke olma özelliğini sürdürüyor." dedi.

Myanmar'ın Arakan eyaletinde yaşanan karışıklıklardan kaçarak Bangladeş'e sığınan Arakanlı Müslümanların, temel insani ihtiyaçlarının karşılanması için talep edilen 434 milyon dolarlık acil fonun 335 milyon dolarının karşılandığını anımsatan Grandi, "Konferansın sonucundan memnunuz. Daha önce talep ettiğimiz 434 milyon dolarlık fonun yaklaşık 4'te 3'ünü bu konferans yoluyla tedarik etmiş olduk." dedi.

Grandi, Türkiye'nin BM Cenevre Ofisi nezdindeki daimi temsilcisinin "Planlanan projeler ve teslimatlarla Türkiye tarafından (Arakan Müslümanlarına) sağlanan insani yardım miktarı toplamda 50 milyon doları aşacak." ifadesine de değinerek Türkiye'ye övgüde bulundu. Grandi, "Şunu vurgulamak istiyorum ki Türkiye insani yardımlarda küresel olarak cömert bir ülke olma özelliğini sürdürüyor." değerlendirmesinde bulundu.

Genel Ağ'dan düzenlenerek alınmıştır (20.07.2018).

Şekil 14. "Dostluk, Duyarlılık, Yardımlaşma ve Barış Değeri İle İlgili Genel Ağ Haberi" (s.251)

Araştırmada incelemeye konu olan bir diğer sınıf düzeyi 7.sınıftır. 7.sınıf "sosyal bilgiler ders kitabında" "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanında yer alan değerlerin konu başlıklarına göre dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında “Küresel Bağlantılar” Öğrenme Alanında Yer Alan Değerlerin Konu Başlıklarına Göre Dağılımları

Değerler	ÜLKELER ARASI KÖPRÜLER				Toplam	(%)
	KONU BAŞLIKLARI					
	“Yurtta Barış, Dünyada Barış”	“Biz de Varız”	“Biz Konuksever Bir Milletiz”	“Dünyayı Biz Kurtaracağız”		
Duyarlılık	X	X	X	X	4	13.33
Barış	X	X	-	X	3	10
Dostluk	X	X	-	X	3	10
Saygı	X	-	X	X	3	10
Dayanışma	X	X	-	X	3	10
Yardıms severlik	X	X	-	X	3	10
Eşitlik	-	X	X	-	2	6.66
Adalet	-	X	-	X	2	6.66
Sorumluluk	X	-	-	X	2	6.66
Tasarruf	-	-	-	X	1	3.33
Bağımsızlık	-	X	-	-	1	3.33
Sevgi	-	-	X	-	1	3.33
Estetik	-	-	X	-	1	3.33
Bilimsellik	-	-	-	X	1	3.33
Toplam	7	8	5	10	30	100

Tablo 4 incelendiğinde; 7.sınıf “sosyal bilgiler ders kitabında” yer alan “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında sırasıyla en fazla 4(%13.33) “duyarlılık”, 3 (%10) “barış”, 3 (%10) “dostluk”, 3 (%10) “saygı”, 3 (%10) “dayanışma”, 3 (%10) “yardıms severlik”, 2 (%6.66) “eşitlik”, 2 (%6.66) “adalet”, 2 (%6.66) “sorumluluk”, 1(%3.33) “tasarruf”, 1 (%3.33) “bağımsızlık”, 1 (%3.33) “sevgi”, 1 (%3.33) “estetik” ve 1 (%3.33) “bilimsellik” olmak üzere toplam 30 değere ulaşılmıştır. Ayrıca “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında 14 farklı değer yer aldığı görülmektedir. Konu başlığı olarak incelendiğinde ise en fazla değer 8 “Dünyayı Biz Kurtaracağız” başlığında iken en az 3 “Biz Konuksever Bir Milletiz” konu başlığında gözlemlenmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulguları desteklemek amacıyla 7.sınıf “sosyal bilgiler ders kitabında” yer alan yazılı metinler ve görsellerden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

7.sınıf “Ülkeler Arası Köprüler” ünitesi “Yurtta Barış, Dünyada Barış” başlığı altında Türkiye’nin duyarlı ve sorumlu bir devlet olarak dünya barışına sağladığı katkılar

konusunda çocukların farkındalık kazanması amacıyla aşağıdaki genel ağ haberi (Şekil 15) verilmiştir.

Türkiye'den Avrupa Konseyi'ne Büyük Katkı

Türkiye, demokrasi, insan hakları ve hukukun üstünlüğü alanlarında Avrupa'nın en geniş coğrafyasını temsil eden ve kurucu üyeleri arasında yer aldığı Avrupa Konseyi bütçesine en fazla katkıda bulunan ülkeler olan Almanya, İngiltere, İtalya, Fransa ve Rusya arasına girmek üzere bu yılın ocak ayında bir girişim başlattı.

Türkiye'nin Avrupa Konseyi bütçesine katkısının artışının, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi bütçesine olumlu yansımaları olacaktır. Demokrasi, insan hakları ve hukukun üstünlüğü ilkelerinin Avrupa kıtası ve ötesinde geliştirilmesine ve güçlendirilmesine yönelik faaliyetlerine daha etkin katkılarda bulunulmasına imkân vereceği vurgulandı.

Genel ağ haberi, 13 Mayıs 2015 (Düzenlenmiştir.)



Görsel 7.11

Şekil 15. “Duyarlılık, Sorumluluk ve Barış Değeri İle İlgili Genel Ağ Haberi” (s.209)

7.sınıf “Ülkeler Arası Köprüler” ünitesi “Biz De Varız” başlığı altında Türkiye'nin duyarlı bir devlet olarak dünya barışına sağladığı katkılar konusunda çocukların farkındalık kazanması amacıyla aşağıdaki genel ağ haberine entegre edilen etkinlik (Şekil 16) verilmiştir.



Etkinlik Zamanı

Aşağıdaki haberi okuyunuz ve soruları cevaplayınız.

Türkiye D-8 Ülkelerine Örnek Oluyor

Gelişen Sekiz Ülke (D-8) Ekonomik İşbirliği Örgütü Genel Sekreteri, Türkiye'nin tüm sektörlerde gerçekleştirdiği eğitim programlarıyla D-8 üyeleriyle çok farklı alanlardaki uzmanlık ve deneyimlerini paylaştığını örgütün Türkiye'den “öğrenecek çok şeyi olduğunu” ifade etti. “Türkiye'nin dönem başkanı olarak gelecek iki yılda yapacağı katkılar fevkalade önemlidir. Ancak Türkiye'nin D-8'deki rolü yalnızca bununla sınırlı değildir. Türkiye, hâlen D-8'in yıllık bütçesine en fazla katkı sağlayan ülkelerdendir.

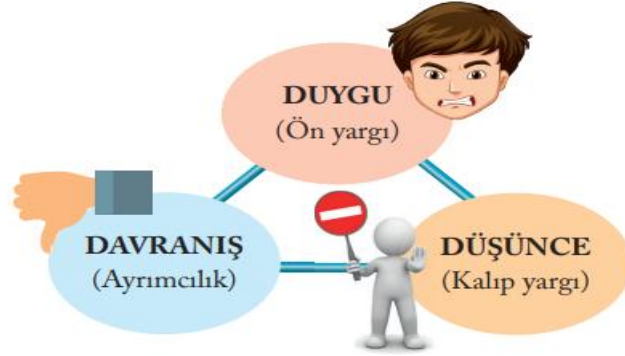
Genel ağ haberi, 22 Ocak 2018 (Düzenlenmiştir.)

1. Örgüt'ün Türkiye'den “öğrenecek çok şeyi olduğu” ifadesinden ne anlıyorsunuz?

2. Türkiye'nin D-8'deki rolü ve kuruluşu katkıları nelerdir?

Şekil 16. “Duyarlılık, Yardımlaşma ve Barış Değeri İle İlgili Etkinlik” (s.211)

7.sınıf “Ülkeler Arası Köprüler” ünitesi “Biz Konuksever Bir Milletiz” başlığı altında çocukların diğer bireylere karşı ön yargılı olmalarının önüne geçmek, ayrımcılık konusunda farkındalık yaratmak ve bu davranışların olumsuz olduğunu çocuklara göstermek amacıyla aşağıdaki görsel (Şekil 17) verilmiştir.



Şekil 17. “Duyarlılık, Saygı ve Sevgi Değeri İle İlgili Görsel” (s.214)

7.sınıf “Ülkeler Arası Köprüler” ünitesi “Biz Konuksever Bir Milletiz” başlığı altında çocukların ön yargılarını kırmak ve dezavantajlı gruplardan biri olan mültecilere karşı çocukların duyarlı olmalarını sağlamak amacıyla aşağıdaki genel ağ haberi yapmaları (Şekil 18) verilmiştir.



Etkinlik Zamanı

Haberi okuyunuz ve soruları cevaplayınız.

Mültecilere Karşı Yargılar Sanatla Kırılabilir

T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün 2018 verilerine göre Türkiye'de 3.5 milyon mülteci bulunuyor. Geçici barınma merkezlerinde 210 bin 177, bu merkezlerin dışında ise 3 milyon 331 bin 395 kişi var. 2017 verilerine göre dünyada her gün 44 bin 400 insan yerinden ediliyor. Bu veriler etrafında, göç, mültecilik, birlikte yaşama gibi kavramların tanımı sürekli güncelleniyor. Toplumların bir kısmı yabancıların varlığını şiddetle reddederken bazıları ise eşitlik ilkesini benimsiyor. Toplumlar mültecilere karşı kulaktan dolma bilgilerle edinilmiş kalıp yargı ve ön yargılara dayalı ayrımcı ve dışlayıcı davranışların kırılması gerekiyor.

İstanbul'da bir vakıf, yeni bir araştırmaya imza attı ve “Birlikte Yaşamak: Kültürel Çoğulculuğu Sanat Yoluyla Geliştirmek” adlı 7. raporunu yayımladı. Kanada Trent Üniversitesinden Dr. Feysi B. ile Wilfrid Laurier (Wilfrid Layrır) Üniversitesinden Dr. Kim R. tarafından kaleme alınan rapor, farklı kültürleri barındıran toplumlarda, özellikle mülteci ve göçmenler ile ev sahibi nüfusun bir arada yaşama becerilerinin gelişmesinde kültür ve sanatın rolüne odaklanıyor.

Mülteci ve göçmenlerin ev sahibi toplumlara entegre olmalarında kültür ve sanatın kolaylaştırıcı ve kaynaştırıcı rollerini temel alan raporda Gaziantep'te yer alan bir kültür evi, İstanbul'daki başka bir kültür evi, Suriyeli Kadınlarla Sanat Atölyesi gibi mültecilere alan açan yerlere değinilmiş. Bu örnekler eşliğinde yerel yönetimler, kamu kurumları ve sivil toplum kuruluşlarına yönelik genel ve özel önerilerin geliştirildiğini görüyoruz.

Genel ağ haberi, 28 Temmuz 2018 (Düzenlenmiştir.)

Şekil 18. “Estetik, Duyarlılık, Saygı ve Sevgi Değeri İle İlgili Genel Ağ Haberi” (s.216)

7.sınıf “Ülkeler Arası Köprüler” ünitesi “Dünyayı Biz Kurtaracağız” başlığı altında dünyayı tehdit eden küresel sorunlar konusunda çocuklarda farkındalık yaratmak, çocukların sorumluluk alarak küresel sorunlara karşı duyarlılık göstermeleri ve çözüm üretmelerini sağlamak amacıyla aşağıdaki metin ve görsel (Şekil 19) verilmiştir.



Şekil 19. “Sorumluluk, Dayanışma, Duyarlılık, Barış, ve Yardımseverlik Değeri İle İlgili Metin ve Görsel” (s.221)

Araştırmada incelemeye konu olan bir diğer değişken “sosyal bilgiler ders kitaplarında” “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında yer alan değerlerin sınıf düzeyine göre dağılımı analiz edilerek Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında “Küresel Bağlantılar” Öğrenme Alanında Yer Alan Değerlerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları

Değerler	4. sınıf (f)	5. sınıf (f)	6. sınıf (f)	7. sınıf (f)	Toplam	(%)
Duyarlılık	5	3	4	4	16	16.84
Barış	5	4	3	3	15	15.78
Dostluk	5	3	3	3	14	14.73
Saygı	5	3	2	3	13	13.68
Dayanışma	3	-	2	3	9	9.47
Yardıms severlik	2	1	3	3	9	9.47
Estetik	-	3	-	1	4	4.21
Eşitlik	-	-	1	2	3	3.15
Bilimsellik	-	1	1	1	3	3.15
Bağımsızlık	1	-	1	1	3	3.15
Adalet	-	-	-	2	2	2.10
Sorumluluk	-	-	-	2	2	2.10
Tasarruf	-	1	-	1	2	2.10
Sevgi	-	-	-	1	1	1.05
Toplam	26	19	20	30	95	100

Tablo 5 incelendiğinde; “sosyal bilgiler ders kitaplarında” “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında yer alan değerlerin en fazla 30 (%31.57) 7. sınıf en az ise 19 (%18.05) 5. Sınıf düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında en fazla “duyarlılık” 16 (%16.84), en az ise “sevgi” 1 (%1.05) değerine yer verildiği gözlemlenmiştir. Değer çeşitliliği bakımından Tablo 5 incelendiğinde ise; en fazla 7. sınıfta (14 farklı değer) en az ise 4. sınıfta (7 farklı değer) yer aldığı anlaşılmaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Her geçen gün değişen ve gelişen dünyada çocuklarımıza doğru bir değer eğitimi verilmesi önem arz etmektedir. Özellikle toplumsal yaşamda yer edinmek ve sağlıklı ilişkiler kurmak için değerler eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (Özensel, 2003). Nitekim değerler eğitiminin amaçlarından birisi çocukların sağlıklı ve dengeli bir kişilik geliştirmelerini sağlayarak toplumsallaşmasına yardımcı olmaktır. Dahası, tutum ve davranışlarımızı şekillendiren değerler toplumsal yaşamda yer edinmek adına önemli bir işleve sahiptir. Bu nedenle değerler, sorumluluğa teşvik etmede ilk adımdır (Kuş, 2016). Bu bağlamda küreselleşen dünyada etkili ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmek adına sosyal

bilgiler dersi ve “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı ön plana çıkmaktadır. Çünkü sosyal bilgiler dersi ilköğretim öğrencilerinin sürekli değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlamak adına gerekli olan bilgi, beceri, değer ve tutumların geliştirildiği bir derstir (Sever, 2015). Doğanay (2002) ise sosyal bilgileri, demokratik değerlerle donatılmış bireyler yetiştirilmesi ne hizmet eden bir ders olarak ifade etmiştir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinin milli, manevi ve evrensel değerleri içselleştiren bireyler yetiştirmeyi amaçladığı söylenebilir. Bu durum değerlerin çocuklara kazandırılmasında sosyal bilgiler dersinin kilit rol oynadığını göstermektedir. Çünkü sosyal bilgiler dersi disiplinlerarası yapısıyla değerler eğitime zenginlik katar. Nitekim etkili vatandaşlar yetiştirmek için doğru bir karakter ve değerler eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Çocuklar demokratik sistemimizin değerlerini öğrenirken aynı zamanda demokratik bir toplumdaki hayatın her açıdan farklılıklarını da öğrenmelidir (Engle & Ochoa, 1988).

Sosyal bilgiler ders kitaplarında “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında yer alan değerlerin incelendiği araştırma sonucunda toplam 14 farklı değerinde yer aldığı görülmektedir (Tablo 5). Bu değerler incelendiğinde en fazla “duyarlılık”, “barış”, dostluk”, “saygı”, “dayanışma” ve “yardımseverlik” değerlerine yer verildiği görülmektedir. Bu durum “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda (SBDÖP)” “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında yer alan doğrudan verilecek değerleri desteklemektedir. Nitekim SBDÖP’de “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında doğrudan verilecek değerler 4. sınıfta “duyarlılık ve saygı”, 5. sınıfta “duyarlılık”, 6. sınıfta “duyarlılık” ve 7. sınıfta “barış ve saygı” (MEB, 2018) olduğu görülmektedir. Bu durum sosyal bilgiler ders kitaplarının öğretim programına hizmet edecek şekilde tasarlandığını göstermektedir. Literatürde farklı değişkenlerin incelendiği ancak aynı amaca hizmet eden ve benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar (Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2018; Kazucu, 2018; Değirmenci-Toraman ve Memişoğlu, 2022; Taş, 2022; Tokmak ve Aktaş, 2022) mevcuttur. Ayrıca SBDÖP’de “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı, şu şekilde tanımlanmaktadır: “Gelişen dünyanın gündemini takip eden, karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilen etkin ve sorumlu Türk vatandaşları yetiştirmek amaçlanmaktadır” (MEB, 2018, s.12). “Duyarlılık”, “barış”, dostluk”, “saygı”, “dayanışma” ve “yardımseverlik”

değerleri ise bu amaca hizmet etmektedir. Bu durum çalışma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırma kapsamında ortaya koyulan bir başka sonuç ise 4.sınıfta “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında toplam 26 değer yer aldığıdır (Tablo 1). Ayrıca 7 farklı değer türüne yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. En fazla yer alan değerlerin “duyarlılık”, “barış,” dostluk” ve “saygı” olduğu görülmektedir. Çelikkaya ve Kürümoğlu (2018), Kazucu (2018), Köksal vd., (2022) ve Taş (2022) 4.sınıf sosyal bilgiler ders kitabını evrensel değerler ve kök değerler bakımından incelediği araştırmalarında “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında en fazla “duyarlılık”, “saygı” ve “dostluk” değerlerine yer verildiği sonucuna ulaşımlardır. Ayrıca Çiçekli-Koç, Engin ve Genç, (2020), ders kitabındaki metinleri değerler açısından incelediği çalışmasında “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında en fazla “duyarlılık” ve “yardımseverlik” değerine yer verildiği sonucuna ulaşımlardır. Tüm bu çalışmalar araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırma kapsamında ortaya koyulan bir başka sonuç ise 5.sınıfta “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında toplam 19 değer yer aldığıdır (Tablo 2). Ayrıca 8 farklı değer türüne yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. En fazla yer alan değerlerin sırasıyla “barış”, “duyarlılık”, “dostluk” ve “saygı” olduğu görülmektedir. Köksal vd., (2022) de sosyal bilgiler ders kitaplarını evrensel değerler bakımından incelediği çalışmasında 5.sınıfta “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında en fazla “saygı” ve “sevgi” kök değerlerine yer verildiği sonucuna ulaşımlardır. Değirmenci-Toraman ve Memişoğlu (2022) ise sosyal bilgiler ders kitaplarını edebi ürünler ve görselleri değerler eğitimi açısından incelediği çalışmasında 5.sınıf düzeyinde en fazla “duyarlılık” değerine yer verildiği sonucuna ulaşımlardır. Tokmak ve Aktaş (2022), “değerler eğitimi üzerine 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan görselleri incelediği” çalışmasında en fazla “sorumluluk”, “duyarlılık”, “yardımseverlik” ve “saygı” değerine yer verildiği sonucuna ulaşımlardır. Esemen (2020), “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanımlarını evrensel değerler” bakımından incelediği çalışmasında 5.sınıfta “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında evrensel değerlerden biri olan “barış” değerine yer verildiği sonucuna ulaşımlardır. Çelikkaya ve Kürümoğlu (2018) da çalışmasında 4. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında

“Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında en fazla “duyarlılık” değerine ilişkin içeriklere yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Her ne kadar farklı değişkenler incelense de bu sonuçların çalışma bulgularıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Araştırma kapsamında ortaya koyulan bir başka sonuç ise 6.sınıfta “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında toplam 20 değer yer aldığıdır (Tablo 3). Ayrıca 9 farklı değer türüne yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. En fazla yer alan değerlerin “duyarlılık”, “barış,” dostluk” ve “yardımseverlik” olduğu görülmektedir. Köksal vd., (2022) de sosyal bilgiler ders kitaplarını evrensel değerler bakımından incelediği çalışmasında 6.sınıfta “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında en fazla “yardımseverlik” ve “dostluk” kök değerlerine yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Değirmenci-Toraman ve Memişoğlu (2022) ise sosyal bilgiler ders kitaplarını edebi ürünler ve görselleri değerler eğitimi açısından incelediği çalışmasında 6.sınıf düzeyinde en fazla “duyarlılık”, “barış”, “dayanışma” ve “yardımseverlik” değerlerine yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Tüm bu çalışmalar araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırma kapsamında ortaya koyulan bir başka sonuç ise 7.sınıfta “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında toplam 30 değer yer aldığıdır (Tablo 4). Ayrıca 14 farklı değer türüne yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. En fazla yer alan değerlerin sırasıyla “duyarlılık”, “barış,” dostluk”, “saygı”, ”dayanışma” ve “yardımseverlik” olduğu görülmektedir. Köksal vd., (2022) de sosyal bilgiler ders kitaplarını evrensel değerler bakımından incelediği çalışmasında 7.sınıfta “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında en fazla “yardımseverlik”, “dostluk”, “saygı” ve “sorumluluk” kök değerlerine yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Değirmenci-Toraman ve Memişoğlu (2022) ise sosyal bilgiler ders kitaplarını edebi ürünler ve görselleri değerler eğitimi açısından incelediği çalışmasında 7.sınıf düzeyinde “edebi ürünlerde” en fazla “duyarlılık” ve “sorumluluk” değerine yer verildiğini “görsellerde” ise en fazla “dayanışma” ve “barış” değerine yer verildiğini ifade etmiştir. Tüm bu çalışmalar araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırma kapsamında ortaya koyulan bir diğer sonuç ise sosyal bilgiler ders kitaplarında “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında toplam 95 değere yer verildiğidir (Tablo 5). Ayrıca en fazla değer yer aldığı sınıf düzeyi 7.sınıf en az yer aldığı sınıf düzeyi ise

5.sınıftır. Köksal vd., (2022) de sosyal bilgiler ders kitaplarını evrensel değerler bakımından incelediği çalışmasında “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında en fazla kök değerini 7.sınıf en az kök değerini ise 5.sınıf düzeyinde yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum çalışma bulguları ile benzerlik gösterirken Değirmenci-Toraman ve Memişoğlu'nun (2022), çalışmasında edebi ürünler ve görsellerde yer alan değerlerin en fazla 6.sınıf düzeyinde yer aldığı sonucuna ulaşması çalışma bulgularıyla farklılık göstermektedir.

Bu bilgiler ışığında "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanının, küreselleşen dünyada barışı sağlamak adına devletler arasında dayanışma ve yardımlaşma sağlayarak birlik ve beraberlik ortamı oluşturmak ile dezavantajlı gruplardan birisi olan sığınmacılar konusunda farkındalık yaratmak gibi konular üzerine inşa edildiği görülmektedir. Nitekim olimpiyatlar gibi spor faaliyetlerinin ve turizm gibi kültürel faaliyetlerin kültürel benzerlik ve farklılıklara karşı duyarlı ve saygılı olunması adına ders kitaplarında buna yer verilmesi önem arz etmektedir. Ayrıca diğer toplumlara karşı ön yargı ve kalıp yargılardan sıyrılarak empatik bir bakış açısı geliştirmek “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanına yüklenen bir misyondur (Körükçü & Şahingöz, 2020). Özellikle Mustafa Kemal Atatürk'ün milli dış politikasının en önemli ilkelerinden birisi olan barış değeri ve bu amaçla yapılan uygulamalar, kültürel farklılıklar noktasında zengin olan ve birçok mülteci ve sığınmacıya ev sahipliği yapan ülkemiz adına kritik öneme sahip olduğunu söyleyebiliriz. Ders kitabında da bu duruma örnek teşkil eden birçok metnin verilmesi (Şekil 17-18-19) dünya barışına katkı sağlama adına önemlidir. Bu bağlamda kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşması adına dünyada meydana gelen sorunlara karşı duyarlı olunmasında ve bu sorunların eleştirel bir yaklaşımla çözülmesinde “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı önem arz etmektedir. Ayrıca belirtmek gerekir ki sosyal bilgiler dersi ise hayatın her alanında veya herhangi bir konuda yeni fikirler ve farklı bakış açıları sunar. Dahası, öğrencilerin, çeşitliliğin ayırım ve yabancılaşma yoluyla nasıl çatışmaya yol açabileceğini anlamalarını sağlar. “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı ise bu tür çatışmalardan nasıl kaçınılması ve bunların nasıl çözülmesi gerektiği konusunda öğrencilere yardımcı olmaktadır. SBDÖP’de de “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında

doğrudan verilecek değerlerden birisinin “duyarlılık”, becerilerden birisinin de “önyargı ve kalıp yargıları fark etme” ve “empati” olması bu açıklamaları desteklemektedir (MEB, 2018).

Öneriler

- 1) Bu çalışma “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı ile sınırlıdır. “Sosyal bilgiler ders kitaplarında” yer alan diğer öğrenme alanlarında yer alan değerlerin incelendiği başka çalışmalar da yapılabilir.
- 2) Ders kitabında yer alan metinlerin daha çok etkinlikler aracılığıyla verilmesi önerilmektedir. Nitekim etkinlik temelli bir yaklaşımın somut ve kalıcı öğrenmelere hizmet ettiği bilinmektedir. Özellikle çalışma yapraklarına entegre edilmiş etkinlikler yaparak yaşayarak öğrenme sağlayacağından değerlerin içselleştirilmesine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Açıkalm, M. (2010). Influence of global education on the Turkish social studies curriculum. *The Social Studies*, 101(6), 254-259.
<https://doi.org/10.1080/00377991003774887>
- Akbaş, O. (2008). Değerler eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Aktan, O. ve Padem, S. (2013). İlköğretim 5.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kullanılan okuma metinlerinde yer alan değerler. *Asya Öğretim Dergisi*, 1(2), 44-55. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aji/issue/1536/18819>
- Akto, A. (2016). *Değer algısı*. Ankara: İlim Dallarının Düşünce Temellerini Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Akyol, Y. (2015). Ortaokul 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kullanılan okuma metinlerinde yer alan değerler. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 194-207. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40015/475758>
- Aydın, M. Z. & Akyol, Güler, Ş. (2020). *Okulda değerler eğitimi yöntemler, etkinlikler, kaynaklar* (6. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bakaç, E. (2013). Toplumsal değerlere yönelik algı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 303-309.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/aeusbed/issue/30008/290583>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. London: Allyn and Bacon.
- Cemaloğlu, N. (2003). *Öğretimde ders kitaplarının yeri ve önemi*. Hayta, N., Şahin, M., Cemaloğlu, N., Karabağ, G., Oğuzoğlu, D. T. & Köksal, H.(Kom.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu* (1. Basım, s. 1-32) içinde. Ankara: Nobel.
- Ceviz, N. B. (2021). *2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlerin sosyal bilgiler ders kitaplarına yansıma düzeyinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Coşar, N. (2010). *İlköğretim 6. sınıf matematik ders kitabındaki problemlerin analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Çakır, A. (2019). *Ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan "küresel bağlantılar" öğrenme alanının öğretiminde görsel materyallerden yararlanmanın öğrenci başarısı üzerine etkisi (İstanbul ili Esenler ilçe örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çalışkan, H., & Kılcan, B. (2018). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.

- Çelikkaya, T., & Kürümlüoğlu, M. (2018). Yeni sosyal bilgiler programında 4. ve 5. sınıfta kazandırılması hedeflenen değerlere ilişkin kazanımların içeriğe yansımaları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(36), 7-38.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/41920/432040>
- Çiçekli Koç, G., Engin, G., & Genç, S. Z. (2020). “Dördüncü sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan metinlerin değerler açısından incelenmesi.” *Uluslararası Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi*, 4(4), 185-194.
<https://doi.org/10.29329/ijiape.2020.318.4>
- Değirmenci Toraman, K., & Memişoğlu, H. (2022). Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki edebi ürün ve görsellerin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 8(2), 198-217.
<https://doi.org/10.24289/ijsser.1081371>
- Doğanay, A. (2002). *Sosyal bilgiler öğretimi*. C. Öztürk ve D. Dilek (Eds.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (s. 15-46) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Duman, T., & Çakmak, M. (2011). *Ders kitabının nitelikleri*. Küçükahmet, L.(Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu* (3. Basım, s. 17-32) içinde. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Engle, S. H., & Ochoa, A. S. (1988). *Education for democratic citizenship: Decision making in the social studies*. London: Teachers College Press.
- Ersoy, A. F., & Kaya, E. (2008). Sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin sosyal bilgiler dersi öğretim programına (2004) ilişkin yaklaşımları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 285– 300. <https://hdl.handle.net/11421/355>
- Esemen, A. (2020). 2018 Sosyal bilgiler öğretim kazanımlarında evrensel değerler. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 4(2), 89-109.
<https://doi.org/10.32960/uead.743762>
- Forster, N. (1995). The analysis of company documentation. In C. Cassell & G. Symon (Eds.), *Qualitative methods in organizational research: A practical guide*. New York: Sage.
- Günel, E., & Pehlivan, A. (2015). Küresel eğitim çerçevesinde vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ders kitabı ve öğretim programı. *Journal of Social Studies Education Research*, 6(1), 123-171.
- Güzel-Candan, D., & Ergen, G. (2014). 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 134-161.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21639/232578>
- İbret, B. Ü., Karatekin, K., & Avcı, E. (2015). Sosyal bilgiler dersinde coğrafya öğretiminin değerler eğitimi açısından önemi. *Milli Eğitim* (207), 5-23.
- Kan, Ç. (2009). Sosyal bilgiler eğitiminde küresel vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 25-30.
- Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim* (187), 138-145.

- Karaca, F. (2011). İlköğretim öğretmenleri derslerinde ne tür öğretim araç ve gereçleri kullanmaktadırlar. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 131-148.
- Karasu-Avcı, E., & Faiz, M. (2018). 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları “etkin vatandaşlık” öğrenme alanında yer alan becerilerin ve değerlerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(1), 1-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbyy/issue/38224/428604>
- Kılıç, D. (2008). *Ders kitabının öğretimdeki yeri*. Demirel, Ö & Kiroğlu, K.(Eds.), *Konu alanı ders kitabı incelemesi* (2. Basım, s.37-53) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Kılınç, F. (2015). *Okul öncesi ve ilkokul döneminde değerler eğitimi*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Köksal, K., Yaylacı Kılıç, Z., Yel, Ü., Erbaş, S., & Kılcan, B. (2022). Sosyal bilgiler ders kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 74-87. <https://doi.org/10.48174/buaad.52.1>
- Körükçü, M., & Şahingöz, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel bağlantılar öğrenme alanına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi Özel Sayı*, 66-85. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.831611>
- Körükçü, M. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğretim programı küresel bağlantılar öğrenme alanına yönelik tutumlarının incelenmesi: Çeşitli değişkenler açısından* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurtdede Fidan, N. (2013). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi: nitel bir araştırma. *International Journal of Social Science*, 6(3), 361-388.
- Kurtdede-Fidan, N., & Gedik, H. (2019). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ders kitabında yer alan değerler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 251-272. <http://dx.doi.org/10.23863/kalem.2019.127>
- Kuş, Z. (2016). *Demokratik vatandaşlık*. B. Tay ve S. B. Beşir (Eds.), *Sosyal bilgiler öğretimi: ilkeler ve uygulamalar* (s. 196-208) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuzucu, C. (2018). *İlkokul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ile sosyal bilgiler ders kitaplarının temel insani değerler açısından karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer HalisDemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. TTKB. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- Metin, O., & Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (Özel Sayı 2), 273-294.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). New York: Sage.
- Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research* (16. Baskı). New York: Sage publications. [Morgan.pdf](#) (Erişim Tarihi: 12.10.2023)
- Özdemir, S., Yalın, H. İ., & Sezgin, F. (2008). Eğitim bilimine giriş. Ankara: Nobel Yayınları.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-239.
- Öztürk, C. (2009). *Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış*. Öztürk, C.(Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (s.1-31) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). New York: Sage.
- Sever, R. (2015). *Sosyal bilgiler öğretimine giriş*. *Sosyal bilgiler öğretimi* (s. 1-24) içinde. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Taş, H. (2022). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının evrensel değerler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (62), 455-475. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1054065>
- Temur, S. (2023a). Sosyal bilgiler ders kitaplarında çalışma yapılarının kullanımı. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 7(1), 15-47. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1260777>
- Temur, S.(2023b). Examples of activities that can be used for value transfer in a primary school 4th grade social studies course. In Demircioğlu, A.(Ed.), *Global perspectives on value education in primary school* (pp.316-345). ABD: IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-6684-9295-6.ch019
- Temur, S., & Çakmak, M. (2023). Ortaokul öğrencilerinin özgürlük kavramına ilişkin algılarının sinetik tekniğiyle incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 39-59. <https://doi.org/10.53506/egitim.1226780>
- Tokmak, A., & Aktaş, V. (2022). Değerler eğitimi üzerine ders kitabı görsellerinin incelenmesi: Sosyal bilgiler dersi 5. sınıf örneği. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi (IJOTEM)*, 5(2), 70-90. <https://doi.org/10.53046/ijotem.1167595>
- Turan, S. (2019). 2018 sosyal bilgiler öğretim programının disiplinlerarası yapısının incelenmesi. *Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 166-190.
- Ulusoy, K., & Arslan, A. (2014). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ünsal, Y., & Güneş, B. (2003). İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi ders kitabının fizik konuları yönünden incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 115-130. <https://dergipark.org.tr/pub/gefad/issue/6761/90951>

- Yalçın, A., & Güleç, S. (2022). "Sosyal bilgiler ders kitapları kültür ve miras öğrenme alanında yer alan değerlerin incelenmesi." *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 741-762. <https://doi.org/10.19171/uefad.1181147>
- Yalın, H. İ. (1996). *Ders kitaplarının değerlendirilmesi*. Sözel bildiri, 6. Milli Eğitim Sempozyumu, Kütahya.
- Yaşar, Ş., & Çengelci, T. (2012). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimine ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), 1-23.
- Yel, S., & Aladağ, S. (2015). Sosyal bilgilerde değerlerin öğretimi. İçinde M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 119-150). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin.
- Zarrillo, J. J. (2016). *Sosyal bilgiler öğretimi ilkeler ve uygulamalar*. (B. Tay, & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

SUMMARY

Introduction

One of the most important functions of education systems is to raise individuals who internalize social values and build their actions in line with these values (Kan, 2010). Therefore, individuals are expected to internalize values and use them in social life practices (Özdemir, Yalın, & Sezgin, 2008). Because values are frequently encountered in social life (Yalçın & Güleç, 2022). As a matter of fact, values are among the most important factors that guide the behavior of individuals and determine their life styles (Yel & Aladağ, 2015). Although elementary education programs have a common value concept system for all courses, the biggest task falls to the social studies course at the point of value transfer in line with the aim of raising effective citizens (Yaşar & Çengelci, 2012). In order to realize healthy and effective learning in education and training, teaching tools are needed to guide teachers and students (Coşar, 2010). One of these teaching tools is textbooks. It is known that textbooks are one of the most utilized resources in learning and teaching processes in schools (Karaca, 2011; Temur, 2023a). As a matter of fact, textbooks convey many values through the texts, visuals, activities and literary products they contain (Kurtdele-Fidan & Gedik, 2019). In the face of increasing relations between countries and societies, individuals who are part of social life should also have a certain level of consciousness and awareness (Körükçü, 2015). The "Global Connections" learning domain plays a key role in helping children gain this awareness. As a matter of fact, the "Global Connections" learning area is of great importance in gaining global awareness such as being sensitive and respectful towards other people, understanding societies with different cultural qualities, and breaking prejudices and stereotypes (Açıklan, 2010; Günel & Pehlivan, 2015). In this context, how are the values in the learning domain of "Global Connections" distributed in social studies textbooks? An answer to the question was sought.

Method

Qualitative research model was used in the study. The research data were collected through document analysis technique, one of the qualitative research methods. For this purpose, the latest editions (2022-2023) of the 4th, 5th, 6th and 7th grade social studies textbooks of the MoNE publishing house were taken into consideration for analysis. Data were analyzed using content and descriptive analysis techniques

Discussion and Conclusion


As a result of the research, it was seen that a total of 95 values were included in the "Global Connections" learning domain in social studies textbooks. The grade level with the most values is 7th grade and the grade level with the least values is 5th grade.

As a result of the research examining the values in the "Global Connections" learning domain in social studies textbooks, a total of 14 different values were found. When these values are analyzed, it is seen that "sensitivity", "peace", "friendship", "respect", "solidarity" and "benevolence" are the most common values. This situation supports the values to be given directly in the "Global Connections" learning area of the Social Studies Curriculum (SSCL). As a matter of fact, the values to be given directly in the "Global Connections" learning area in the SCCP are "sensitivity and

respect" in 4th grade, "sensitivity" in 5th grade, "sensitivity" in 6th grade, "sensitivity" in 6th grade, and "peace and respect" in 7th grade (MEB, 2018). This shows that social studies textbooks are designed to serve the curriculum.

Another result obtained as a result of the research is that there are 26 values in 4th grade, 19 values in 5th grade, 20 values in 6th grade and 30 values in 7th grade in the learning area of "Global Connections" in the textbooks. In addition, it was concluded that 7 different types of values were included in 4th grade, 8 different types in 5th grade, 9 different types in 6th grade and 14 different types in 7th grade.

ORCID

Süleyman TEMUR  <https://orcid.org/0000-0002-5203-6553>

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

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

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

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

Türk ve Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Türkiye Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi *

Determination of Turkish and Syrian Secondary School Students' Perceptions of the Concept of Türkiye Through Metaphors

Rabia ÜNAL¹, Hüseyin ÇALIŞKAN²

¹Milli Eğitim Bakanlığı, İnönü İlkokulu, Sınıf Öğretmeni, Dr.,
unalrabia0@gmail.com

²Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü,
Prof. Dr., caliskan06@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article
Makalenin Geliş Tarihi: 09.02.2024 **Yayına Kabul Tarihi:** 07.06.2024

ÖZ

Bu araştırmada, Türk ve Suriyeli ortaokul öğrencilerinin Türkiye kavramına ilişkin algılarının karşılaştırmalı olarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 110 Türk ve 100 Suriyeli öğrenci araştırma grubunu oluşturmuştur. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın verilerine, Türkiye kavramının benzetileceği metafor ve bu metafora benzetme gerekçesinin yazıldığı form ile ulaşılmıştır. Elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Türk ve Suriyeli öğrenciler tarafından oluşturulan metaforların frekans değerleri hesaplanmış ve kategorilendirilmiştir. Araştırmada ulaşılan veriler incelendiğinde Türk öğrencilerin 23 ve Suriyeli öğrencilerin 22 metafor geliştirdikleri görülürken metaforların beş farklı kategori etrafında toplandığı tespit edilmiştir. Türk öğrenciler tarafından en fazla aile, baba, cennet, anne, gökkuşağı ve yuva metaforlarının üretildiği, Suriyeli öğrenciler tarafından en fazla aile, baba, vatan, anne, cennet ve çiçek metaforlarının geliştirildiği belirlenmiştir. Türk ve Suriyeli öğrencilerin metaforlarının daha çok aile unsuru ve değer unsuru kategorilerinde toplandığı saptanmıştır. Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilerden farklı olarak vatan metaforunu ürettikleri ve bu metaforu değer unsuru kategorisiyle ilişkilendirdikleri anlaşılmıştır. Türk ve Suriyeli öğrencilerin ortak olarak cennet metaforunu üreterek manevi

***Alıntılama:** Ünal, R. ve Çalışkan, H. (2024). Türk ve Suriyeli ortaokul öğrencilerinin Türkiye kavramına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 1453-1482.

değerlerine bağlılıklarını gösterdikleri, gökkuşağı, aşure metaforlarını geliştirerek Türkiye'nin kültürel zenginliklerinin farkında oldukları anlaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Türkiye, Metafor, Vatan, Suriyeli öğrenci, Algı.

ABSTRACT

In this research, it was aimed to comparatively determine the perceptions of Turkish and Syrian secondary school students regarding the concept of Türkiye. For this purpose, 110 Turkish and 100 Syrian students formed the research group. The data of this research, in which the descriptive screening model was used, was obtained with the form in which the metaphor to which the concept of Türkiye would be compared and the justification for similarity to this metaphor were written. The data obtained was analyzed through content analysis, one of the qualitative research methods. Frequency values of metaphors created by Turkish and Syrian students were calculated and categorized. When the data obtained in the research was examined, it was determined that Turkish students developed 23 metaphors and Syrian students developed 22 metaphors, and the metaphors were gathered around five different categories. It was determined that the metaphors of family, father, homeland, mother, heaven and flower were mostly developed by Turkish students, while the metaphors of family, father, homeland, mother, heaven and flower were developed most by Syrian students. It was determined that the metaphors of Turkish and Syrian students were mostly collected in the family element and value element categories. It was understood that Syrian students, unlike Turkish students, produced the homeland metaphor and associated this metaphor with the value element category. It was understood that Turkish and Syrian students demonstrated their commitment to their spiritual values by jointly producing the metaphor of heaven, and that they were aware of Türkiye's cultural riches by developing metaphors of rainbow and Ashura.

Keywords: Türkiye, Metaphor, Homeland, Syrian student, Perception.

GİRİŞ

Türkiye topraklarının büyük kısmı Asya kıtasında belirli bölümü ise Avrupa kıtasında yer alan kıtalararası bir ülkeyi resmi adıyla Türkiye Cumhuriyeti'ni ifade eder. Türkiye kavramı, aynı zamanda Türkiye'nin tarihini, dilini, kültürünü, coğrafyasını, politikasını ve daha fazlasını içerir. Bu bakımdan ülke ve vatan kavramları, Türkiye ile ilgili doğrudan bağlantılı kavramlardır. En genel tanımıyla ülke kavramı halkın üzerinde yaşadığı toprak parçasıdır. Manevi değer bildiren unsurlar, kültürel miras faktörler ve yeri geldiğinde yapılan büyük fedakârlıklar o toprak parçasını vatan haline getirir (Elban, 2015; Faiz, Turan ve Avcı, 2021; Yavuz, 2018). Vatan, "bireylerin tarihi bağlar

kurdukları, ortak bir kültürü şekillendirdikleri, duygusal boyutu da olan bağlılıkla geliştirmek ve korumak sorumluluğunda oldukları topraklar” olarak tanımlanabilmektedir (Gömleksiz ve Öner, 2016). İnsanların üzerinde doğup büyüdüğü, maddi manevi ihtiyaçlarını özgürce elde edebildiği, aralarında milli bağlar bulunan bireylerin bir arada yaşadığı, gerektiğinde malını, canını, uğruna her türlü fedakarlığın tereddüt etmeden yapabileceği sınırları belirli toprak parçası vatan olarak tanımlanmaktadır (Çifçi ve Dikmenli, 2016).

En eski anlamıyla ataların doğup büyüdüğü yer olan vatan bazen yaşanılan bazen de yaşamın geçirildiği yer olarak kişiler tarafından kabul edilmektedir (Sağdıç ve İlhan, 2018). Yerli halk tarafından yaşanılan yer olarak tanımlanan vatan aslında bağlılık ve aidiyet duygularını ifade eden, anıların, deneyimlerin ve iç dünyaların yansımaları gösteren kutsal bir düşüncedir (Duran, 2018). Bu tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere vatan, sadece coğrafi bir bölgeyi değil, aynı zamanda o bölgedeki kültürü, tarihi ve değerleri de içerir. Birey için vatan, sadece toprak parçasıyla ilişkili değil, aynı zamanda bu topraklardaki insanlar, dil, gelenekler ve değerlerle bağlantılıdır.

Suriye’de 2011 yılında başlayan iç karışıklıklar sonucunda milyonlarca Suriyeli, yaşamlarını sürdürebilmek için ülkelerini terk etmek zorunda kalmıştır. Bu durum Türkiye gibi komşu ülkeler üzerinde büyük etkilere yol açmıştır. Türkiye, Suriyeli mültecilere ev sahipliği yaparak bölgesel bir insani krizle karşı karşıya kalmıştır. Türkiye’nin 2023 yılında yayımlanan verilere göre yaklaşık 3,6 milyon kayıtlı Suriyeli’ye ev sahipliği yaptığı bilinmektedir ve diğer milletlerden de yaklaşık 320.000 mülteci bulunmaktadır (United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR], 2023). Göç, bireylerin sosyal, ekonomik ve kültürel yaşamlarını derinden etkileyebilir. Bu durum göçün yalnızca coğrafi bir değişiklik değil, aynı zamanda göç eden bireylerin tüm yaşamını etkileyen kapsamlı bir süreç olduğunu göstermektedir. Bu etkiler hem göç edenlerin hem de hedef ülkelerin sosyal, ekonomik ve politik dinamiklerini kapsamaktadır. Göçmenlerin buldukları topluma uyum süreçleri sosyal yaşamı büyük ölçüde etkilemektedir. Bu süreç de göç araştırmalarının en önemli konularından birisidir. Uyum süreci, göçmenlerin buldukları toplumla bütünleşerek o topluma

entegre olmalarıdır (Yalçın, 2004). Bireylerin uyum süreci kolay olmayan, uzun bir zaman dilimini gerektiren bir süreç olsa da aile, yaşanılan çevrenin ve okulların desteği gibi faktörlerle bu süreç kısalabilmektedir. Bu süreçte, Türkiye'de yaşayan Suriyeli öğrencilerin, kendi ülkelerinden uzakta yeni bir yaşam kurma çabası Türkiye'ye yönelik bakış açıları önemli bir araştırma konusu olmuştur.

Türkiye algısı hem ulusal hem de uluslararası düzeyde bir ülkenin genel imajını ve itibarını belirleyen önemli bir faktördür. Bu algı, çeşitli faktörlerden etkilenebilir ve bu algının pozitif veya negatif olması, bir ülkenin dış ilişkileri, ekonomisi, turizm potansiyeli ve uluslararası etkileşimleri üzerinde önemli bir rol oynar. Milli Eğitim Temel Kanunu (1979) ilk maddesinde “Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek” ifadesi Türk Milli Eğitiminin genel amaçları arasında yer almaktadır. Hem geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin hem de değişen kültürel yapıda yetişen Türk öğrencilerin Türkiye'ye yönelik algılarını anlamak ve bu algıları olumlu bir şekilde şekillendirmek, gelecekteki toplumun sağlıklı bir şekilde gelişmesi için önemlidir.

Alan yazın çalışmaları incelendiğinde vatan algısını belirlemeye yönelik (Yazıcı ve Yazıcı, 2010; Özkan ve Taşkın, 2014; Ersoy ve Öztürk, 2015; Çiftçi ve Dikmenli, 2016; Demirbaş, Dikmenli ve Gafa, 2018) çalışmaların yanı sıra, vatan kavramına yönelik (Özkan ve Taşkın, 2014; Gömleksiz ve Öner, 2016; Sağdıç ve İlhan, 2018; Er Türküresin, 2018; Palavan ve Kozaner Yenigül, 2021) metafor çalışmalarının da gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Fakat alan yazın araştırmalarında doğrudan Türkiye algısı ile ilgili Türk ve Suriyeli öğrencilerle karşılaştırmalı bir araştırma yapılmamıştır. Bu nedenle yaklaşık 13 yıldır ülkemizde yaşayan Suriyeli öğrencilerin Türkiye'ye entegrasyon sürecinin gözlemlenebilmesi, Türk öğrencilerle algılarının

karşılaştırılabilmesi ve Türkiye'ye ilişkin nasıl bir düşünce yapısında olduklarının belirlenebilmesi için konunun araştırılması gerekli görülmüştür.

Bu noktadan hareketle bu çalışmada Türk ve Suriyeli ortaokul öğrencilerinin Türkiye kavramına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu alt problemlere çözüm aranmıştır;

1. Türk öğrencilerin Türkiye kavramıyla ilgili ürettikleri metaforlar nelerdir?
2. Türk öğrencilerin Türkiye kavramıyla ilgili ürettikleri metaforlar hangi kategoriler altında toplanmıştır?
3. Suriyeli öğrencilerin Türkiye kavramıyla ilgili ürettikleri metaforlar nelerdir?
4. Suriyeli öğrencilerin Türkiye kavramıyla ilgili ürettikleri metaforlar hangi kategoriler altında toplanmıştır?
5. Türk ve Suriyeli öğrencilerin ürettikleri metaforlar ve kategorilerin benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Türk ve Suriyeli ortaokul öğrencilerinin Türkiye'ye ilişkin algılarını metaforlar yardımıyla belirlemeye yönelik hazırlanan bu araştırma nitel araştırma modellerinden betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2010). Bu çalışmada metaforların tercih edilmesinin çeşitli nedenleri vardır. Morgan'a (1980) göre metaforlar aracılığıyla bir insanın herhangi bir konu hakkında nasıl ve hangi açılardan düşündüğüne ilişkin bilişsel yaklaşımı ortaya konabilir. Bunların yanı sıra çocukların zihinsel çıkarım becerilerini ve

zihinsel yorumlama yeteneklerini açıklayarak yol gösterdiği de bilinmektedir (Del Sette, Bambini Bischetti ve Lecce, 2020). Bu nedenle birçoğu Türkiye’de doğan ve Türkiye’de yaşayan Suriyeli öğrencilerin kendi ülkelerinden uzakta yeni bir yaşam kurma sürecinde Türkiye’ye yönelik bakış açılarının anlaşılması ve Türk öğrencilerle karşılaştırılması açılarından betimsel tarama modelinin uygun olduğu düşünülmüştür.

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu 2023-2024 öğretim yılının güz döneminde Kayseri’de öğrenim gören Türk ve Suriyeli öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrenciler Türk ve Suriyeli öğrencilerin beraber eğitim gördüğü iki devlet okulundan seçilmişlerdir. Araştırmanın belirlenen iki okulda yapılmasında Suriyeli öğrencilerin sayılarının çok olması göz önünde bulundurulmuştur. Öğrencilerin katılımında gönüllü olmaları dikkate alınmıştır. Çalışma grubunun seçimi amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme önceden belirlenen ölçütler kapsamında türlerinin seçilerek durumun derinlemesine incelemesini sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Türk ve Suriyeli öğrencilerin karışık eğitim gördüğü sınıflarda öğrenime devam etme ölçütünü sağlayan öğrencilerle çalışma yürütülmüştür. Metafor formu toplamda 240 öğrenciye uygulanmıştır. Ancak katılımcı öğrencilerden 19’u metaforla ilgili cümle yazmamaları, 11’i ise metaforla ilgili bağlantı kurmamaları nedeniyle çalışmadan çıkarılmıştır. Dolayısıyla araştırmada 210 öğrencinin metafor formu değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ve sınıflara göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Türk ve Suriyeli Öğrencilerden Oluşan Çalışma Grubu Dağılımı

	Sınıf Düzeyi	Kız	Erkek	Toplam
	5. Sınıf	15	13	28
	6. Sınıf	13	14	27
Türk öğrenciler	7. Sınıf	14	13	27
	8. Sınıf	13	15	28

	Toplam	55	55	110
	5. Sınıf	12	13	25
	6. Sınıf	13	10	23
Suriyeli öğrenciler	7. Sınıf	12	13	25
	8. Sınıf	15	12	27
	Toplam	52	48	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya 110 Türk ve 100 Suriyeli olmak üzere, toplamda 210 öğrencinin katıldığı görülmektedir. Cinsiyet ve sınıf dağılımlarına bakıldığında ise bu araştırmada 107 kız, 103 erkek öğrencinin yer aldığı ve bunların 53'ünün 5. sınıf, 50'sinin 6. sınıf, 52'sinin 7. sınıf ve 55'inin 8. sınıfta öğrenimlerine devam ettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla araştırmada bulunan Türk ve Suriyeli öğrencilerin toplam sayılarının, cinsiyet ve sınıf dağılımlarının benzer nicelikte olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri metafor formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu veri toplama aracı hazırlanmadan önce ilk olarak Türkiye kavramına ve metafor çalışmalarına ilişkin alan yazın taraması gerçekleştirilmiştir. Yapılan tarama sonucu alan yazın da Türk ve Suriyeli öğrencilerin Türkiye algısını belirlemeye çalışan hiçbir araştırmanın olmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca bu aşamada metafor çalışmasında kullanılacak veri toplama aracının geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken ilke ve aşamalara yönelik incelemeler yapılmış, veri toplama aracı oluşturulmuştur. Uzman görüşleri neticesinde de taslak formuna son hali verilmiş ve 12.10.2023 tarihli ve E-61923333-050.99-297243 sayılı etik kurul onayı alınmıştır. Metafor formu iki bölümden oluşmaktadır: birinci bölümde öğrencilerin kişisel bilgileri, ikinci bölümde ise bir soru vardır. Bu forma öğrencilere gerekli açıklamaların yapıldığı bir yönerge de eklenmiştir. Öğrencilerin Türkiye algılarını metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmak için; “*Türkiye gibidir, çünkü*” ifadesini tamamlamaları istenmiş, Türkiye’yi metaforla tanımladıktan sonra yaptıkları tanımları sebepleriyle birlikte açıklamaları uyarısında bulunulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler, sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan analiz yöntemlerinden birisi olan içerik analiziyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel amaç katılımcıların görüşleri doğrultusunda araştırma konusunu açıklayabilecek kavramlara ve temalara ulaşmaktır. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar, temalar çerçevesinde bir araya getirilerek anlaşılabilir şekilde düzenlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Türk ve Suriyeli ortaokul öğrencilerinin Türkiye ile ilgili metaforlarının analiz edilmesi sürecinde Kılcan'ın (2019) belirttiği içerik analizinin aşamaları doğrultusunda aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmiştir:

Adlandırma Aşaması

Türk ve Suriyeli ortaokul öğrencilerin Türkiye kavramıyla ilgili kullandıkları metaforları belirlemek için cevapları incelenmiş ve geliştirdikleri metaforlar listelenmiştir. Bu aşamada öğrencilerin Türkiye ile ilişkilendirdiği metaforu anlamlı bir şekilde yanıtlayıp yanıtlanmadığına bakılmış ve metafor özelliği taşımayan cevaplar elenmiştir. Kodlama aşamasında Türk ve Suriyeli olmak üzere iki farklı grupta bulunan öğrenciler T.Ö.1. = Türk Öğrenci 1, S.Ö.1.= Suriyeli Öğrenci 1 şeklinde kodlanmıştır.

Eleme ve Arıtma Aşaması

Öğrenciler tarafından kullanılan metaforlar tekrar kontrol edilerek her metafor "metaforun kaynağı ile arasındaki ilişki" bakımından değerlendirilerek aynı anlamı yansıtan metaforlarla bir arada gruplandırılmıştır. Bazı öğrencilerin metafor belirtmeler bile anlamlı bir dayanak sunmadıkları ve dolayısıyla metaforla ilişki kuramadıkları görülmüştür. Metaforun kaynağı ile arasındaki ilişki yazılmayan, gerekçeleri belirtilmeyen ya da anlaşılmayan 30 cevap geçersiz sayılmıştır. Araştırmada Türk öğrenciler tarafından 110, Suriyeli öğrenciler tarafından ise 100 olmak üzere toplamda 210 metafor üretilmiştir. Bu aşamada, bazı metaforların birden fazla öğrenci tarafından üretildiği görülmüştür.

Derleme ve Kategori Geliştirme Aşaması

Değerlendirme için alınan kağıtlardaki metaforlar alfabetik olarak sıralanmış ve her bir metaforu temsil edecek örnek metafor ifadeleri seçilmiştir. Araştırmada öğrencilerin ürettikleri metaforların açıklamaları dikkate alınarak Türkiye'ye ilişkin Türk öğrenciler tarafından beş ve Suriyeli öğrenciler tarafından beş kategori oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması

Araştırma sürecinde öğrencilerin Türkiye kavramına ilişkin algılarına dair verilerin nasıl toplandığı ve bu verilerin detaylı analizi açıklanmıştır. Bulgular kısmında da kategorilerde yer alan metaforlara ilişkin öğrencilerin cevaplarından doğrudan alıntılar yapılmıştır. Alınan uzman görüşlerinden sonra metaforlara ve kategorilere son biçimi verilmiştir. Verilerin analizi sürecinde metaforların ve bu metaforlarla ilişkili açıklamalar doğrultusunda oluşturulan kategoriler iki öğretim üyesine incelettirilmiştir. Öğretim üyelerine öğrencilerin oluşturdukları metaforları hangi kategorilere koyabilecekleri sorulmuş ve oluşturulan kategorilere metaforları yerleştirmeleri istenmiştir. Öğretim üyelerinin yaptığı eşleştirmeler ile araştırmacının oluşturduğu kategoriler karşılaştırılarak, görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenmiştir. En son olarak da, Miles ve Huberman'ın (1994'in formülünden (Güvenilirlik=Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) yararlanılarak araştırmanın güvenilirliği hesaplanmıştır. Nitel araştırmalarda, uzman ve araştırmacı arasındaki uyumun/uzlaşmanın %90 ve üzeri olması halinde istenilen düzeye erişildiği düşünülürse (Saban, 2009), hesaplamalar sonucu ortaya çıkan %92 güvenirlikle, arzu edilen seviyeye ulaşıldığı söylenebilir.. Ayrıca Türk ve Suriyeli öğrenciler için ayrı oluşturulan kategoriler araştırmacılar tarafından açıklanmış ve karşılaştırılmıştır.

İyi bir araştırmada bilginin ayrıntılı raporunun sunulması ve araştırmacıların verilen sonuçlara nasıl ulaştıklarını açıklamaları geçerlik için önemli bir kriterdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Öğrencilerin Türkiye kavramına yönelik algılarının belirlendiği bu araştırmada metaforların analiz edilme süreci kapsamlı bir biçimde açıklanmış ve

araştırmanın bulgular kısmında öğrencilerin cümlelerinden alıntılarla örnekler sunulmuştur. Bunlar araştırmanın geçerliliğini artırıcı önlemler olarak gösterilebilir.

Sonuç olarak Türk öğrenciler tarafından 23 metafor ve metaforla ilgili açıklamalarına göre beş kategori, Suriyeli öğrenciler tarafından 22 metafor ve metaforla ilgili açıklamalarına göre beş kategori tamamlandıktan sonra metaforların frekans (f) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır.

BULGULAR

Araştırmada Türk ve Suriyeli öğrencilerin belirttikleri tüm metaforlar sunulmuş ve daha sonra oluşturulan alt problemlere dair sonuçlar ele alınmıştır. Tablo 2’de Türkiye ile ilgili Türk öğrencilerin oluşturdukları metaforlar tekrar etme sıklığı ve frekansına göre sunulmuştur.

Tablo 2. Türk Öğrenciler Tarafından Türkiye Kavramı için Üretilen Metaforlar

Sıra No	Metafor	(f)	%	Sıra No	Metafor	(f)	%
1	Aile	29	26.36	13	Hediye	1	0.90
2	Baba	13	11.81	14	Gemi	1	0.90
3	Cennet	13	11.81	14	Meyve ağacı	1	0.90
4	Anne	12	10.90	16	Kale	1	0.90
5	Gökkuşağı	9	8.18	17	Kalkan	1	0.90
6	Yuva	8	7.27	18	Kardeş	1	0.90
7	Anne-baba	5	4.54	19	Kitap	1	0.90
8	Aşure	4	3.63	20	Ekmek	1	0.90
9	Çiçek	2	1.81	21	Yıldız	1	0.90
10	Kızılây	2	1.81	22	Polis	1	0.90
11	Abi	1	0.90	23	Takım	1	0.90
12	Dost	1	0.90				
Toplam						110	100

Tablo 2 incelendiğinde 110 Türk öğrenci tarafından 23 farklı metafor üretildiği görülmektedir. Bu metaforlar arasında aile (f=29) en çok kullanılan metafor olurken bu

metaforu sırasıyla baba (f=13), cennet (f=13), anne (f=12), gökkuşağı (f=9), yuva (f=8) ve anne-baba (f=5) metaforları takip etmektedir.

Türkiye kavramına yönelik Türk öğrenciler tarafından geliştirilen metaforlar sunulduktan sonra, oluşturulan bu metaforların gerekçelerine göre alan uzmanlarının görüşleri de alınarak beş farklı kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler sırasıyla; aile unsuru, değer unsuru, tabiat ve doğa olayları unsuru, somut kavram unsuru ve koruma unsurudur. Tablo 3'te Türk öğrenciler tarafından Türkiye kavramına yönelik oluşturulan metaforların kategorilere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3. Türk Öğrenciler Tarafından Oluşturulan Türkiye Kavramına Yönelik Kategoriler

Kategoriler	Metafor	(f)	%
Aile unsuru	Aile (29), baba (13), anne (12), yuva (8), anne- baba (5), abi (1), kardeş (1)	69	62,72
Değer unsuru	Cennet (13), Kızılay (2), dost (1)	16	14,54
Tabiat ve doğa olayları unsuru	Gökkuşağı (9), çiçek (2), meyve ağacı (1), yıldız (1)	13	11,81
Somut kavram unsuru	Aşure (4), hediye (1), gemi (1), kitap (1), ekmek (1), takım (1)	9	8,18
Koruma unsuru	Kale (1), kalkan (1), polis (1)	3	2,72
	Toplam	110	100

Tablo 3 incelendiğinde Türkiye kavramına yönelik Türk öğrencilerin beş farklı kategoride metafor ürettikleri anlaşılmaktadır. Metaforlar içerisinde en çok metaforun geliştirildiği kategori aile unsuru (f=69) olmuştur. Bu kategoriyi değer unsuru (f=16), tabiat ve doğa olayları unsuru (f=13), somut kavram unsuru (f=9) ve koruma unsuru (f=3) takip etmektedir. Türkiye kavramına ait oluşturulan kategorilere yönelik örnek metaforlar aşağıda sunulmuştur:

Aile unsuru kategorisine yönelik katılımcıların örnek Türkiye metaforları

T.Ö.20. *“Türkiye baba gibidir, çünkü herkese kucak açar.”*

T.Ö. 54. *“Türkiye aile gibidir, çünkü aile üyeleri gibi birbirimize sevgiyle bağlıyız.”*

T.Ö.92. *“Türkiye anne gibidir, çünkü anne gibi bize sahip çıkar, merhametiyle bizi sarar.”*

Değer unsuru kategorisine yönelik katılımcıların örnek Türkiye metaforları

T.Ö.34. *“Türkiye benim için Kızılay gibidir, çünkü Türkiye çok yardımsever bir ülkedir.”*

T.Ö.18. *“Türkiye cennet gibidir, çünkü cennet gibi doğal güzelliklerimiz var.”*

Tabiat ve doğa olayları unsuru kategorisine yönelik katılımcıların örnek Türkiye metaforları

T.Ö.37. *“Türkiye gökkuşuğu gibidir, çünkü gökkuşağının renkleri gibi içinde her çeşit insan vardır.”*

T.Ö.50. *“Türkiye çiçek gibidir, çünkü güzellikleri çiçekler gibi çeşit çeşittir.”*

Somut kavram unsuru kategorisine yönelik katılımcıların örnek Türkiye metaforları

T.Ö.4. *“Türkiye hediye gibidir, çünkü bizi hep mutlu eder.”*

T.Ö.22. *“Türkiye aşure gibidir, çünkü aşurenin malzemeleri gibi içinde her tat vardır.”*

Koruma unsuru kategorisine yönelik katılımcıların örnek Türkiye metaforları

T.Ö.46. *“Türkiye kalkan gibidir, çünkü düşmanlara karşı bizi kalkan gibi korur.”*

T.Ö.95. *“Türkiye polis gibidir, çünkü bizi her zaman korur.”*

Araştırma problemleri kapsamında Tablo 4’te Türkiye ile ilgili Suriyeli öğrencilerin ifade ettikleri tüm metaforlar tekrar etme sıklığı ve frekansına göre sunulmuştur.

Tablo 4. Suriyeli Öğrenciler Tarafından Türkiye Kavramı için Üretilen Metaforlar

Sıra No	Metafor	(f)	%	Sıra No	Metafor	(f)	%
1	Aile	14	14	12	Kardeş	3	3
2	Baba	13	13	13	Abla	2	2
3	Vatan	9	9	14	Gemi	2	2
4	Anne	9	9	15	Okul	2	2
5	Cennet	7	7	16	Otel	1	1
6	Çiçek	6	6	17	Kale	1	1
7	Ev	6	6	18	Jandarma	1	1
8	Gökkuşluğu	5	5	19	Tatlı	1	1
9	Güneş	5	5	20	Bahçe	1	1
10	Abi	5	5	21	Arkadaş	1	1
11	Anne-baba	5	5	22	Öğretmen	1	1
Toplam						100	100

Tablo 4 incelendiğinde 100 Suriyeli öğrenci tarafından 22 farklı metafor üretildiği görülmektedir. Bunlar arasında en çok aile (f=14) metaforu ifade edilirken bu metaforu sırasıyla baba (f=13), vatan (f=9), anne (f=9), cennet (f=7), çiçek (f=6), ev (f=6), gökkuşluğu (f=5), güneş (f=5), abi (f=5) ve anne-baba (5) metaforları izlemektedir.

Suriyeli öğrenciler tarafından Türkiye kavramıyla ilgili oluşturulan metaforlar belirlendikten sonra metaforların kategorilendirilmesi aşamasına geçilmiştir. Alan uzmanlarının görüşleri de alınarak beş farklı kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler; aile unsuru, tabiat ve doğa olayları unsuru, değer unsuru, somut kavram unsuru ve koruma unsuru şeklinde sıralanmaktadır. Tablo 5'te Suriyeli öğrenciler tarafından Türkiye kavramına yönelik oluşturulan metaforların kategorilere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 5. Suriyeli Öğrenciler Tarafından Oluşturulan Türkiye Kavramına Yönelik Kategoriler

Kategoriler	Metafor	f)	%
Aile unsuru	Aile (14), baba (13), anne (9), ev (6), abi (5), anne-baba (5), kardeş (3), abla (2)	57	57
Tabiat ve doğa olayları unsuru	Çiçek (6), gökkuşağı (5), güneş (5), bahçe (1),	17	17
Değer unsuru	Vatan (9), cennet (7)	16	16
Somut kavram unsuru	Okul (2), gemi (2), otel (1), tatlı (1), arkadaş (1), öğretmen (1)	8	8
Koruma unsuru	Kale (1), jandarma (1)	2	2
Toplam		100	100

Tablo 5'te Türkiye kavramına yönelik Suriyeli öğrencilerin beş farklı kategoride metafor ürettikleri görülmektedir. Metaforlar içerisinde en çok metaforun üretildiği kategori aile unsuru (f=57) olmuştur. Bu kategoriyi tabiat ve doğa olayları unsuru (f=17), değer unsuru (f=16), somut kavram unsuru (f=8), ve koruma unsuru (f=2) takip etmektedir. Türkiye kavramına ait oluşturulan kategorilere yönelik örnek metaforlar aşağıda sunulmuştur:

Aile unsuru kategorisine yönelik katılımcıların örnek Türkiye metaforları

S.Ö.42. *“Türkiye baba gibidir, çünkü baba gibi ihtiyaçlarımızı karşılar.”*

S.Ö.76. *“Türkiye anne baba gibidir, çünkü herkesi korur ve herkese sahip çıkar.”*

S.Ö.59. *“Türkiye kardeş gibidir, çünkü bize bakar ve paylaşmayı bilir.”*

Tabiat ve doğa olayları unsuru kategorisine yönelik katılımcıların örnek Türkiye metaforları

S.Ö.15. *“Türkiye çiçek gibidir çünkü çiçekler gibi güzel her şey var içinde.”*

S.Ö.89. *“Türkiye güneş gibidir, çünkü bizi aydınlatır, bizi ısıtır.”*

Değer unsuru kategorisine yönelik katılımcıların örnek Türkiye metaforları

S.Ö.71. *“Türkiye vatan gibidir, çünkü benim gibi Suriye’den gelen insanları korudu. Türkiye olmasaydı ben yaşayamazdım.”*

S.Ö.16. *“Türkiye cennet gibidir, çünkü gezilecek çok güzel yerleri var, parkları var, şehirleri var.”*

Somut kavram unsuru kategorisine yönelik katılımcıların örnek Türkiye metaforları

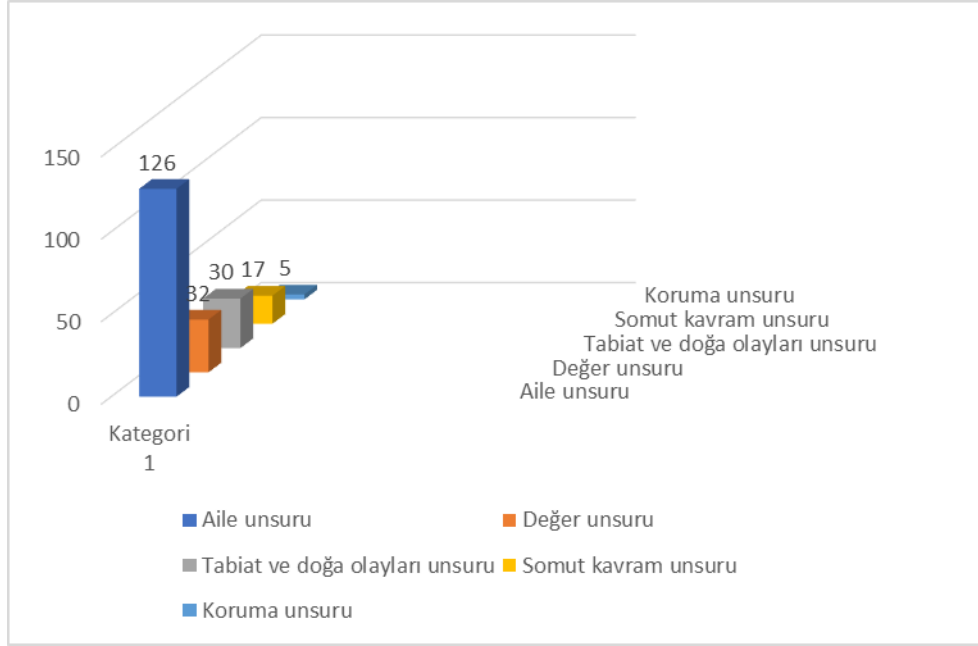
S.Ö.94. *“Türkiye otel gibidir, çünkü bize bakılır, içinde hepimize yer var.”*

S.Ö.28. *“Türkiye öğretmen gibidir, çünkü burada her gün bir şey öğreniyoruz.”*

Koruma unsuru kategorisine yönelik katılımcıların örnek Türkiye metaforları

S.Ö.69. *“Türkiye jandarma gibidir, çünkü bizi her zaman korur sahip çıkar.”*

S.Ö.55. *“Türkiye kale gibidir, çünkü düşmanlar içine giremez bizi korur.”*



Şekil 1. Türk ve Suriyeli öğrencilerin ürettikleri metaforlara göre oluşturdukları kategoriler

Şekil 1 incelendiğinde Türk ve Suriyeli öğrencilerin ürettikleri beş kategorinin de aynı olduğu görülmektedir. Kategoriler aile unsuru, tabiat ve doğa olayları unsuru, koruma unsuru, değer unsuru ve somut kavram unsuru şeklindedir. Bu bakımdan Türk öğrencilerin ($f=110$) ve Suriyeli öğrencilerin ürettikleri metaforlar ($f=100$) hem nicelik hem de nitelik bakımından büyük ölçüde benzerdir. Türk ve Suriyeli öğrencilerin ürettikleri metaforlar en çok aile unsuru kategorisine dahil edilmiştir. Türk öğrenciler bu kategori için ($f=69$) metafor geliştirirken Suriyeli öğrenciler de ($f=57$) metafor üretmişlerdir. Bu bağlamda aile unsuru kategorisi toplam 126 metaforla ifade edilmiştir. Değer unsuru kategorisinde Türk öğrenciler ($f=16$) ve Suriyeli öğrenciler ($f=16$) tarafından toplam 32 metafor üretilmiştir. Geliştirilen metafor sayısı aynı olsa da burada dikkat çeken önemli bir ayrım vardır. Türk öğrencilerden farklı olarak Suriyeli öğrenciler ($f=9$) vatan metaforunu üretmişlerdir. Bu durum Suriyeli öğrencilerin

Türkiye'yi vatan olarak benimsediklerini, Türkiye'yi manevi bir değer olarak görerek vatanı ve milleti milli bir değer olarak sahiplendiklerini göstermektedir. Değer unsuru kategorisi içinde yer alan cennet metaforu Türk öğrencilerde (f=13), Suriyeli öğrencilerde (f=7)'dir. Bu metaforun Türk ve Suriyeli öğrenciler tarafından fazla üretilmesi öğrencilerin manevi değerlerine bağlılıkları ile yorumlanabilir. Türk ve Suriyeli öğrencilerde değer unsurundan sonra en fazla metafor geliştirilen kategori tabiat ve doğa olayları unsuru olmuştur. Bu kategori için Türk öğrenciler (f=13), Suriyeli öğrenciler (f=17) metafor üretmişlerdir. Somut kavram unsurunda Türk öğrenciler (f=9) ve Suriyeli öğrenciler (f=8) toplam (f=17) metafor üretmişlerdir. Koruma unsurunda Türk öğrenciler (f=3), ve Suriyeli öğrenciler (f=2) toplam (f=5) metafor geliştirmişlerdir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Türk ve Suriyeli ortaokul öğrencilerinin Türkiye kavramına ilişkin metaforik algılarının belirlendiği bu araştırmada 210 öğrencinin toplamda 35 farklı metafor ürettikleri anlaşılmıştır. Bu metaforların 110'u Türk ve 100'ü Suriyeli öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Öğrencilerin geliştirdikleri metafor sayısının fazla olmasının temel nedeninin Türkiye kavramının kapsamlı bir anlama sahip olması gösterilebilir.

Türk ve Suriyeli ortaokul öğrencilerin ürettiği metaforlar beş farklı kategoride toplanmıştır. Türk ve Suriyeli ortaokul öğrencilerin ürettiği kategorilerin tamamı aynıdır ve bu kategoriler; aile unsuru, değer unsuru, tabiat ve doğa olayları unsuru, somut kavram unsuru ve koruma unsuru şeklindedir. Türk ve Suriyeli öğrencilerin Türkiye kavramına ilişkin algılarının benzer olmasının nedeni ortak sosyo-kültürel çevre, eğitim sistemi, toplumsal entegrasyon, medya, tarihsel coğrafi yakınlık gibi etkenlerin her iki grup üzerinde benzer şekilde etkili olduğunu göstermektedir.

Türk öğrenciler en çok metaforu aile unsuru kategorisinde üretirlerken, Suriyeli öğrenciler de aynı şekilde en çok metaforu aile unsuru kategorisinde geliştirmişlerdir. Beslenme, bakım, sevgi gibi ilk ihtiyaçları; eğitim, kültürel değerleri kazanma gibi temel ihtiyaçları ailede karşılanır ve dolayısıyla aile yaşamda çok önemlidir. Yakınıyla

yaşayan ve ortak bir mekânı paylaşan, bir takım duygusal bağların kurulduğu, sosyal durumların, rollerin ve görevlerin üstlenildiği, sevgi ve ait olma gibi önemli duygularının paylaşıldığı birlikteliktir (Allender ve Spradley, 2005). Bu nedenle ortaokul öğrencilerinin Türkiye kavramı denildiğinde zihinlerinde oluşan ilk kavram ailedir. Dolayısıyla en çok metaforun aile unsuru kategorisinde bulunması bu durumun doğal bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Alan yazında, vatan kavramı ile ilgili algıları belirlemeye yönelik yapılan metafor çalışmalarında benzer kategorilerin ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrencilerinin vatan kavramına ait aile metaforları ve kategorileri oluşturduğu çalışmalarla alan yazında karşılaşılmaktadır (Özkan ve Taşkın, 2014; Gömleksiz ve Öner, 2016; Er Türküresin, 2018; Değirmenci, 2019; Palavan ve Kozaner Yenigül, 2021). Alan yazındaki sonuçlar bu araştırmanın sonuçları ile benzer şekildedir. Türk ve Suriyeli öğrenciler tarafından aile unsuru kategorisinden sonra en fazla metafor üretilen bir diğer kategori değer unsuru kategorisidir. Türk öğrenciler en çok cennet metaforunu üretirken Suriyeli öğrencilerin vatan ve cennet metaforunu geliştirdikleri görülmüştür. Türk ve Suriyeli öğrencilerin manevi bir değer olan cennet metaforunu ortak olarak ürettikleri tespit edilmiştir. Türk ve Suriyeli öğrenciler Türkiye'nin doğal, tarihi ve kültürel zenginliklerinin farkında olarak metaforlar ürettikleri belirlenmiştir. Ayrıca Türk halkının misafirperverliği ve sıcakkanlılığından ötürü öğrencilerin kendilerini cennette gibi hissettikleri de anlaşılmıştır. Suriyeli öğrencilerin Türkiye'yi vatanları olarak görmeleri dikkat çeken ve incelenmesi gereken bir kategoridir. Suriyeli öğrencilerin Türkiye kavramına yönelik algılarında öne çıkan bu kategori incelendiğinde Türkiye ve vatan kavramı arasında öğrencilerin bağ kurdukları görülmüştür. Bu durum çocukların iki kavram üzerindeki düşüncelerinin ve algılarının birbirine yakın ve ilişkili olduğunu göstermektedir. Yaşamın bu denli merkezinde olan; kimlik duygusunun oluşumunu ve kim olduğumuzun şekillenmesinde büyük bir rol oynayan ev kavramının ulusal anlamdaki karşılığı ise vatan olarak değerlendirilir (Chang, 2010, s.388). İnsanların doğup büyüdüğü, aralarında milli bağlar bulunan bireylerle bir arada yaşadığı, sınırları belli olan toprak parçası vatandır (Çifçi ve Dikmenli, 2016). Göçlerde uyum sorununun temel nedeni olan dil sorunudur. Dil sorunu çözülemediği takdirde göç edilen toplumla etkileşim yaşanması neredeyse imkânsız

olmaktadır. 1970'lerden itibaren yapılan göç araştırmalarında kültürleşmenin temel ölçüsü olarak dil kazanımı ön plana çıkmıştır (Bartram, Maritsa & Monforte, 2017). Araştırmaya katılan Suriyeli öğrencilerin çoğunun doğum yerinin Türkiye olması ve dil problemini büyük ölçüde aşmaları yaşanan uyum sorunlarını biraz da olsa çözdüklerini ispatlar niteliktedir. Aynı zamanda bu durum farklı kültüre erken yaşta adapte olan çocukların kendi kültürlerinden kısmen de olsa koptuklarının bir kanıtıdır.

Araştırmaya katılan Suriyeli öğrencilerin büyük bölümünün doğum yerinin Türkiye olması ve dil sorununun büyük ölçüde üstesinden gelmeleri Türkiye'yi vatanları olarak algılamalarında önemli bir etkidir. Dil sorunu çocukların topluma entegre olmasını zorlaştıran sosyal uyumun önündeki büyük bir engeldir. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki dil sorununu aşamayan çocukların okul ve sosyal uyum becerileri zayıf kalmaktadır (Uzun ve Bütün, 2016; Erdem, 2017; Levent ve Çayak, 2017). Bu bağlamda geçici koruma altındaki çocukların hem sosyal uyum hem de Türkiye'ye kendilerini ait hissetmeleri için dil bariyerinin ortadan kalkması gerekmektedir.

Dil becerileri, geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin yeni toplumlarına uyum sağlamalarında önemli bir rol oynar. Dil, hem sosyal etkileşimlerin bir aracıdır hem de kültürel kimliğin bir parçasıdır. Dil engeli, Suriyeli öğrencilerin sosyal hayatta ve okulda sağlıklı ilişkiler kurmalarını zorlaştırabilir. Bu nedenle, dil becerilerinin geliştirilmesi, göçmen çocukların Türkiye'ye ve Türk toplumuna aidiyet hissini artırmada önemli bir adım olabilir. Bu onların yaşam tecrübelerini zenginleştirir ve Türkiye'yi vatanları olarak görmelerini sağlar.

Demirbaş, Dikmenli ve Gafa (2018) Kırşehir'de geçici koruma altındaki Suriyeli sığınmacılarla yaptıkları araştırmada sığınmacıların vatan algılarını, vatandan uzak olma hakkındaki düşüncelerini, Türkiye'yi vatan olarak görme durumlarını, ileride yaşamak istedikleri yeri ve nedenlerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda sığınmacıların vatanlarından uzak olma hakkındaki düşüncelerinin hem olumlu hem de olumsuz yönlerinin olduğu; Suriyelilerin Türkiye'ye sığınırken beklentilerinin eş değer haklar, huzur ve güvenlik ile yüksek maddi gelir olduğu ve bu beklentilerinin karşılandığını düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın katılımcılarının büyük çoğunluğu

Türkiye'yi vatan olarak gördüklerini ve ileride yaşamak istedikleri yerin de Türkiye olduğunu belirtirken katılımcıların küçük bir kısmı ise Suriye'deki şartlar düzeldiği takdirde döneceğini ifade etmiştir. Şengül (2019) Suriyeli göçmen çocukların vatan algılarını incelediği araştırmasında yaşamış oldukları zorunlu göç durumunun çocukların geleceğe bakış açılarını etkilediğini, vatan algılarında bazı karmaşalara neden olduğunu ve katılımcıların çoğunun Türkiye'yi vatanı olarak gördüğünü ortaya koymuştur. Tanrıverdi ve Ulu (2020) Kayseri'deki Suriyeli sığınmacıların vatan algılarını, savaş öncesi ve sonrasına yönelik düşüncelerini incelemiş; katılımcıların bir kısmının kendisini vatansız olarak nitelendirdiklerini, bir kısmının Suriye'ye duydukları özlemlerle birlikte vatanları olarak Suriye'yi gördüklerini, bir kısmının ise vatanın bir yaşam alanı sunma yönünü değerlendirerek Türkiye'yi vatanları olarak algıladıklarını ortaya koymuşlardır. Alan yazında Türkiye'nin vatan olarak görülmesine dair ortaya çıkan bu sonuçlardaki gibi bu araştırmaya katılan öğrencilerin bir kısmı da Türkiye'yi vatanları olarak görmüşlerdir.

Duran (2018) ortaöğretim öğrencilerinin vatan algılarını metaforlar yoluyla incelemiş; öğrencilerin vatan kavramını aidiyet bağı, bir bünye, birleştirici unsur, gereksinim, hayat kaynağı, kimlik, kutsallık, sağlamlık ve bölünmezlik, sevdâ, sığınma yeri, tutunulacak bir yer, uğruna ölmeye değer bir yer ifadesi kategorilerindeki metaforlarla ifade ettiklerini belirlemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin söylemleri de alan yazındaki vatan kavramı metaforlarıyla benzer niteliktedir.

Üretilen metafor cümlelerinde hep olumlu ifadelerin bulunması ve hiç olumsuz açıklamalara yer verilmemesi Türk ve Suriyeli öğrencilerin Türkiye ile ilgili olumlu düşüncelerinin yerleşmiş olduğunun göstergesidir. Bu olumlu düşünce yapısının oluşmasında Türk toplumunun vatan kavramını genellikle kutsal bir değer olarak kabul etmesinin önemi büyüktür. Çocukların milli kimliklerine atfettikleri değer, ebeveynlerinin bu kavramlara verdikleri önemle yakından ilişkili olarak görülmektedir (Barrett ve Whannel, 1998). Magos (2019, s. 40), erken çocuklukta okulda sunulan uyarılar kadar, ailenin bu uyarıları desteklenme durumunun çocukların öteki kavramı

geliştirmelerinde bu durumun da doğrudan milli kimlik oluşumunda etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Suriyeli öğrenciler tarafından aile unsuru kategorisinden sonra en fazla metafor üretilen kategori tabiat ve doğa olayları unsuru olmuştur. Suriyeli öğrenciler ve Türk öğrencilerin bu kategoride fazlaca metafor ürettikleri görülmüştür. Öğrenciler gökkuşağı, çiçek, meyve ağacı, yıldız, güneş, bahçe metaforlarını üretmişlerdir. Öğrencilerin Türkiye metaforlarında tabiat ve doğa olayları unsurlarını sıklıkla kullanmış olmaları alan yazın bakımından değerlendirildiğinde, Türkiye'ye yönelik algılarının olumlu yönde olduğu ve mutluluk halinin ön plana çıktığı yönünde yorumlanabilir..

Türk ve Suriyeli öğrencilerde somut kavram unsuru ve koruma unsuru kategorilerinde ürettikleri metaforların nitelik ve nicelik bakımından birbirine yakın olduğu anlaşılmıştır. Türk ve Suriyeli öğrencilerin gökkuşağı ve aşure metaforlarını fazlaca geliştirdikleri görülmüştür. Bu metaforlara ilişkin açıklamalarda öğrenciler Türkiye'nin gökkuşağının renkleri gibi, aşurenin malzemeleri gibi çeşitlilikten ve farklılıktan oluştuğunu belirtmişlerdir. Gökkuşağının çeşitli renkleri bir arada barındırması, aşurenin farklı malzemeleri içermesi gibi Türkiye'nin de çok çeşitli kültürleri, dilleri, dinleri ve etnik grupları bir arada barındıran özelliğini vurgulayan metaforlar bu araştırmada oldukça dikkat çekmektedir.

Türk ve Suriyeli öğrencilerin Türkiye kavramına ait görüşlerini ifade ederken koruyucu metaforlardan yararlandıkları görülmektedir. Türk ve Suriyeli öğrenciler kale, kalkan, polis ve jandarma metaforlarıyla Türkiye'nin siyasi ve askeri gücü sayesinde kendilerini iç ve dış tehditlere karşı koruyacaklarını düşünmektedirler. Türk öğrencilerin az da olsa Kızılay ve dost metaforlarıyla Türkiye'nin yardımseverlik yönünü vurgulandığı ve değer unsurunu oluşturduğu, Suriyeli öğrencilerin değer unsuru kategorisinde yardımseverlik bağlamında metafor üretmediği görülmüştür.

Araştırmaya katılan Suriyeli öğrencilerin Türkiye'yi vatan olarak gördükleri, Türkiye'yi sahiplendikleri ve ürettikleri tüm metaforların olumlu olduğu görülmüştür. Suriyeli öğrencilerin Türkiye'yi vatan olarak görmeleri, onların Türkiye toplumuna entegrasyon

süreçlerinde ilerleme kaydettiklerini göstermektedir. Suriyeli öğrencilerin Türkiye'yi sahiplenmeleri ve ürettikleri metaforların olumlu olması, ülkede güçlü bir aidiyet hissine sahip olduklarını ve Türkiye'deki yaşam koşullarından memnuniyet duyduklarını ortaya koymaktadır. Buradan Suriyeli öğrencilerin gelecekte de Türkiye'de yaşamayı planladıkları, burada bir gelecek kurma hedefinde oldukları, burada uzun vadeli kalma niyetinde oldukları anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar, Suriyeli öğrencilerin Türkiye'de yaşamlarını sadece bir geçiş süreci olarak gördüklerini değil, kalıcı bir yerleşim ve yaşam planladıklarına dair ipucu sunmaktadır. Bu kapsamda araştırmayla ilgili aşağıdaki önerilerde bulunabilir:

Suriyeli öğrencilerin uyum sürecine bağlı olarak Türkiye kavramı ilerleyen yıllarda yeni bir katılımcı grubuyla tekrardan çalışılabilir.

Suriyeli öğrencilerin Türkiye'yi neden vatan olarak gördüklerini anlamak için derinlemesine görüşmeler, odak grup çalışmaları ve yaşam öyküsü anlatıları gibi nitel yöntemler kullanılarak olumlu tutumların arkasındaki nedenler derinlemesine analiz edilebilir.

Suriyeli öğrencilerin Türkiye'yi vatan olarak görmelerinin uzun vadeli psikososyal etkileri incelenebilir. Bu öğrencilerin gelecek beklentileri, kimlik gelişimleri ve topluma katılımlarının nasıl şekillendiğini anlamak da daha sürdürülebilir uyum politikaları oluşturulmasına katkı sağlayabilir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'ye uyum sürecini hızlandırmak adına farklı kültürlere yönelik kapsayıcı eğitim etkinlikleri sınıf ortamlarında yapılabilir.

Dil becerilerinin geliştirilmesi ve eğitim olanaklarının sağlanması için yapılan tüm etkinliklerin çoğaltılması, Türkiye'ye ve Türk toplumuna kendilerini ait hissetmelerinde önemli rol oynayabilecektir.

Ders materyallerinde yabancı uyruklu öğrencilerin kendilerini bulabilecekleri kapsayıcı temalar ve içerikler kullanılması öğrencilerin kendilerini temsil edilmiş hissetmelerini sağlayabilir.

Empati geliştirmeye ve kültürel anlayışı artırmaya yönelik aktiviteler, çeşitli sosyal ve duygusal öğrenme stratejileri öğrencilerin pozitif ilişkiler geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Farklı sınıf seviyelerindeki çeşitli kavramların Türk ve Suriyeli öğrenciler ile diğer yabancı uyruklu öğrenciler tarafından nasıl algılandığı incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Allender, J. A., & Spradley, B. W. (2005). *Community health nursing concepts and practice* (5th ed.). PA: Lippincott Williams & Wilkins.
- Arslan, K., Hayır Kanat, M., Görgülü Arı, A., & Özdemir, M. (2023). Yerli ve göçmen ortaokul öğrencilerinin göç, göçmen, vatan, ülke ve savaş kavramlarına yönelik algıları. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 50, 164-183.
- Barrett, M., & Whannel, S. (1998). The relationship between national identity and geographical knowledge in English children. Poster presented at the *XVth Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development (ISSBD)*, Berne, Switzerland, 1st-4th July, 1998.
- Bartram, D., Maritsa, V., & Monforte, P. (2017). *Göç meselesinde temel kavramlar*, (Çev. İtir Ağabeyoğlu Tuncay), Ankara: Hece Yayınları.
- Bayar, V., & Bayar, S. A. (2015). *Araştırma yaklaşımları*. Turan, S. (Ed.). *Uygulamada araştırma yöntemleri* (s. 45-54) içinde. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Chang, B. (2010) So close, yet so far away: Imaging Chinese "homeland" in Taiwan's geography education (1945-68). *Cultural Geographies*, 18(3), 385-411.
- Çifçi, T., & Dikmenli, Y. (2016). Üniversite öğrencilerinin vatan algısı ve geçmişe dönük değişimi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 847-860.
- Değirmenci, Y. (2019). Examination of prospective teachers' perceptions of homeland: A phenomenological study. *Review of International Geographical Education Online*, 9(2),346-360.
- Del Sette, P.,Bambini, V., Bischetti, L., & Lecce, S. (2020). Longitudinal associations between theory of mind and metaphor under standing during middlechildhood. *Cognitive Development*, 56, 100958.
- Demirbaş, Ç.Ö., Dikmenli, Y., & Gafa, İ. (2018). Türkiye'de geçici koruma altındaki Suriyelilerin vatan algısına ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. c.13 s.2: 253-266.

- Duran, Y. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin vatan kavramına ilişkin algılarının metaforla belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Elban, M. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin vatanseverlik tutumları: Ankara ili Kazan ilçesi örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (35), 451-462.
- Er Türküresin, H. (2018). Ortaokul öğrencilerinin vatan kavramına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2018(10), 30-41.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve çözüme dair öneriler. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Ersoy, A. F., & Öztürk, F. (2015). Bir vatandaşlık değeri olarak yurtseverlik: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının algısı. *İlköğretim Online*, 14(3), 974-992.
- Faiz, M., Turan, S., & Avcı, E. K. (2021). Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının vatanseverlik değerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 2021.
- Gömlüksiz M. N., & Öner, Ü. (2016). Ortaokul öğrencilerinin vatan kavramına ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies*, 11(2), 1409-1420.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılcan, B. (2019). Eğitim bilimlerinde metaforların bir veri toplama aracı olarak kullanılması, örnek bir uygulama. Kılcan, B. (Ed.), *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi* (s. 89-108) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Levent, F., & Çayak, S. (2017). Türkiyedeki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 21-46.
- Magos, K. (2019). Transforming the identity of the enemy in the Preschool Children: A case study in a Greek kindergarten. *International e-Journal Of Educational Studies*. c.3 s.5: 39-46.

- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973, 24 Haziran), *Resmî Gazete*. (Sayı:14574) Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf>
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. İstanbul: Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası (Yayın No. 280).
- Öner, N. (2008). *Millî zihniyet ve millî birlik*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Özkan, R., & Taşkın, M, A. (2014). İlköğretim öğrencilerinin vatan olgusuna ilişkin algılarının belirlenmesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 7(17), 889-906.
- Palavan, Ö. & Kozaner Yenigül, Ç. (2021). Elementary and middle school students' perception of homeland through metaphors. *European Journal of Educational Research*, 10(2), 607-618.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Sağdıç, M. & İlhan, G. O. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “vatan” kavramına ilişkin metaforik algıları. *International Journal of Geography and Geography Education*, (38), 104-118.
- Şengül, R. (2019). *Suriyeli göçmen çocuklarda vatan algısı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Ortadoğu ve İslam Ülkeleri Araştırma Enstitüsü.
- Tanrıverdi A., & Ulu, M. (2020). Kayseri’ deki Suriyelilerin vatan algısı, savaş öncesi ve sonrası yaşantılarına dair görüş ve düşünceleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (50), 262-289.
- UNHCR. (2023). *Türkiye’deki mülteciler ve sığınmacılar*. BM Mülteciler Örgütü, 26 Ocak 2023 tarihinde www.unhcr.org: <https://www.unhcr.org/tr/turkiyedeki-multeciler-ve-siginmacilar> adresinden edinilmiştir.
- Uzun, E. M., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Yalçın, C. (2004). *Göç sosyolojisi*, Ankara: Anı Yayıncılık.

- Yavuz, İ. (2018). Sosyal bilgiler derslerinde vatanseverlik değerinin öğretimi konusunda farklı ülke uygulamaları. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 3(1), 17-31.
- Yazıcı, S., & Yazıcı, F. (2010). Yurtseverlik eğitimi: Tarih ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin algı, tutum ve eğitimsel uygulamalarına yönelik bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 649-666.

SUMMARY

Introduction

Perception of Türkiye is an important factor that determines the general image and reputation of a country at both national and international levels. The perception of Türkiye can be affected by various factors, and whether this perception is positive or negative plays an important role in a country's foreign relations, economy, tourism potential and international interactions. In the literature research, no comparative research has been conducted directly regarding the perception of Türkiye with Turkish and Syrian students. For this reason, it was deemed necessary to investigate the subject in order to observe the integration process of Syrian students who have been living in our country for approximately 13 years, to compare them with Turkish students, and to determine what kind of mindset they have regarding Türkiye. In this research, it was aimed to comparatively determine the perceptions of Turkish and Syrian secondary school students regarding the concept of Türkiye.

Method

In this research, which aims to determine the perceptions of Turkish and Syrian secondary school students about Türkiye with the help of metaphors, the descriptive screening method, one of the qualitative research models, was used. The research group consisted of a total of 210 secondary school students, 110 Turkish and 100 Syrian, studying in Kayseri in the 2023-2024 academic year. Metaphor analysis was conducted to understand the perspectives of Syrian students living in Türkiye towards Türkiye in the process of establishing a new life away from their home country and to compare them with Turkish students. The data of the research were collected with the "Türkiye Metaphor Development Survey" form. In order to reveal secondary school students' perceptions of Türkiye with the help of metaphors; They were asked to complete the sentence "Türkiye is like because". The data collected in the research was analyzed by content analysis, one of the analysis methods frequently used in social sciences. In this research, in which students' perceptions of the concept of Türkiye are determined, the process of analyzing metaphors is explained comprehensively and examples are given with quotes from students' sentences in the findings section of the research.

Results


After Turkish students completed 23 metaphors and 5 categories according to their explanations about metaphors, and after Syrian students completed 22 metaphors and 5 categories according to their explanations about metaphors, the frequency (f) and percentages (%) of metaphors were calculated. It can be seen that the 5 categories produced by Turkish and Syrian students are the same. The metaphors produced by Turkish students (f=110) and the metaphors produced by Syrian students (f=100) are largely similar in terms of quantity. The five categories created from the metaphors produced by Turkish and Syrian students are the same: family element, value element, nature and natural events element, concrete concept element and protection element. The metaphors most produced by Turkish and Syrian students were from the family element category. While Turkish students produced metaphors for this category (f=69), Syrian students

(f=57) produced metaphors. After the family element, value element came to the fore for Turkish students, and nature and natural phenomena element came to the fore for Syrian students. The most common metaphor produced by Turkish and Syrian students was followed by the value element category. Turkish students and Syrian students (f = 16) produced a total of (f = 32) metaphors. There is an important difference and similarity here. Syrian students (f=9), unlike Turkish students, produced the homeland metaphor. This element shows that Syrian students have adopted Türkiye as their homeland. It was observed that Turkish students (f = 13) and Syrian students (f = 7) jointly produced the metaphor of heaven. This situation is explained by the commitment of Turkish and Syrian students to their spiritual values. While Turkish students produced metaphors for the element of nature and natural events (f=13), Syrian students (f=17) produced metaphors. In the fourth categories where the most metaphors were produced, metaphors were created in the concrete conceptual element category for Turkish students (f = 9) and for Syrian students (f = 8). Turkish students included metaphor in the protection element category (f = 3), while Syrian students (f = 2) included metaphor. It was understood that Turkish and Syrian students demonstrated their commitment to their spiritual values by jointly producing the metaphor of heaven, and that they were aware of Türkiye's cultural riches by producing metaphors of rainbow and Ashura.

Argument

When the concept of Türkiye is mentioned to secondary school students, the first concept that comes to their minds is family. In the literature, it is seen that similar categories emerge in metaphor studies aimed at determining perceptions about the concept of homeland. It was observed that the Syrian students participating in the research produced homeland metaphors in the value element category, unlike Turkish students. The fact that the birthplace of most of the Syrian students participating in the research is Türkiye and that they have largely overcome the language problem is an important factor in why they see Türkiye as their homeland. The fact that there are always positive expressions in the metaphor sentences produced and no negative statements is an indication that Turkish and Syrian students have established positive thoughts about Türkiye. The fact that Turkish society generally accepts the concept of homeland as a sacred value is of great importance in the formation of this positive mindset.

ORCID

Rabia ÜNAL  ORCID 0000-0002-3467-7234

Hüseyin ÇALIŞKAN  ORCID 0000-0001-6849-1318

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

Veri toplama sürecinde metafor formundaki soruları cevaplayan öğrencilere teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulunun 19.10.2023 tarih ve E-61923333-050.99-297243 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Yerel ve Sözlü Tarihin Tarih Derslerinde Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri: Yozgat Örneği* **

Student Opinions on the Use of Local and Oral History in History Lessons: Yozgat Case

Kürşat BOZKURT¹, Tuğba BELENLİ²

¹ Millî Eğitim Bakanlığı, Cengiz Gökçek İlkokulu, kursatbozkurt7@gmail.com

² Gazi Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı, tbelenli@gazi.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 12.03.2024

Yayına Kabul Tarihi: 30.05.2024

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin yerel ve sözlü tarihin tarih derslerinde kullanımına ilişkin düşüncelerini ve Yozgat'ın yerel tarihiyle ilgili görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılarak yürütülmüştür. Çalışmaya, Yozgat ilinde öğrenim gören 10., 11. ve 12. sınıf düzeyinde (2020-2021 eğitim ve öğretim yılı) 57 öğrenci katılmış ve öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla 25 maddelik öğrenci anket formu uygulanmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin, yerel ve sözlü tarih öğretimine yönelik yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları görülmüş, öğrencilerin büyük çoğunluğu yerel ve sözlü tarih etkinliklerine derslerinde yer verilmediğini belirtmiştir. Öğrencilerin Yozgat'ın yerel tarihiyle alakalı bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı ve Yozgat'ın yerel tarihini öğrenirken en çok "internet", "sosyal medya" ve "aile"den faydalandıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin Yozgat'ın gelişmişlik (sosyal, ekonomik, kültürel vd.) düzeyi ile ilgili görüşlerine bakıldığında çoğunluğu Yozgat'ın gelişmiş bir il olmadığını ifade etmiştir.

Anahtar Sözcükler: Tarih Eğitimi, Yerel Tarih, Sözlü Tarih, Yozgat Tarihi.

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal students' thoughts on the use of local and oral history in history lessons and their views on the local history of Yozgat. This study was conducted using the case study design, one of the qualitative research designs. In the study, 57 students in the 10th, 11th

* **Alıntılama:** Bozkurt, K. ve Belenli, T. (2024). Yerel ve sözlü tarihin tarih derslerinde kullanımına yönelik öğrenci görüşleri: Yozgat örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 1483-1514.

** Bu makale, birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

and 12th grades (2020-2021 academic year) studying in Yozgat province participated in the study and a 25-item student survey form was applied to reveal student opinions. The data obtained from the students were evaluated using content analysis. As a result of the study, students did not have sufficient knowledge about local and oral history teaching and the majority of them stated that local and oral history activities were not included in their lessons. It was seen that the students' level of knowledge about the local history of Yozgat is not sufficient and that they mostly benefit from "internet", "social media" and "family" while learning the local history of Yozgat. In addition, when the students' views on the level of development (social, economic, cultural, etc.) of Yozgat are examined, the majority stated that Yozgat is not a developed province.

Keywords: History Education, Local History, Oral History, Yozgat History.

GİRİŞ

20. yüzyılda, tarihî olay ve olguları askerî, siyasi ve ekonomik açıdan inceleyen geleneksel tarih anlayışı yerini birçok disiplini içerisinde barındıran tarih anlayışına bırakmıştır. Bu anlayışı ortaya çıkaran 1929 yılında Marc Bloch ve Lucien Febvre tarafından kurulan Annales, yeni tarihyazımında bir ekol yaratmıştır (Yeğen, 2016). Bu ekol ile birlikte siyasi konuların yanında toplumsal konular önem kazanmaya başlamıştır (Özbaran, 2005, s. 33). Toplumsal konuların önem kazanmasıyla birlikte yerel tarih araştırmaları hız kazanmıştır. Yerel tarih belirli bir bölgede ve zaman diliminde yaşayan insanların hikâyesidir (Hoskins ve Preston'dan aktaran Aslan, 2000, s.195). Goubert ise yerel tarihi tanımlarken birkaç köy, kasaba ve vilayetten büyük olmayan yerlerin araştırılması olarak tanımlamıştır (Goubert'ten aktaran Danacıoğlu, 2001, s.6). Sözlü tarih kavramına bakıldığında ise Thompson (1999, s.18), sözlü tarihi "insanların etrafında kurulmuş bir tarih türü" olarak ifade etmektedir. Caunce (2011, s.12), tarih araştırmalarında bugünü ve geleceği anlamlandırma yolunda sözlü tarihi bir veri toplama yöntemi olarak görmektedir. Kyvig ve Marty (2016, s.73) ise, sözlü tarihi geçmişte yaşanmış bir tarihî olayla alakalı birinci elden bilgiye sahip kişilerden elde edilen bilgileri kaydetme yolu olarak tanımlamıştır.

Yerel tarihin Türkiye'de tarih derslerinde kullanımının 19. yüzyıla dayandığı görülmektedir. Türk eğitim tarihinde 1869 yılında kabul edilen "Maarif-i Umumiye

Nizamnamesi” ile eğitim ve öğretim alanında yeni düzenlemeler gelmiştir (Akyüz, 2021, s.158). Bu nizamname ile getirilen yeni düzenlemelerde tarih öğretimi resmî ders programına konulmuş ve ülke genelinde uygulanmaya başlanmıştır (Merey, 2019, s. 32). Bu dönemin önemli eğitimcilerinden ve Usul-i Cedid hareketinin en önemli temsilcilerinden biri olan Selim Sabit Efendi, derslerinde öğrencilerinden gezgin gibi yaşadıkları yerde bulunan tarihî yapıları sorgulamalarını istemiş ve yaşadıkları yerde bulunan mezarlıkların sosyal tarih açısından önemini vurgulamıştır (Ata, 2009). Selim Sabit Efendi'nin dışında İhsan Şerif (Saru) ve Muallim Cevdet gibi eğitimciler öğrencilerini İstanbul'daki tarihî yerlere ve müzelere götürerek derslerinde yerel tarihe yer vermişlerdir (Ata, 2016, s. 75). Hatta Muallim Cevdet derslerinde öğrencilerine yaşadığı yerle ilgili araştırma ve inceleme ödevi verme konusunu uygulamaya dökmüştür (Işık, 2020). 1950'li yıllarda yerel tarih öğretimi daha çok mahallî konuların öğretimi çerçevesinde gerçekleşmiştir. 1998 yılında Tarih Vakfı tarafından “Liseli Gençlerin Gözüyle Cumhuriyetimiz Yerel Tarih Yarışması” düzenlenmiş ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın desteğiyle birlikte toplam 1.504 öğrenci katılmıştır. Ancak ülkemizde son 20-30 yılda üniversite sınavlarının aldığı biçimden dolayı yerel tarih öğretimi kapsamında müze ve tarihî mekân gezilerine yeterince önem verilmemeye başlanmıştır (Ata, 2016, s.76-77).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018a) “Ortaöğretim Tarih Dersi (9, 10 ve 11. Sınıflar) Öğretim Programı'nda” belirttiği amaçlar arasından “Tarihî bir olay veya olgunun yerel, ulusal ve uluslararası boyut ve etkileşimler olduğu konusunda farkındalık oluşturmaları” amacından bahseder. Bu amaç doğrultusunda öğrencilere tarihî olay ve olgular anlatılırken öğretim ilkelerinden biri olan “yakından uzağa” ilkesi göz önünde bulundurularak yerel tarihin anlatılması gerekir¹. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yaşadıkları yakın çevre oluşturur (Güneş, 2016, s.55). Ayrıca öğrenciler yaşadıkları çevrenin öznel ve nesnel özelliklerinden etkilenecek yakın çevreyi daha kolay algılamaktadır (Özer, 2012, s.67). Tarih derslerinde yerel tarihe yer verilmesi öğrencilerde bağlanma ve aidiyet duygusunun kazanmasına katkı sağlar ve tarih

¹ Ayrıca sosyal bilgiler dersi öğretim programında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) programlarında yerel ve sözlü tarih etkinliklerine yer vermektedir (Kabapınar, 2015; MEB, 2018b).

derslerinde öğrenme ortamlarını zengin hale getirir (Demircioğlu, 2015, s.123). Bununla birlikte yerel tarih etkinliklerinin öğrencilerin yaşlarına ve yeteneklerine göre hazırlanması öğrencilerin tarih derslerinin hedeflediği bilgi ve becerilere ulaşmasına da katkı sağlar (Akçalı, 2013, s.78). Tarih derslerinde yerel tarih etkinliklerinin kullanılması öğrencilerin yaşadıkları çevre ile ilgili yanlış bilgi ve algılarının önüne geçer.

Yerel tarih öğretiminde sözlü tarihin önemli bir yeri vardır. Çünkü sözlü tarih araştırmaları tarihin bilinmeyen noktalarına nüfuz etmekte ve sözlü tarih sayesinde gizli kalmış noktalar açığa çıkarılabilmektedir (Özbaş ve Öztaş, 2021). Yazılı kaynakların olmadığı durumlarda sözlü tarihe başvurulur (Akçalı ve Aslan, 2012). Böylelikle öğrenciler yaşadıkları çevre ve toplum ile alakalı doğru ve güvenilir bilgileri sözlü tarih aracılığıyla öğrenirler. Aynı zamanda tarih eğitiminde sözlü tarihin kullanılmasının öğrencilerin tarih ve zaman bilinci kazanmasında, araştırma, analiz etme, değerlendirme ve geçmiş ile bugünü karşılaştırma becerisi kazanmasında katkısı vardır (Demircioğlu, 2015, s.114).

Yerel tarih öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında yerel tarihin derslerde kullanılmasının öğrenci başarısının artmasında etkili olduğu görülmüştür (Işık, 2002; Akçalı, 2013; Ulutaş, 2018; Mert, 2019). Ayrıca yerel tarih öğretiminde gezi ve gözlem tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin derse yönelik ilgisini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Işık, 2002; Nişancı, 2010). Derslerde yerel tarih etkinliklerinin kullanılmasının öğrencilerin derslere yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerinde etkili olduğu görülmüştür (Akçalı, 2013; Ulutaş, 2018). Yerel tarih öğretimi kapsamında yapılan tarihî mekânlara düzenlenen gezilerin öğrencilerin derse yönelik başarı ve ilgilerine olumlu katkısı bulunmaktadır. Işık (2002) yerel tarih öğretimi kapsamında düzenlediği gezi sonucunda öğrencilerin başarı ve derse yönelik ilgilerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Akçalı (2007) yerel tarih öğretimi kapsamında yaptığı Aile Tarihi Projesi ve Bergama-Allianoî gezisinin tarih dersine yönelik olumlu katkısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Nişancı (2010) ise yaptığı çalışma kapsamında 10. Sınıf öğrencileri ile yaptıkları tarihî mekân gezileri sonucunda öğrencilerin tarihî konulara

karşı ilgi ve heyecanlarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Yalçın (2019) Erzurum'da 90 kişi ile yaptığı çalışmada tarihî eserlere yönelik düzenlenen gezilerin bireylerde tarihî eser bilgisi ve ilgisini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Anahtarcıoğlu (2019), 6. Sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada tarihî mekân gezilerinin öğrencilerin akademik başarı düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Kara (2019)'nın 11. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, sözlü tarih öğretimi uygulamasının öğrencilerin tarih bilinci ve tarih algısının kazanmalarına olumlu katkısı olduğu görülmüştür. Dere ve Uysal (2019)'ın Mersin'in Mut ilçesinde öğrenim gören 24 lise öğrencisi ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin yaşadıkları yerin yerel tarihini öğrendikten sonra kendilerini mutlu ve gururlu hissettiklerini ifade ettikleri ve bu çalışma ile öğrencilerin özgüvenlerinin arttığı, iletişim ve araştırma becerisinin geliştiği görülmüştür. Ayrıca Rittidet (2011) çalışmasında derslerde yerel tarihin kullanılmasının öğrencilerin yaşadıkları toplumla ilgili olumlu görüş geliştirdiklerini saptamıştır. İlgili literatür incelendiğinde bu çalışmada öğrencilerin yerel ve sözlü tarihin tarih derslerinde kullanılması ve Yozgat'ın yerel tarihi hakkında olumlu-olumsuz görüşlerinin ortaya çıkarılması, bu görüşler çerçevesinde gerekli çözüm önerilerinin oluşturulması bağlamında bu çalışma önem arz etmektedir.

Yukarıdaki bilgiler ve ilgili araştırmalardan yola çıkılarak bu çalışmanın amacı, öğrencilerin yerel ve sözlü tarihin, tarih derslerinde kullanımına ilişkin düşüncelerini ve Yozgat'ın yerel tarihiyle ilgili görüşlerini ortaya çıkarmaktır.

Problem Cümlesi

10, 11 ve 12. Sınıf (15-17 yaş) öğrencilerinin yerel tarih ve sözlü tarih etkinliklerinin lise tarih derslerinde kullanımı ve Yozgat'ın yerel tarihi konularına ilişkin görüşleri nedir?

Alt Problemler

1. Öğrencilerin yerel tarih hakkındaki görüşleri nedir?
2. Öğrencilerin yerel tarihin tarih derslerinde kullanımına yönelik görüşleri nedir?
3. Öğrencilerin sözlü tarih hakkındaki görüşleri nedir?

4. Öğrencilerin sözlü tarihin tarih derslerinde kullanımına yönelik görüşleri nedir?
5. Öğrencilerin Yozgat'ın yerel tarihi hakkındaki bilgi düzeyleri nedir?
6. Öğrencilerin tarih derslerinde Yozgat'ın yerel tarihinin yer almasına dair görüşleri nedir?
7. Öğrencilerin Yozgat'ın yerel tarihi hakkında bilgi edinirken yararlandıkları kaynaklar nedir?
8. Öğrencilerin Yozgat'ın yerel tarihi hakkındaki görüşleri nedir?
9. Öğrencilerin Yozgat'ın gelişmişlik (sosyal, ekonomik, kültürel vd.) düzeyine ilişkin görüşleri nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma modellerinden durum çalışması desenine göre modellenmiştir. Durum çalışması, “bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlanmaktadır” (McMillan’dan aktaran Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018, s.23). Yin’e (aktaran Creswell, 2021, s.98) göre durum çalışması, gerçek yaşam içerisinde bir durumun araştırılmasıdır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim ve öğretim yılı içerisinde Yozgat İlinde, farklı sınıf düzeylerinde ve 4 farklı okulda öğrenim gören 57 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin Okul Dağılımı

Okul	Frekans (f)	Yüzde (%)
Şehit İsmail Dursun Anadolu Lisesi	20	35,1
Yozgat Lisesi	10	17,5
İsmail Yeşilyurt Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	13	22,8
Serpil Akdağ Anadolu Lisesi	14	24,6
Toplam	57	100

Tablo 2. Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Dağılımları

Sınıf Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)
10. Sınıf	10	17,5
11. Sınıf	27	47,4
12. Sınıf	20	35,1
Toplam	57	100

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğrencilerin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla 25 maddelik “Öğrenci Anket Formu” uygulanmıştır. Uygulanan anket formu “Kişisel Bilgiler”, “Yerel ve Sözlü Tarih Öğretimi İle İlgili Bilgiler” ve “Yozgat’ın Yerel Tarihi İle İlgili Bilgiler” olmak üzere 3 kısımdan oluşmaktadır. Öğrenci Anket Formu’nun geliştirilme sürecinde öncelikle literatür taraması yapılmış ve soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzundan yararlanılarak örnek bir form oluşturulmuş ve bu örnek form uzman görüşü almak amacıyla 2 alan uzmanı (Tarih Eğitimi) akademisyenden ve maddelerin yazım kuralları ve anlaşılabilirliği ile ilgili 1 Türkçe öğretmeninden görüş alınmıştır. Uzman görüşleri alındıktan sonra pilot uygulama yapılmış ve anket formuna son şekli verilmiştir. Daha sonra Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu’nun 28.01.2021 tarihli ve 80287700-302.08.01- 17013 sayılı onayı alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada öğrencilerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, bir metnin belirlenmiş kurallar dahilinde kodlamasının yapılarak kategorilerin oluşturulduğu sistematik bir analiz tekniğidir (Büyüköztürk vd., 2018, s.259). İçerik analizinde “tumdengelimci” ve “tümevarımcı” olmak üzere iki yaklaşım vardır. Tümevarımcı içerik analizi yaklaşımında elde edilen verilerin ışığında temalara ulaşılması hedeflenir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.82). Bu çalışmada tümevarımcı içerik analizi yaklaşımı benimsenmiştir. Bu çalışma kapsamında öğrencilerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve aktarılan verilerin kodlaması yapılmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı bir olgu veya durumu doğru ölçmesine geçerlilik denir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.281). Bir ölçme aracının farklı ortamda, farklı zamanda ve farklı örnekleme uygulandığında aynı sonucu vermesine güvenirlilik denir (Gürbüz ve Şahin, 2018, s.155). Bu çalışma kapsamında elde edilen bulguların geçerliliğini sağlamak amacıyla katılımcı teyidi ve uzman görüşü alınmıştır. Katılımcı teyidi, bir çalışma kapsamında çalışmaya katılan katılımcılara elde edilen bulguların kendi görüşlerini yansıtıp yansıtmadığının sorulmasıdır (Başkale, 2016). Uzman görüşü ise, nitel araştırma konusunda uzman kişiler tarafından elde edilen verilerin eleştirel bir gözle incelenmesi ve geri bildirim verilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.291-292). Miles ve Huberman (2019, s.69), bir çalışmada elde edilen verilerin uzman kişilerce incelenmesinin yararlı olacağını belirtmişlerdir. Bu çalışma kapsamında güvenirliliği sağlamak amacıyla, elde edilen veriler farklı araştırmacılar tarafından incelenmiş olup ortak kategorilere ulaşılmıştır.

BULGULAR

Öğrencilerin Yerel Tarih Hakkındaki Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular Tablo 3 ve Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Yerel Tarih Öğretimine Yönelik Görüşleri

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Bireyin yaşadığı bölgenin geçmişinin öğretimidir.	3	5,3
Kültür aktarımı	4	7,0
Bireyin yaşadığı bölgenin tarihidir.	19	33,3
Yaşadığımız bölgenin tarihî mekânlarıdır.	1	1,8
Tarihî mekânlar hakkında bilgi edinmek.	1	1,8
Yöntem	1	1,8
Genel tarih bilgisidir.	3	5,3
Bir bölgenin tarihini anlatan kişi	1	1,8

Fikrim yok.	24	42,1
-------------	----	------

Tablo 3'e bakıldığında öğrencilerin 24'ü (%42,1) yerel tarih öğretimine yönelik herhangi bir fikir belirtmemiştir. Öğrencilerin 19'u (%33,3) yerel tarih öğretimini bireyin yaşadığı bölgenin tarihi olarak görüş belirtmiştir. Öğrencilerin 4'ü (%7) yerel tarih öğretimini kültür aktarımı olarak belirtmiştir. Öğrencilerin 3'ü (%5,3) yerel tarih öğretimini bireyin yaşadığı bölgenin geçmişinin öğretimi olarak görmüş ve 3'ü (%5,3) ise genel tarih bilgisi olarak görmüştür. Öğrencilerden 1'i (%1,8) yerel tarih öğretimini yaşadığımız bölgenin tarihi mekânlarıdır görüşünü, 1'i (%1,8) tarihi mekânlar hakkında bilgi edinmek görüşünü, 1'i (%1,8) yöntemdir görüşünü ve 1'i (%1,8) ise bir bölgenin tarihini anlatan kişidir görüşünü belirtmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Yerel Tarih Etkinliklerine Yönelik Görüşleri

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Gezi yöntemi	23	34,8
Müze ziyareti	4	5,8
Kitap okuma	1	1,4
Belgesel izleme	1	1,4
Sözlü anlatım	1	1,4
Materyal hazırlama	7	10,1
Araştırma yapmak.	2	2,9
İstatiksel analiz	1	1,4
Fikrim yok.	28	40,6

Tablo 4'e bakıldığında "Yerel tarih öğretimi için hangi etkinlikler yapılabilir?" sorusuna yönelik öğrencilerin 28'i (%40,6) fikir beyan etmemiştir. Öğrencilerin 23'ü (%34,8) yerel tarih öğretimi için gezi yönteminin yapılabileceği görüşünü belirtmiştir. Öğrencilerin 7'si (%10,1) yerel tarih öğretimi için materyal hazırlanabileceği görüşünü ifade etmiştir. Öğrencilerin 4'ü (%5,8) müze ziyareti etkinliğinin kullanılabileceğini belirtmiştir. 2'si (%2,9) yerel tarih öğretimi için araştırma etkinliğini kullanılabileceğini

belirtmiştir. Öğrencilerden 1'i (%1,4) kitap okuma etkinliğinin, 1'i (%1,4) belgesel izleme etkinliğinin 1'i (%1,4) sözlü anlatım etkinliğinin ve 1'i (%1,4) ise istatistiksel analiz ile ilgili bir etkinliğin uygulanabileceği görüşünü belirtmiştir.

Öğrencilerin Yerel Tarihin Tarih Derslerinde Kullanımına Yönelik Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular Tablo 5 ve Tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Yerel Tarihin Tarih Derslerinde Kullanımına Yönelik Görüşleri

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	5	8,8
Hayır	52	91,2
Toplam	57	100

Tablo 5'e bakıldığında öğrencilerin 52'si (%91,2) daha önce tarih derslerinde yerel tarih etkinliklerini yapmadıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin 5'i (%8,8) ise tarih derslerinde yerel tarih etkinliklerini yaptıklarını belirtmiştir. Tablo 6'da daha önce tarih derslerinde yerel tarih etkinliği yapmış öğrencilerin hangi etkinlikleri kullandıkları gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Tarih Derslerinde Kullandıkları Yerel Tarih Etkinlikleri

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Müze Ziyareti	5	100

Tablo 6'ya bakıldığında daha önce tarih derslerinde yerel tarih etkinliği yapmış öğrencilerin tamamı müze ziyareti etkinliğini gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir.

Öğrencilerin Sözlü Tarih Hakkında Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular Tablo 7 ve Tablo 8'de belirtilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Sözlü Tarih Öğretimine Yönelik Görüşleri

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Tarihin sözlü aktarımı	19	33,3
Eski nesillerin tecrübelerini aktarması	1	1,7
Fikrim yok.	37	64,9

Tablo 7'ye bakıldığında öğrencilerin 19'u (%33,3) "Tarihin sözlü aktarımı" kategorisine yönelik görüşünü ifade etmiştir. Öğrencilerden 1'i (%1,7) ise "Eski nesillerin tecrübelerini aktarması" kategorisine yönelik görüş belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 37'si (%64,9) ise sözlü tarih öğretimine yönelik fikirlerinin olmadığını belirtmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Sözlü Tarih Etkinliklerine Yönelik Görüşleri

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Konferans yöntemi	6	9,4
Okuma yapmak.	4	6,3
Kaynak kişileri dinleme	3	4,7
Sunu yöntemi	5	7,8
Eski nesilleri dinlemek.	1	1,6
Gezi yöntemi	2	3,1
Müze ziyareti	3	4,7
Materyal hazırlama	1	1,6
Münazara yöntemi	1	1,6
Fikrim yok.	38	59,4

Tablo 8'e bakıldığında öğrencilerin 38'i (%59,4) sözlü tarih etkinliklerine yönelik herhangi bir fikirlerinin olmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin 6'sı (%9,4) sözlü tarih etkinliği olarak konferans yönteminin kullanılabilirliğini ifade etmiştir. Öğrencilerin 5'i (%7,8) etkinlik olarak sunu yönteminin kullanılabilirliğini dile getirmiştir. 4'ü (%6,3) sözlü tarih etkinliği olarak okuma etkinliğinin kullanılabilirliğini belirtmiştir. Öğrencilerin 3'ü (%4,7) kaynak kişileri dinleme, 3'ü (%4,7) müze ziyareti, 2'si (%3,1) gezi yöntemi, 1'i (%1,6) eski nesilleri dinlemek, 1'i (%1,6) materyal hazırlama ve 1'i (%1,6) ise münazara yöntemi etkinliklerinin sözlü tarih etkinliği olarak kullanılabilirliğini dile getirmiştir.

Öğrencilerin Sözlü Tarihin Tarih Derslerinde Kullanımına Yönelik Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular Tablo 9 ve Tablo 10'da belirtilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Sözlü Tarihin Tarih Derslerinde Kullanımına Yönelik Görüşleri

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	5	8,8
Hayır	52	91,2
Toplam	57	100

Tablo 9'a bakıldığında öğrencilerin 5'i (%8,8) tarih derslerinde daha önce sözlü tarih etkinliklerini kullandıklarını dile getirmiştir. Öğrencilerin 52'si (%91,2) ise tarih derslerinde daha önce sözlü tarih etkinliğini kullanmadıklarını dile getirmiştir. Tablo 10'da daha önce tarih derslerinde sözlü tarih etkinliği yapmış öğrencilerin hangi etkinlikleri kullandıkları gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Tarih Derslerinde Kullandıkları Sözlü Tarih Etkinlikleri

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Animasyon	1	20,0
Fikrim yok.	4	80,0

Tablo 10'a bakıldığında öğrencilerin 4'ü (%80) tarih derslerinde kullandıkları sözlü tarih etkinliklerine yönelik fikir beyan etmemiştir. Öğrencilerden 1'i (%20) ise animasyon etkinliğini kullandıklarını ifade etmiştir.

Öğrencilerin Yozgat'ın Yerel Tarihi Hakkında Bilgi Düzeyleri

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular Tablo 11 ve Tablo 12'de belirtilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin Yozgat'ın Yerel Tarihi Hakkında Bilgi Düzeyleri

Düzye	Frekans (f)	Yüzde (%)
(1) Çok az bilirim	17	29,8
(2) Az bilirim	6	10,5
(3) Kısmen bilirim	23	40,4
(4) İyi bilirim	9	15,8

(5) Çok iyi bilirim	2	3,5
Toplam	57	100

Tablo 11'e bakıldığında öğrencilerin 23'ü (%40,4) Yozgat'ın yerel tarihini kısmen bildiğini belirtmiştir. Öğrencilerin 17'si (%29,8) Yozgat'ın yerel tarihini çok az bildiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin 9'u (%15,8) iyi bildiğini, 6'sı (%10,5) az bildiğini ve 2'si (%3,5) ise Yozgat'ın yerel tarihini çok iyi bildiğini ifade etmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin Yozgat'ta Bildikleri Tarihî Yerler ve Mekânlara Yönelik Bilgiler

Mekân	Frekans (f)	Yüzde (%)
Çapanoğlu Cami	44	24,2
Saat Kulesi	26	14,3
Çamlık Millî Parkı	23	12,6
Yozgat Müzesi (Nizamoğlu Konağı)	17	9,3
Roma Hamamı	13	7,1
Karşlıoğlu Konağı	10	5,5
Karabıyık Köprüsü	9	4,9
Yozgat Lisesi	9	4,9
Çarşı Hamamı	6	3,3
Kerkenes Harabeleri	5	2,7
Gelin Kayası	5	2,7
Alışar Höyüğü	4	2,2
Çeşka Yeraltı Şehri	3	1,6
Konaklar (Karşlıoğlu ve Nizamoğlu Konağı)	2	1,1
Akdağmadeni Ormanları	2	1,1
Şahin Tepesi	1	0,5
Bilal Şahin Külliyesi	1	0,5
Saraykent Kaplıcaları	1	0,5
Cavlak Boğazlıyan Kaplıcaları	1	0,5

Tablo 12'ye bakıldığında öğrencilerden Yozgat'ta bildiğiniz tarihî yerler ve mekânlardan 5 tanesini yazmaları istenmiş ve öğrencilerin 44'ü (%24,2) Çapanoğlu Cami'ni ifade etmiştir. Çapanoğlu Cami'nden sonra sırasıyla öğrencilerin 26'sı (%14,3) "Saat Kulesi"ni, 23'ü (%12,6) "Çamlık Millî Parkı"nı², 17'si (%9,3) "Yozgat Müzesi"ni, 13'ü (%7,1) "Roma Hamamı"nı, 10'u (%5,5) "Karshoğlu Konağı"nı, 9'u (%4,9) "Karabıyık Köprüsü"nü, 9'u (%4,9) "Yozgat Lisesi"ni, 6'sı (%3,3) "Çarşı Hamamı"nı, 5'i (%2,7) "Kerkenes Harabeleri"ni, 5'i (%2,7) "Gelin Kayası"nı, 4'ü (%2,2) "Alışar Höyüğü"nü, 3'ü (%1,6) "Çeşka Yeraltı Şehri"ni, 2'si (%1,1) "Konaklar"ı, 2'si (%1,1) "Akdağmağdeni Ormanları"nı³, 1'i (%0,5) "Şahin Tepesi"ni, 1'i (%0,5) "Bilal Şahin Külliyesi"ni⁴, 1'i (%0,5) "Saraykent Kaplıcaları"nı ve 1'i (%0,5) ise "Cavlak Boğazlıyan Kaplıcaları"nı belirtmiştir.

Öğrencilerin Tarih Derslerinde Yozgat'ın Yerel Tarihinin Yer Almasına Dair Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular Tablo 13, Tablo 14, Tablo 15, Tablo 16, Tablo 17, Tablo 18 ve Tablo 19'da belirtilmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin Tarih Derslerinde Yozgat'ın Yerel Tarihinin Yer Almasına Yönelik Görüşleri

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	17	29,8
Hayır	40	70,2
Toplam	57	100

Tablo 13'e bakıldığında öğrencilerin 40'ı (%70,2) Yozgat'ın yerel tarihinin tarih derslerinde yer almadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin 17'si (%29,8) tarih derslerinde

² Çamlık Millî Parkı'nın tarihî mekân mı yoksa doğal mekân mı olduğu konusu tartışmalıdır. Tarihî mekân, geçmişte insanları eserlerini bıraktıkları ve tarihî olayların geçtiği yerdir (Ata, 2002). Doğal mekân ise, insan etkisi olmadan kendiliğinden oluşan yerdir. Çamlık Millî Parkı insan etkisi olmadan kendiliğinden oluşan bir mekândır. Yani doğal mekândır. Burada herhangi bir tarihî olay geçmemiştir.

³ Akdağmağdeni Ormanları tarihî mekân değil, doğal mekândır.

⁴ Bilal Şahin Külliyesi tarihî mekân değildir. Yozgatlı iş insanı Bilal Şahin tarafından yaptırılan ve yapımına 2010 yılında başlanıp 2013 yılında tamamlanan yerdir.

Yozgat'ın yerel tarihine yer verildiğini ifade etmiştir. “Tarih dersinde Yozgat'ın yerel tarihine yer verildi” diyen öğrencilerin derste hangi bilgilere yer verildiğine dair görüşleri Tablo 14’te yer verilmiştir.

Tablo 14. Öğrencilerin Yozgat'ın Yerel Tarihiyle İlgili Tarih Derslerinde Yer Alan Bilgilere Yönelik Görüşleri

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Tarihî Mekânlar	6	31,6
Çapanoğlu İsyanı	5	26,3
Beylikler Dönemi	1	5,3
Efsaneler	1	5,3
Fikrim yok.	6	31,6

Tablo 14’e bakıldığında öğrencilerin 6’sı (%31,6) tarih derslerinde Yozgat'ın yerel tarihiyle alakalı daha önce tarihî mekânlardan bahsedildiğini, 5’i (%26,3) Çapanoğlu İsyanından, 1’i (%5,3) Beylikler Dönemi’nden ve 1’i (%5,3) ise efsanelerden bahsedildiğini belirtmiştir. Öğrencilerin 6’sı (%31,6) bu konu hakkında fikir beyan etmemiştir.

Tablo 15. Öğrencilerin Yozgat'ın Yerel Tarihini Tarih Derslerinde Verilmesini İsteme Durumları

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	40	70,2
Hayır	17	29,8
Toplam	57	100

Tablo 15’e bakıldığında öğrencilerin 40’ı (%70,2) tarih derslerinde Yozgat'ın yerel tarihiyle ilgili bilgi verilmesini istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin 17’si (%29,8) ise tarih derslerinde Yozgat'ın yerel tarihiyle ilgili bilgi verilmesini istemediklerini ifade etmiştir.

Tablo 16. Öğrencilerin Tarih Derslerinde Yozgat ile İlgili İçeriğin Yer Almasına Yönelik Görüşleri

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	4	7,0
Hayır	53	93,0
Toplam	57	100

Tablo 16'ya bakıldığında öğrencilerin 53'ü (%93) tarih derslerinde Yozgat'a dair bir içeriğin yer almadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin 4'ü (%7) ise Yozgat'a dair içeriğin yer aldığını ifade etmiş ve Tablo 17'de tarih derslerinde Yozgat ile ilgili yer alan içeriğe yönelik öğrenci görüşleri belirtilmiştir.

Tablo 17. Öğrencilerin Yozgat ile İlgili Tarih Derslerinde Yer Alan İçeriğe Yönelik Görüşleri

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Çapanoğlu İsyanı	1	25,0
Anadolu Uygarlıkları	1	25,0
Fikrim yok.	2	50,0

Tablo 17'ye bakıldığında öğrencilerin 1'i (%25) Çapanoğlu İsyanı ve 1'i (%25) ise Anadolu Uygarlıklarında Yozgat'a dair bir içeriğin yer aldığını ifade etmiştir. Öğrencilerin 2'si (%50) bu konu hakkında fikir beyan etmemiştir.

Tablo 18. Öğrencilerin Tarih Derslerini Yozgat'ta Bulunan Tarihi Mekânlarda İşlenmesini İsteme Durumları

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	40	70,2
Hayır	17	29,8
Toplam	57	100

Tablo 18'e bakıldığında öğrencilerin 40'ı (%70,2) tarih derslerini Yozgat'ta bulunan mekânlarda işlemek istediklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin 17'si (%29,8) ise tarih derslerini tarihi mekânlarda işlemek istemediklerini belirtmiştir. Tablo 19'da

öğrencilerin tarih derslerini Yozgat'ta bulunan mekânlarda işlenmesine yönelik görüşleri gösterilmiştir.

Tablo 19. Öğrencilerin Tarih Derslerini Yozgat'ta Bulunan Mekânlarda İşlenmesine Yönelik Görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	Yaşadığımız yeri tanırız.	17	41,5
	Bilgiler kalıcı olur.	5	12,2
	Tarih dersleri keyifli olur.	5	12,2
	Bilgiyi somutlaştırır.	1	2,4
	Fikrim yok.	13	31,7
Toplam			100
Hayır	Gereksiz	1	5,9
	Yaşadığım yeri sevmiyorum.	1	5,9
	Fikrim yok.	15	88,2
Toplam			100

Tablo 19'a bakıldığında “Tarih derslerini Yozgat'ta bulunan tarihî mekânlarda işlemek ister misiniz?” sorusuna “evet” diyen öğrencilerin 17'si (%41,5) tarih derslerinin Yozgat'ta bulunan mekânlarda işlenmesi durumunda yaşadığımız yeri tanıyacağımızı, 5'i (%12,2) bilgilerin kalıcı olacağını, 5'i (%12,2) tarih derslerinin keyifli olacağını ve 1'i (%2,4) ise bilginin somutlaşacağını ifade etmiştir. Öğrencilerin 13'ü (%31,7) ise bu konu hakkında fikir belirtmemiştir. “Tarih derslerini Yozgat'ta bulunan tarihî mekânlarda işlemek ister misiniz?” sorusuna “hayır” cevabını veren öğrencilerden 1'i (%5,9) gereksiz bulduğunu ve 1'i (%5,9) ise yaşadığı yeri sevmediğini belirtmiştir. Öğrencilerin 15'i (%88,2) bu konu hakkında fikir belirtmemiştir.

Öğrencilerin Yozgat'ın Yerel Tarihi Hakkında Bilgi Edinirken Yararlandıkları Kaynaklar

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular Tablo 20'de belirtilmiştir.

Tablo 20. Öğrencilerin Yozgat'ın Yerel Tarihi Hakkında Bilgi Edinirken Yararlandıkları Kaynaklara İlişkin Bilgiler

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kitap	13	8,2
Ders Kitapları	7	4,4
İnternet	40	25,2
Aile	23	14,5
Sosyal Çevre	21	13,2
Öğretmen	13	8,2
TV-Sinema	2	1,3
Belgesel	5	3,1
Sosyal Medya	23	14,5
Yüksek Lisans ve Doktora Tezleri	1	0,6
Müzeler	9	5,7
Diğer	2	1,3

Tablo 20'ye bakıldığında öğrencilerin Yozgat'ın yerel tarihini öğrenirken kaynak olarak en çok "İnternet"i kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin 40'ı (%25,2) kaynak olarak interneti kullanmaktadır. İnternette sonra öğrenciler kaynak olarak en çok "Aile" (%14,5) ve "Sosyal Medya"yı (%14,5) tercih etmektedir. Öğrencilerin 21'i (%13,2) kaynak olarak "Sosyal Çevre"yi tercih etmektedir. Kaynak olarak "Öğretmen"i öğrencilerin 13'ü (%8,2) tercih etmiştir. Öğrencilerin 13'ü (%8,2) "Kitap", 9'u (%5,7) "Müzeler", 7'si (%4,4) "Ders kitapları", 5'i (%3,1) "Belgesel", 2'si (%1,3) "TV-Sinema", 2'si (%1,3) "Diğer" ve 1'i (%0,6) ise "Yüksek Lisans ve Doktora Tezleri" seçeneğini tercih etmiştir.

Öğrencilerin Yozgat'ın Yerel Tarihi Hakkında Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular Tablo 21, Tablo 22, Tablo 23, Tablo 24 ve Tablo 25'te belirtilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin Tarih Derslerinde Yozgat'ın Yerel Tarihi ile İlgili Anlatılması Gereken Önemli Konulara Yönelik Görüşleri

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Atatürk'ün Yozgat'a gelmesi	2	3,3
İlk millî park (Çamlık)	1	1,7
Kültürel özellikleri	6	10,0
Millî Mücadele	1	1,7
Tarihsel şahsiyetler	2	3,3
Tarihî olaylar	5	8,3
Coğrafi konumu ve özellikleri	1	1,7
Tarihî mekânlar	4	6,7
Çapanoğlu İsyanı	1	1,7
Yozgat'ta yaşayan insanlar	1	1,7
Çapanoğulları	1	1,7
Önemli bir şey yok.	3	5,0
Fikrim yok.	32	53,3

Tablo 21'e bakıldığında öğrencilerin tarih derslerinde Yozgat'ın yerel tarihiyle ilgili anlatılması gereken önemli konu olarak 6'sı (%10) kültürel özelliklerinden, 5'i (%8,3) tarihî olaylarından, 4'ü (%6,7) tarihî mekânlarından, 2'si (%3,3) Atatürk'ün Yozgat'a gelmesinden, 2'si (%3,3) tarihî şahsiyetlerden, 1'i (%1,7) ilk millî parktan, 1'i (%1,7) Millî Mücadele'den, 1'i (%1,7) coğrafi konumu ve özelliklerinden, 1'i (%1,7) Çapanoğlu isyanından, 1'i (%1,7) Yozgat'ta yaşayan insanlardan ve 1'i (%1,7) ise Çapanoğullarından bahsedilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin 3'ü (%5,0) ise tarih derslerinde Yozgat'ın yerel tarihiyle ilgili anlatılması gereken önemli bir konunun olmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin 32'si (%53,3) bu konu hakkında fikir beyan etmemiştir.

Tablo 22. Öğrencilerin Tarih Derslerinde Yozgat'ın Yerel Tarihi ile İlgili Öğrenilmesi Gereken Tarihsel Şahsiyetlere Yönelik Görüşleri

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Atatürk	2	3,3
Çapanoğulları	8	13,1
Bilal Şahin	5	8,2
Nida Tüfekçi	1	1,6
Ziya Polat	1	1,6
Ahmet Şevki Efendi ⁵	1	1,6
Bozok Aşireti	1	1,6
Kimse yok.	3	4,9
Fikrim yok.	39	63,9

Tablo 22'ye bakıldığında tarih derslerinde Yozgat'ın yerel tarihiyle ilgili öğrenilmesi gereken tarihsel şahsiyetlere yönelik öğrencilerin 8'i (%13,1) Çapanoğullarının, 5'i (%8,2) Bilal Şahin'in, 2'si (%3,3) Atatürk'ün, 1'i (%1,6) Nida Tüfekçi'nin, 1'i (%1,6) Ziya Polat'ın, 1'i (%1,6) Ahmet Şevki Efendi'nin ve 1'i (%1,6) ise Bozok Aşireti'nin öğrenilmesi gerektiği görüşünü ifade etmiştir. Öğrencilerin 3'ü (%4,9) ise Yozgat'ın yerel tarihinde öğretilcek tarihsel şahsiyetin olmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerden 39'u (%63,9) ise bu konu hakkında fikir beyan etmemiştir.

Tablo 33. Öğrencilerin Yozgat'ın Yerel Tarihi Hakkındaki Bilgileri

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Tarihî mekânlar	2	3,5
İşgale uğramaması	1	1,8
Kültürel özellikleri	1	1,8
Çapanoğulları	1	1,8
Bozok Sancağı	1	1,8

⁵ Ahmet Şevki Ergin, 1906'da dünyaya gelmiş ve 7 Ocak 2002 vefat eden dinî bir şahsiyettir. Ayrıca bkz. Ergin, A.Ş. (t.y.) "Şeyhzade Ahmed Şevki Yozgadi". <https://evliyaikiram.wordpress.com/s-2/seyh-zade-ahmed-sevki-yozgadi/>

Coğrafi konumu ve özellikleri	2	3,5
Cezalı olma iddiası	1	1,8
Anadolu Uygarlıkları	2	3,5
Halk kültürü	1	1,8
Atatürk'ün Yozgat'a ziyareti	1	1,8
Fikrim yok.	44	77,2

Tablo 23'e bakıldığında öğrencilerin 44'ü (%77,2) Yozgat'ın yerel tarihi hakkında fikir sahibi olmadıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin 2'si (%3,5) tarihî mekânlar, 2'si (%3,5) coğrafi konumu ve özellikleri, 2'si (%3,5) Anadolu Uygarlıkları, 1'i (%1,8) işgale uğramaması, 1'i (%1,8) kültürel özellikleri, 1'i (%1,8) Çapanoğulları, 1'i (%1,8) Bozok Sancağı, 1'i (%1,8) Yozgat'ın cezalı olma iddiası, 1'i (%1,8) halk kültürü ve 1'i (%1,8) ise Atatürk'ün Yozgat'a ziyareti konusunda bilgi sahibi olduklarını belirtmiştir.

Tablo 44. Öğrencilerin Millî Mücadele Döneminde Yozgat ile İlgili Bilgileri

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Çapanoğlu İsyanı	10	16,7
İşgale uğramamıştır.	5	8,3
Millî Mücadele'nin yanında olmuştur.	9	15,0
Yozgat'ın ceza alma iddiası	1	1,7
Fikrim yok.	35	58,3

Tablo 24'e bakıldığında öğrencilerin 35'i (%58,3) Millî Mücadele döneminde Yozgat hakkında fikir sahibi olmadıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin 10'u (%16,7) Millî Mücadele döneminde Yozgat'la ilgili Çapanoğlu isyanı, 9'u (%15) Millî Mücadele'nin yanında olduğu, 5 (%8,3) işgale uğramamış olduğu ve 1'i (%1,7) ise Yozgat'ın ceza alma iddiası hakkında görüş belirtmiştir.

Tablo 55. Öğrencilerin Yozgat'ın Yerel Tarihi Hakkında Büyüklerinden (Anne, Baba, Büyükanne, Büyükbaba vd.) Öğrendikleri Bilgiler

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
----------	-------------	-----------

Tarihî mekânlar	4	6,9
Yozgat'ın yerli insanları	1	1,7
Kültürel özellikleri	1	1,7
Millî Mücadele	1	1,7
Çapanoğlu İsyanı	1	1,7
Bozok aşireti	1	1,7
Ahmet Şevki Ergin	1	1,7
Hiç konuşmadık.	5	8,6
Fikrim yok.	43	74,1

Tablo 25'e bakıldığında öğrencilerin 43'ü (%74,1) bu konu hakkında fikir belirtmemiştir. Öğrencilerin 5'i (%8,6) Yozgat'ın yerel tarihi hakkında büyükleriyle hiç konuşmadığını, 4'ü (%6,9) tarihî mekânları hakkında konuştuklarını, 1'i (%1,7) Yozgat'ın yerli insanları hakkında konuştuklarını, 1'i (%1,7) kültürel özellikleri, 1'i (%1,7) Millî Mücadele, 1'i (%1,7) Çapanoğlu isyanı, 1'i (%1,7) Bozok Aşireti ve 1'i (%1,7) ise Ahmet Şevki Ergin hakkında konuştuklarını ifade etmiştir.

Öğrencilerin Yozgat'ın Gelişmişlik Düzeyi Hakkında Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular Tablo 26'da belirtilmiştir.

Tablo 66. Öğrencilerin Yozgat'ın Gelişmişlik Düzeyi Hakkında Görüşleri

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	4	7,0
Hayır	46	80,7
Fikrim yok.	7	12,3

Tablo 26'da öğrencilerin Yozgat'ın gelişmişlik düzeyi hakkında görüşlerine bakıldığında 46'sı (%80,7) Yozgat'ın gelişmediğini, 4'ü (%7) geliştiğini belirtmiş ve 7'si (%12,3) ise bu konu hakkında fikir beyan etmemiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yerel ve sözlü tarihin tarih derslerinde kullanımı ve Yozgat'ın yerel tarihine ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmanın amaçlandığı bu çalışmaya Yozgat'ta öğrenim gören 10., 11. ve 12. sınıf düzeylerinde yer alan 57 öğrenci katılmıştır. Bu çalışma kapsamında öğrencilerin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla “öğrenci anket formu” uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş olup bu bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalışmada, öğrencilerin yerel ve sözlü tarih öğretimine yönelik yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları görülmüş ve öğrencilerin büyük çoğunluğu yerel ve sözlü tarih etkinliklerini derslerde kullanmadıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu tarih derslerinde yerel ve sözlü tarih etkinliklerine yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Önceki araştırmalara bakıldığında tarih derslerinde bu tür etkinliklere yer verilmesinin öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür (Avcı-Akçalı, 2013; Avcı-Akçalı ve Aslan, 2013; Ulutaş, 2018). Bununla birlikte öğrenciler yerel ve sözlü tarih etkinliklerinin derslerde kullanılmasını keyifli ve eğlenceli bulabilmektedir (Tunç-Şahin, 2011; Dilek, 2016). Ayrıca yerel tarih etkinliklerine yer vermenin öğrencilerin akademik, kişisel ve sosyal gelişimlerine katkı sağladığı görülmüştür (Öztaşçı, 2017). Bu çalışmada elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin Yozgat'ın yerel tarihine yönelik yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Bunun sebebi derslerinde yerel ve sözlü tarih etkinliklerine yer verilmemesi olabilir. Tarih derslerinde yerel ve sözlü tarih etkinliklerine yer verilmesi öğrencilerin yaşadıkları yer ile alakalı bilgi düzeylerini arttırmaktadır (Tunç-Şahin, 2011; Dere ve Uysal, 2019).

Öğrenciler Yozgat'ın yerel tarihini öğrenirken kaynak olarak çoğunlukla internet, sosyal medya ve ailenin kullandığı görülmüştür. Günümüzde internet aracılığıyla birçok bilgiye kolay erişim sağlanabilmektedir. Özellikle çeşitli dijital veri tabanları ve sosyal medya aracılığıyla tarihle ilgili kaynaklara kolay erişim sağlanmaktadır. Fakat tarihçilerin dışında tarihçi olmayan insanların da paylaşım yaptığı bir ortam yanlış ve sahte bilgileri de beraberinde getirmektedir. Bu durum bireylerin doğru bilgi ile yanlış

bilgiyi ayırt etmesini güçleştirmekte (Şimşek, 2023), öğrencilerin yaşadıkları yer ile alakalı yanlış bilgiler edinmelerine ve olumsuz düşünce geliştirmelerine sebebiyet verebilmektedir. Öğrencilerin dijital medya okuryazarlığı ve tarih okuryazarlığı becerilerini edinmeleri önem arz etmektedir.

Yozgat'taki tarihî mekânlarla ilgili öğrencilerin çoğunluğu Çapanoğlu Cami, Saat Kulesi ve Çamlık Millî Parkı'nı bildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca derslerinde Yozgat'ın yerel tarihine yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin Yozgat'ın gelişmişlik düzeyi ile ilgili bilgilerine bakıldığında çoğunluğun Yozgat'ın gelişmiş bir il olmadığını bunun nedeni olarak da sosyal ve kültürel faaliyetlerin, Yozgat'ta yaşayan insanların düşünce yapılarının, ekonomik sebeplerin yetersizliğini göstermişlerdir. Öğrencilerin Yozgat hakkındaki bu olumsuz görüşlerine yönelik yerel yönetimin gerekli önlemleri alması gerekmektedir. Bunun yanı sıra derslerde Yozgat'ın yerel tarihi hakkında araştırma etkinliklerine yer verilmesi öğrencilerin Yozgat'a yönelik olumsuz görüşlerini azaltacaktır. Yapılan çalışmalarda derslerde yerel tarih etkinliklerinin kullanılmasının öğrencilerde yaşadıkları yere yönelik olumlu görüş geliştirdikleri saptanmıştır (Rittidet, 2011; Dere ve Uysal, 2019). Ayrıca öğrencilerin bazı anket sorularını cevaplandırırken kendileriyle çeliştikleri görülmüştür. Bu çelişkilerine yerel ve sözlü tarih hakkında yeterli bilgi sahibi olmamalarının neden olduğu düşünülmektedir. Oysa Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) sosyal bilgiler öğretim programlarında yerel ve sözlü tarih etkinliklerine yer vermektedir (Kabapınar, 2015; MEB, 2018b). Öğrencilerin ilköğretim ve ortaokulda sosyal bilgiler dersi kapsamında yerel ve sözlü tarih etkinliklerini yapmış olmaları beklenmektedir. Bu çalışmanın bir benzerinin güncel durum hakkında bilgi vermesi adına ilköğretim (4. Sınıf) ve ortaokul (5, 6 ve 7. Sınıf) öğrencileriyle yapılması önerilir.

Öneriler

1. Millî Eğitim Bakanlığı'na Yönelik Öneriler

1. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarih eğitim programlarında yerel ve sözlü tarih öğretimine yer vermelidir.

2. Tarih öğretmenleri ve diğer branş öğretmenlerine yerel ve sözlü tarih öğretimiyle alakalı hizmet içi eğitime yer verilmelidir.
3. MEB tarafından yerel tarih etkinlikleri için öğretmenlere maddi kaynak ve bürokratik kolaylıklar sağlanmalıdır.
4. MEB okullarda “Yerel Tarih” dersini seçmeli ya da zorunlu olarak okutmalıdır.
5. MEB, tarih araştırmacılarıyla birlikte her il için o ilin yerel tarihini anlatan ders kitapları oluşturabilir.
6. MEB, il ve ilçe müdürlüklerine yerel tarihle ilgili birimler oluşturmalıdır. Bu birimlerin amacı buldukları yerin yerel tarihiyle ilgili eğitsel çalışmalarını düzenlemek olmalıdır.
7. Öğretmenlere yerel ve sözlü tarih öğretimiyle alakalı kılavuz ve kaynak dokümanlar sağlanmalıdır.

2. Üniversite ve Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Üniversitelerde Eğitim Fakültelerinde öğretmen adaylarına yerel ve sözlü tarih öğretimiyle alakalı eğitim verilmelidir.
2. Üniversiteler yerel tarih projelerine destek vermelidir.
3. Lisans programlarında “Yerel ve Sözlü Tarih” dersi eklenmelidir.
4. Üniversitelerde bulunan tarih bölümlerinin buldukları çevreyle alakalı araştırmaları arttırmaları gerekir.
5. Üniversitelerde bulunan tarih bölümleri öğretmenler ile iş birliği halinde olmalı ve öğretmenlere kaynak doküman sağlamalıdır.

6. Bu çalışmada olduğu gibi farklı yörede yaşayan öğrencilerin o yöre ve geçmişiyile alakalı düşüncelerini belirleyen çalışmalar yapılabilir.

7. Bu çalışmanın bir benzeri ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrenciler ile yapılabilir.

3. Yerel Yönetimlere Yönelik Öneriler

1. Belediyeler buldukları yerin yerel tarihiyle alakalı kitaplar oluşturmalı, bu oluşturdukları kitapları o bölgede yaşayan insanların kullanımına sunmalıdır.

2. İl-ilçe belediyeleri, il-ilçe kültür ve turizm müdürlükleri kendi bünyelerinde tarih araştırmacılarını istihdam edip, o yerle alakalı tarihi araştırmalar yaptırabilir.

3. Belediyeler buldukları çevrede yer alan tarihi mekânlarla ilgili tanıtıcı faaliyetler yürütmelidir.

4. Yerel tarih müzeleri oluşturulmalıdır.

5. Çocuklar için düzeylerine uygun yerel tarihle ilgili çocuk müzeleri oluşturulmalıdır.

4. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Tarih öğretmenleri derslerinde öğrencilerin yaşadıkları çevreyle ilgili ödev veya proje gibi etkinliklere yer vermelidir.

2. Tarih öğretmenleri yerel tarih öğretimi kapsamında derslerinde tarihi mekân ve müze gezilerine yer vermelidir. Bu gezilerde gerekli tedbirleri almalıdır.

3. Tarih öğretmenleri derslerinde öğrencilerin yaşadıkları çevreyle alakalı bilgilere yer vermelidir.

4. Tarih öğretmenleri görev yaptıkları yerin yerel tarihiyle alakalı arşiv oluşturup, bu arşivleri okulda bulunan öğretmen ve öğrencilerin kullanımına sunabilir.

KAYNAKLAR

- Akyüz, Y. (2021). *Türk eğitim tarihi: m.ö. 1000-m.s. 2021*. Ankara: Pegem Akademi.
- Anahtarcıoğlu, G. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde tarihi mekan gezilerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi: Aksaray ili örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Aslan, E. (2000). Yerel tarihin tanımı, gelişimi ve değeri. Z. A. Kızılyaprak (Haz.), *Tarih yazımında yeni yaklaşımlar: küreselleşme ve yerelleşme* (s. 195-204) içinde. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Ata, B. (2002). *Müzelerle ve tarihi mekânlarla tarih öğretimi: tarih öğretmenlerinin "müze eğitimine" ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ata, B. (2009). Selim Sabit Efendi'nin okul tarihi inşası. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 377-392.
- Ata, B. (2016). Tarih derslerinde yerel tarih, müze ve ören yerlerinin kullanımı. M. Demirel (Ed), *Tarih öğretim yöntemleri* (s. 73-87) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Avcı-Akçalı, A. (2007). *Yerel tarih ve tarih eğitimine katkısı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Avcı-Akçalı, A. & Aslan, E. (2012). Tarih öğretiminin iyileştirilmesi yolunda alternatif bir yöntem: sözlü tarih. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 50(2), 669-689.
- Avcı-Akçalı, A. (2013). *Tarih öğretiminde merkeze bağımlılığın azaltılması yolunda bir çözüm önerisi: yerel tarih*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Avcı-Akçalı, A. & Aslan, E. (2013). Tarih derslerinin yerel tarihe ve kaynaklarına dayalı etkinlikler aracılığıyla işlenmesinin öğrencilerin derse yönelik tutumlarına etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 141-174.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Counce, S. (2011). *Sözlü tarih ve yerel tarihçi* (B. B. Can ve A. Yalçınkaya, Çev.). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri* (S. B. Demir ve M. Bütün, Çev Edt). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Danacıoğlu, E. (2001). *Geçmişin izleri: yanibaşımızdaki tarih için bir kılavuz*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Demircioğlu, İ. H. (2015). Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar. Ankara: Anı.
- Dere, İ. & Uysal, A. H. (2019). Bastığın toprakları tanımak: lise öğrencilerinin yerel tarih projesi. *Turkish History Education Journal*, 8(2), 450-475.
- Dilek, G. (2016). A study of oral and local history on sportswomen with 5th grade students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 89-114.
- Gökkaya-Nışancı, M. (2010). *Tarihsel çevrenin tarih eğitime etkisi: Adalar örnekleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güneş, F. (Ed). (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Işık, H. (2002). *Yerel tarih konularının sosyal bilgiler (6. sınıf) programı tarih üniteleri ile ilişkilendirilmesine yönelik bir uygulama: Pasinler örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Işık, H. (2020). Muallim Cevdet'in Türk eğitim tarihindeki yeri ve derslerinde yerel tarih uygulamaları. *Turkish History Education Journal*, 9(1), 189-208.
- Kabapınar, Y. (2015). Sosyal bilgiler öğretim programlarında okul dışı öğrenmeye bakmak: bize her yer sınıf, bize her yer öğrenme ortamı. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Ed.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* (s. 43-73) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Kara, S. (2019). *Sözlü tarih yönteminin ortaöğretim öğrencilerinin tarih algısı üzerindeki yansımaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kyvig, D. E. & Marty, M. A. (2016). *Yanibaşımızdaki Tarih* (N. Özsoy, Çev). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Merey, Z. (2019). Dünyada ve Türkiye'de tarih eğitiminin tarihsel gelişimi. M. Safran (Ed), *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri* (s. 29-36) içinde. İstanbul: Yeni İnsan.

- Mert, B. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü ve yerel tarih uygulamalarının öğrencilerin kavramsal başarılarına ve farkındalık oluşturmalarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2019). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev. Eds.). Ankara: Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018a). *Ortaöğretim tarih dersi (9, 10 ve 11. sınıflar) öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=344> adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018b). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> adresinden erişilmiştir.
- Özbaran, S. (2005). *Tarih, tarihçi ve toplum*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Özbaş, A. & Öztaş, S. (2021). Sözlü tarih ve tarih yazımındaki değişim. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 154-168.
- Özer, E. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde yerel ve sözlü tarih etkinliklerinin programlanması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Öztaşçı, C. A. (2017). *Yerel tarih öğretim yöntemini sosyal bilgiler dersinde uygulamaya koymak: bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Rittidet, P. (2011). Local youth historical research for students based learning reform, Northeast Thailand. *Journal of Social Sciences*, 7(2), 224-227.
- Şimşek, A. (2023, Ocak). Sosyal medyada tarihyazımı: bilgi kirliliğini okuryazarlıkla aşmak. *TESAM Strateji*, 2, 44-48.
- Thompson, P. (1999). *Geçmişin sesi: sözlü tarih* (Ş. Layikel, Çev). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Tunç-Şahin, C. (2011). Yerel tarih uygulamalarının başarıya ve öğrenci ürünlerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(16), 453-463.
- Ulutaş, S. (2018). *Sosyal bilgiler öğretiminde bağımsız değişken olarak yerel tarih tekniği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yalçın, R. (2019). *Erzurum'da tarihi eserlere yönelik ilgi ve farkındalığa ilişkin bir yerel tarih çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Yeğen, C. (2016). Annales Okulu, Marc Bloch ve tarih savunusu: veya tarihçilik mesleği yapıtı üzerinden Bloch'un tarih anlayışı. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi (AKAR)*, 1(1), 25-39.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

SUMMARY

Introduction

This study is important in terms of using local and oral history in history lessons and revealing the positive and negative views of the students about the local history of Yozgat and creating necessary solution suggestions within the framework of these views. The aim of this study is to reveal students' thoughts on the use of local and oral history in history lessons and their views on the local history of Yozgat.

Method

This study was designed according to the case study model, one of the qualitative research designs, and 57 students studying in Yozgat Province in the 2020-2021 academic year, at different grade levels and in 4 different schools participated in the study. "Student survey form" was applied to the students participating in the study and the data obtained were analyzed by "content analysis" method.

Findings

When the students' views on local history teaching were analyzed, 42.1% of the students stated that they had no idea about local history teaching, 33,3% of the students described local history teaching as the history of the geography where the individual lives. However, 40,6% of the students did not express an opinion on the question "Which activities can be done for local history teaching?". 34,8% of the students stated that the excursion method can be used for local history teaching. In response to the question "Which activities can be done for oral history teaching?", 59,4% of the students stated that they did not have any ideas about oral history activities. Considering the students' level of knowledge about the local history of Yozgat, 40,4% of the students stated that they partially know the local history of Yozgat. 29,8% of the students stated that they knew very little about the local history of Yozgat. 15,8% of the students stated that they knew well, 10,5% knew a little and 3,5% of the students stated that they knew the local history of Yozgat very well. Considering the opinions of the students about the information about the local history of Yozgat in history lessons, 31,6% of the students did not express an opinion, 31,6% of the students stated that historical places were mentioned in history lessons, 26,3% of them stated that Çapanoğlu Rebellion was mentioned, 5,3% of them stated that the Period of Principalities and 5,3% of them stated that legends were mentioned. Considering the opinions of the students about the teaching of history lessons in historical places in Yozgat, 70,2% of the students stated that they wanted history lessons to be taught in historical places. Students stated that they mostly preferred the internet as a source of information about the local history of Yozgat, followed by social media and family. When the students' knowledge about Yozgat during the period of the National Struggle was analyzed, it was seen that 58,3% of the students did not have any information about this subject. Most of the students who had information stated that they had information about the Çapanoğlu Rebellion. Considering the information that the students learned about the local history of Yozgat from their elders (mother, father, grandmother, grandfather, etc.), 8,6% of the students stated that they never talked about it and 74,1% stated that they had no idea. When the students' opinions about the development levels of Yozgat are analyzed, 80,7% of the students stated that Yozgat is not a developed province.

Discussion and Conclusion

As a result of this study, it was seen that students did not have sufficient knowledge about teaching local and oral history. In addition, the majority of the students stated that local and oral history activities were not included in their lessons and that they wanted them to be included. In addition, it was seen that the students did not have sufficient knowledge about the local history of Yozgat and that the internet, social media and family were mostly used as sources while learning the local history of Yozgat.

ORCID

Kürşat Bozkurt ORCID ID: 0000-0002-4785-5183

Tuğba Belenli ORCID ID: 0000-0002-5923-9222

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışma kapsamında verilerin toplanması sürecinde bize yardımcı olan Şehit İsmail Dursun Anadolu Lisesi, Yozgat Lisesi, İsmail Yeşilyurt Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Serpil Akdağ Anadolu Lisesi okul idarelerine, öğretmenlerine ve çalışmaya katılan öğrencilere teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 28.01.2021 tarihli ve 80287700-302.08.01- 17013 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Davranış Sorunlarını Yordamada Ebeveyn Çocuk İlişkisi *

**

The Prediction of Parent-Child Relationship on Behavior Problems

Elifcan CESUR¹, Yeşim YURDAKUL²

¹Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı,
elifcancesur@gmail.com

²Akdeniz Üniversitesi, Kumluca Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Anabilim
Dalı, yesim.yurdakul.yy@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 04.09.2023

Yayına Kabul Tarihi: 15.05.2024

ÖZ

Bu çalışmada, davranış sorunlarını yordamada ebeveyn-çocuk ilişkisi incelenmiştir. Tarama modelinde yürütülen araştırmanın çalışma grubunu, Kırklareli İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilkokullarda öğrenim gören 7-10 yaş grubu çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmaya toplam 415 ebeveyn katılmıştır. Çalışmada çocukların sosyo-demografik özellikleri hakkında bilgi edinmek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", ebeveyn-çocuk ilişkisini değerlendirmek amacıyla "Ebeveyn çocuk ilişkisi Ölçeği" ve davranış sorunlarını belirlemek için "Güçler ve Güçlükler Anketi- Anne-Baba Formu" kullanılmıştır. Araştırma bulguları ebeveyn-çocuk ilişkisinin çocukların davranış sorunları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir ($p<.01$). Ebeveynler ve çocuklar arasındaki çatışma, güvensizlik ve iletişim eksikliği gibi olumsuz deneyimler çocuklarda davranış sorunlarına yol açarken; sevgi, destek ve anlayışın olduğu olumlu ebeveyn-çocuk ilişkileri, çocukların davranış sorunlarını azaltmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Orta Çocukluk Dönemi, Ebeveyn-Çocuk İlişkisi, Davranış Sorunları

ABSTRACT

In this study, parent-child relationship in predicting behavior problems was examined. The study group of the research, which was conducted in the survey model, consisted of parents of 7-10 year old children studying in official primary schools affiliated to Kırklareli Provincial Directorate of National Education. A total of 415 parents participated in the study. In the study,

***Alıntılama:** Cesur, E. ve Yurdakul, Y. (2024). Davranış sorunlarını yordamada ebeveyn çocuk ilişkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 1515-1544.

"Personal Information Form" was used to obtain information about the socio-demographic characteristics of the children, "Parent-Child Relationship Scale" was used to evaluate the parent-child relationship, and "Strengths and Difficulties Questionnaire-Parent Form" was used to determine behavioral problems. The findings of the study show that parent-child relationship has a significant effect on children's behavioral problems ($p < .01$). While negative experiences such as conflict, mistrust and lack of communication between parents and children lead to behavioral problems in children, positive parent-child relationships with love, support and understanding reduce children's behavioral problems.

Keywords: Middle Childhood, Parent-Child Relationship, Behavioral Problems

GİRİŞ

Çocuklar büyüdükçe tüm gelişim alanlarında büyük değişimler meydana gelir. 7-11 yaş grubundaki çocukları kapsayan orta çocukluk dönemine geçişle birlikte daha sosyal bireyler olurlar. Çocukların hem sosyal etkileşimleri başlatma, sürdürülebilir, iş birliği, uyum gösterme gibi yeni birçok beceriyi gerçekleştirmesi hem de yetişkinlerin kendilerinden bekledikleri çok daha fazla ve karmaşık beklentileri yerine getirmeleri gerekmektedir (Gander ve Gardiner, 2010). Fakat çocuklar bu becerileri sergileyemediklerinde, çeşitli davranış problemleri göstermeye başlarlar (McGinnis, 2016). Erken dönemde uyum problemleri yaşayan ve davranış problemleri gösteren çocukların ergenlik ve yetişkinlik yıllarında sorunlar yaşadıkları bilinmektedir (Caselman ve Self, 2008; Whitted, 2011). Ayrıca davranış problemleri çocukların akranları ile sorunlar yaşamasına ve dışlanmasına da neden olmaktadır (Trawick Smith, 2014). Çocukluktaki bu dışlanma, uyumsuz davranışlar ergenlikte görülebilecek kalıcı olumsuz deneyimlerin yaşanma riskini de arttırmaktadır (Wilkerson ve diğerleri, 2016).

Davranış problemleri ikiye ayrılır. Dışa yönelim/dışsallaştırılmış davranış problemleri olarak kategorize edilenler çocukların davranışlarında gözlemlenebilen ve olumsuz olarak nitelendirilen (Campbell, Shaw ve Gilliom, 2000); aşırı hareketlilik, zayıf dürtü kontrolü, düşmanca, antisosyal ve saldırgan davranışlar olarak tanımlanan çalma, vurma, tehdit etme gibi davranışları kapsamaktadır (Kauffman ve Landrum, 2015). İçe yönelim/içselleştirme davranış problemleri olarak kategorize edilenler ise çocuğun

duygusal ya da psikolojik durumunu ifade etmektedir (Liu, Chen ve Lewis, 2011) ve içe kapanma, depresyon, kaygı, korku, çekingenlik ve somatik yakınmalar gibi davranışları kapsamaktadır (Kauffman ve Landrum, 2015).

Orta çocukluk dönemindeki çocukların davranış problemlerinin gelişimi, annenin psikososyal durumu, çocuk-ebeveyn bağlanma kalitesiyle birlikte aile ortamının farklı yönlerinden de etkilenmektedir (DeKlyen ve Greenberg 2008). Ebeveynler çocukların toplumsal becerileri kazanmasını hem başkalarına nasıl davranacakları ve çatışmaları çözme gibi sosyal becerileri gerektiren durumlarda çocuklarına verdikleri önerilerle doğrudan etkilerken hem de çocuklarıyla kurdukları ilişkinin doğasıyla da dolaylı yoldan etkilerler (Berk, 2013). Ebeveynin çocuğu ile kurduğu ilişkide ne kadar duyarlı, ilgili ve sıcak olduğu, çocuğu ile ne kadar anlamlı ve olumlu iletişim kurduğu ve kendini bu ebeveyn-çocuk ilişkisinden memnun hissettiği ebeveyn-çocuk ilişkisinin olumlu boyutunu gösterirken, çocuğu ile iletişimde ne kadar çok çatışma yaşadığı, hissettiği olumsuz duyguları ve çocuğunu cezalandırma şekli ve düzeyi ise ebeveyn-çocuk ilişkisinin olumsuzluk boyutunu göstermektedir (Montgomery ve diğerleri, 1992).

Araştırmalarda ebeveyn-çocuk ilişkisinin olumlu olduğu ailelerde çocukların güvenli bağlanma geliştirme olasılıklarının daha yüksek olduğu (Dubois Comtois ve diğerleri, 2013) ve sosyal olarak daha uyumlu bireyler haline geldikleri belirlenirken (Easterbrooks ve diğerleri, 2012), ebeveyn çocuk etkileşiminin bozuk olduğu, bakımın sağlanamadığı ya da tutarsız olduğu ailelerde ise çocukların güvensiz bağlanma geliştirme olasılıklarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Smeekens ve diğerleri, 2007). Literatür incelendiğinde güvenli bağlanma geliştiren çocukların daha popüler oldukları; daha sıcak ve destekleyici arkadaşlıklar geliştirdikleri (Rah ve Parke, 2008; Wood, Emmerson, ve Cowan, 2004); daha empatik oldukları ve olumlu toplumsal davranışlarda buldukları görülürken (Clark ve Ladd, 2000), çocuğun bilişsel ve dil gelişiminin (Kaiser ve Hancock 2003); sosyal, duygusal ve kişilik gelişiminin (Cummings ve diğerleri, 2013) de daha iyi olduğu görülmektedir. Güvensiz bağlanma geliştiren çocukların ise zorbalık içeren davranışları yoğun olarak gösterdiği

belirlenmiştir (Monks Smith ve Swettenham, 2005). Ayrıca bağlanma sorunlarının içe yönelim davranış problemlerinden ziyade (Groh ve diğerleri, 2012) dışa yönelim davranış problemlerinin geliştirilme riskini de arttırdığı görülmüştür (Fearon ve diğerleri, 2010).

Sağlıklı ebeveyn çocuk ilişkisinden yoksun olmanın çocukların gelişimine, sosyal uyumuna (David ve DiGiuseppe, 2016; McElwain, Holland, Engle ve Wong, 2012; Troutman, 2015) ruhsal sağlığına (Broberg, 2012; Clayton, 2014; Jakobsen, Horwood ve Fergusson, 2012; Mussen ve Eisenberg, 2001) ve akademik başarılarına (Holden, 2015; September, Rich ve Roman, 2015; Walker, Ramsey ve Gresham, 2004) olumsuz etkileri vardır. Cezanın sıklıkla kullanıldığı, çocukları sürekli kontrol eden ve onlardan da itaat etmeleri bekleyen ebeveyn davranışlarının çocuklarda olumsuz davranışlara yol açtığı (Hoffman, 2001), fiziksel ceza ve katı disipline dayalı ebeveyn davranışlarının da, çocuklarda dışa yönelim davranış sorunlarını arttırdığı görülmüştür (Coley, Kull ve Carrano, 2014; Gurland ve Grolnick, 2005; Rudy ve Grusec, 2006). Araştırmalarda aşırı tepkisel ve katı disipline dayalı ebeveynlik tarzının çocuklarda hem dışa yönelim hem de içe yönelim davranış problemlerini arttırdığı ve uyum sorunlarına yol açtığı da ifade edilmiştir (Bayer ve diğerleri, 2012; Doksat, Ersoy, Sönmez ve Doksat, 2008; Evans, Shipton ve Keenan, 2006; Kim, Arnold, Fisher ve Zeljo, 2005). Bir çalışmada sağlıklı ebeveyn çocuk ilişkilerinin, denetimsizliğin, disiplinsiz denetimin ve şiddet içeren çocuk disiplini uygulamalarının oyun oynama bozukluğu için risk faktörleri olduğu bulunmuştur (Cuong, Assanangkornchai, Wichaidit, Minh Hanh ve My Hanh, 2021). Tam tersi biçimde duyarlı ve sıcak ebeveynlik davranışlarının ve daha az güç kullanımının çocukların empati becerisini arttırdığını (Boele, Van der Graaff, De Wied, Van der Valk, Crocetti ve Branje, 2019) ve çocukların duyu ve davranış düzenleme becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir (Feng ve diğerleri, 2008). Araştırmaların da gösterdiği gibi destekleyici ve sıcak ebeveyn çocuk ilişkisine sahip olmak çocukların psikolojik ve davranışsal sorunlar geliştirmesinde koruyucu bir faktördür (Acar, Uçuş ve Yıldız, 2019; Bireda ve Pillay, 2018; Wiggins, Sofronoff ve Sanders, 2009).

Orta çocukluk dönemi, akademik becerilerde ustalaşmanın yanı sıra, çocukların sağlıklı sosyal ve duygusal gelişimi için ve akran ilişkileri için büyük önem taşır (Gander ve Gardiner, 2010). Davranış problemleri çocukluk döneminde yaygın olarak görülmekle birlikte, çocukların tüm gelişim alanlarında işlevselliğini de olumsuz etkilemektedir. Bir çalışmada erken ergenlik dönemindeki çocukların depresif ruh halleri ve davranış sorunları ile ebeveyn çocuk ilişkileri hem ergenlerin kendileri tarafından hem de ebeveynleri tarafından raporlaştırıldı. Araştırma sonuçları hem ergen öz bildirimlerinde hem de ebeveyn bildirimlerinde antisosyal davranışların ve depresif ruh hallerinin ebeveyn çocuk ilişkisiyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Ebeveyn çocuk ilişkisinde çatışma ne kadar düşükse ergenlerdeki davranış problemleri ve depresif hisler de o kadar azdı (Sentse ve Laird, 2010). Araştırma bulguları Criss ve meslektaşlarının (2009) çalışması ile tutarlıydı. Araştırmalarında gösterdiği gibi orta çocukluk döneminde ortaya çıkan davranış sorunları çözülmediği takdirde ergenlikte kalıcı olumsuz davranışların görülme riskini de arttırmaktadır (Wilkerson ve diğerleri, 2016). Bu nedenle davranış sorunlarının yaygınlığı; çocuk, aile ve toplum üzerindeki olumsuz etkileri, bu davranış sorunlarını etkileyen etmenlerin de belirlenerek önleyici çalışmaların yapılmasını gerektirmektedir. Davranış sorunlarının ortaya çıkmasında ebeveyn çocuk ilişkisinin hem bir risk faktörü hem de koruyucu faktör olduğu göz önüne alındığında çocuklarda davranış sorunları ile ebeveyn çocuk ilişkisinin niteliğinin belirlenmesinin bu tür müdahale programlarında ebeveynlerin çocuklarına olumlu yaklaşımlarını geliştirmek amacıyla kullanılabilmesi düşünülmektedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

- 1.Çocukların davranış sorunları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
2. Ebeveyn çocuk ilişkisi çocukların cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Ebeveyn- çocuk ilişkisi çocukların davranış sorunlarını yordamakta mıdır?Ebeveyn-çocuk ilişkisi çocukların davranış sorunlarını yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Çalışma Deseni ve Çalışma Grubu

Orta çocukluk döneminde davranış sorunlarını yordamada ebeveyn-çocuk ilişkisinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma, tarama modeli niteliğinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelinde bir durum olduğu gibi betimlenmeye çalışılır. Bulunan ilişkiler neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde değil, bir değişkendeki durumun bilinmesiyle diğer değişkenlerin kestirilmesi bağlamında yorumlanır (Karasar, 2009). Bu bağlamda araştırmada çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Bağımlı değişkenle ilişkili olan iki ya da daha fazla bağımsız değişkene bağlı olarak, bağımlı değişkenin tahmin edilmesini sağlayan çoklu doğrusal regresyon analizi ile (Büyüköztürk, 2015), ebeveyn çocuk ilişkisinin davranış sorunlarını yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Kırklareli İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilkokullarda öğrenim gören 7-10 yaş grubu çocuklarının ebeveynlerinden oluşmaktadır. Araştırmaya toplam 415 kişi katılmıştır.

Tablo 1. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler

		f	%
Cinsiyet	Kız	212	51.1
	Erkek	203	48.9
Yaş	7 yaş	109	26.2
	8 yaş	110	26.5
	9 yaş	131	31.6
	10 yaş	65	15.7
Kardeş sayısı	Tek çocuk	66	15.9
	Bir kardeş	198	47.7
	İki kardeş	82	19.8
	Üç kardeş	40	9.6
Anne öğrenim düzeyi	Dört veya daha fazla	29	7
	Okur yazar değil	15	3.6
	İlköğretim	132	31.8
	Lise	129	31.1
Baba öğrenim	Üniversite	122	29.4
	Lisansüstü eğitim	17	4.1
	Okur yazar değil	5	1.2
	İlköğretim	78	18.8

düzeyi	Lise	138	33.3
	Üniversite	157	37.8
	Lisansüstü eğitim	37	8.9

Araştırmada yer alan çocukların %51.1'i kız, % 48.9'u erkek, %26.2'si 7 yaşında, % 26.5'i 8 yaşında, %31.6'sı 9 yaşında ve %15.7'si 10 yaşındadır. Çocukların % 15.9'u tek çocuk iken, % 47.7'sinin bir kardeşi, % 19.8'i iki kardeşi, % 9.6'sı üç kardeşi, % 7'sinin dört veya daha fazla kardeşi bulunmaktadır. Annelerin % 3.6'sı okur-yazar değil, % 31.8'i ilköğretim, % 31.1'i lise, %29.4'ü üniversite, % 4.1'i lisansüstü eğitim mezunu ve babaların % 1.2'si okur-yazar değil, % 18.8'i ilköğretim, % 33.3'ü lise, %37.8'i üniversite, % 8.9'u lisansüstü eğitim mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmanın örneklemini tanımlayabilmek için araştırmacılar tarafından hazırlanan formda çocukların yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim düzeyi, anne-baba çalışma durumu gibi demografik bilgilerini belirlemeyi amaçlayan sorular bulunmaktadır.

Ebeveyn Çocuk İlişkisi Ölçeği: Hetherington ve Clingempeel (1992) tarafından geliştirilen ve Aytaç, Çen ve Yüceol (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan bu ölçek ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliğini olumluluk ve olumsuzluk temelinde ele almaktadır. 15 maddeden ve iki alt ölçekten oluşan ölçeğin ilk boyutu olan olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi boyutu, ebeveynin çocuğu ile kurduğu ilişkide ne kadar duyarlı, ilgili ve sıcak olduğunu, çocuğu ile ne kadar anlamlı ve olumlu iletişim kurduğunu ve kendini bu ebeveyn-çocuk ilişkisinden ne derece memnun hissettiğini gösterirken, çocuğu ile iletişimde ne kadar çok çatışma yaşadığını, hissettiği olumsuz duygularını ve çocuğunu cezalandırma şekli ve düzeyini ise ikinci alt boyutu olan olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi boyutu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı olumluluk için 0,71 ve olumsuzluk için 0,74 olarak hesaplanmıştır (Aytaç ve diğerleri, 2018). Bu araştırma kapsamında olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi alt ölçeğinin iç tutarlık katsayısı .78, olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi alt ölçeğinin iç tutarlık katsayısı .72 olarak bulunmuştur.

Güçler ve Güçlükler Anketi- Anne-Baba Formu: Çocuk ve gençlerde ruhsal sorunların belirlenmesi için Robert Goodman tarafından 1997 yılında geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlaması Güvenir ve meslektaşları (2008) tarafından yapılmıştır. Ölçek bazıları olumlu, bazıları ise olumsuz davranış özelliklerini sorgulayan 25 soru içermektedir ve bu sorular davranış sorunları, dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik, duygusal sorunlar, akran sorunları ve sosyal davranışlar olmak üzere beş alt başlıkta toplanmıştır. Her başlık kendi içinde değerlendirilebildiği gibi, ilk dört başlığın toplamı toplam güçlük puanını vermektedir. Sosyal davranıştan alınan yüksek puanlar bireyin bu alandaki güçlü yönlerini gösterirken; diğer dört alandan alınan yüksek puanlar ilgili sorun alanlarının şiddetli olduğunu gösterir. Güçler ve Güçlükler Anketi-Anne Baba Formu'nun iç tutarlık katsayıları Toplam Güçlük Puanı için .84, Dikkat Eksikliği/Aşırı Hareketlilik alt boyutu için .80, Davranış Sorunları alt boyutu için .65, Duygusal Sorunlar alt boyutu için .73, Sosyal Davranış alt boyutu için .73, Akran Sorunları alt boyutu için .37dir (Güvenir ve diğerleri, 2008). Bu araştırmada toplam güçlük puanı iç tutarlık katsayısı .68 olarak bulunmuştur. Alt başlıklar küçük harfle ve yukarıdaki formata uygun yazılmalıdır. Diğer alt bölümlerde de belirtilen formata uyulmalıdır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada öncelikle, kullanılması planlanan veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için ölçeklerin kullanım izinleri alınmıştır. Daha sonra Akdeniz Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonuna başvurulmuş ve etik kurul onayı (Evrak Tarih ve Karar no: 20.12.2022-474) alınmıştır. Veri toplama sürecinde okullara gidilerek okul yönetimleri ile görüşmeler yapılmış, araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi verilerek araştırmanın yapılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Ölçme araçlarının uygulanması aşamasında sınıf öğretmenleri ile görüşülerek ölçeklerin velilere ulaştırılması istenmiştir. Velilere araştırmanın amacı hakkında gerekli açıklamaları içeren, araştırmaya katılmanın gönüllük esasına bağlı olduğunu belirten aydınlatılmış onam formu verilmiştir. Araştırma verilerinin 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizinde SPSS programından yararlanılmıştır. Öncelikle toplanan verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda Ebeveyn Çocuk İlişkisi Ölçeği alt boyutları ile Güçler ve Güçlükler Anketi alt boyutu puanlarının basıklık ve çarpıklık katsayılarının +1 ve -1 arasında olduğu (Tabachnick ve Fidel, 2013) ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayıları; gruplar arası karşılaştırmalarda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Bağımsız Gruplar T Testi istatistik yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırmada ebeveyn-çocuk ilişkisinin davranış sorunlarını yordayıp yordamadığının incelenmesi amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinde ilk olarak, elde edilen verilerin regresyon varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına ilişkin ön testler yapılmıştır. Bu doğrultuda bağımsız değişken olarak modele dahil edilen ebeveyn-çocuk ilişkisi ve bağımlı değişken olarak modele dahil edilen davranış sorunları arasındaki ilişkinin doğrusal olup olmadığı ve verilerin normal dağılıp dağılmadığı, artık değerler yönünden incelenmiştir. Standardize edilmiş yordanan değerlere yönelik oluşturulan saçılma diyagramı incelendiğine, doğrusal bir ilişkiyi tanımladığı ve noktaların bir eksen etrafında toplanma eğilimi olduğu, histogram ve normal dağılım eğrilerinin de normale yaklaşık dağılım özelliği gösterdiği görülmüştür. Yordayıcı değişkenler arasında çoklu doğrusal ilişkinin bulunup bulunmadığına yönelik varyans enflasyon faktörü (VIF) (=1.036) ve tolerans değerleri (= 0.965) incelendiğinde, verilerde çoklu doğrusallık probleminin bulunmadığı görülmüştür (Büyüköztürk, 2015).

BULGULAR

Ebeveyn Çocuk İlişkisi Ölçeği alt boyutları ve Güçler ve Güçlükler Anketi puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Ebeveyn Çocuk İlişkisi Ölçeği ve Güçler ve Güçlükler Anketi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçekler ve alt boyutlar	N	Min.	Maks.	\bar{X}	S.Sapma
Ebeveyn çocuk İlişkisi-Olumlu	415	29	50	41,69	4,02
Ebeveyn çocuk İlişkisi-Olumsuz	415	7	25	14,13	3,17
GGA- Duygusal sorunlar	415	0	10	2,28	2,00
GGA- Davranış sorunları	415	0	6	1,47	1,34
GGA- Dikkat eksikliği / aşırı hareketlilik	415	0	10	3,99	2,45
GGA- Akran sorunları	415	0	8	2,39	1,51
GGA-Sosyal davranış	415	2	10	8,00	1,62
GGA- Toplam Güçlük	415	0	28	10,13	5,29

Tablo 2’de Ebeveyn Çocuk İlişkisi Ölçeği olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi alt boyutu puan ortalamalarının 41.69 ± 4.02 olduğu, olumsuz ebeveyn ilişkisi alt boyutu puan ortalamalarının 14.13 ± 3.17 olduğu görülmektedir. Güçler ve Güçlükler Anketi duygusal sorunlar alt boyutu puan ortalamalarının 2.28 ± 2.00 , davranış sorunları alt boyutu puan ortalamalarının 1.47 ± 1.34 , dikkat eksikliği/aşırı hareketlilik alt boyutu puan ortalamalarının 3.99 ± 2.45 , akran sorunları alt boyutu puan ortalamalarının 2.39 ± 1.51 , sosyal davranış alt boyutu puan ortalamalarının 8.00 ± 1.62 ve toplam güçlük puan ortalamalarının 10.13 ± 5.29 olduğu görülmektedir.

Araştırmada Ebeveyn Çocuk İlişkisi Ölçeği alt boyutlarının çocukların cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasına yönelik ortalama, standart sapma değerleri ve T-Testi sonuçları Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Ebeveyn Çocuk İlişkisi Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.Sapma	t	p
Ebeveyn Çocuk İlişkisi	Kız	212	41.98	3.82	t = 1.479	0.140
Ölçeği-Olumlu İlişki	Erkek	203	41.39	4.19		
Ebeveyn Çocuk İlişkisi	Kız	212	13.98	3.08	t = 0.961	0.337
Ölçeği-Olumsuz İlişki	Erkek	203	14.28	3.27		

Tablo 3’te yer alan sonuçlar incelendiğinde, olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi alt boyutu puan ortalamalarının ($t = 1.479$, $p > 0.05$) ve olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi alt boyutu

puan ortalamalarının ($t= 0.337$, $p>0.05$) çocukların cinsiyetine göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılık göstermediği görülmektedir.

Araştırmada Güçler ve Güçlükler Anketi alt boyutları puan ortalamalarının çocukların cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasına yönelik ortalama, standart sapma değerleri ve T-Testi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Güçler ve Güçlükler Anketi Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.Sapma	t	p
Duygusal sorunlar	Kız	212	2.37	1.98	0.917	0.359
	Erkek	203	2.19	2.03		
Davranışsal sorunlar	Kız	212	1.29	1.24	-2.839	0.005*
	Erkek	203	1.67	1.42		
Dikkat eksikliği/aşırı hareketlilik	Kız	212	3.69	2.41	-2.577	0.010*
	Erkek	203	4.31	2.47		
Akran sorunları	Kız	212	2.29	1.52	-1.349	0.178
	Erkek	203	2.49	1.50		
Sosyal davranış	Kız	212	8.10	1.60	1.213	0.226
	Erkek	203	7.91	1.63		
Toplam güçlük	Kız	212	9.64	5.24	-1.947	0.052
	Erkek	203	10.65	5.32		

* $p<0.05$

Tablo 4'te yer alan sonuçlar incelendiğinde, Güçler ve Güçlükler Anketi duygusal sorunlar alt boyutu ($t= 0.917$, $p> 0.05$), akran sorunları alt boyutu ($t=-1.349$, $p> 0.05$), sosyal davranış alt boyutu ($t=1.213$, $p> 0.05$) puan ortalamalarının ve toplam güçlük puanlarının ($t=-1.947$, $p> 0.05$) çocukların cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılık göstermediği görülmektedir.

Güçler ve Güçlükler Anketi davranışsal sorunlar alt boyutu puan ortalamalarının ($t=-2.839$, $p<0.05$) ve dikkat eksikliği/aşırı hareketlilik alt boyutu puan ortalamalarının ($t=-2.577$, $p<0.05$) çocukların cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Erkek çocuklarının davranışsal sorunlar (1.67 ± 1.42) ve dikkat eksikliği/aşırı hareketlilik alt boyutu puan ortalamalarının (4.31 ± 2.47) kız çocuklarının davranışsal

sorunlar (1.29±1.24) ve dikkat eksikliği/aşırı hareketlilik alt boyutu puan ortalamalarından (3.69±2.41) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, erkek çocukların davranışsal sorunlar ve dikkat eksikliği/aşırı hareketlilik alt boyutlarında kız çocuklardan daha fazla sorun yaşadığı belirlenmiştir.

Ebeveyn Çocuk İlişkisi Ölçeği alt boyutları ile Güçler ve Güçlükler Anketi alt boyutları puanlarına ilişkin Pearson Korelasyon Katsayısı analizi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Ebeveyn çocuk ilişkisi Ölçeği Alt Boyutları ile Güçler ve Güçlükler Anketi Alt Boyutları Puanlarının Pearson Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Ölçekler	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Ebeveyn Çocuk İlişkisi- Olumlu	-	-	-	-	-	-	.280**	-
2. Ebeveyn Çocuk İlişkisi- Olumsuz		-	.302**	.242**	.285**	.113*	-.084	.329**
3.GGA-Davranış sorunları			-	.500**	.401**	.270**	-	.714**
4.GGA- Dikkat eksikliği / aşırı hareketlilik				-	.436**	.206**	-	.814**
5.GGA- Duygusal sorunlar					-	.251**	-	.754**
6.GGA- Akran sorunları						-	-	.545**
7.GGA- Sosyal davranış							-	-.291**
8. Toplam Güçlük Puanı								-

** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

Tablo 5 incelendiğinde olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi alt boyutu ile davranış sorunları alt boyutu ($r=.291$, $p < 0.01$), dikkat eksikliği/ aşırı hareketlilik alt boyutu ($r=-.189$,

$p < 0.01$), duygusal sorunlar alt boyutu ($r = -.162$, $p < 0.01$), akran sorunları alt boyutu ($r = -.211$, $p < 0.01$) puanları arasında negatif yönde, anlamlı ve sosyal davranış alt boyutu ($r = .280$, $p < 0.01$) puanları arasında pozitif yönde anlamlı, düşük düzeyde bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi alt boyutu ile toplam güçlük puanı ($r = -.323$, $p < 0.01$) arasında negatif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi alt boyutu ile davranış sorunları alt boyutu puanları ($r = .302$, $p < 0.01$) ve toplam güçlük puanı ($r = .329$, $p < 0.01$) arasında orta düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi alt boyutu puanları ile dikkat eksikliği/ aşırı hareketlilik alt boyutu ($r = .242$, $p < 0.01$), duygusal sorunlar alt boyutu ($r = .285$, $p < 0.01$), akran sorunları alt boyutu ($r = .113$, $p < 0.05$) puanları arasında pozitif yönde, anlamlı düşük düzeyde bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi alt boyutu puanları ile sosyal davranış alt boyutu ($r = -.084$, $p < 0.01$) puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Tablo 6. Ebeveyn Çocuk İlişkisi Ölçeği Alt Boyutlarının Çocukların Davranış Sorunlarını Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	St. Ht. B	β	t	P
Sabit	16.530	2.934		5.634	.000
Olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi	0.474	0.077	0.284	6.197	.000
Olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi	-0.314	0.061	-0.238	-5.191	.000

$F_{(2,412)} = 40.104$, $p < .001$, $R = 0.404$, $R^2 = 0.163$

Tablo 6'da çoklu doğrusal regresyon analiz sonuçları incelendiğinde ebeveyn-çocuk ilişkisi ölçeğinin alt boyutlarının birlikte çocukların davranış sorunları puanları ile anlamlı ve orta güçte bir ilişki verdiği görülmektedir ($R = 0.404$, $R^2 = 0.163$, $p < 0.01$). Yapılan analizde t-testi sonuçlarına göre ebeveyn-çocuk ilişkisi ölçeğinin olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi alt boyutunun çocukların davranış sorunlarını pozitif yönde ve anlamlı, olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi alt boyutunun ise çocukların davranış sorunlarının negatif ve anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir. Bir başka deyişle olumsuz ebeveyn çocuk ilişkisi, çocukların olumsuz davranışlarını pekiştirirken, olumlu ebeveyn çocuk ilişkisi çocuk davranışlarını olumlu yönde etkilemektedir. Standardize

edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin davranış sorunları üzerindeki görelî önem sırası olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi ve olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi şeklindedir. Değişkenler birlikte varyansın %16'sını açıklamaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada ebeveyn-çocuk ilişkisinin orta çocukluk dönemindeki çocukların davranış sorunlarını yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Çalışmanın temel amacı doğrultusunda ayrıca, ebeveyn-çocuk ilişkisinde ve davranış sorunlarında çocukların cinsiyetlerine göre farklılık bulunup bulunmadığı; davranış sorunları ile ebeveyn-çocuk ilişkileri arasında ilişki olup olmadığı değerlendirilmiştir.

Araştırma bulguları incelendiğinde ebeveyn-çocuk ilişkisinin çocukların cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu bulgu bazı literatür bilgileriyle tutarlı olsa da (Dere Çiftçi, 2013; Dereli ve Dereli, 2017; Kök ve Ünal, 2018; Sentse ve Laird, 2010; Tam, Lee, Kumarasuriar ve Har, 2012) farklı sonuçlar elde eden çalışmalara da rastlanmaktadır. Dikkat çeken araştırmalar arasında ebeveyn-çocuk ilişkisinde aynı cinsiyetten ikili desenleri inceleyen araştırmalar yer almaktadır. Bu çalışmalar ebeveyn çocuk etkileşimlerine aynı cinsiyetten ilişki deseni (anne-kız, baba-oğul) ve karşı cinsiyetten ilişki deseni (anne-oğul, baba-kız) olacak şekilde odaklanmış ve bu etkileşimlerin çocukların sosyal gelişimleri üzerindeki etkilerine bakmışlardır. Araştırmalar aynı cinsiyetten ilişki deseninde ebeveyn-çocuk arasında daha güçlü bir bağ olduğunu ve bu ilişkinin çocukların sosyal becerilerini daha iyi desteklediğini, problem davranışlarda azalma meydana geldiğini, öte yandan karşı cinsiyetten ilişki deseninde ise ebeveyn-çocuk arasında daha yakın ilişkiler kurulduğunu ve ebeveynlerin çocuk üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Butler ve Shalit Naggar, 2008; Chang, Schwartz, Dodge ve McBride Chang 2003; Driscoll ve Pianta, 2011). Araştırmalar ayrıca aynı cinsiyetten ilişki deseninde daha fazla çatışma yaşandığını tespit etmiştir (Biringen ve diğerleri, 2000). Xu, Liu, Li, Liu ve Huntsinger (2018) ise anne-çocuk ilişki desenlerinde baba-çocuk ilişkilerinden daha fazla çatışma yaşandığını saptamıştır. Araştırmacılar bu sonuçların üzerinde kültürlerin etkisi

olabileceğini belirtmiş aynı zamanda annelerin çocukları ile çok daha fazla ilgilendikleri ve daha sık etkileşim içinde olduklarından da çatışma yaşama ihtimallerinin daha yüksek olabileceğini ifade etmişlerdir. Görüldüğü gibi ebeveyn-çocuk ilişkisi ve cinsiyet faktörü arasındaki ilişkiler araştırmalar arasında farklılık göstermektedir.

Bu araştırma kapsamında cinsiyetin davranış problemleri üzerindeki etkisi incelendiğinde ise; çocukların cinsiyetinin sosyal davranışları, duygusal sorunları, akran sorunları ya da toplam güçlükler puanlarını anlamlı ölçüde etkilemediği görülmüştür. Ancak davranışsal sorunlar ve dikkat eksikliği/aşırı hareketlilik alt boyutları çocukların cinsiyet değişkeninden etkilenmiştir. Erkek çocuklarının davranışsal sorunlar ve dikkat eksikliği/aşırı hareketlilik alt boyutu puan ortalamalarının kız çocuklarının davranışsal sorunlar ve dikkat eksikliği/aşırı hareketlilik alt boyutu puan ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bir başka deyişle dışsallaştırılmış davranış problemleri erkek çocuklarında daha sık görülmektedir ki bu bulgu literatürdeki araştırmalarla paralellik göstermektedir (Abalı, Onur, Gürkan, Çelik ve Tüzün, 2006; Baydar ve Akçınar 2018; Dere Çiftçi, 2013; Kaiser, Hancock, Cai, Foster ve Hester, 2000; Kauffman ve Landrum 2015; Özgüle ve Sümer, 2017; Vancraeyveldt, Verschueren, Craeyveldt, Winsler ve Wallace, 2002).

Çorapçı (2012)'ya göre erkek çocuklarda dışsallaştırılmış davranış problemlerinin daha sık görülüyor olmasının nedeni ailelerin kız ve erkek çocuklarının duygularına yaklaşımlarındaki farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir. Kız çocuklarının üzüntü, erkek çocukların ise kızgınlık duygularını dışarıya yansıtma ebeveynler tarafından daha doğal karşılandığı için kız ve erkeklerin bu duyguları dışarı yansıtma eğilimlerinin artacağı düşünülmektedir. Kültürel olarak erkek çocuklardan üzüntüsünü belli etmemesi beklenmektedir ve bu da duyguları bastırmaya neden olmaktadır. Kwon, Yoon, Joorman, ve Kwon (2013), hem Batı hem de Doğu kültürlerinde erkeklerin duygularını açıkça ifade etmektense bastırma mekanizmasını kadınlardan daha sık kullandıklarını bulmuştur. Bu durum uzun vadede kızların içselleştirilmiş erkek çocukların ise dışsallaştırılmış davranış problemleri göstermelerine neden olabilir.

Araştırmada çocukların davranış sorunları ile ebeveyn çocuk ilişkileri arasındaki ilişki incelendiğinde, ebeveyn çocuk ilişkisi ne kadar olumlu ise, çocukların davranış sorunlarının, dikkat eksikliği/ aşırı hareketlilik bulgularının, duygusal sorunlarının ve akran sorunlarının azaldığı, sosyal davranışlarının ise arttığı görülmüştür. Ebeveyn çocuk ilişkisinin olumsuz olması çocukların dikkat eksikliği/ aşırı hareketlilik, duygusal sorunlar ve akran sorunlarını arttırmakta ve çocukların gösterdikleri davranış problemlerini büyük ölçüde yordamaktadır. Ancak, olumsuz ebeveyn çocuk ilişkileri ile sosyal davranışlar arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Araştırmanın çoklu doğrusal regresyon analiz sonuçları incelendiğinde ise ebeveynler ve çocuklar arasında çatışma, güvensizlik ve iletişim eksikliği gibi olumsuz ilişkilerin çocuklarda davranış sorunlarına yol açarken, ebeveynler ve çocuklar arasında sevgi, destek ve anlayışın olduğu olumlu ilişkilerin, çocukların davranış sorunlarını azalttığı belirlenmiştir. Özetle araştırma bulguları ebeveyn çocuk ilişkisinin çocukların davranış sorunları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Literatür incelendiğinde araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin Dere Çiftçi (2013), araştırmasında çatışmalı ebeveyn-çocuk ilişkisinin çocuklarda görülen davranış sorunlarını arttırırken olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisinin çocukların sosyal becerilerini desteklediğini saptamıştır. Araştırmalarda sıcak ve destekleyici ilişkilerin çocuklardaki davranış problemlerinde azalmalara yol açtığı belirlenmiştir (Acar ve diğerleri, 2019, Akçınar ve Baydar, 2018; Bor ve Sanders, 2004; Colwell ve Hart, 2005; Criss ve diğerleri, 2009; Keown ve Woodvard, 2002; Lansford ve diğerleri, 2011; Mccarty, Zimmerman, Diguseppe ve Christakis, 2005; Newland ve Crnic, 2011; Roberts, Mazzucchelli, Studman ve Sanders, 2006; Sentse ve Laird 2010; Stormshak, Bierman, McMahon ve Lengua, 2000; Troutman, 2016; Williams ve diğerleri, 2009). Duyarlı ve destekleyici ebeveyn çocuk ilişkileri çocukların daha iyi sosyal ve akademik gelişim göstermelerini (Holden, 2015; September ve diğerleri, 2015), daha empatik olmalarını (Clark ve Ladd, 2000; Boele ve diğerleri, 2019) sağlarken, daha uyumlu (David ve DiGiuseppe, 2016; McElwain ve diğerleri, 2012;

Troutman, 2015 ve toplumsal açıdan daha kabul edilebilir davranışlar göstermelerine de (Day ve Padilla Walker, 2009) destek olmaktadır.

Bazı çalışmalar ebeveyn-çocuk ilişkisinde cinsiyet faktörüne odaklanmıştır. Bu çalışmalardan bazıları anne-çocuk ilişkisinin hem kız hem de erkek çocukların sosyal yetkinlikleri üzerinde baba-çocuk ilişkisinden daha etkili olduğunu saptarken (Attili, Vermigli ve Roazzi, 2010; Xu ve diğerleri, 2018), Chae ve Lee (2011) babaların ebeveynlik davranışlarının erkek çocukların sosyal yeterliliklerini dolaylı yoldan etkilediğini, kız çocukları üzerinde ise doğrudan etkisi olduğunu göstermiştir.

Sonuç olarak, ebeveyn-çocuk ilişkisinin çocukların davranış problemleri üzerinde önemli bir etkisi olduğu görülmektedir. Toplumun en küçük sosyal birimi olan aile, çocuklar için de büyümenin ve gelişmenin merkezidir (Zarnaghash, Zarnaghash ve Shahni, 2013). Çocukların, ebeveynleri ile olan ilişkileri diğer insanlarla kuracakları ilişkiler için bir modeldir. Yaşanan çatışmaların nasıl çözümleneceği, nasıl iş birliği kurulacağı, davranışların birbirini nasıl etkilediği hakkında ilk bilgiler ebeveyn-çocuk ilişkisinden edinilir (Berk, 2013). Sıcak ve karşılıklı verici bir iletişim tarzını benimseyen ve davranışlarında tutarlılık olan yetişkinlerle birlikte olan çocuklar, olumlu toplumsal kuralları içselleştirirler (Köksal Akyol ve Didin, 2016). Hassas, sıcak ve ilgili ebeveyn-çocuk ilişkisinde çocuklar, bakım verenin davranışlarını gözlemler ve taklit ederek empati yeteneklerini geliştirirler. Ebeveynlerin çocuklara doğru rol-model olması ve onu doğru yönlendirmesiyle birlikte çocuklar daha çok prososyal davranışlar sergiler ve sosyal becerileri kolaylıkla öğrenirler (Küçükturan ve Keleş, 2017). Böylece davranış problemleri geliştirme riskleri de en aza indirgenmiş olur.

Erken dönemde başlayan uyum ve davranış problemleri hem bireysel hem de toplumsal açıdan ciddi sorunlar ve mali yükler getirmektedir. Bu çocukların ergenlik ve yetişkinlik yıllarında da sorunlar yaşadıkları, akranları tarafından dışlandıkları ve bu dışlanmanın kalıcı olumsuz deneyimlerin yaşanma riskini de arttırdığı bilinmektedir (Kauffman ve Landrum, 2015; Trawick Smith, 2014; Wilkerson ve diğerleri, 2016). Araştırmaların da gösterdiği gibi ebeveyn çocuk ilişkilerinin yakınlığı, ne kadar sıcak ve destekleyici olduğu çocukların hem psikolojik hem de davranışsal sorunlarını büyük ölçüde

yordamaktadır ve bu problemleri geliştirmesinde etkili bir koruyucu bir faktördür (Acar ve diğerleri, 2019; Bireda ve Pillay, 2018; David ve DiGiuseppe, 2016; Jakobsen ve diğerleri, 2012; Wiggins ve diğerleri 2009). Bu nedenle ebeveyn çocuk ilişkilerinin erken dönemlerden itibaren desteklenmesinin bireysel ve toplumsal bazda kritik öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Türkiye’de ebeveyn çocuk ilişkileri ile çocuklardaki davranış sorunlarını inceleyen çalışmalar oldukça az sayıdadır (örneğin; Acar ve diğerleri, 2019, Akçınar ve Baydar, 2018; Dere Çiftçi; 2013; Metin Orta, Çorapçı, Yağmurlu ve Aksan, 2013). Bu nedenle bu çalışmada bu ihtiyaca yönelik olarak ebeveyn çocuk ilişkilerinin çocukların davranış problemlerini yordayıp yordamadığını incelemek amaçlanmıştır.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar literatüre katkı sağlamakla birlikte bazı sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmelidir. Bu araştırmanın en belirgin sınırlılığı, verilerin ebeveynlerden toplanmış olmasıdır. Bu nedenle yanlış bir raporlama elde edilebilir. Bulguların daha objektif olması için ebeveyn-çocuk ilişkileri ve çocuklarda görülen davranışsal problemler gözlem yolu ile değerlendirilebilir; ölçümler ev, okul ve toplum bağlamında elde edilerek daha bütüncül ve karşılaştırmalı sonuçlar elde edilebilir. Ayrıca örneklem büyüklüğünün sınırlı olması ve davranış problemleri üzerinde kardeş ve akran ilişkileri gibi diğer çevresel faktörlerin ya da biyolojik faktörlerin olası etkilerini değerlendirmiyor olması da sınırlılıklar arasındadır. İleriki araştırmalarda daha geniş örneklem gruplarında daha fazla faktörün değerlendirildiği çalışmalar ebeveyn-çocuk ilişkisinin çocuklardaki davranış problemlerine etkisinin derinlemesine anlaşılmasına fayda sağlayacaktır.

İleride yapılacak araştırmalarda çocuklarda farklı problem davranış türlerine odaklanılabilir ya da spesifik olarak problem bir davranış belirlenerek farklı örneklem gruplarıyla çalışılabilir.

Bu çalışmada çocukların problem davranışları ve ebeveyn-çocuk ilişkisi ele alınmıştır. Bundan sonraki yapılacak araştırmalarda ebeveynlerin disiplin yöntemleri, eşler arası ilişki deseni, ebeveyn çatışması ve ebeveynlerin kaygı ve stres durumları gibi değişkenler ele alınabilir.

Veriler problem davranış gösteren çocukların sadece ebeveynlerinden değil, onlara aktif olarak bakım sağlayan yakınlarından da (anneanne, dede veya bakıcı gibi) toplanabilir ve problemleri davranışlarla olan ilişkisine bakılabilir.

Çocuklarda görülen problem davranışlara etkin müdahalelerde bulunulması için aile içi ilişkiler, aile işlevselliği, etkili disiplin yöntemleri, sınır koyma, kaliteli zaman geçirme ve iletişim becerileri gibi konulara odaklanan ebeveyn eğitim programları geliştirilebilir ve ebeveynlerle yürütülebilir.

Kamu kuruluşları, sivil toplum örgütleri, milli eğitim, sosyal politika ve kalkınmadan sorumlu kurum ve kuruluşların ebeveyn eğitim programlarının yararlarının bilincinde olması ve yaygınlaşmasını sağlaması hem ailelerin işlevselliği ve çocukların sağlıklı gelişimi için hem de global ölçekte düşünüldüğünde toplumun refahı için önemlidir.

KAYNAKLAR

- Abalı, O., Onur, M., Gürkan, K., Çelik, Ö. & Tüzün, ÜD. (2006). İlköğretim çağı çocuklarındaki davranım bozukluğu semptomlarının sosyodemografik verilere göre değerlendirilmesi. *Düşünen Adam Dergisi*, 19(1):14-19.
- Acar, I. H., Uçuş, Ş., & Yıldız, S. (2019). Parenting and Turkish children's behaviour problems: The moderating role of qualities of parent-child relationship. *Early Child Development and Care*, 189(7), 1072-1085. DOI:10.1080/03004430.2017.1365362
- Akçınar, B., & Baydar, N. (2018). Erken çocuklukta anne davranışlarının dışsallaştırma davranış problemleri ile ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 454-470. DOI:10.17755/esosder.399309
- Attili, G., Vermigli, P., & Roazzi, A. (2010). Children's social competence, peer status, and the quality of mother-child and father-child relationships: A multidimensional scaling approach. *European Psychologist*, 15, 23-33. DOI: 10.1027/1016-9040/a000002
- Bayer, J. K., Ukoumunne, O. C., Mathers, M., Wake, M., Abdi, N., & Hiscock, H. (2012). Development of children's internalising and externalising problems from infancy to five years of age. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 46(7), 659-668. DOI: 10.1177/0004867412450076
- Berk, L. E. (2013). *Çocuk gelişimi* (Çev. A. Dönmez). Ankara: İmge Kitabevi.
- Bireda, A. D., & Pillay, J. (2018). Perceived parent-child communication and well-being among Ethiopian adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23(1), 109-117. DOI: 10.1080/02673843.2017.1299016
- Biringen, Z., Brown, D., Donaldson, L., Green, S., Krcmarik, S., & Lovas, G. (2000). Adult attachment interview: Linkages with dimensions of emotional availability for mothers and their prekindergarteners. *Attachment & Human Development*, 2, 188-202. DOI: 10.1080/14616730050085554
- Boele, S., Van der Graaff, J., De Wied, M., Van der Valk, I. E., Crocetti, E., & Branje, S. (2019). Linking parent-child and peer relationship quality to empathy in adolescence: A multilevel meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(6), 1033-1055. DOI: 10.1007/s10964-019-00993-5
- Bor, W., & Sanders, M. R. (2004). Correlates of self-reported coercive parenting of preschool-aged children at high risk for the development of conduct problems. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 38(9), 738-745. DOI: 10.1080/j.1440-1614.2004.01452.x

- Broberg, M. (2012). Young children's well-being in Finnish stepfamilies. *Early Child Development And Care*, 182(3-4), 401-415. DOI: 10.1080/03004430.2011.646717
- Butler, R., & Shalit-Naggar, R. (2008). Gender and patterns of concerned responsiveness in representations of the mother-daughter and mother-son relationship. *Child Development*, 79, 836–851. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2008.01162.x
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni. SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Campbell, S.B, Shaw, D.S & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12(3), 467-488. DOI: 10.1017/S0954579400003114
- Caselman, T. D., & Self, P. A. (2008). Assessment instruments for measuring young children's social-emotional behavioral development. *Children & Schools*, 30(2), 103-115. DOI: 10.1093/cs/30.2.103
- Chae, J. & Lee, K.Y. (2011). Impacts of Korean fathers attachment and parenting behavior on their children's social competence. *Social Behavior and Personality*, 39(5):627-644, DOI: 10.2224/sbp.2011.39.5.627
- Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K. A., & McBride Chang, C. (2003). Harsh parenting in relation to child emotion regulation and aggression. *Journal of Family Psychology*, 17, 598–606. DOI: 10.1037/0893-3200.17.4.598
- Clark, K. E., & Ladd, G. W. (2000). Connectedness and autonomy support in parent–child relationships: Links to children's socioemotional orientation and peer relationships. *Developmental Psychology*, 36(4), 485-498. DOI: 10.1037/0012-1649.36.4.485
- Clayton, C. L. (2014). ‘With my parents I can tell them anything’: intimacy levels within British Chinese families. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19(1), 22-36. DOI: 10.1080/02673843.2014.884007
- Coley, R. L., Kull, M. A., & Carrano, J. (2014). Parental endorsement of spanking and children's internalizing and externalizing problems in African American and Hispanic families. *Journal of Family Psychology*, 28(1), 22. DOI: 10.1037/a0035272
- Colwell, M. J. & Hart, S. (2005). Emotion framing: Does it relate to children's emotion knowledge and social behavior? *Early Child Development and Care*. 176(6):591–603, DOI: 10.1080/03004430500147367
- Criss, M. M., Shaw, D. S., Moilanen, K. L., Hitchings, J. E., & Ingoldsby, E. M. (2009). Family, neighborhood, and peer characteristics as predictors of child

- adjustment: A longitudinal analysis of additive and mediation models . *Social Development*, 18, 511–535 .DOI: [10.1111/j.1467-9507.2008.00520.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00520.x)
- Cummings, E. M., Braungart-Rieker, J. M., & Rocher Schudlich, T. D. D. (2013). Emotion and personality development. In R.M. Lerner, M.A. Easterbrooks, & J. Mistry (Eds.), *Handbook of psychology. Vol. 6: Developmental psychology* (2nd ed., pp. 215-242.). Editor-in-chief: I.B. Weiner. Hoboken, NJ: Wiley.
- Cuong, V. M., Assanangkornchai, S., Wichaidit, W., Minh Hanh, V. T., & My Hanh, H. T. (2021). Associations between gaming disorder, parent-child relationship, parental supervision, and discipline styles: Findings from a school-based survey during the COVID-19 pandemic in Vietnam. *Journal of Behavioral Addictions*, 10(3), 722-730. DOI: 10.1556/2006.2021.00064
- Çorapçı, F (2012). Ailede duygu sosyalleştirme süreci ve çocuğun sosyo-duygusal gelişimi. M. Sayıl ve B. Yağmurlu (Der.), *Ana Babalık; Kuram ve Araştırma* (ss. 271-294). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- David, O. A., & DiGiuseppe, R. (2016). *The rational positive parenting program*. Basel, Switzerland: Springer International. DOI: 10.1007/978-3-319-22339-1
- Day, R. D., & Padilla Walker, L. M. (2009). Mother and father connectedness and involvement during early adolescence. *Journal of Family Psychology*, 23(6), 900-904. DOI: [10.1037/a0016438](https://doi.org/10.1037/a0016438)
- DeKlyen, M., & Greenberg, M. T. (2008). Attachment and psychopathology in childhood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed., pp. 637–665). New York: Guilford Press.
- Dereli, E., & Dereli, B. M. (2017). Ebeveyn çocuk ilişkisinin okul öncesi dönem çocukların psikososyal gelişimlerini yordaması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 227-258. DOI: 10.23891/efdyu.2017.9
- Doksat, N. G., Ersoy, C., Sönmez, A. Ö., & Doksat, M. K. (2008). İlköğretim çağı çocuklarında annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının davranışsal sorunlarla ilişkisi. *Cukurova Medical Journal*, 43(1):180-185. DOI: 10.17826/cumj.342115.
- Driscoll, K., & Pianta, R. C. (2011). Mothers' and fathers' perceptions of conflict and closeness in parent-child relationships during early childhood. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, 7, 1–24.
- Dubois Comtois, K., Moss, E., Cyr, C., & Pascuzzo, K. (2013). Behavior problems in middle childhood: The predictive role of maternal distress, child attachment, and mother-child interactions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 1311-1324. DOI: 10.1007/s10802-013-9764-6
- Easterbrooks, M. A., Bureau, J.-F., & Lyons-Ruth, K. (2012). Developmental correlates and predictors of emotional availability in mother-child interaction: a

- longitudinal study from infancy to middle childhood. *Development and Psychopathology*, 24, 65–78. DOI: 10.1017/S0954579411000666
- Evans, S., Shipton, E. A., & Keenan, T. (2006). The relationship between maternal chronic pain and child adjustment: the role of parenting as a mediator. *The Journal of Pain*, 7(4), 236-243. DOI: 10.1016/j.jpain.2005.10.010
- Fearon, R., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Lapsley, A., & Roisman, G. I. (2010). The significance of insecure attachment and disorganization in the development of children's externalizing behavior: A meta-analytic study. *Child Development*, 81, 435–456. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2009.01405.x
- Feng, X., Shaw, D. S., Kovacs, M., Lane, T., O'Rourke, F. E., & Alarcon, J. H. (2008). Emotion regulation in preschoolers: The roles of behavioral inhibition, maternal affective behavior, and maternal depression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(2), 132-141. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2007.01828.x
- Gander, M.J, & Gardiner, H.W. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi* (Çev. A. Dönmez, H.N. Çelen, B. Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Garner, P. W., & Lemerise, E. A. (2007). The roles of behavioral adjustment and conceptions of peers and emotions in preschool children's peer victimization. *Development and Psychopathology*, 19(1), 57-71. DOI: 10.1017/S0954579407070046
- Groh, A., Roisman, G., van IJzendoorn, M., Bakermans Kranenburg, M., & Fearon, R. (2012). The significance of insecure and disorganized attachment for children's internalizing symptoms: A meta-analytic study. *Child Development*, 83, 591–610. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2011.01711.x
- Gurland, S. T., & Grolnick, W. S. (2005). Perceived threat, controlling parenting, and children's achievement orientations. *Motivation & Emotion*, 29, 103-121. DOI: 10.1007/s11031-005-7956-2
- Güvenir, T., Özbek, A., Baykara, B., Arkar, H., Şentürk, B., & İncekaş, S. (2008). Güçler ve güçlükler anketi'nin (GGA) Türkçe uyarlamasının psikometrik özellikleri. *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 15(2), 65-74.
- Hoffman, M. L. (2001). Toward a comprehensive empathy-based theory of prosocial moral development. In A. C. Bohart ve D. J. Stipek (Eds.), *Constructive and destructive behavior. Implications for family, school, and society* (pp. 61- 86). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Holden, G. W. (2015). *Parenting: A dynamic perspective*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jakobsen, I. S., Horwood, L. J., & Fergusson, D. M. (2012). Childhood anxiety/withdrawal, adolescent parent–child attachment and later risk of

- depression and anxiety disorder. *Journal of Child and Family Studies*, 21, 303-310. DOI: 10.1007/s10826-011-9476-x
- Kaiser, A. P., & Hancock, T. B. (2003). Teaching parents new skills to support their young children's development. *Infants & Young Children*, 16(1), 9-21.
- Kaiser, A. P., Hancock, T. B., Cai, X., Foster, E. M. & Hester, P. P. (2000). Parent-reported behavioral problems and language delays in boys and girls enrolled in head start classrooms. *Behavioral Disorders*, 26 (1): 26-41. DOI: 10.1177/019874290002600104
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kauffman, J.M., & Landrum, T.J. (2015). *Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocukların ve gençlerin özellikleri (Olgular ilaveli) (Çev. Ed. Sema Kaner), (10 Baskı)*. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Keown, L. J. & Woodward, L. J. (2002). Early parent-child relations and family functioning of preschool boys with pervasive hyperactivity. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 30 (6): 541-553. DOI: 10.1023/A:1020803412247
- Kim, H. J., Arnold, D. H., Fisher, P. H., & Zeljo, A. (2005). Parenting and preschoolers' symptoms as a function of child gender and SES. *Child & Family Behavior Therapy*, 27(2), 23-41. DOI: 10.1300/J019v27n02_03
- Kök, E.E. & Ünal, F. (2018). Ebeveynlerin çocukları ile ilişkilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1437-1446. DOI: 10.24106/kefdergi.1967
- Köksal Akyol, A., & Didin, E. (2016). Ahlak gelişimi. Aral N. (Ed.), *Çocuk gelişimi içinde* (s. 218-241). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Küçükturan, G., & Keleş, S. (2017). Sosyal duygusal gelişim. Köksal Akyol, A. (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim I (0-36 Ay) içinde* (s. 317-363). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kwon, H., Yoon, K. L., Joorman, J. ve Kwon, J-H (2013). Cultural and gender differences in emotion regulation: Relation to depression. *Cognition and Emotion*, 27, 769-782. DOI: 10.1080/02699931.2013.792244
- Lansford, J. E., Criss, M. M., Laird, R. D., Shaw, D. S., Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (2011). Reciprocal relations between parents' physical discipline and children's externalizing behavior during middle childhood and adolescence. *Development and Psychopathology*, 23(1), 225-238. DOI: 10.1017/S0954579410000751
- Liu, J., Chen, X. & Lewis, G. (2011). Childhood internalizing behaviour: Analysis and implications. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 18(10), 884-894. DOI:10.1111/j.1365-2850.2011.01743.x.

- McCarty, C. A., Zimmerman, F. J., Digiuseppe, D. L., & Christakis, D. A. (2005). Parental emotional support and subsequent internalizing and externalizing problems among children. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 26(4), 267-275.
- McElwain, N. L., Holland, A. S., Engle, J. M., & Wong, M. S. (2012). Child anger proneness moderates associations between child-mother attachment security and child behavior with mothers at 33 months. *Journal of Family Psychology*, 26(1), 76-86. DOI: [10.1037/a0026454](https://doi.org/10.1037/a0026454)
- McGinnis, E. (2016). *Erken çocukluk döneminde sosyal beceri öğretim programı: Sosyal beceri öğretimi öncesi rehberi* (Çev. Ed. S. S. Yıldırım Doğru). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Metin Orta, I., Corpaci, F., Yagmurlu, B., & Aksan, N. (2013). The mediational role of effortful control and emotional dysregulation in the link between maternal responsiveness and Turkish preschoolers' social competency and externalizing symptoms. *Infant and Child Development*, 22, 459-479. DOI:10.1002/icd.1806
- Monks, C. P., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2005). Psychological correlates of peer victimisation in preschool: Social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 31(6), 571-588. DOI: 10.1002/ab.20099
- Montgomery, M. J., Anderson, E. R., Hetherington, E. M., & Clingempeel, W. G. (1992). Patterns of courtship for remarriage: Implications for child adjustment and parent-child relationships. *Journal of Marriage and the Family*, 54: 686-698. DOI: 10.2307/353254
- Mussen, P. & Eisenberg, N. (2001). Prosocial development in context. In A. C. Bohart ve D. J. Stipek (Eds.), *Constructive and destructive behavior. Implications for family, school, and society* (pp. 103-126). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Newland, R. P. & Crnic, K. A. (2011). Mother-child affect and emotion socialization processes across the late preschool period: Predictions of emerging behaviour problems. *Infant and Child Development*, 20: 371-388, DOI: 10.1002/icd.729.
- Özgüle, E. T. U., & Sümer, N. (2017). Ergenlikte duygu düzenleme ve psikolojik uyum: Duygu Düzenleme Ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 20(40), 1-18.
- Rah, Y., & Parke, R. D. (2008). Pathways between parent-child interactions and peer acceptance: The role of children's social information processing. *Social Development*, 17(2), 341-357. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2007.00428.x
- Roberts, C., Mazzucchelli, T., Studman, L., & Sanders, M. R. (2006). Behavioral family intervention for children with developmental disabilities and behavioral

- problems. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 35(2), 180-193. DOI: 10.1207/s15374424jccp3502_2
- Rudy, D., Grusec, J. E. (2006). Authoritarian parenting in individualistic and collectivistic groups: Associations with maternal emotion and cognition and children's self-esteem *Journal of Family Psychology*, 20, 68-78. DOI: 10.1037/0893-3200.20.1.68
- Sentse, M., & Laird, R. D. (2010). Parent-child relationships and dyadic friendship experiences as predictors of behavior problems in early adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(6), 873-884. DOI:10.1080/15374416.2010.517160
- September, S. J., Rich, E. G., & Roman, N. V. (2015). The role of parenting styles and socio-economic status in parents' knowledge of child development. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1060-1078. DOI:10.1080/03004430.2015.1076399.
- Smeekens, S., Riksen Walraven, J., & van Bakel, H. A. (2007). Multiple determinants of externalizing behavior in 5-year-olds: A longitudinal model. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 347-361. DOI: 10.1007/s10802-006-9095-y
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., McMahon, R. J., & Lengua, L. J. (2000). Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(1), 17-29. DOI: /10.1207/S15374424jccp2901_3
- Tabachnik, B., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. U.S.A.: Pearson
- Tam, C. L., Lee, T. H., Kumarasuriar, V., & Har, W. M. (2012). Parental authority, parent-child relationship and gender differences: A study of college students in the Malaysian context. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 6(2), 182-189.
- Trawick Smith, J. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı* (Çev. Ed. B. Akman). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Trevarthen, C. (2003). Infant psychology is an evolving culture. *Human Development*, 46(4), 233-246. DOI: 10.1159/000070372
- Troutman, B. (2015). *Integrating behaviorism and attachment theory in parent coaching*. Basel, Switzerland: Springer International.
- Vancraeyveldt, C., Verschueren, K., Craeye-velt, S. V., Wouters, S. & Colpin, H. (2013). Teacher-reported effects of the playing-2-together intervention on child externalising problem behaviour. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 35 (4): 466-483, DOI: 10.1080/01443410.2013.860218.

- Walker, H.M., Ramsey, E., & Gresham, F.M. (2004). *Antisocial behavior in school: Evidence-based practices* (2nd ed.). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Whitted, K. S. (2011). Understanding how social and emotional skill deficits contribute to school failure. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(1), 10-16. DOI: [10.1080/10459880903286755](https://doi.org/10.1080/10459880903286755)
- Wiggins, T. L., Sofronoff, K., & Sanders, M. R. (2009). Pathways triple P-positive parenting program: Effects on parent-child relationships and child behavior problems. *Family Process*, 48(4), 517-530. DOI: [10.1111/j.1545-5300.2009.01299.x](https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2009.01299.x)
- Wilkerson K. L, Perzigian, A. B. T., & Schurr J. K. (2016). *Kaynaştırma sınıflarında sosyal becerilerin desteklenmesi* (Çev. Ed. S.S. Yıldırım Doğru). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Williams, L. R., Degnan, K. A., Perez Edgar, K. E., Henderson, H. A., Rubin, K. H., Pine, D. S., ... & Fox, N. A. (2009). Impact of behavioral inhibition and parenting style on internalizing and externalizing problems from early childhood through adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(8), 1063-1075. DOI: 10.1007/s10802-009-9331-3
- Wood, J. J., Emmerson, N. A., & Cowan, P. A. (2004). Is early attachment security carried forward into relationships with preschool peers? *British Journal of Developmental Psychology*, 22(2), 245-253. DOI: 10.1348/026151004323044591
- Xu, L., Liu, L., Li, Y., Liu, L., & Huntsinger, C. S. (2018). Parent-child relationships and Chinese children's social adaptations: Gender difference in parent-child dyads. *Personal Relationships*, 25(4), 462-479. DOI: 10.1111/pere.12254
- Zarnaghash, M., Zarnaghash, M., & Shahni, R. (2013). The influence of family therapy on marital conflicts. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 1838-1844. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.07.044

SUMMARY

Introduction

The development of behavioral problems in middle childhood children is influenced by the psychosocial status of the mother, the quality of child-parent attachment, and different aspects of the family environment (DeKlyen & Greenberg 2008). Lack of a healthy parent-child relationship has negative effects on children's development, mental health (Broberg, 2012; Clayton, 2014; Mussen & Eisenberg, 2001) and academic achievement (Walker et al., 2004). It has been observed that parental behaviors that frequently use punishment, constantly control children and expect them to obey lead to negative behaviors in children (Hoffman, 2001), and parental behaviors based on physical punishment and strict discipline increase behavioral problems in children (Coley et al., 2014; Gurland & Grolnick, 2005; Rudy & Grusec, 2006). Overreactive and strict discipline-based parenting style increases both externalizing and internalizing behavior problems in children and leads to adjustment problems (Bayer et al., 2012; Doksat et al., 2008; Evans et al., 2006; Kim et al., 2005). On the contrary, responsive and warm parenting behaviors and less use of power increase children's empathy skills and improve children's emotion and behavior regulation skills (Feng et al., 2008). As can be seen, having a supportive and warm parent-child relationship is a protective factor for children to develop psychological and behavioral problems (Bireda & Pillay, 2018).

Considering that parent-child relationship is both a risk factor and a protective factor in the emergence of behavioral problems, it is thought that determining the quality of parent-child relationship with behavioral problems in children can be used in such intervention programs to improve parents' positive approaches to their children. In line with the aim of the study, answers to the following research questions are sought:

1. Do children's behavioral problems differ significantly according to gender?
2. Does parent-child relationship predict children's behavior problems?

Method

This research is a descriptive study with a survey model. The study group of the research consists of parents of 7-10 year-old children studying in official primary schools affiliated to Kırklareli Provincial Directorate of National Education in the 2022-2023 academic year. A total of 415 people participated in the study. In the study, "Personal Information Form" was used to obtain information about the socio-demographic characteristics of the children, "Parent-Child Relationship Scale" was used to evaluate the parent-child relationship, and "Strengths and Difficulties Questionnaire-Parent Form" was used to determine behavioral problems. Pearson correlation coefficients were used to examine the relationship between the sub-dimensions of the scales; One-Way Analysis of Variance (ANOVA) and Independent Groups T Test statistical methods were used for intergroup comparisons. Multiple linear regression analysis was performed to examine whether parent-child relationship predicts behavior problems.

Findings

When the research findings are examined, it is seen that parent-child relationship does not differ statistically significantly according to the gender of the children ($p>0.05$). It was found that the

mean scores of behavioral problems and attention deficit/ hyperactivity differed significantly according to the gender of the children. The mean scores of boys were higher than the mean scores of girls ($p < 0.05$).

There is a significant negative relationship between positive parent-child relationship and behavioral problems ($r = -.291$, $p < 0.01$), attention deficit/ hyperactivity ($r = -.189$, $p < 0.01$), emotional problems ($r = -.162$, $p < 0.01$) and peer problems ($r = -.211$, $p < 0.01$) scores, and a significant, low level positive relationship between social behavior ($r = .280$, $p < 0.01$) scores. There is a negative, moderate, significant relationship between positive parent-child relationship and total difficulty score ($r = -.323$, $p < 0.01$). There is a moderate, positive and significant relationship between negative parent-child relationship and behavioral problems ($r = .302$, $p < 0.01$) and total difficulty score ($r = .329$, $p < 0.01$). There is a positive, significant, low level relationship between negative parent-child relationship and attention deficit/ hyperactivity ($r = .242$, $p < 0.01$), emotional problems ($r = .285$, $p < 0.01$), peer problems ($r = .113$, $p < 0.05$) scores. There is no significant relationship between negative parent-child relationship and social behavior ($p < 0.01$) scores.

When the multiple linear regression analysis results were examined, it was seen that the sub-dimensions of the parent-child relationship scale together showed a significant and moderate relationship with children's behavioral problems scores ($R = 0.404$, $R^2 = 0.163$, $p < .01$). The variables together explained 16% of the variance.

Discussion and Suggestions

The findings of the study show that parent-child relationship has a significant effect on children's behavioral problems. When the literature is examined, studies supporting the findings of the study are found (Acar et al., 2019; Akçınar & Baydar, 2018; Bor & Sanders, 2004; Colwell & Hart, 2005; Criss et al., 2009; Dere Çiftçi, 2013; Keown & Woodvard, 2002; Lansford et al., 2011; McCarty et al., 2005; Newland & Crnic, 2011; Roberts et al., 2006; Sentse & Laird 2010; Stormshak et al., 2000; Williams et al., 2009).

Adaptation and behavioral problems that start in the early period bring serious problems and financial burdens both individually and socially. It is known that these children also experience problems in adolescence and adulthood, are excluded by their peers, and this exclusion increases the risk of permanent negative experiences (Kauffman & Landrum, 2015; Trawick Smith, 2014; Wilkerson et al., 2016). As research has shown, the closeness of parent-child relationships and how warm and supportive they are greatly predict both psychological and behavioral problems of children and are an effective protective factor in the development of these problems (Acar et al., 2019; Bireda & Pillay, 2018; David & DiGiuseppe, 2016; Jakobsen et al. 2012; Wiggins et al. 2009). Therefore, it is thought that supporting parent-child relationships from early periods is of critical importance on an individual and societal basis. In Turkey, there are very few studies examining parent-child relationships and behavioral problems in children (e.g. Acar et al. 2019; Akçınar & Baydar, 2018; Dere Çiftçi; 2013; Metin Orta, Çoraççı, Yağmurlu, & Aksan, 2013). Therefore, this study aimed to examine whether parent-child relationships predict children's behavioral problems in order to address this need.

ORCID

Elifcan CESUR  ORCID [0000-0002-9364-2293](https://orcid.org/0000-0002-9364-2293)

Yeşim YURDAKUL  ORCID [0000-0002-4073-5445](https://orcid.org/0000-0002-4073-5445)

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

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

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma Akdeniz Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu'nun 20.12.2022 tarihinde yaptığı toplantıda 474 sayılı kararı ile etik açıdan uygun görülmüştür. Araştırma sürecinde Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Çocuktan Çocuğa Yaklaşımı Temel Alınarak
Hazırlanan Eğitim Etkinliklerinin Suriyeli
Çocukların Türkçe Dil Becerilerine Etkisi***

**The Effect of Activities Prepared Based on The Child-to-
Child Approach on Turkish Language Skills of Syrian
Children**

Z. Fulya TEMEL¹, Fatma TEZEL ŞAHİN², Hatice BEKİR³, Ebru ERSAY⁴, Zeynep KURTULMUŞ⁵, Vedat BAYRAKTAR⁶, Ümmühan AKPINAR AFŞİN⁷, Müge KUNT BAYRAMOĞLU⁸, Mehmet Akif İNCİ⁹, Hilal GENÇ ÇOPUR¹⁰, Rukiyye YILDIZ ALTAN¹¹, Zeynep Nur AYDIN KILIÇ¹², Merve BULUT ÖNGEN¹³

¹Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı.
e-posta: temel.fulya@gmail.com

²Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı.
e-posta: ftezel68@gmail.com

³Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı.
e-posta: hsimsekbekir@gmail.com

⁴Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı.
e-posta: eersay@gazi.edu.tr

⁵Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı.
e-posta: zeynepkurtulmus@gmail.com

⁶Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı.
e-posta: vbayraktar75@gmail.com

⁷Bartın Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı.
e-posta: uakpinar@bartin.edu.tr

⁸Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı. e-posta: muge.kunt@ogu.edu.tr

⁹Muş Alparslan Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı. e-posta: mehmetakifinci@alparslan.edu.tr

¹⁰Erciyes Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı. e-posta: hilal.genc40@gmail.com

¹¹Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı. e-posta: yildizrukiye@gmail.com

***Alıntılama:** Temel, Z. F., Tezel Şahin, F., Bekir, H., Ersay, E., Kurtulmuş, Z., Bayraktar, V., ... & Bulut Öngen, M. (2024). Çocuktan çocuğa yaklaşımı temel alınarak hazırlanan eğitim etkinliklerinin Suriyeli çocukların Türkçe dil becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 1545-1580.

¹²Gazi Üniversitesi, Rektörlük. e-posta: zeynep.nur.aydin@hotmail.com
¹³Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi
Anabilim Dalı. e-posta: merve.ongen@dpu.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article
Makalenin Geliş Tarihi: 09.03.2024 **Yayına Kabul Tarihi:** 02.05.2024

ÖZ

Bu araştırmada, “Çocuktan Çocuğa Yaklaşımı” temel alınarak hazırlanan eğitim etkinliklerinin ilkokula devam eden Suriyeli öğrencilerin okul öncesi dönemdeki kardeşlerinin Türkçe dil becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada zayıf deneysel desenlerden tek grup ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Ankara ilinde iki farklı ilkokulun 4. sınıfına devam eden geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerden (53) ve bu çocukların okul öncesi dönemde olan kardeşlerinden (54) oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Genel Bilgi Formu, ilkokul 4. sınıfa devam eden geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenciler için Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ), Suriyeli öğrencilerin okul öncesi dönemdeki kardeşlerine ise İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı (İÇ-TDA) ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Etkinlikler öğretmen adayları ve araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, uygulanan eğitim etkinliklerinin ilkokul 4. sınıfa devam eden geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil beceri düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturacak şekilde desteklediği, ancak okul öncesi dönemdeki kardeşlerinin Türkçe dil gelişimlerini desteklemekle beraber istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturacak kadar etkili olmadığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Çocuktan çocuğa yaklaşımı, Suriyeli çocuklar, İki dillilik, Türkçe dil becerisi

ABSTRACT

In this study, the effect of educational activities prepared based on the "Child-to-Child Approach" on the Turkish language skills of preschool siblings of Syrian students attending primary school was examined. A one-group pretest-posttest experimental design, one of the weak experimental designs, was used in the study. The study group consisted of Syrian students under temporary protection attending the 4th grade of two different primary schools in Ankara (53) and their preschool siblings (54). As data collection tools, the General Information Form, the Turkish Expressive and Receptive Language Test (TİFALDİ) for Syrian students under temporary protection attending the 4th grade of primary school, and the Turkish Assessment Tool for Bilingual Children (İÇ-TDA) for Syrian students' preschool siblings were applied as pre-test and post-test. The activities were implemented by pre-service teachers and researchers. As a result of the study, it was observed that the educational activities applied supported the Turkish language skill levels of Syrian students under temporary protection attending the 4th grade of primary school in a way to create a statistically significant difference, but they were not effective enough to create a statistically

significant difference, although they supported the Turkish language development of their siblings in the preschool period.

Keywords: *Child-to-child approach, Syrian children, Bilingualism, Turkish language skills*

GİRİŞ

Son yıllarda Orta Doğu'da yaşanan insani krizin etkileri tüm dünyada farklı şekillerde etkisini göstermiştir. Özellikle Türkiye, yaşanan bu krizin etkisi ile kitlesel göç hareketliliğinin önemli bir merkezi haline gelmiştir. Ülkemizde geçici koruma altındaki Suriyelilere yönelik 2014 yılında kapsamlı yasal düzenlemeler yürürlüğe girmiştir. Böylece Türkiye'de geçici koruma altındaki Suriyeliler eğitim hizmetine dahil edilmiştir. Bunun yanı sıra 2014/21 sayılı Yabancılarla Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri adlı genelge ile geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklara yönelik eğitim hizmetleri standartlaştırılmıştır (Coşkun ve Emin, 2016; MEB, 2014; UNICEF, 2016). Bütün bu gelişmelere rağmen Türkiye'de yaşayan geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitim sorununun devam ettiği düşünülmektedir. Geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitimle ilgili yaşadığı sorunlar, Türkçe dil yeterliliği konusunda herhangi bir hazırlık yapılmadan Türkiye'deki devlet okullarına başlamalarıyla ilişkili görülmektedir.

Yaşanan göçler nedeniyle, dünya genelinde okula ana dilinden farklı bir dilde başlayan çocuk sayısı artmaktadır (Bonifacci, Tobia, Bernabini ve Marzocchi, 2016). Göçmen çocuklar ana dillerine ek olarak yerleştikleri ülkenin dilini edinmek durumunda kalmaktadırlar. Göçmen çocukların yerleştikleri ülkenin dilindeki yetkinliklerinin gelecekteki uyum ve başarılarını etkilediği (McBrien, 2005) bununla beraber göçmenlerin öncelikle kendi dillerinde ve kültürlerine uygun şekilde desteklenmesi (Phinney, Horenczyk, Liebkind ve Vedder, 2001) gerektiği bilinmektedir. Farklı ülkelerde yapılan çalışmalar, göçmen çocukların gelişimsel ihtiyaçlarının ancak dil becerilerini destekleyen nitelikli eğitim programlarıyla karşılanabileceğini vurgulamaktadır (Buchanan Abu-Rayya, Kashima, Paxton ve Sam, 2018; Cavicchiolo ve diğerleri, 2023; Hammer, 2017; Taylor ve Sidhu, 2011).

Türkiye’de geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitimiyle ilgili yapılan ilk uygulamalarda çocukların ana dilleri olan Arapça kullanılmıştır. Bunun nedeni ülkelerine döndüklerinde eğitim hayatlarına kaldıkları yerden devam edebilmeleri olarak açıklanmaktadır. Ancak sosyal psikologların hem yerleşilen ülkenin çocuklarının ve göçmen çocukların birlikte eğitim almalarının daha faydalı olduğunu ve bu durumun toplumsal uyum için gerekli olduğunu belirtmesi (Culbertson ve Constant, 2015) hem de savaşın etkilerinin Suriye’de şiddetli bir şekilde görülmeye devam etmesi ve Türkiye’de bulunan geçici koruma altındaki Suriyeliler’in sayısının artmasıyla Suriyeli çocukların eğitimlerine yönelik düzenlemeler yapılmıştır.

Türkiye’deki devlet okullarına gitmeye başlayan geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların ana dilleri dışında eğitim almaları, içe kapanmalarına ve kendilerini yalnız hissetmelerine neden olabilmektedir (Şahin ve Şener, 2019). Nitekim araştırmalarda göçmenlerin dil öğrenmesinin göçmen çocukların uyum süreçlerinde önemli olduğu (Yohani, 2010) ve dil becerisi (ev sahibi ülkenin dili) açısından yetersiz olmasının sosyal dışlanma durumları nedeniyle iletişim ve uyum gibi birçok konuda problem yaşanmasına neden olduğu vurgulanmaktadır (Aydın Kılıç ve Tezel Şahin, 2021). Göçmenlerin yaşadıkları psikolojik ve sosyal stresler duygusal, bilişsel, fiziksel vb. problemlere zemin hazırlamakta ve göçmen çocuklar birçok psikososyal problem yaşamaktadır (Hassan, Ventevogel, Jefee-Bahloul, Barkil-Oteo ve Kirmayer, 2016). Yapılan araştırmalarırken yaşlarda duygusal ve sosyal iyileşmenin desteklenmesinin göçmen çocukların umut duygularının yeniden yapılandırmasını sağladığı, uyum ve ait hissetme duygularının gelişiminde önemli role sahip olduğunu göstermektedir (Eisenbruch, 1988; Sinclair, 2001; Taylor ve Sidhu, 2011).

Portes ve Rumbaut (2005) yaptıkları çalışmada yeni yerleşilen ülkenin dilini geliştirmenin göçmen çocukların psikososyal uyumlarında çok önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuşlardır. Bunun dışında Taylor ve Sidhu (2011) yerleşilen ülkenin dilini edinmenin, göçmen çocukların o ülkede var olan eğitim sistemine dâhil olmalarını ve başarı şanslarının olmasını sağlayacağını, göçmenlerin yaşadığı

en temel problemlerden birinin dil sorunu olduğunu ifade etmişlerdir. Türkiye'deki geçici koruma altındaki Suriyelilerin eğitimiyle ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda da en yaygın sorunlardan birinin dil engeli olduğu görülmektedir (Alçın ve İnanıcı, 2020; Altınır-Bozlak, Celikkaya, Onal ve Kıracı, 2023; Aydın ve Kaya, 2017; 2019; Çelik, Saka, Polat, Kesik ve Ayaz, 2020; Mercan-Uzun ve Bütün, 2016; Saklan ve Erginer, 2017; Sarmini, Topçu ve Scharbrodt, 2020; Taşkın ve Erdemli, 2018; Tösten, Toprak ve Kaya, 2017). Geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitiminde en büyük problem Türkçe dil becerilerinin yetersiz olmasıdır (Crul ve diğerleri, 2019). Bu doğrultuda Türkiye'de yaşayan geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için, öncelikle dil sorununa odaklanmakta fayda vardır.

Ülkelerini terk etmek zorunda kalan insanların çocuklarının eğitim ihtiyaçlarının karşılanması, kendi potansiyellerini en yüksek düzeye çıkaracak uyarıcı bir çevrenin sağlanması, yaşadıkları olumsuz etkilerin en aza indirilmesi için sistemin güçlendirilmesi, kapsayıcı eğitimin kalitesinin ve erişiminin artırılması ve farklı yaklaşımlara yer verilmesi, Suriyeli çocukların dil eğitimlerine yönelik yapılan çalışmaların var olan sistemin yeni modelleme yöntemiyle desteklenmesi gerekmektedir. İşte bu noktada Çocuktan Çocuğa Yaklaşımı toplum problemlerini tespit ederek bu problemlere çözüm üretmede çocukları merkeze alan çağdaş eğitim yaklaşımı olarak görülmektedir. Bu yaklaşım ile çocukların bakış açılarını eğitimle değiştirip, kendilerinde, ailelerinde ve çevrelerinde olumlu değişiklikler yaratılması amaçlanmaktadır (Gibbs, Mann ve Mathers,2002).

İlgili literatür incelendiğinde Çocuktan Çocuğa Yaklaşımı'nın temel alındığı Suriyeli çocukların yaşadıkları ana sorunlardan biri olan dil sorununa çözüm geliştirmeye çalışmak için ilkökul çağındaki çocuklar aracılığı ile okul öncesi dönemdeki kardeş, akran, aile ve yaşadıkları çevredeki bireylere edindikleri dil becerilerini aktarmalarını sağlamaya yönelik çalışmaların henüz yapılmadığı görülmektedir. Bu araştırmanın eğitimcilere ve araştırmacılara uygulama ve teori noktasında yol göstereceği açıktır. Ayrıca Suriyeli çocukların dil sorunlarının

giderilmesine yönelik gerçekleştirilen bu çalışmanın bireysel, toplumsal ve kurumsal gereksinimlerin karşılanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dil sorununu gidermiş olan çocukların etkileşime girerek topluma kabul edilebilirliği artacak, birlikte yaşam kültürü oluşturmalarına olanak sağlanacaktır.

Bu doğrultuda geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitim hakkından daha verimli yararlanmalarını sağlamak, yaşadıkları ana sorunlardan biri olan dil sorununa çözüm geliştirmeye çalışmak için okul çağındaki çocuklar aracılığı ile okul öncesi dönemdeki kardeş, akran, aile ve yaşadıkları çevredeki bireylere edindikleri dil becerilerini aktarmalarını sağlamak önemlidir. Araştırmada alan uzmanları ve öğretmen adaylarının ortak çalışması ile geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların dil problemini çözmek amacıyla hareket edilmiştir. Araştırmada çocukların kendi potansiyellerini en yüksek düzeye çıkaracak uyarıcı bir çevrenin sağlanması ve Çocuktan Çocuğa Yaklaşımı'nın temel alınması gerektiği öngörülmüştür. Araştırma kapsamında çocuktan çocuğa yaklaşımının temel alındığı eğitim etkinliklerinde dili öğrenen çocuklar, birlikte yaşam ve aralarındaki etkileşim sayesinde diğer çocukların dil edinim sürecine kesintisiz olarak katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada "Çocuktan Çocuğa Yaklaşımı" temel alınarak Türkçe öğretimini destekleyecek eğitim etkinliklerinin hazırlanması, eğitim etkinliklerinde kullanılacak Türkçe öğretimini destekleyici materyaller hazırlanması, ilkokula devam eden geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların ve onların okul öncesi dönemdeki kardeşlerinin Türkçe dil becerilerinin desteklenmesi ve ilkokula devam eden Suriyeli geçici koruma altındaki çocukların etkileşimde bulunduğu farklı yaştaki aile üyeleri, çevrelerindeki akranları ve diğer bireylere, edindikleri dil becerilerini, öğrenme fırsatları, sosyal ve kültürel etkinlikler aracılığı ile aktarmalarının sağlanması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Çocuktan Çocuğa Yaklaşımı temel alınarak hazırlanan eğitim etkinliklerinin 4. sınıfa devam eden Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil becerileri üzerinde etkisi var mıdır?

2. Çocuktan Çocuğa Yaklaşımı temel alınarak hazırlanan eğitim etkinliklerinin 4. sınıfa devam eden Suriyeli öğrencilerin okul öncesi dönem kardeşlerinin Türkçe dil becerileri üzerinde etkisi var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma yöntemine göre hazırlanan araştırmada, zayıf deneysel desenlerden tek grup ön test-son test deseni kullanılmıştır. Tek grup ön test-son test deneysel desende; tek bir grup üzerinde yapılan uygulama test edilir. Çalışma grubunun bağımlı değişkene ilişkin ölçme sonuçları aynı ölçme araçları aynı denekler üzerinde kullanılarak uygulama öncesinde ön test ve uygulama sonrasında son test olarak elde edilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu araştırmada Çocuktan Çocuğa Yaklaşımı temel alınarak hazırlanan eğitim etkinliklerinin etkililiği tek bir deney grubu üzerinde test edildiği için bu desen tercih edilmiştir. Ayrıca araştırmanın amacına ulaşmasında hazırlanan materyallerin uygunluğu ve etkililiğinin en iyi şekilde değerlendirilebilmesi için bu desen uygun bulunmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Ankara ilinin Altındağ ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı iki farklı ilkokulun 4. sınıfına devam eden Suriyeli öğrencilerden (53) ve bu öğrencilerin okul öncesi dönemde olan kardeşlerinden (54) oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan ilkokul 4. sınıf Suriyeli öğrencilerden birinin okul öncesi dönemde ikiz kardeşleri olup, bu iki kardeş de araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu nedenle araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının sayısı 54 olarak belirtilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde sistematik örnekleme yolu kullanılmıştır. Seçkisiz örneklemenin bir çeşidi olan sistematik örneklemede, evrenden örneklem için katılımcılar seçilirken tam seçkisiz bir yöntem değil de belli kıstaslarla belirlenen sistematik bir yöntemle örneklem oluşturulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada, ölçüt olarak en az bir yıldır Türkiye'de ikamet

etmekte olan, ailesi ile birlikte yaşayan, ilkokul 4. sınıfa devam eden ve okul öncesi dönemde kardeşi olan çocuklar alınmıştır. Çalışma grubuna ilişkin genel bilgiler aşağıda verilmiştir (Tablo 1, Tablo 2).

Tablo 1. İlkokul 4. Sınıfa Devam Eden Suriyeli Öğrenciler ve Okul Öncesi Dönem Kardeşlerinin Genel Bilgilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

		Değişken	Frekans	Yüzde
	Cinsiyet	Kız	31	58.50
		Erkek	22	41.50
		Toplam	53	100.0
İlkokul 4. Sınıf Öğrencileri	Yaş	8 yaş	1	1.89
		9 yaş	9	16.98
		10 yaş	23	43.39
		11 yaş	19	35.85
		12 yaş	1	1.89
		Toplam	53	100.0
		Okul Öncesi Dönem Kardeşler	Cinsiyet	Kız
	Erkek	22	40.70	
	Toplam	54	100.0	
Okul Öncesi Dönem Kardeşler	Yaş	33-48 ay	18	33.33
		49-60 ay	24	44.45
		61-74 ay	12	22.22
		Toplam	54	100.0
		Okul Öncesi Eğitime Devam Durumu	Hayır	53
	Evet	1	1.90	
	Toplam	54	100.0	

Araştırmada yer alan ilkokul 4. sınıfa devam eden Suriyeli öğrencilerin %58.50'si kız, %41.50'si erkek, % 43.39'u 10 yaş, % 35.85'i ise 11 yaşındadır. Okul öncesi dönem kardeşlerin %59,30'u kız, %40.70'i erkek, %44.44'ü 49-90 aylık, %33.33'ü 33-48 aylık ve %22.22'si 61-74 aylıktır. Okul öncesi dönem kardeşten sadece biri (%1.90) okul öncesi eğitime devam etmektedir.

Tablo 2. Ailelerin Genel Bilgilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

		Değişken	Frekans	Yüzde
Ailede Türkçe Konuşan Biri Olma Durumu		Hayır	1	1.89
		Evet	50	94.31
		Kayıp	2	3.80

		Toplam	53	100.0
Türkçe Kardeş Durumu	Konuşan Olma	Hayır	1	1.89
		Evet	50	94.31
		Kayıp	2	3.80
		Toplam	53	100.0
Ailede Konuşan Biri Durumu	Arapça Olma	Evet	51	96.20
		Kayıp	2	3.80
		Toplam	53	100.0
Annenin Durumu	Öğrenim	Yok	10	18.90
		İlkokul	18	34.00
		Ortaokul	18	34.00
		Lise	3	5.70
		Kayıp	4	7.50
		Toplam	53	100.0
Babanın Durumu	Öğrenim	Yok	6	11.30
		İlkokul	15	28.30
		Ortaokul	21	39.60
		Lise	3	5.70
		Kayıp	8	15.10
Annenin Yaşı		Toplam	53	100.0
		25-32 yaş	30	56.60
		33-42 yaş	20	37.74
		Kayıp	3	5.66
Babanın Yaşı		Toplam	53	100.0
		30-39 yaş	24	45.28
		40-49 yaş	22	41.50
		92 yaş	1	1.89
		Ölü-Kayıp	6	11.32
		Toplam	53	100.0

Araştırmada yer alan ilkokul 4. sınıfa devam eden 53 öğrenciden birinin (%1.89) ailesinde Türkçe konuşan yokken, 50'sinin (%94.31) ailesinde Türkçe konuşan bireyler bulunduğu, birinin (%1.89) Türkçe konuşan kardeşi yokken, 50'sinin (%94.31) Türkçe konuşan kardeşinin bulunduğu ve %96.20'sinin ailesinde Arapça konuşulduğu tesbit edilmiştir. Öğrencilerin annelerinin %34'ü ilkokul ve yine %34'ü ortaokul mezunu, %18.90'ının annesinin öğrenim durumu yoktur. %5.70'i lise mezunu, babalarının ise %39.60'ı ortaokul, %28.30'u ilkokul, %5.70'i lise mezunudur. Babalarının %11.30'u ise öğrenim durumlarının olmadığını

belirtmişlerdir. Çocukların annelerinin %56.60'ı 25-32 yaş, %37.74'ü 33-42 yaş, babalarının %45.28'i 30-39 yaş, %41.50'si 40-49 yaş aralığındadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak ilkokul 4. sınıfa devam eden Suriyeli öğrenciler, okul öncesi dönemdeki kardeşleri ve ailelerine yönelik bilgi elde etmek amacıyla “Genel Bilgi Formu”, ilkokul 4. sınıfa devam eden Suriyeli öğrencilerin dil gelişimlerini değerlendirmek amacıyla “Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ)”, okul öncesi dönem kardeşlerinin dil gelişimini değerlendirmek amacıyla ise “İki Dilli Çocuklar için Türkçe Dil Değerlendirme Aracı (İÇ-TDA)” kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu

Form, araştırma kapsamına alınan ilkokul 4. sınıfa devam eden öğrenciler, okul öncesi dönemdeki kardeşleri ve ailelerine ilişkin bilgi elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Formda ilkokul 4. sınıfa devam eden öğrencilere ilişkin; cinsiyet, yaş ve okul öncesi dönem kardeşlerine ilişkin; cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitime devam etme durumu, ailelere ilişkin ise; ailede Türkçe konuşan biri olma durumu, Türkçe konuşan kardeş olma durumu, ailede Arapça konuşan biri olma durumu, anne-baba öğrenim durumu, anne-baba yaş bilgilerinin elde edilmesine yönelik sorulara yer verilmiştir.

Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ)

TİFALDİ başka bir dilden uyarlanmamış özgün bir testtir. Alıcı ve ifade edici dil olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. İki-on iki yaş arasındaki çocukların alıcı dil ve ifade edici kelime düzeylerinin değerlendirilmesi için kullanılan bir testtir. TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testi 104 maddeden oluşmaktadır. İki-on iki yaşları için iç tutarlılık katsayıları Cronbach's alpha değerleri 0.88 ile 0.96 arasındadır. TİFALDİ İfade Edici Kelime Alt Testi 80 maddeden oluşmaktadır. İki-on iki yaşları için iç tutarlılık katsayıları Cronbach's alpha değerleri 0.88 ile 0.96 arasındadır. (Kazak-Berument ve Güven, 2013). Testin Suriyeli çocuklar üzerinde

kullanılabilirliği Ağmaz ve Temel (2021) tarafından Suriyeli çocuklarla yapılan araştırmada güvenilirlik çalışması yapılarak test edilmiştir. Suriyeli çocuklar üzerinde kullanılabilir olduğu test edildiği için araştırmada TİFALDİ kullanılmıştır.

İki Dilli Çocuklar için Türkçe Dil Değerlendirme Aracı (İÇ-TDA)

İÇ-TDA iki dilli çocukların ses bilgisel, anlam bilgisel, söz dizimsel, biçim bilimsel ve kullanım bilimsel olmak üzere beş dil alanının değerlendirilmesinde kullanılmaktadır (Temel ve diğerleri, 2021). İÇ-TDA'nın yapı geçerliğine yönelik yapılan analizlerde, ortalama madde ayırt edicilik değerlerinin her bir yaş aralığında yer alan maddeler için 0.30 ile 0.50 arasında ve ortalama madde güçlük değerlerinin ise her bir yaş aralığında yer alan maddeler için 0.73 ile 0.81 arasında bulunmuştur. Ayrıca, madde-değerlendirme aracı toplam korelasyon değerleri 0.43 ile 0.70 arasındadır. Bu sonuçlar İÇ-TDA'nın yapı geçerliğinin sağlandığını göstermektedir. İÇ-TDA'nın test iki yarı güvenilirliği güvenilirlik katsayısı değerleri 0.27 ile 0.92 ve KR-20 güvenilirlik katsayı değerleri 0.15 ile 0.92 olarak bulunmuştur. Buna göre İÇ-TDA, güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir (Temel ve diğerleri, 2021).

Çocuktan Çocuğa Yaklaşımı Temel Alınarak Eğitim Etkinliklerinin Hazırlanması

Eğitim etkinlikleri hazırlanırken ekolojik kuram ve Çocuktan Çocuğa Yaklaşımı temel alınmıştır. Bronfenbrenner Ekolojik Kuramda, bireylerin en iyi birbiri ile etkileşim içinde olduğu sistemlerde gelişimlerini sürdürdüklerini savunmaktadır. Bu kuramda sözü edilen birbiri ardına sıralanmış mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem adı verilen sistemler öne sürülmüştür. Mikrosistem, çocuğun ebeveyni ile ilk ilişki şemasını oluşturduğu en temel halka olarak görülmekteyken, mezosistem çift yönlü etkileşim süreçlerini kapsayan ikinci halka, ekzosistem çocuğun birebir iletişim kurmadığı ancak dolaylı olarak etkileşim kurduğu üçüncü halka, makrosistem eğitim, ekonomik düzey, etnik yapı, toplumsal ve yasal yaptırımlarla oluşturulan etkileşim süreçlerini kapsayan dördüncü halka ve kronosistem en kapsamlı halka olarak açıklanmaktadır (Bronfenbrenner, 1986).

Mikrosistem bu sistemlerin en temel halkası olmakla birlikte çocuğun karşılıklı yakın etkileşim içerisinde bulunduğu, aile, okul ve arkadaşlar gibi kişi ve grupları içermektedir (Bronfenbrenner, 1979). Göç sırasında en alt sistem olan mikrosistemde ortaya çıkan ve yaşanan değişimler çocuğun gelişimini çeşitli şekillerde etkileyebilmektedir. Göçmen çocuklar, göç ettikleri ülkelerin kültürüne özellikle dil yetersizliklerinden kaynaklı problemlerden dolayı uyum sağlamakta zorlanmaktadır (Delgado-Gaitan ve Trueba, 1991). Bu sebeple göçmen çocukların akranları, yerleşilen ülkenin kültürüne uyum sağlayabilme konusunda önemli bir role sahiptir (Bacallao ve Smokowsky, 2009; Lay ve Nguyen, 1998). Mezosistem, mikrosistemler arasındaki ilişkiden oluşmaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Göç eden çocukların içinde buldukları kültüre uyum sağlamaları, yerleşilen ülkenin dilini öğrenmeleri için okul ve ailenin iş birliği içerisinde olması önemsenmektedir (Delgado-Gaitan ve Trueba, 1991). Dolayısıyla ekolojik kuramda açıklanan mezosistem ile çocukların eğitim sistemine ailenin ve akranların dahil edilerek bu sistemlerin karşılıklı etkileşimlerinin sağlanması, göçmen çocukların ev sahibi ülkenin dilini edinmelerine katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Suriyeli çocuklar ile yürütülmesi planlanan bu araştırmada, çocukların en yakın sosyal çevrelerinden başlanarak gelişimlerinin desteklenmesi ilkesi esas alınmış ve araştırmanın kuramsal dayanağı olan ekolojik kuramın en temel halkası olan mikrosisteme özellikle vurgu yapılmıştır. Bu sebeple araştırma kapsamında çocukların öğrendiklerini küçük kardeşleri, ailesi, arkadaşları ile paylaşımlarına olanak tanıyan dünyada etkililiği kanıtlanmış, dezavantajlı çocukların eğitiminde olumlu sonuçlar alınmış Çocuktan Çocuğa Yaklaşımı, eğitim modeli olarak seçilmiştir. Çocuktan Çocuğa Yaklaşımında temel olan yalnız öğrenme değil, bireylerin öğrendiklerini küçük kardeşleri, ailesi, arkadaşları ve toplum ile paylaşmasıdır.

Çocuktan Çocuğa Yaklaşımı temel alınarak eğitim etkinliklerinin hazırlanmasında ilk olarak konuya ilişkin alan yazın taraması yapılmıştır. Çocukların Türkçe dil becerilerini destekleyecek, aktif katılımlarını sağlayacak kazanımlar temel alınmıştır. Bu kapsamda eğitim etkinliklerinin planlanmasında, çocukların günlük

yaşamda ihtiyaç duyabileceği “Ben ve Ailem”, “Ben, Arkadaşlarım ve Okulum”, “Doğa ve Canlılar”, “Trafik ve Ulaşım”, “Sağlık”, “Günlük Rutinler, Toplumsal Yaşam ve Çocuk Hakları”, “Bilim, Teknoloji, İletişim” ve “Duygularım” temaları temel alınmıştır. Bu temalar çocukların günlük hayatta ve toplumsal yaşam içinde karşılaşılabilecekleri durumlarda kullanılacak sözcüklerin edinimini, pragmatik alandaki kullanım becerilerini destekleyecek ve Türkçeyi yaşam alanlarına daha çok entegre edebilmelerine olanak sağlayacak konu ve içerikleri kapsamaktadır. Belirlenen temalar doğrultusunda hazırlanan eğitim etkinlikleri; Türkçe, sanat, drama, oyun, matematik, fen, müzik, okuma yazmaya hazırlık gibi farklı türde etkinliklerden oluşmuştur.

Hazırlanan eğitim etkinlikleri beş alan uzmanı akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütlerin ardından etkinlikler sırasında kullanılacak olan ve çocukların anlayamayacağı düzeydeki bazı kavram ve sözcükler değiştirilmiş, bazı materyaller daha dikkat çekici olarak düzenlenmiştir. Etkinliklerde; çocukların dil ve okuryazarlık becerilerini destekleyici görseller, resimli kartlar, kuklalar, kostümler, maske ve başlıklar gibi materyallere yer verilmiştir. Ayrıca Çocuktan Çocuğa Yaklaşımı temel alınarak hazırlanan Türkçe dil becerilerini destekleyici eğitim etkinlikleri kapsamında Suriyeli öğrencilerin okul öncesi dönemdeki kardeşleri için evde aileleriyle birlikte yapacakları, “Ailemle Etkinlik Yapıyorum” başlıklı aile etkinlik sayfaları her oturum sonunda gönderilmek üzere hazırlanmıştır.

Belirlenen temalara yönelik olarak uygulanan eğitim etkinlikleri ve bu kapsamda hazırlanan materyallere ait detaylı bilgiler, etkinliklerin amaçları ve bu doğrultuda desteklenmesi amaçlanan dil becerilerine yönelik kazanımlar Tablo 3’te belirtilmiştir.

GEFAD / GUJGEF44(2): 1545-1580(2024)

Tablo 3. Çocuktan Çocuğa Yaklaşımı Temel Alınarak Hazırlanan Eğitim Etkinliklerinden Örnekler

Haftalar ve Temalar	Etkinliğin Amacı	Desteklenecek Dil Becerileri	Materyal Adı
1. Hafta / Ben ve Ailem (Etkinlik 1)	Çocuğun günlük hayat içindeki çeşitli anlarda veya alanlarda kullanılan selamlaşma, tanışma ve vedalaşma kalıp ifadelerini Türkçe dilinde basit bir sosyal ilişki kurabilmesi için anlaması, akrabalık bağı belirten kelimeleri anlaması, kullanması ve bakarak yazması, giysilerle ilgili temel sözcükleri anlama ve söyleme becerisi, sınıf ortamında ve etkinliklerde sıklıkla kullanılan basit yönergeleri anlaması, söylemesi ve uygulaması.	- Selamlaşma, tanışma, vedalaşma ifadelerini tanır/kullanır. - Hitap şekillerini tanır/kullanır. - Kalıp ifadelere uygun tepkiler verir. - Kalıplaşmış yönergeleri / ifadeleri anlar/ kullanır. - Kısa anlatımlarla kendini ifade eder. - Konuşmalarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanır. - Harfleri tekniğine uygun yazar. - Kelimeler yazar.	- El Çomak Kukla - "1" Kuklası - Çorap Kukla - Boyun İsimlikleri - Aile Üyeleri Maketleri - Ev Eşyaları Maketleri (Koltuk, Televizyon, Masa, Sandalye, Yatak, Lamba, Buzdolabı, Fırın, Dolap vb.) - Renk Kartları - Günün Farklı Zamanlarında Yapılan Aktivite Kartları - Aile Üyelerinin Maskeleri - Giysi Dolabı - Kıyafet Hafıza Kartları - Aile Üyeleri Küpü - Kıyafetsever Manken - Takma Bıyık, Sakal, Gözlük, Eşarp, Baston, Emzik Gibi Aksesuarlar Aile Üyeleri Parmak Kukla

4. Hafta / Trafik ve Ulaşım (Etkinlik 7)	Taşıtlar ile ilgili günlük hayatta karşılaştığı durumları ifade edebilmesi, ulaşım araçlarıyla ilgili temel bilgileri ve ulaşım araçlarını hava, kara ve deniz olarak sınıflandırma becerisi edinmesi	<ul style="list-style-type: none">- Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.- Harfi tanır ve seslendirir.- Basit ve kısa cümleleri okur.- Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.- Basit temel gereksinimlerini giderebilecek kadar yeterli sözcük kullanır.- Kalıp ifadeleri anlar (öğretmenin yönergelerini alır).	<ul style="list-style-type: none">- Taşıt Tombalası- Ulaşım Araçları Eşleştirme Kartları
7. Hafta / Bilim ve Teknoloji (Etkinlik 14)	Çocukların teknolojik aletlerle ilgili edindikleri bilgileri kullanarak kendilerini şiir, tekerleme, kısa hikâye ve şarkı yoluyla ifade etmelerine fırsat verilir. Uzay mekiği, mıknatıslı tren, denizaltı gibi dikkat çekici kelimelere ilgileri ve bunların çalışma prensiplerine olan merakları artar.	<ul style="list-style-type: none">- Basit ve kısa cümleleri okur.- 2.Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.- Öğrenciler konuşma/tartışma sırasında kendi düşüncelerini uygun şekilde ifade eder.- Başkalarını dinleme, uygun hitap ifadeleri kullanma, başkalarının sözünü kesmeme, konuşmanın bitmesini bekleme, akış içinde söz alarak konuşmaya katılma, karşısındakini saygıyla ve sabırla dinler.	<ul style="list-style-type: none">- Meraklı sincap kuklası- Bilgi sandığı kutusu (içerisinde denizaltı, mıknatıslı tren vb. ilginç ulaşım araçlarının isimlerinin ve bilgilerinin yazılı olduğu kağıtlar ve fotoğraflar da bulunmaktadır)- Ailemle etkinlik yapıyorum hikâye kartları- Kardeşimle hafıza oyunu- Teknolojik Aletleri Tanıyorum (bazı teknolojik aletlerin resimli kartları, çocuk sayısınca hazırlanır.)- Diyalog Taçları

GEFAD / GUJGEF44(2): 1545-1580(2024)

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci kapsamında genel bilgi formunun, ön testlerin, eğitim etkinlikleri ve son testlerin uygulanma süreçlerine ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4. Veri Toplama Süreci

Grup	Ön Test	Uygulamanın Gerçekleştirilmesi	Son Test
4. Sınıf Öğrencileri	TİFALDİ Genel Bilgi Formu	Çocuktan Çocuğa Türkçe Eğitim Etkinlikleri	TİFALDİ
Okul Öncesi Dönem Kardeşleri	İÇ-TDA Genel Bilgi Formu	Çocuktan Çocuğa Türkçe Eğitim Etkinlikleri (Ailele Etkinlik Yapıyorum)	İÇ-TDA

Ön Testlerin Uygulanması

Araştırmanın ilk aşamasında veri toplama araçlarının ve Çocuktan Çocuğa Türkçe Eğitim Etkinliklerinin uygulanabilmesi için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ardından da Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden yasal izin alınmıştır. Veri toplama sürecinden önce TİFALDİ ve İÇ-TDA testini uygulayacak araştırmacılar uygulama eğitimlerine katılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce okulların yöneticileriyle ve öğretmenleriyle görüşülerek uygulama hakkında bilgi verilmiştir. Okul yöneticilerin desteği ile eğitim verilecek ve veri toplanması planlanan çocukların ebeveynleri için tercümanların katılımıyla bilgilendirici bir toplantı düzenlenmiştir. Uygulamalara ve araştırmaya katılım gönüllülük esasına göre yapılmıştır.

Ön test uygulamasından önce ilkokul 4. sınıfa devam eden öğrenciler için Genel Bilgi Formu okuldaki kişisel dosyalarından faydalanılarak araştırmacılar tarafından doldurulmuştur. Ön test uygulamasında, TİFALDİ ilkokul 4. sınıfa devam eden

öğrencilere araştırmacılar tarafından yüz yüze uygulanmıştır. Araştırmacılar kendileri için planlanan ders saatinde, boş bir sınıfta çocuklarla bire bir görüşmüştür. Bir çocukla görüşülürken diğer çocukların derse devam etmesi sağlanarak, birbirlerinin cevaplarını duymalarının önüne geçilmiştir. İÇ-TDA (İki Dilli Çocuklar için Türkçe Dil Değerlendirme Aracı) için ise; ilkokul 4. sınıfa devam eden geçici koruma altındaki öğrencilerin okul öncesi dönemdeki kardeşlerine araştırmacılar tarafından yüz yüze uygulanmıştır. Bu uygulama yapılırken, okul öncesi çocuğunu uygulamaya getiren aile üyesiyle ile tanışılmış ve kişisel bilgi formu verilen bilgilere göre doldurulmuştur. Çocuğun yanında gelen kişi anlaşılır düzeyde Türkçe bilmiyorsa, 4. sınıfa giden öğrencilerden araştırmacıya yardımcı olması ve söylenenleri tercüme etmesi istenmiştir. Böylece Genel Bilgi Formu, okul öncesi çocuğu için ailenin verdiği bilgilerle doldurulurken; İÇ-TDA'daki sorular direkt okul öncesi çocuğuna sorularak doldurulmuştur. Ön testler okulda mümkün olduğuunca sessiz ve çocukların kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortamda 1 Şubat-4 Mart 2022 tarihleri arasında yapılmıştır.

Çocuktan Çocuğa Yaklaşımı Temel Alınarak Hazırlanan Eğitim Etkinliklerinin Uygulanması

Eğitim etkinliklerinin uygulanması Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan 17 öğretmen adayı ve araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında öncelikle öğretmen adaylarına araştırmanın amacı ve yöntemi, ele alınan temalar, etkinliklerin amaçları ve özellikleri, kazanım ve göstergeleri, kullanılacak materyallerinin özellikleri ve kullanımı, kullanılacak olan yöntem ve tekniklerine ilişkin eğitim verilmiştir. Ayrıca uygulama yapılacak her oturumun öncesinde öğretmen adaylarıyla bir araya gelinerek o hafta yapılacak uygulama ile ilgili bilgi verilmiştir.

Yapılan ön testlerin ardından çocuklar rehberlik derslerinde iki ders saati boyunca okulda bulunan bir sınıfta, her oturum öncesi farklı materyallerle etkinliklere uygun

bir şekilde düzenlenen eğitim ortamına alınmıştır. Eğitim etkinlikleri sekiz hafta, haftada iki gün toplamda 16 oturum olarak uygulanmıştır. Bu etkinlikler, öğretmen adayları tarafından 7 Mart- 29 Nisan 2022 tarihlerinde uygulanmıştır. Uygulamaların yapılması sürecinde araştırmanın uygulama güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacılar, öğretmen adaylarının tüm oturumlarını izlemiştir. Aynı zamanda araştırmacılar, uygulamalar sırasında öğretmen adaylarına gerektiği yerlerde destek olmuşlardır.

Araştırmaya katılan 4. sınıf öğrencilerinin okul öncesi dönemdeki kardeşlerinin Türkçe dil becerilerinin desteklenmesini sağlamak amacıyla her oturumun tamamlanmasının ardından, uygulamalarla eş zamanlı bir şekilde 16 oturum boyunca “Ailemle Etkinlik Yapıyorum” sayfaları ve gerekli materyaller ailelere gönderilmiştir. Etkinliklerin nasıl uygulanacağı, dikkat edilecek noktalar ve materyallerin kullanımına ilişkin bilgiler çocuklara açıklanmıştır. Çocuklarla birlikte her oturumda bir önceki oturum sonunda eve gönderilen etkinliklere yönelik değerlendirmeler yapılmıştır.

Son Testlerin Uygulanması

Ön testte uygulanan ilkökul 4. sınıfa devam eden öğrencilere TİFALDİ ve bu çocukların okul öncesi dönemdeki kardeşlerine İÇ-TDA, araştırmacılar tarafından son test olarak yeniden uygulanmıştır. Son testler 9-20 Mayıs 2022 tarihlerinde tamamlanmıştır. Ölçeklerin son testlerde de uygulanış süreçleri ön testlerin uygulanması bölümünde belirtildiği şekilde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır. Her bir test puanının normal dağılıp dağılmadığının kontrolü Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov testleri ile gerçekleştirilmiştir. Ön test puanları ile son test puanlarının karşılaştırılması amacıyla bağımlı örnekler non-parametrik karşılaştırma tekniği olan Wilcoxon testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Çocuktan Çocuğa Yaklaşımı temel alınarak hazırlanan eğitim etkinliklerinin 4. sınıfa devam eden Suriyeli öğrencilerin ve okul öncesi dönem kardeşlerinin Türkçe dil becerileri üzerinde etkisine ilişkin bulgular araştırma soruları doğrultusunda aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur.

Çocuktan Çocuğa Yaklaşımı Temel Alınarak Hazırlanan Eğitim Etkinliklerinin İlkokul 4. Sınıfa Devam Eden Öğrencilerin Türkçe Dil Becerileri Üzerinde Etkisine İlişkin Bulgular

Uygulanan eğitim etkinliklerinin ilkokul 4. sınıfa devam eden öğrencilerin Türkçe dil becerileri üzerinde etkisine ilişkin bulgular Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 5. Çocuktan Çocuğa Yaklaşımı Temel Alınarak Hazırlanan Eğitim Etkinliklerinin Uygulandığı İlkokul 4. Sınıfa Devam Öğrencilerin Türkçe Dil Beceri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

TİFALDİ Alt Boyutları	n	Minimum	Maximum	Ortalama	Std. Sapma
Alıcı dil ön test	53	56	91	63.83	8.653
İfade edici dil ön test	53	56	93	61.43	8.054
Alıcı dil son test	53	59	144	104.77	23.868
İfade edici dil son test	53	56	128	72.66	20.663

İlkokul 4. sınıfa devam eden öğrencilerin alıcı dil ön test puan ortalaması 63.83, son test puan ortalaması 104.77, ifade edici dil ön test puan ortalaması 61.43 son test puan ortalaması ise 72.66 olarak bulunmuştur.

Tablo 6. Çocuktan Çocuğa Yaklaşımı Temel Alınarak Hazırlanan Eğitim Etkinliklerinin Uygulandığı İlkokul 4. Sınıfa Devam Öğrencilerin Türkçe Dil Beceri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Normallik Testleri

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
TİFALDİ Alt Boyutları						
Alıcı Dil Ön Test	0.294	53	0.000	0.755	53	0.000
İfade Edici Dil Ön Test	0.382	53	0.000	0.608	53	0.000
Alıcı Dil Son Test	0.108	53	0.180	0.960	53	0.071
İfade Edici Dil Son Test	0.336	53	0.000	0.741	53	0.000

Tablo 6’da alıcı dil ön test, ifade edici dil ön test, alıcı dil son test ve ifade edici dil son test puanlarının normal dağılıp dağılmadıklarının kontrolünün yapıldığı Kolmogorov- Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerine yer verilmiştir. Alıcı dil son test puan dışında (p değeri= $0.071 > 0.05$) test puanlarının her birinin normal dağıldıklarına dair yokluk hipotezi reddedilmiştir (p değerleri= $0.000 < 0.05$). Ön test ile son test puanlarının aynı testler için normal dağılmaması nedeni ile karşılaştırmalar parametrik olmayan bir yöntem olan Wilcoxon testi ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 7. Çocuktan Çocuğa Yaklaşımı Temel Alınarak Hazırlanan Eğitim Etkinliklerinin Uygulandığı İlkokul 4. Sınıfa Devam Öğrencilerin Türkçe Dil Beceri Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

	Alıcı Dil son test puanı- Alıcı Dil ön test puanı	İfade Edici Dil son test puanı- İfade Edici Dil ön test puanı
Z	-6,275	-2,918
Sig.	0.000	0.004

Tablo 7’de yer alan Wilcoxon test sonuçlarına göre, alıcı dil ön test ile alıcı dil son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu ifade eden yokluk hipotezi reddedilir (p değeri= $0.000 < 0.05$). Buna göre, araştırmaya katılan ilkokul 4. sınıfa devam eden öğrencilerin alıcı dil ön testine ve son testine ilişkin puan

ortalamaları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, ifade edici dil son test puanı ile ifade edici dil ön test puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu ifade eden yokluk hipotezi reddedilir (p değeri= $0.004 < 0.05$). Buna göre, araştırmaya katılan ilkokul 4. sınıfa devam eden öğrencilerin İfade Edici Dil ön testine ve son testine ilişkin puan ortalamaları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu söylenebilir.

Çocuktan Çocuğa Yaklaşımı Temel Alınarak Hazırlanan Eğitim Etkinliklerinin 4. Sınıfa Devam Eden Öğrencilerin Okul Öncesi Dönemdeki Kardeşlerinin Türkçe Dil Becerileri Üzerinde Etkisine İlişkin Bulgular

Uygulanan eğitim etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki kardeşlerin Türkçe dil becerileri üzerinde etkisine ilişkin bulgular Tablo 8, Tablo 9 ve Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 8. Çocuktan Çocuğa Yaklaşımı Temel Alınarak Hazırlanan Eğitim Etkinliklerinin Uygulandığı İlkokul 4. Sınıfa Devam Öğrencilerin Okul Öncesi Dönemdeki Kardeşlerinin Türkçe Dil Beceri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Test Puanları	n	Minimum	Maximum	Ortalama	Std. Sapma
Ön test	54	1	22	7.15	3.018
Son test	54	0	28	7.89	4.027

Tablo 8'e bakıldığında, ilkokul 4. sınıfa devam eden öğrencilerin okul öncesi dönem kardeşlerinin ön test puan ortalamaları 7.15 iken son test puan ortalamaları 7.89'dur. Uygulanan eğitim etkinliklerinden önce 7.15 olan Türkçe dil beceri puanı uygulanan eğitim etkinliklerinden sonra 7.89'a yükselmiştir.

Tablo 9. Çocuktan Çocuğa Yaklaşımı Temel Alınarak Hazırlanan Eğitim Etkinliklerinin Uygulandığı İlkokul 4. Sınıfa Devam Öğrencilerin Okul Öncesi Dönemdeki Kardeşlerinin Türkçe Dil Beceri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Normallik Testleri

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ön test	0.242	54	0.000	0.789	54	0.000
Son test	0.322	54	0.000	0.619	54	0.000

Okul öncesi dönem kardeşlerin Türkçe dil beceri ön test puanları ile son test puanlarının normal dağılıp dağılmadıklarının kontrolü Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile yapılmıştır. Okul öncesi dönem kardeşlerin ön test ve son test puanlarının normal dağıldığını ifade eden yokluk hipotezleri reddedilir (p değerleri=0.000<0.05). Ön test puanları ile son test puanlarının aynı testler için normal dağılmaması nedeni ile karşılaştırmalar parametrik olmayan bir yöntem olan Wilcoxon testi ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 10. Çocuktan Çocuğa Yaklaşımı Temel Alınarak Hazırlanan Eğitim Etkinliklerinin Uygulandığı İlkokul 4. Sınıfa Devam Öğrencilerin Okul Öncesi Dönemdeki Kardeşlerinin Türkçe Dil Beceri Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test puanı-Ön test puanı	
Z	-1,929
Sig.	0.054

Tablo 10'da yer alan Wilcoxon test analizleri göz önüne alındığında, ön test ve son test puanlarının medyanlarının arasında fark olmadığını ifade eden yokluk hipotezi reddedilemez (p değeri=0.054>0.05). Buna göre, araştırmaya katılan okul öncesi dönem kardeşlerin Türkçe dil beceri ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Ancak araştırmaya katılan okul öncesi dönem kardeşlerin Türkçe dil becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmasa da uygulanan

eğitim etkinliklerinden sonra 7.15 olan Türkçe dil beceri puanı 7.89'a çıkmıştır. Buradan yola çıkarak, Çocuktan Çocuğa Yaklaşımı temel alınarak hazırlanan eğitim etkinliklerinin okul öncesi dönem kardeşlerin Türkçe dil becerilerine katkı sağladığı söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada Çocuktan Çocuğa Yaklaşımı ile hazırlanan etkinliklerin ilkokul 4. sınıfa devam eden geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin ve bu öğrencilerin okul öncesi dönem kardeşlerinin Türkçe dil becerileri düzeylerine etkisi incelenmiştir. Çocuktan Çocuğa Yaklaşımı; toplumsal problemlerin çözümü için çevresindeki kişilerle birlikte hareket etmeyi, bilginin ve materyallerin paylaşımını teşvik eden bir modeldir. Araştırma sonucunda, ilkokul 4. sınıfa devam eden Suriyeli öğrencilerin alıcı dil ön test ile son test puan ortalamaları arasında son test lehine ve ifade edici dil ön test ile son test puan ortalamaları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Şahin (2020) mülteci çocuklara yönelik olarak ülkemizde Türkçe dil becerisinin desteklenmesinde kullanılan öğretim modellerinin yeterli düzeye ulaşmadığını ileri sürmektedir. Bu doğrultuda geçici koruma altındaki çocukların duygusal gelişimlerinin desteklenmesi ve eğitim çevresinin zenginleştirilmesi durumunda çocukların Türkçe öğretiminin sağlanacağı düşünülmektedir. Ancak dil öğretimi kolaylaştırmak için çeşitli dil öğretim modellerinden yararlanmak dil eğitiminin kalitesini arttırabilir. Bu durumun, bu araştırmada Çocuktan Çocuğa Yaklaşımı ile hazırlanan etkinliklerin 4. sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerinde etkili olduğunu düşündürmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde, Çocuktan Çocuğa Yaklaşımını temel alarak hazırlanan eğitim programının ilkokul düzeyinde ve okul öncesi dönemdeki geçici koruma altındaki çocukların dil gelişimi üzerinde etkisini inceleyen araştırmaya rastlanılmamıştır, ancak geçici koruma altındaki veya mülteci çocukların dil gelişimine yönelik hazırlanan eğitim programlarının etkililiğini inceleyen çalışmalar

bulunmaktadır (Ağmaz ve Temel, 2021; Ataseven, 2019; González ve Correa, 2014; Ingleby ve Watters, 2002; İZU, 2017; Kadioğlu, Kanger, ve Şimşek 2018). Ingleby ve Watters (2002) geçici koruma altındaki çocuklarla yaptıkları çalışmada ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine yönelik okul temelli bir program uygulanmıştır. Araştırmada aile ve ev ortamını temsil eden kişisel kitap hazırlanmış, okul resimlerle tasvir edilmiş, hikâye okuma ve yazma teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda mülteci çocukların benlik saygılarında ve dil kazanımlarında artış olduğu görülmüştür. Benzer şekilde İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi'nde düzenlenen proje çalışmasında gönüllü üniversite öğrencileri Suriyeli çocuklara oyunlarla Türkçe eğitimine yönelik bir program uygulamıştır. Uygulanan programın çocukların konuşma becerisi ve Türkçe kelime bilgisini olumlu etkilediği tespit edilmiştir (İZU, 2017). Kadioğlu ve diğerlerinin (2018) yaptıkları çalışmada Suriyeli 6-11 yaş aralığındaki çocuklara uygulanan oyun temelli dil beceri programının çocukların dil gelişimleri üzerinde etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Sülükçü ve Savaş (2018) yaptıkları çalışmada, Türkçe'nin Dil Yeterliklerine Yönelik Program ve Ölçek Geliştirme Çalışmayı raporunu incelemiştir. İnceleme sonucunda dil gelişimi alanlarından iki önemli beceri alanı olan dinleme ve konuşma becerilerinin göz ardı edildiği görülmüştür. Nitekim Çocuktan Çocuğa Yaklaşımın kullanıldığı bu çalışmada, 4. sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil beceri gelişiminin artması çalışmada okuma ve yazma becerilerinin yanı sıra dinleme ve konuşma dil beceri alanlarını destekleyici etkinliklerin kullanılması ile açıklanabilir.

Bu araştırma kapsamında 4. sınıfa devam eden öğrencilere Türkçe öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve destekleyici bir ortamda ana dili Türkçe olan kişiler tarafından oyun temelli ve deneyime dayalı yoğun bir dil programı uygulanmıştır. Bu çocukların da çeşitli dil etkinliklerini evdeki okul öncesi dönem kardeşleriyle gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Ancak araştırma sonuçları, ilkokul 4. sınıfa devam eden öğrencilerin okul öncesi dönemdeki kardeşlerine uygulanan programın Türkçe dil becerisi puanlarında bir ilerleme sağlamakla birlikte anlamlı bir fark oluşturamadığını göstermektedir. Bu sonuçlar araştırma kapsamındaki okul öncesi dönem

çocuklarının Türkçe'ye anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde maruz kalmadığını göstermektedir. Ayrıca küçük kardeşlerin puanlarında anlamlı bir farklılık olmamasının nedeni okul öncesi eğitim kurumuna devam etmemelerinden kaynaklı olabilir.

Ataseven (2019) 5-6 yaş grubu geçici koruma altındaki çocuklarla yaptığı araştırmada, dil gelişimini desteleyen oyun etkinliklerinin çocukların günlük yaşam becerilerini ve dil gelişimini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Başka bir araştırmada da González ve Correa (2014), İspanya'da mültecileri çocukların eğitimine yönelik olan Aliso projesi kapsamında çocukların İspanyolca dil becerilerinin desteklenmesinde ve sınıfa uyum göstermelerinde oyun yöntemi ve materyaller kullanılan, müzik aracılığıyla sağlanan eğitimin sadece dilbilgisi ön planda tutularak verilen dil eğitimi ile karşılaştırıldığında faydasının çok daha fazla olduğu ve öğrenmenin daha kolay gerçekleştirilmesini sağladığı sonucuna varmıştır. Benzer şekilde Ağmaz ve Temel (2021) tarafından yapılan araştırmada ise CLIL (Content and Language Integrated Learning) yöntemi temel alınarak hazırlanmış dil eğitim programının üç-beş yaş grubu Suriyeli çocukların dil gelişimleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubu, anasınıfına devam eden üç-beş yaş grubu geçici koruma altındaki Suriyeli 36 çocuk (18 kontrol grubunda, 18 deney grubunda) oluşmaktadır. Araştırma sonucunda CLIL yöntemine dayalı olarak hazırlanan eğitim programının çocukların alıcı dil becerilerini olumlu yönde etkilediği, aynı zamanda kalıcı bir etki yarattığı sonucu elde edilmiştir. Bunların yanı sıra Can Yaşar ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitimin 48-66 aylar arasındaki Suriyeli çocukların dil gelişimine olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca literatürde okul öncesi dönemdeki mülteci çocuklara yönelik eğitim programlarının etkililiğini inceleyen çalışmaların yanı sıra iki dilli çocuklar ve ikinci dil edinimine ilişkin deneysel çalışmalar da yer almaktadır (Achkasova, 2013; Barrow, 2018; Bitetti ve Hammer, 2016; Crevecoeur; 2008; Gül, 2007). Gül (2007) tarafından yapılan araştırmaya Norveç'de yaşayan birinci dilleri Türkçe olan ve Türkiye'de yaşayan ikinci dilleri

Türkçe olan beş-altı yaş çocuklarına Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanarak Türkçe dil edinim becerilerine etkisi incelenmiştir. Yapılan çalışmanın sonucunda Türkçeyi birinci ve ikinci dilleri olarak kullanan çocukların dil gelişimleri üzerinde uygulanan eğitim programının etkili olduğu tespit edilmiştir. Crevecoeur (2008) yaptığı çalışmada hikâye kitabı okunarak kelime müdahale programı anasınıfı çocuklarına uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen çocukların dil gelişimlerinde İngilizceyi ana dili olarak bilen çocukların dil gelişimlerine göre daha etkili olduğu ortaya konmuştur. Benzer bir çalışmada Bitetti ve Hammer (2016) düşük gelirli ailelerden gelen, İspanyolca ve İngilizce konuşan iki dilli, okul öncesi dönem çocuklarının ev ortamındaki dil etkinliklerinin çocukların İngilizce dil gelişimine etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, ev ortamında kitap okumalarının çocukların dil gelişimlerinde etkisi olduğu; buna karşın anlattıkları hikâyelerin ise dil gelişimlerinde herhangi bir etkisinin olmadığı gözlenmiştir. Bunlara ek olarak Achkasova (2013) drama etkinliklerinin ikinci dile yönelik becerilerinin gelişmesinde etkili olduğunu ve öğrenmelerin kalıcı olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Barrow (2018) diyaloga dayalı kitap okuma yönteminin dört yaşında ve İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen çocukların ikinci dil gelişimlerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada uygulanan Çocuktan Çocuğa Yaklaşımına dayalı eğitim etkinliklerinin okul öncesi dönem çocukların Türkçe dil becerisi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir etki oluşturmamasının, yapılandırılmış bir öğrenme ortamı olan okulun aksine öğrenme için uygun bir öğrenme ortamı oluşturmanın her zaman mümkün olmayan ev ortamından ve 4. sınıf abi ve ablaların okul öncesi dönem kardeşleriyle ilgili etkinlikleri gerçekleştirmeye ayırdıkları zaman ve verdikleri önemin her zaman istenen düzeyde olamayabileceğinden kaynaklanmış olabileceği tahmin edilebilir. Buradan yola çıkarak, geçici koruma altındaki Suriyeli okul öncesi dönem çocukların Türkçe dil öğreniminde yapılandırılmış bir öğrenme ortamında, ana dili Türkçe olan kişilerle doğrudan ve uzun süreli etkileşime girmesi gerektiği söylenebilir. Nitekim Moralı (2018) yaptığı çalışmada, PICTES projesi kapsamında mülteci olan Suriyeli çocuklara Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde yaşanan

sorunları ortaya koymak amacıyla yaptığı araştırma sonucunda Türkçe'nin Suriyeli çocuklara yabancı dil olarak öğretiminde yaşanan bazı sorunların hedef dil ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırma sonucunda, Çocuktan Çocuğa Yaklaşımı temel alınarak hazırlanan Türkçe öğretimini destekleyiciyi eğitim etkinliklerinin ilkokul 4. sınıfa devam eden geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil beceri düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturacak şekilde desteklediği, ancak okul öncesi dönemdeki geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların Türkçe dil gelişimlerini desteklemekle beraber istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturacak kadar etkili olmadığı görülmüştür. Bu nedenle bundan sonra yapılacak araştırmada, ilk aşamada Suriyeli ilkokul çocuklarının Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesine öncelik verilmesi, çocuklarla eş zamanlı anne-babaların varsa aynı evde yaşayan yakınlarının da Türkçe dil becerilerini geliştirmek amacıyla eğitim programlarının hazırlanması, sonraki aşamada Çocuktan Çocuğa Yaklaşımı okul öncesi dönem kardeşlerin Türkçe dil becerileri geliştirmek amacıyla kullanılabilir. Ayrıca, okul öncesi dönemdeki göçmen çocukların dil gelişimlerini desteklemek amacıyla, çocukların Türkçe 'ye daha uzun süreli maruz kalacağı yaklaşımlara yönelik eğitim programları hazırlanarak etkililiği test edilebilir.

KAYNAKLAR

- Achkasova, N. (2013). The best ways of teaching English to children: Using children's operas in teaching to 5- to 6- year-old children. *US-China Education Review*, 3(6), 385-390. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543806.pdf>
- Ağmaz, R. F., & Temel, F. (2021). CLIL yöntemine dayalı Türkçe eğitiminin geçici koruma altındaki 3-5 yaş grubu Suriyeli çocukların alıcı dil gelişimlerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi, Türkiye'de ve Dünyada Göçmen Eğitimi*, 123-143. doi:10.37669/milliegitim.956736
- Alçın, Ö. C., & İnanıcı, M. K. (2020). Müzik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 727-811.
- Altınır Bozlak, U. G., Çelikkaya, H., Önal, A., & Kırac, A. (2023). Evaluation of Turkish teaching set prepared for Syrian immigrant students in Turkey according to teachers' views. *Education Quarterly Reviews*, 6(2), 1-10.
- Ataseven, H. (2019). *Dil gelişimini destekleyici oyun etkinlikleri programının 5-6 yaş grubu mülteci çocukların gelişmelerine ve günlük yaşam becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aydın Kılıç, Z. N., & Tezel Şahin, F. (2021). Türkiye'deki göçmen ailelerin çocuklarıyla ilişkileri ve uyum süreçlerinin incelenmesi. *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 11(3), 1190-1209.
- Aydın, H., & Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: A qualitative case study. *Intercultural Education*, 28(5), 456-473. 10.1080/14675986.2017.1336373.
- Bacallao, M. L., & Smokowski, P. R. (2009). Entre dos mundos/between two worlds: Bicultural development in context. *The Journal of Primary Prevention*, 30, 421-451.
- Barrow, J. (2018). *The effect of dialogic reading on second language acquisition, output and literacy migrant students in early childhood* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://hdl.handle.net/1951/70443>
- Bitetti, D., & Hammer, S. C. (2016). The home literacy environment and the English narrative development of Spanish-English bilingual children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(5), 1159-1171. doi:10.1044/2016_jslhr-1-15-0064

- Bonifacci, P., Tobia, V., Bernabini, L., & Marzocchi, G. M. (2016). Early literacy and numeracy skills in bilingual minority children: Toward a relative independence of linguistic and numerical processing. *Frontiers in Psychology*, 7. doi:10.3389/fpsyg.2016.01020
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *American Psychological Association*, 22(6), 723-742.
- Buchanan, Z. E., Abu-Rayya, H. M., Kashima, E., Paxton, S. J., & Sam, D. L. (2018). Perceived discrimination, language proficiencies, and adaptation: Comparisons between refugee and non-refugee immigrant youth in Australia. *International Journal of Intercultural Relations*, 63, 105-112.
- Büyüköztürk, Ş., K. Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Can Yaşar, M., Uyanık Aktülün, O., Karaca, N., & Teke, H. (2018). Okul öncesi eğitimin 48-66 aylar arasındaki Suriyeli çocukların gelişimine etkisi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 13(27), 341 - 366. 10.7827/TurkishStudies.14599
- Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Bianchi, D., Biasi, V., Lucidi, F., Girelli, L., ... & Alivernini, F. (2023). Social inclusion of immigrant children at school: The impact of group, family and individual characteristics, and the role of proficiency in the national language. *International Journal of Inclusive Education*, 27(2), 146-166.
- Coşkun, İ., & Emin M. (2016). *Türkiye'deki Suriyelilerin eğitimde yol haritası: Fırsatlar ve zorluklar*. SETA.
- Crevecoeur, Y. C. (2008). *Investigating the effects of a kindergarten vocabulary intervention on the word learning of English-language learners* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://opencommons.uconn.edu/dissertations/AAI3325614/>.
- Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., ... & Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *CMS*, 7(10). doi:10.1186/s40878-018-0110-6
- Culbertson, S., & Constant, L. (2015). *Education of Syrian refugee children: Managing the crisis in Turkey, Lebanon, and Jordan*. RAND Corporation. <http://www.jstor.org/stable/10.7249/j.ctt19gfk74>

- Çelik, S., Saka, D., Polat, İ., Kesik, C., & Ayaz, M. (2023). Development of a refugee education competency framework: Turkish context with Syrian refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 1-27.
- Delgado-Gaitan, C., & Trueba, H. (1991). *Crossing cultural borders: Education for immigrant families in America*. The Falmer Press.
- Eisenbruch, M. (1988). The mental health of refugee children and their cultural development. *International Migration Review* 22, 282-300.
- Gibbs, S.; Mann, G., & Mathers, N. (2002) *Child-to-child a practical guide. Empowering children as active citizens*. CTC.
- González, M.J.A., & Correa, M.R. (2014). Enseñanza de segundas lenguas a alumnado inmigrante: Evaluación de las estrategias yaprendizajes conseguidos. *Tendencias Pedagógicas*, 24.
- Gül Yazıcı, Z. (2007). *Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programının etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hammer, K. (2017). *Sociocultural integration and second language proficiency following migration*. In J. C. Beacco, H. J. Krumm, D. Little & P. Thalgott (Eds.), *The linguistic integration of adult migrants. Some lessons from research* (75–81). Berlin/Boston: DeGruyter.
- Hassan, G., Ventevogel, P., Jefee-Bahloul, H., Barkil-Oteo, A., & Kirmayer, L. (2016). Mental health and psychosocial wellbeing of Syrians affected by armed conflict. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 25(2), 129-141. doi:10.1017/S2045796016000044
- Ingleby, D., & Watters C. (2002). Refugee children at school: Good practices in mental health and social care. *Education and Health*, 20(3), 43-45.
- İZU, (2017). *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi faaliyet raporu*. İstanbul.
- Kadioğlu, A. H., Kanger, F., & Şimşek, Z. (2018). Oyun temelli dil beceri programının Suriyeli öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişimine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 13(2), 357-372. doi:10.7827/TurkishStudies.13041
- Kazak-Berument, S. & Güven, A. G. (2013). Türkçe ifade edici ve alıcı dil (TİFALDİ) testi: I. Alıcı dil kelime alt testi standardizasyon ve güvenilirlik-geçerlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24, 1-11.
- Lay, C., & Nguyen, T. (1998). The role of acculturation-related and acculturation non-specific daily hassles: Vietnamese-Canadian students and psychological distress. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 30(3), 172-181.

- McBrien, J. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75, 329-364.
- Mercan Uzun, E. & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi 1*, 72-83.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014). *Yabancılara yönelik eğitim-öğretim hizmetleri*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(15), 1426-1449. doi:10.26466/opus.443945.
- Phinney, J. S., Horenczyk, G., Liebkind, K., & Vedder, P. (2001). Ethnic identity, immigration, and well-being: An interactional perspective. *Journal of Social Issues*, 57(3), 493-510. doi:10.1111/0022-4537.00225.
- Portes, A. & Rumbaut, R. (2005). Introduction: The second generation and the children of immigrants longitudinal study. *Ethnic and Racial Studies*, 28, 983-999. doi:10.1080/01419870500224109.
- Saklan, E., & Erginer, A. (2017). Classroom management experiences with Syrian refugee students. *Education Journal*, 6(6), 207-214. doi:10.11648/j.edu.20170606.17.
- Sarmini, I., Topçu, E., & Scharbrodt, O. (2020). Integrating Syrian refugee children in Turkey: The role of Turkish language skills (A case study in Gaziantep). *International Journal of Educational Research Open 1*, 100007. doi:10.1016/j.ijedro.2020.100007.
- Sinclair, M. (2001). *Education in emergencies*. In J. Crisp, C. Talbot, & D. B. Cipollone (Eds.), *Learning for a future: Refugee education in developing countries* (1-83). UNHCR.
- Sülükçü, Y. & Savaş, O. (2018). Evaluation of the program regarding PICTES Turkish proficiency and scale development workshop report. *Erciyes Journal of Education*, 2(2), 59- 74. doi: 10.32433/eje.440480.
- Şahin, F., & Şener, Ö. (2019). Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerindeki dil ve iletişim sorunları: İstanbul Fatih örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(9), 66-85.

- Şahin, H. (2020). Göç olgusu, mülteci çocukların eğitimi ve Suriyeli mülteci çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu süreci. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(1), 377-394.
- Taşkın, P., & Erdemli, O. (2018). Education for Syrian refugees: Problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 155-178. doi:10.14689/ejer.2018.75.9.
- Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2011). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.
- Temel, F., Genç Çopur, H., Akpınar, Ü., İnci, M. A., Özdemir, E. K., Balcı, A., ... & Ertürk, Z. (2021). "İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı (İÇ-TDA)"nın geliştirilmesi ve geçerlik-güvenirlilik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 686-707.
- Tösten, R., Toprak, M., & Kayan, M. S. (2017). An Investigation of forcibly migrated Syrian refugee students at Turkish public schools. *Universal Journal of Educational Research*, 5(7), 1149–1160. 10.13189/ujer.2017.050709.
- UNICEF (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocuklar bilgi notu*. <https://www.unicef.org/turkiye/media/5356/file/T%C3%BCrkiye'deki%20Suriyeli%20C3%87ocuklar%20Bilgi%20Notu%20Ekim%202016.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım A., & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yohani, S. (2010). Nurturing hope in refugee children during early years of post-war adjustment. *Children and Youth Services Review*, 32(6), 865-873. doi:10.1016/j.chilyouth.2010.02.006.

SUMMARY

Introduction

In studies conducted with Syrian children under temporary protection who are at the age of basic education in Turkey, it has been determined that Syrian children's inadequacy in language and communication skills is one of the main problems they face in education and training processes (Alçın & İnanıcı, 2020; Mercan Uzun & Bütün, 2016). This study aims to solve the language problem of Syrian children under temporary protection with the collaboration of field experts and pre-service teachers. In the study, it was aimed to prepare educational activities to support Turkish language teaching based on the "Child to Child Approach", to prepare materials that support Turkish language teaching to be used in educational activities, to support the Turkish language skills of Syrian children under temporary protection attending primary school and their siblings in the preschool period, and to enable Syrian children under temporary protection attending primary school to transfer the language skills they have acquired to family members of different ages, peers and other individuals around them through learning opportunities, social and cultural activities. In this direction, the following questions were sought to be answered.

1. Do the educational activities prepared based on the Child-to-Child Approach have an effect on the Turkish language skills of Syrian students attending the 4th grade?
2. Do the educational activities prepared based on the Child-to-Child Approach have an effect on the Turkish language skills of preschool siblings of Syrian students attending 4th grade?

Method

In the study, which was prepared according to the quantitative research method, a one-group pretest-posttest design, one of the weak experimental designs, was used. The study group of the research consisted of Syrian students (53) attending the 4th grade of two different primary schools affiliated to the Ministry of National Education (MoNE) in Altındağ district of Ankara province and their preschool siblings (54).

In the study, "General Information Form" was used as a data collection tool to obtain information about Syrian students attending the 4th grade of primary school, their preschool siblings, and their families; "Turkish Expressive and Receptive Language Test (TİFALDİ)" was used to assess the language development of Syrian students attending the 4th grade of primary school; and "Turkish Language Assessment Tool for Bilingual Children (TLA)" was used to assess the language development of their preschool siblings.

The activities based on the Child-to-Child Approach were implemented for 8 weeks, with 2 activities per week, under 8 different themes: "Me and My Family", "Me, My Friends and My School", "Nature and Living Things", "Traffic and Transportation", "Health", "Daily Routines, Social Life and Children's Rights", "Science, Technology, Communication" and "My Emotions". Pre-test and post-test data were collected by administering TIFALDI to 4th grade primary school students and İÇ-TDA to their preschool siblings. In addition, after each session, "I Do Activities with My Family" pages and necessary materials were sent to the families simultaneously with the interventions.

Shapiro-Wilk and Kolmogorov-Smirnov tests were used to check whether each test score was normally distributed. The Wilcoxon test, a dependent samples non-parametric comparison technique, was used to compare the pre-test and post-test scores.

Results, Discussion and Recommendations

Within the scope of the study, a play-based and experience-based intensive language program was implemented. These children were also allowed to perform various language activities with their preschool siblings at home. However, the results of the study show that the program applied to the preschool siblings of the students attending the 4th grade of primary school did not produce a significant difference in their Turkish language skill scores, although it provided an improvement. These results indicate that the preschool children in the study were not exposed to Turkish at a level that would create a significant difference.

Şahin (2020) argues that the teaching models used to support Turkish language skills for refugee children in Turkey have not reached a sufficient level. In this direction, it is thought that if the emotional development of children under temporary protection is supported and the educational environment is enriched, children's Turkish language teaching will be ensured. However, utilizing various language teaching models to facilitate language teaching can improve the quality of language education. This suggests that the activities prepared with the child-to-child approach in this study were effective on the receptive and expressive language development of 4th grade students.


In another study, in order to support the language development of preschool migrant children, educational programs can be prepared for longer exposure to Turkish and their effectiveness can be tested.

ORCID

Z. Fulya Temel  ORCID 0000-0002-5375-3503

Fatma Tezel Şahin  ORCID 0000-0003-2098-2411

Hatice Bekir  ORCID 0000-0002-9728-8877

Ebru Ersay  ORCID 0000-0002-1326-238X

Zeynep Kurtulmuş  ORCID 0000-0002-8799-8306

Vedat Bayraktar  ORCID 0000-0003-1076-4736

Ümmühan Akpınar Afşin  ORCID 0000-0001-8107-6004

Müge Kunt Bayramoğlu  ORCID 0000-0002-4603-8210

Mehmet Akif İnci  ORCID 0000-0002-0128-6050

Hilal Genç Çopur  ORCID 0000-0002-3030-2080

Rukiyye Yıldız Altan  ORCID 0000-0002-9233-9444

Zeynep Nur Aydın Kılıç  ORCID 0000-0001-9182-5152

Merve Bulut Öngen  ORCID 0000-0001-8753-9399

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

Araştırma kapsamında, etkinlikleri uygulama sürecinde desteğini esirgemeyen öğretmen adaylarına teşekkür ederiz.

Veri toplama sürecinde çalışma grubuna dahil olan Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullardaki 4. sınıf öğrencilerine ve okul öncesi dönemdeki kardeşlerine teşekkür ederiz.

Bu araştırma, Üniversite-Toplum El Ele: Öğretmen Adaylarından Suriyeli Çocuklara Türkçe Dil Desteği adlı proje ile Gazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi (BAP, Proje Numarası: SGA-2021-7275) tarafından desteklenmiştir.

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 23.03.2021 tarih ve E-77082166-604.01.02-61563 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Babaların Okul Öncesi Dönem Çocuklarıyla Birlikte Okuma Tutumları ile Çocuk Baba İlişkisi Arasındaki Durum*

The Relationship Between Fathers' Attitudes towards Reading with Preschool Children and Child-Father Relationship

Ahmet Kenan KAVGACI¹, Ergün YURTBAKAN²

¹Yozgat Bozok Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı. e-posta: ahmetkavgaci.28@icloud.com

²Uşak Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı. e-posta: ergun.yurtbakan.usak.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 13.02.2024

Yayına Kabul Tarihi: 31.05.2024

ÖZ

Çalışmanın amacı, babaların demografik özelliklerinin okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim görmekte olan çocukları ile birlikte okuma tutumlarındaki ve çocuklarıyla ilişkilerindeki etkisini incelemenin yanında babaların çocuklarıyla okuma tutumları ile baba çocuk ilişkisinin durumunu incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada ilişkisel tarama deseninden yararlanılmıştır. Çalışmaya uygun durum örnekleme yolu ile Yozgat ilinde okul öncesi okulda öğrenim görmekte olan 254 çocuğun (4-6 yaş) babası dâhil edilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak veriler "Ebeveyn Çocuk Okuma Tutum Ölçeği" ve "Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği" ile toplanmıştır. Elde edilen veriler tek yönlü anova ve bağımsız t testi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonunda; babaların eğitim durumlarının ve mesleklerinin çocuklarıyla birlikte okuma tutumlarında ve çocuklarıyla ilişkilerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Üç ve daha fazla çocuğu olan babaların çocuklarıyla ilişkilerinin çocuk sayısı üçten daha az olan babalara göre daha gelişmiş olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında birlikte okuma tutumu

***Alıntılama:** Kavgacı, A. K. ve Yurtbakan E. (2024). Babaların okul öncesi dönem çocuklarıyla birlikte okuma tutumları ile çocuk baba ilişkisi arasındaki durum. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 1581-1609.

**Bu makale Ahmet Kenan Kavgacı tarafından yürütülen "Babaların Okul Öncesi Dönem Çocuklarıyla Birlikte Okuma Tutumlarının Çocuk Baba İlişkisine Yansımaları" isimli Tübitak 2209-A öğrenci araştırma projesinden üretilmiştir.

puanları yüksek olan babaların ise çocuklarıyla aralarındaki ilişkilerin daha iyi olduğu ve çatışmaları azalttığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi, Baba-Çocuk Birlikte Okuma, Baba-Çocuk İlişki.

ABSTRACT

The aim of the study is to examine the effect of fathers' demographic characteristics on their reading attitudes with their children studying in preschool education institutions and their relationships with their children, as well as to examine the status of fathers' reading attitudes with their children and father-child relationship. In line with this purpose, relational survey design was utilised in the study. The study included 254 fathers of 254 children studying in pre-school schools in Yozgat province through convenient case sampling. In accordance with the purpose of the study, data were collected with the "Parent Child Reading Attitude Scale" and "Child Parent Relationship Scale". The data obtained were analysed with one-way anova and independent t test. At the end of the study, it was determined that fathers' educational status and occupation did not create a statistically significant difference in their attitudes towards reading with their children and their relationships with their children. It was determined that fathers with three or more children had more developed relationships with their children than fathers with less than three children. In addition, it was found that fathers with high reading together attitude scores had better relationships with their children and reduced conflicts.

Keywords: Preschool, Father-Child Reading Together, Father-Child Relationship

GİRİŞ

Günümüz dünyasında annelerin iş hayatına girdiği, babaların ise evdeki sorumluluklarının değiştiği görülmektedir. Eski zamanlarda para kazanmak, ailenin maddi ihtiyaçlarını karşılamak gibi görevler üstlenen babalar, günümüzde evde çocuklarının ödevlerine yardımcı olma, çocuklarıyla oyunlar oynama, evdeki temizlik, yemek işlerine katkıda bulunma gibi konularda sorumluluk almakta hatta çocukları ile evde kaliteli zaman geçirme çabası içine girmektedir. Her ne kadar anne ve babaların doğaları gereği çocuklarına ilgilerini gösterme biçimleri farklı olsa da (Bowey, 1995), okul öncesi dönemde bulunan çocukların babaları çocukları ile birlikte kaliteli zaman geçirmeleri, etkili iletişim kurmaları sayesinde çocuklarının sağlıklı bireyler olarak yetişmelerini desteklemektedirler (Ünüvar, 2008). Yapılan çalışmalarda da çocukları ile birlikte kaliteli zaman geçirmeye özen gösteren ve çocuklarına karşı olumlu tutum sergileyen babaların çocuklarının gelişim alanlarının gelişimine olumlu katkı sağladığı

tespit edilmektedir (Arabacı, Özyürek ve Gözün-Kahraman, 2022; Uzun, Simsar ve Karaca, 2019).

Çocuklarına karşı demokratik tutum içinde olan ve çocukları ile birlikte zamanı verimli kullanan babaların çocuklarının yaşadığı topluma kolaylıkla uyum sağlayabildikleri ve daha az davranış problemleri yaşadıkları, sosyal becerilerinin geliştiği görülmektedir (Kırman ve Doğan, 2017; Saleh ve Hilton, 2010). Çocuklarının özerkliğini destekleme davranışı sergileyen babaların ise çocuklarının mutlu bireyler oldukları, liderlik özellikleri taşıdıkları, araştırmayı sevdikleri ve kimseye bağımlı olmadıkları görülmektedir (Poyraz, 2007). Bunun yanında babaları yaşamına aktif katılan çocukların akranları ile olumlu ilişkiler kurabildiği, duygularını düzenleyebildiği, akademik başarılarını arttırabildiği, dil gelişimlerini olumlu tamamladığı, fiziksel ve psikolojik açıdan geliştiği görülmektedir (Atmaca-Koçak, 2004; Day ve Lamb, 2004; Mwoma, 2009; Tezel Şahin, Akıncı Coşgun ve Kılıç Aydın, 2017). Baba-çocuk ilişkisi iyi kurulamazsa çocuklarda internet kullanma yaşı düşmekte, çocuğun internet kullanım süresi ve baba-çocuk arasında yaşanan çatışmalar artmaktadır (Dinçer, Akar, Gölbaşı ve Tosun-Güleroğlu, 2023). Bunun sonucunda da çocukların benlik gelişimleri olumsuz etkilenmektedir (Ersanlı, 1991). Bu nedenle babaların çocukları ile etkili iletişim kurabilme yollarını aramaları gerekmektedir.

Babalar çocuklarına evde öğretmenlik yaparak ve rehberlik yaparak iletişim kurabilmektedir (Ural, 2015). Babalar çocukları ile kurdukları ilişki sayesinde streslerini azaltabilirken (McSwiggan, 2017) yaptığı öğretici aktiviteler ile okul öncesi dönemde bulunan çocuklarının dil gelişimini desteklemektedirler. Hatta baba-çocuk etkileşimi sırasında babanın çocuğunun bilişsel becerilerini geliştirmeye yönelik yaptığı etkinlikler çocuğunun gece uykusu oranının artmasını desteklemektedir (Tétreault, Bernier ve Atte-Gagné, 2021). Babaların çocukları ile iyi iletişim kurabilmeleri, kaliteli zaman geçirebilmeleri ve çocuklarının sosyal, duygusal, bilişsel gelişim alanlarını desteklemek için yapabilecekleri aktivitelerinden biri birlikte okuma çalışmaları olabilir. Babaları ile birlikte okuyan çocukların daha çok sosyo-duygusal yeterliliğe sahip olduğu,

duygularını düzenleyebildiği, daha az saldırganlık eğiliminde olduğu ve kaygılarının azaldığı gözlenmektedir (Cabrera ve Roggman, 2017). Bunun yanında birlikte okuma çalışmaları, çocukların dil ve kelime hazinelerinin gelişimine katkı sağlamakta (Işıkoğlu-Erdoğan ve Şimşek, 2022; Kotaman, 2008), çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmakta ve çocukların okuma tutumlarını geliştirmektedir (Çılgın, 2007; Pillinger ve Wood, 2014).

Baba-çocuk ilişkisini geliştirmek ve çocukların gelişim alanlarını desteklemek için yapılacak olan birlikte okuma aktivitelerinde öncelikle çocukların yaşına, gelişim özelliklerine, eğitimsel amaçlara uygun kitap seçimi yapılması gerekmektedir (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016). Birlikte okurken beceri ve kavramların ebeveynler tarafından çocuklara kazandırılması, iletişim olanağı sunulması ve okuma süresince çocuğun ilgisinin canlı tutulması gerekmektedir (Işıkoğlu-Erdoğan, 2016). Ayrıca ebeveynlerin çocukları ile birlikte okuyacağı kitapların, çocukların okurken keyif alacağı, yaşamla ilişki kurabileceği türden olması gerekmektedir (Akbaba vd. 2009; Beach, 2015). Birlikte okuma yaparken çocukların okunan kitap hakkında konuşmalarına fırsatlar vererek çocukların anlamlarını bilmedikleri kelimeleri açıkladıktan sonra öğrenilen kelimelerin kalıcılığı sağlanmalıdır (Justice ve Pullen, 2003; Whitehurst vd. 1994). Okunan kitaptaki olaylar hakkında çocuğa konuşma fırsatı verilmesi çocuğun konuyu içselleştirmesinde ve yaşamına yansıtmasında kolaylık sağlayabilir. Birlikte okuma sayesinde baba ile çocuğun birbirlerini anlamaları, yakından tanımaları ve eğlenceli vakit geçirmeleri desteklenebilir. Bu sayede erken çocukluk döneminde baba tarafından çocuğuna sunulan dil girdileri karşılığını bulmaktadır (Tamis-LeMonda, Baumwell ve Cabrera, 2012).

Alan yazında baba katılımında babalık rol algısını, baba-çocuk ilişkisini inceleyen (Aksoy ve Tatlı, 2019; Deleş ve Kaytez, 2020), baba-çocuk ilişkisinin çocukların motivasyonlarına ve DEHB'li olan-olmayan çocuklara yansımalarını inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Chang, Chiu, Wu ve Gau, 2013; Gözübüyük & Özbey, 2020). Bunun yanında baba-çocuk itişip kakışma oyunlarının nedenini anlamak

(Paquette ve StGeorge, 2023), baba eğitim programlarının baba-çocuk ilişkisine yansımalarını belirlemek amacıyla sınırlı çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir (Harknett, Mancini ve Knox, 2022; Uzun, 2016). Aile ve çocukların birlikte yapabileceği etkileşimli okuma uygulamasının ise çocukların hikâyelerin ana fikirlerini, karakterlerin sosyal özelliklerini anlamalarındaki etkisini; yardımlaşma, arkadaşlık ve paylaşma gibi beceriler hakkındaki görüşlerini incelemek için yapıldığı tespit edilmektedir (Çelebi-Öncü, 2016; Feit, 2009). Bu anlamda birlikte okuma aktivitelerinin daha çok anne ve çocuk arasında gerçekleştiği görülmektedir. Yapılan çalışmalarda çocukları ile okuma faaliyetlerine katılan babaların bir süre sonra çocuklarıyla birlikte okuma etkinliğini sorumlulukları olarak gördüğü (Ortiz, 2004), çocuklarının da erken okuryazarlık becerilerinin geliştiği, sözlü iletişim becerilerinin arttığı (Cutler ve Palkovitz, 2019), söz varlıklarının geliştiği görülmektedir (Rowe, Leech ve Cabrera, 2017). Çocukların bilişsel becerilerine olumlu yansıdığı görülen baba çocuk birlikte kitap okuma etkinliğinin (Duursma, Alexander-Pan ve Raikes, 2008) baba-çocuk ilişkisi gibi sosyal becerilere yansımalarının çalışmada incelenecek olması çalışmayı önemli kılmaktadır. Bu sayede çalışma, babaların çocukları ile olan ilişkilerini gözden geçirmelerine fırsat sağlayacak ve çocukları ile olan ilişkilerini geliştirmek ve çocuklarının gelişim alanlarına destek olabilmek için kullanabilecekleri birlikte okuma yöntemini keşfetmelerini sağlayacaktır. Bu önemle çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim görmekte olan çocukların babaları ile birlikte okuma tutumlarının çocuklarıyla ilişkilerine yansımaları incelenmiştir. Bu amaçla çalışmada alttaki sorulara cevap bulunmaya çalışılacaktır.

1. Babaların demografik özellikleri (eğitim durumu, meslek, çocuk sayısı, çocuklarıyla okuma sıklığı, gelir durumu) çocuklarıyla birlikte okuma tutumlarında ve ilişkilerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?
2. Babaların çocuklarıyla birlikte okuma tutumları ile baba-çocuk ilişkisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Babaların okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim görmekte olan çocukları ile birlikte okuma tutumlarının çocuklarıyla ilişkilerine yansımalarını incelemek amaçlı yürütülen çalışmada ilişkisel tarama deseninden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama deseni, Creswell'e (2014) göre, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin ölçüsünü istatistiksel tekniklerle belirlemeye çalışmaktadır. Çalışmada da babaların çocuklarıyla birlikte okuma tutumlarının çocuklarıyla ilişkilerine yansımaları istatistiksel yollarla belirlenmeye çalışıldığı için ilişkisel tarama desenine başvurulmuştur.

Örneklem

Çalışmaya 2023-24 eğitim-öğretim yılında Yozgat ilinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim görmekte olan 254 çocuğun (4-6 yaş) babası uygun durum örnekleme yoluyla dâhil edilmiştir. Uygun durum örneklemesine, araştırmacının çoğunlukla zaman ya da kaynak sınırlılıklarının olduğu durumlarda katılımcıların erişimi zor olmayan, kolayca erişilebilecek olanlardan seçilebileceği zamanlarda başvurulur (Babbie, 2016). Araştırmacıların çalışmaya hız kazandırmak amacıyla yaşamlarını sürdürdükleri şehir olan Yozgat'ta bulunan okul öncesi kurumlardaki çocukların gönüllü babaları çalışmaya uygun durum örnekleme yoluyla dâhil edilmiştir. Çalışmaya katılan babalara ait bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Demografik Bilgiler

Demografik Bilgiler	Değişkenler	f	%
Öğrenim Durumu	İlköğretim	54	21.3
	Lise	112	44.1
	Üniversite	88	34.6
Meslek	Serbest meslek	64	25.2
	İşçi	98	38.6

	Kamu Çalışanı	92	36.2
Çocuk sayısı	Tek çocuk	41	16.1
	İki çocuk	112	44.1
	Üç ve üzeri çocuk	101	39.8
Gelir Durumu	Düşük	33	13.0
	Orta ve Üzeri	221	87.0
Çocuğuyla Okuma Durumu	Hiç	80	31.5
	Ayda 1-2	114	44.9
	Haftada 2-3	60	23.6

Çalışmaya katılan babaların yarısından fazlası ilköğretim ve lise mezunudur. Babaların üçte ikisine yakını serbest meslek yapmakta ve işçi olarak çalışmaktadır. Çalışmaya katılan babaların yarısına yakınının iki çocuğu olduğu, babaların ifadesine göre dörtte üçünden fazlasının orta ve yüksek gelirli olduğu görülmektedir. Babaların üçte birine yakınının çocuklarıyla birlikte hiç kitap okumadığı, üçte ikisinden fazlasının ise ayda 1-2 ya da haftada 2-3 okuduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Babaların okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim görmekte olan çocukları ile birlikte okuma tutumlarının çocuklarıyla ilişkilerine yansımalarını incelemek amaçlı yürütülen çalışmada veriler, “Ebeveyn-Çocuk Okuma Tutum Ölçeği” ve “Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Ölçeği” ile toplanmıştır.

Ebeveyn-Çocuk Okuma Tutum Ölçeği: Yurtbakan (2022) tarafından geliştirilen ölçek tek boyutlu olup 19 sorudan oluşmaktadır. Ölçekte “Aile içi iletişim becerilerinin gelişmesi için çocuğumla birlikte okurum, evimizde keyifli bir ortam olması için çocuğumla birlikte sesli okuma yaparım, çocuğumla okumama herhangi bir iş (ev işleri, mesleğimle alakalı işler) engel olamaz.” gibi ebeveynin çocuğu ile birlikte okuma tutumunu belirlemeye yönelik maddeler bulunmaktadır. Ölçeğin geçerliği için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda Bartlett testi değerinin $\chi^2=4318,247$; KMO değerinin 0,915; $sd=171$ ($p=0,00$) olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı

Cronbach Alpha değerinin ,913 olduğu ve %27 alt ve üst grup puanlarının anlamlılık puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda tüm maddelerin anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada hesaplanan Cronbach Alpha değerinin ise ,96 olduğu tespit edilmiştir.

Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Ölçeği: Pianta (1992) tarafından geliştirilen ölçek, Uzun ve Baran (2015) tarafından Türkçe' ye uyarlama çalışması yapılmıştır. Olumlu ilişkiler, uyumsuzluk ve çatışma alt boyutlarından oluşan ölçekte toplam 23 soru bulunmaktadır. Ölçekte “Çocuğum ve ben sürekli olarak karşılıklı bir çatışma içerisindeyiz, tüm çabalarım rağmen çocuğum ile anlaşma biçimimizden hiç memnun değilim, çocuğum duygularını ve yaşantılarını benimle açıkça paylaşır.” gibi baba-çocuk ilişkisini olumlu ilişkiler, uyumsuzluk ve çatışma alt boyutlarında belirlemeye yönelik maddeler bulunmaktadır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ,657, Barlett Sphericity testi sonucu ($\chi^2=679,30$, $df=250$, $p<.001$); doğrulayıcı faktör analizi sonucunda $\chi^2=341,81$, $df= 227$, $p= ,000$, RMSEA= ,058 olarak bulunmuştur. Geçerli olduğu tespit edilen ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha değeri ile hesaplanmış ve ,71 bulunmuştur. Çalışma için hesaplanan Cronbach Alpha değeri ,79'dur.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri 2023-2024 eğitim-öğretim yılının Aralık ayında toplanmıştır. Çalışma için öncelikle okul öncesi eğitim kurumlarında görevli okul öncesi öğretmenleri ile görüşme yapılmıştır. Görüşmede okul öncesi öğretmenlerine çalışmanın amacından bahsedilmiştir. Çalışmaya katkıda bulunmak isteyen öğretmenler tarafından sosyal ağlar aracılığıyla önceden oluşturulan veli gruplarından babalar çalışma hakkında bilgilendirilmiştir. Okul öncesi öğretmeni ve çocukların babaları birlikte okulda bir toplantı günü belirlemiştir. Toplantı gününde okulda bulunan araştırmacılar önce okul öncesi çocukların babalarını çalışma hakkında bilgilendirmiş daha sonra iki ölçeği doldurmaları için babalara dağıtmışlardır. Babalar her iki ölçeği yaklaşık 20 dakikada doldurmuştur. Babalardan toplanan formlar istatistik analiz programına (SPSS 21,0) aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Babaların okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim görmekte olan çocukları ile birlikte okuma tutumlarının çocuklarıyla ilişkilerine yansımalarını incelemek amacıyla yürütülen çalışmada elde edilen veriler SPSS 21,0 paket programı ile analiz edilmiştir. Çalışmaya öncelikle “Ebeveyn-Çocuk Okuma Tutum Ölçeği” ve “Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği”nden elde edilen verilerin betimsel analizi ile başlanmıştır. Aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum puanlarının yanında puanların normal dağılım durumunu belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Puanların normal dağılım özelliği göstermesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 arasında bulunması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2011). Tablo 2 incelendiğinde puanların normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Puanların normal dağıldığı ve varyansların homojen olduğu iki değişkenli durumlarda bağımsız t testi, üç ve daha fazla değişkenli durumlarda tek yönlü anova analizi yapılmaktadır. Varyansların homojenliğine ise levene testi ile bakılmaktadır. Eğer homojenlik .05'ten küçük ise tek yönlü anovada post hoc testlerinden Tamhane's T2' ye, bağımsız t testinde ise varyansların homojen olmadığı satırdaki puanlara bakılmaktadır (Andy, 2013; Can, 2017). Çalışmada babaların eğitim durumlarının, mesleklerinin, sahip oldukları çocuk sayılarının, çocuklarıyla birlikte okuma sıklıklarının çocuklarıyla okuma tutumlarında ve ilişkilerindeki anlamlı farklılık yaratma durumuna üç değişkenli oldukları için tek yönlü anova; iki değişkenli olan gelir durumlarının anlamlı farklılık yaratma durumuna ise bağımsız t testi ile bakılmıştır. Babaların çocukları ile okuma tutumları ve ilişkileri arasındaki ilişkiye ise pearson korelasyon testi ile bakılmıştır. Çalışmanın etik kurul onayı, Yozgat Bozok Üniversitesinin Etik Komisyonu'ndan 25.01.2023 tarih ve 01/08 sayılı karar ile alınmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde babaların çocuklarıyla okuma tutumları ve çocuklarıyla ilişkilerinde babaların eğitim durumlarının, mesleklerinin, sahip oldukları çocuk sayılarının, çocuklarıyla birlikte okuma durumlarının, gelir durumlarının istatistiksel

olarak anlamlı farklılık yaratma durumlarını belirlemek için yapılan tek yönlü anova ve bağımsız t testi sonuçlarına yer verilmiştir. Bunun yanında babaların çocuklarıyla okuma tutumları ve çocuklarıyla ilişkileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Ebeveyn-çocuk okuma tutum ve çocuk ebeveyn ilişki puanlarına ait betimsel analiz sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Betimsel Analiz Sonuçları

	X	ss	Min.	Max.	Skewness	Kurtosis
Ebeveyn-Çocuk Birlikte Okuma Ölçeği	3.43	1.05	1.00	5.00	-.426	-.747
Baba-Çocuk İlişkisi Ölçeği						
Olumlu ilişki	4.29	.52	2.70	5.00	-.724	.307
Uyumsuzluk	2.84	.80	1.43	5.00	.686	.167
Çatışma	2.50	.91	1.00	5.00	.523	-.139
Toplam	3.38	.49	2.39	5.00	.722	.702

Babaların çocuklarıyla birlikte okuma tutumlarının ve baba-çocuk ilişkisi toplam puanlarının ortalamasının üstünde olduğu görülmektedir. Babaların çocuklarıyla birlikte okuma tutum puanlarının 1.00-5.00 puanları arasında değiştiği görülürken çocuklarıyla ilişkileri toplam puanlarının 2.39-5.00 puanları arasında değiştiği görülmektedir. Hem ebeveyn-çocuk birlikte okuma tutum puanlarının hem de baba-çocuk ilişkisi puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

Baba Eğitim Durumu/ Ebeveyn Çocuk Birlikte Okuma Tutum Ölçeği/ Baba Çocuk İlişkisi Ölçeği

Babaların eğitim durumlarının ebeveyn-çocuk okuma tutum ve çocuk-ebeveyn ilişkisi ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturma durumunu belirlemek için yapılan tek yönlü anova testi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Baba eğitim durumuna Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları

Ölçek	Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kar. Top.	Sd.	Kar. Ort.	F	p
Ebeveyn-Çocuk Okuma Ölçeği	Birlikte	Gruplar Arası	2.773	2	1.387	1.258	.29
		Gruplar İçi	276.742	251	1.103		
		Toplam	279.516	253			
Baba-Çocuk İlişkisi Ölçeği	Olumlu ilişkiler	Gruplar Arası	.743	2	.371	1.402	.25
		Gruplar İçi	66.450	251	.265		
		Toplam	67.192	253			
	Uyumsuzluk	Gruplar Arası	.666	2	.333	.512	.60
		Gruplar İçi	163.159	251	.650		
		Toplam	163.825	253			
	Çatışma	Gruplar Arası	3.179	2	1.589	1.949	.15
		Gruplar İçi	204.677	251	.815		
		Toplam	207.856	253			
Toplam		Gruplar Arası	.418	2	.209	.854	.43
		Gruplar İçi	61.347	251	.244		
		Toplam	61.765	253			

Babaların eğitim durumunun çocuklarıyla birlikte okuma tutumlarında ve çocuklarıyla ilişkilerinde (tüm alt boyutlar ve tamamı) istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$).

Baba Meslek Durumu/ Ebeveyn Çocuk Birlikte Okuma Tutum Ölçeği/ Baba Çocuk İlişkisi Ölçeği

Babaların mesleklerinin ebeveyn-çocuk okuma tutum ve çocuk-ebeveyn ilişkisi ölçeğinde anlamlı farklılık oluşturma durumu yapılan tek yönlü anova analizi ile tespit edilmiş ve Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Baba Meslek Durumuna Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları

Ölçek	Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kar. Top.	Sd.	Kar. Ort.	F	p
Ebeveyn-Çocuk Okuma Ölçeği	Birlikte	Gruplar Arası	2.010	2	1.005	.909	.40
		Gruplar İçi	277.506	251	1.106		
		Toplam	279.516	253			
Baba-Çocuk İlişkisi Ölçeği	Olumlu ilişkiler	Gruplar Arası	.034	2	.017	.064	.94
		Gruplar İçi	67.158	251	.268		
		Toplam	67.192	253			
	Uyumsuzluk	Gruplar Arası	1.512	2	.756	1.169	.31
		Gruplar İçi	162.313	251	.647		
		Toplam	163.825	253			
Çatışma	Gruplar Arası	3.261	2	1.630	2.000	.14	
	Gruplar İçi	204.595	251	.815			
	Toplam	207.856	253				
Toplam		Gruplar Arası	.321	2	.160	.655	.52
		Gruplar İçi	61.444	251	.245		
		Toplam	61.765	253			

Babaların mesleklerinin çocuklarıyla birlikte okuma tutumlarında ve çocuklarıyla ilişkilerinde (tüm alt boyutlar ve tamamı) istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$).

Babanın Sahip Olduğu Çocuk Sayısı/ Ebeveyn Çocuk Birlikte Okuma Tutum Ölçeği/ Baba Çocuk İlişkisi Ölçeği

Babaların sahip olduğu çocuk sayısının ebeveyn-çocuk okuma tutum ve çocuk-ebeveyn ilişkisi ölçeğinde anlamlı farklılık oluşturma durumu tek yönlü anova ile tespit edilmiş ve sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Babanın Sahip Olduğu Çocuk Sayısına Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları

Ölçek	Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kar. Top.	Sd.	Kar. Ort.	F	p	Anlamlılık
Ebeveyn-Çocuk Birlikte Okuma Ölçeği		Gruplar Arası	1.138	2	.569			
		Gruplar İçi	278.38	251	1.11	.513	.60	
		Toplam	279.52	253				
Baba-Çocuk İlişkisi Ölçeği	Olumlu ilişkiler	Gruplar Arası	1.509	2	.755	2.883	.04	A<B A<C
		Gruplar İçi	65.683	251	.262			
		Toplam	67.192	253				
	Uyumsuzluk	Gruplar Arası	16.934	2	8.47	14.468	.00*	A>C B>C
		Gruplar İçi	146.89	251	.585			
		Toplam	163.83	253				
	Çatışma	Gruplar Arası	7.959	2	3.98	4.997	.01*	A>C
		Gruplar İçi	199.896	251	.796			
		Toplam	207.86	253				
	Toplam	Gruplar Arası	2.971	2	1.49	6.342	.00*	A>C B>C
		Gruplar İçi	58.794	251	.234			
		Toplam	61.765	253				

A: Tek çocuk B: iki çocuk C: üç ve üzeri çocuk

Tablo 5'e göre babanın sahip olduğu çocuk sayısının çocuklarıyla birlikte okuma tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilirken ($p>.05$), baba-çocuk ilişkisi toplamında ve olumlu ilişkiler, uyumsuzluk, çatışma alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Varyansların homojen olmaması nedeniyle yapılan Tamhane's T2 sonuçlarına göre iki ve daha fazla çocuklu babaların çocuklarıyla olumlu ilişkilerinin tek çocuklu babalardan daha iyi olduğu, tek ve iki çocuklu babaların üç ve daha çok çocuklu babalara göre çocuklarıyla uyumsuzluk

yaşadıkları, tek çocuklu babaların üç ve daha fazla çocuklu babalara göre çocuklarıyla daha çok çatışma yaşadığı ortaya çıkmıştır. Genel anlamda tek ve iki çocuklu babaların üç ve daha fazla çocuklu babalara göre çocuklarıyla daha iyi ilişkiler geliştirdiği tespit edilmiştir.

Baba-Çocuk Birlikte Okuma Sıklığı/ Ebeveyn Çocuk Birlikte Okuma Tutum Ölçeği/ Baba Çocuk İlişkisi Ölçeği

Babaların çocuklarıyla birlikte okuma sıklıklarının ebeveyn-çocuk okuma tutum ve çocuk-ebeveyn ilişkisi ölçeğine nasıl yansıdığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü anova sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Birlikte okuma sıklığına Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları

Ölçek	Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kar. Top.	Sd.	Kar. Ort.	F	p	Anlamlılık
Ebeveyn-Çocuk Birlikte Okuma Ölçeği	Okuma	Gruplar Arası	89.250	2	44.6			A<B
		Gruplar İçi	190.27	251	.76	58.87	.00*	A<C
		Toplam	279.52	253				B<C
Baba-Çocuk İlişkisi Ölçeği	Olumlu ilişkiler	Gruplar Arası	11.419	2	5.71	25.70	.00*	A<B
		Gruplar İçi	55.773	251	.22			A<C
		Toplam	67.192	253				B<C
Uyumsuzluk		Gruplar Arası	3.766	2	1.88	2.95	.05	
		Gruplar İçi	160.060	251	.64			
		Toplam	163.83	253				
Çatışma		Gruplar Arası	1.738	2	.869	1.058	.35	
		Gruplar İçi	206.12	251	.821			
		Toplam	207.86	253				
Toplam		Gruplar Arası	2.789	2	1.39	5.935	.00*	A<B
		Gruplar İçi	58.98	251	.235			A<C

	Toplam	61.77	253
A: Hiç	B: Ayda 1-2	C: Haftada 2-3	

Babaların çocukları ile birlikte okuma sıklıklarının çocuklarıyla birlikte okuma tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yarattığı ortaya çıkmıştır ($p<.05$). Ortaya çıkan anlamlılığın hangi grup lehine olduğunu bulmak için varyansların homojen olmaması nedeniyle Tamhane's T2 testi yapılmıştır. Test sonucuna göre çocukları ile birlikte ayda 1-2 veya haftada 2-3 kitap okuyan babaların hiç okumayan babalardan çocuklarıyla birlikte okuma tutumları daha yüksek çıkmıştır. Haftada 2-3 kez kitap okuyan babaların çocuklarıyla birlikte okuma tutumlarının ayda 1-2 kez çocuklarıyla kitap okuyan babalardan daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Babaların çocukları ile birlikte okuma sıklıklarının çocuklarıyla ilişkilerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık yarattığı ortaya çıkmıştır ($p<.05$). Ortaya çıkan anlamlılığın hangi grup lehine olduğunu bulmak için varyansların homojen olmaması nedeniyle Tamhane's T2 testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre kitap okuyan babaların hiç kitap okumayan babalara göre çocukları ile ilişkilerinin hem toplamda hem de olumlu ilişkiler alt boyutunda daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca haftada 2-3 kez çocuklarıyla birlikte kitap okuyan babaların olumlu ilişkilerinin ayda 1-2 kez kitap okuyan babalardan daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Baba Gelir Durumu/ Ebeveyn Çocuk Birlikte Okuma Tutum Ölçeği/ Baba Çocuk İlişkisi Ölçeği

Babaların gelir durumlarının ebeveyn-çocuk okuma tutum ve çocuk-ebeveyn ilişkisi ölçeğindeki etkisini belirlemek için yapılan bağımsız t testi sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Baba Gelir Durumuna Göre Bağımsız T Testi Sonuçları

Ölçekler	Boyutlar	Değişken	N	X	Ss	Levene testi		t	p
						F	p		
Ebeveyn-Çocuk Okuma Ölçeği	Birlikte	Düşük	33	2.84	1.03	.105	.75	-	.00*
		Orta ve üzeri	221	3.52	1.03			3.546	
Baba-Çocuk İlişkisi Ölçeği	Olumlu ilişkiler	Düşük	33	4.32	.34	7.678	.01	.503	.62
		Orta ve üzeri	221	4.28	.54				
	Uyumsuzluk	Düşük	33	2.79	.86	2.456	.12	-.383	.70
		Orta ve üzeri	221	2.85	.80				
	Çatışma	Düşük	33	2.62	.87	.219	.64	.820	.41
		Orta ve üzeri	221	2.48	.91				
Toplam		Düşük	33	3.41	.48	.107	.74	.366	.71
		Orta ve üzeri	221	3.37	.50				

p<.05*

Babaların gelir durumlarının çocuklarıyla birlikte okuma tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yarattığı (p<.05), farklılığın ise ortalama puanlara bakıldığında orta ve üzeri gelir düzeyine sahip babalar lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak baba gelir durumunun babaların çocuklarıyla ilişkilerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır.

Baba-Çocuk Birlikte Okuma ile Baba Çocuk İlişkisi Arasındaki Durum

Babaların çocuklarıyla birlikte okuma tutumları ile baba-çocuk ilişkisi arasındaki ilişki pearson korelasyon analizi ile test edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Baba-çocuk birlikte okuma ile baba-çocuk ilişkisi Arasındaki İlişki

Boyutlar	Korelasyon	Ebeveyn- çocuk birlikte okuma	Olumlu ilişkiler	Uyumsuzluk	Çatışma	Baba- Çocuk İlişkisi Toplam
Ebeveyn- çocuk birlikte okuma	r		.430*	-.058	-.165*	.87
	p		.00	.36	.01	.17
Olumlu ilişkiler	r			.037	-.057	.445*
	p			.55	.37	.00
Uyumsuzluk	r				.690*	.843*
	p				.00	.00
Çatışma	r					.795*
	p					.00
Baba-Çocuk İlişkisi Toplam	r					
	p					

p<.05*

Babaların çocuklarıyla birlikte okuma tutumlarının baba-çocuk ilişkisinin olumlu ilişkiler boyutu ile orta düzeyde pozitif yönlü, çatışma alt boyutu ile düşük düzeyde negatif yönlü ilişkili olduğu uyumsuzluk alt boyutu ile herhangi bir ilişkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmanın sonunda; babaların eğitim durumlarının ve mesleklerinin çocuklarıyla birlikte okuma tutumlarında ve çocuklarıyla ilişkilerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Üç ve daha fazla çocuğu olan babaların çocuklarıyla ilişkilerinin çocuk sayısı üçten daha az olan babalara göre daha gelişmiş olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında çocukları ile birlikte okuma davranışı gösteren babaların hem çocuklarıyla birlikte okuma tutumlarının hem de çocuklarıyla ilişkilerinin çocuklarıyla birlikte okuma davranışı göstermeyen babalara göre daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca orta ve üstü gelirli babaların çocuklarıyla birlikte okuma tutumlarının

ve ilişkilerinin düşük gelirli babalara göre daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Birlikte okuma tutumu puanları yüksek olan babaların ise çocuklarıyla aralarındaki olumlu ilişkiler geliştirdiği ve çatışmaları azalttığı ortaya çıkmıştır.

Çalışmada; babaların eğitim durumlarının ve mesleklerinin, sahip olduğu çocuk sayısının çocuklarıyla birlikte okuma tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Çocukları ile birlikte okuma davranışı gösteren babaların çocuklarıyla birlikte okuma tutumlarının çocuklarıyla birlikte okuma davranışı göstermeyen babalara göre daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır. Orta ve üstü gelirli babaların çocuklarıyla birlikte okuma tutumlarının ve düşük gelirli babalara göre daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Duursma ve diğerleri (2008) ise düşük sosyoekonomik düzeye sahip babaların yüzde 60'ının çocukları ile birlikte okuma yaptıklarını tespit etmiştir. Başka bir çalışmada, babaların eğitim düzeyinin artması ile birlikte evde çocukları ile okuma faaliyetlerine katılma sıklıklarının arttığı tespit edilmiştir (Baker, 2014). Bu anlamda farklı kültürlerdeki babaların demografik özelliklerinin çocukları ile birlikte okuma sıklıklarında değişkenlik gösterdiği düşünülebilir. Babaların çocukları ile birlikte okuma sıklığını ise birlikte okumanın hem çocuklarına hem de kendilerine sağladığı yarar hakkındaki inançları etkiliyor olabilir. Yapılan çalışmalarda ulaşılan birlikte okuma faaliyetlerinin ebeveynlerin okuma inançlarına olumlu yansımaları, birlikte okuma becerilerini, okuma motivasyonlarını artırması, çocuklarının okuryazarlık becerilerini, sosyoduyusal becerilerini geliştirmesi (Brickman, 2002; Kikuta, 2015; McMunn, Martin ve Sacker, 2015; Ong'ayi, Dede Yıldırım, ve Roopnarine, 2020; Swain, Cara ve Mallows, 2016; Wood, 2017) sonuçları babaların birlikte okuma yapma faaliyetlerini sürdürme inançlarının göstergeleri olabilir.

Çalışmada babaların eğitim durumlarının ve mesleklerinin çocuklarıyla ilişkilerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Gözübüyük ve Özbey (2020) ise çalışmasında babaların öğrenim durumunun baba-çocuk ilişkisinde herhangi bir değişiklik göstermemesine rağmen memur, işçi olarak çalışan, serbest meslek sahibi olan ve çalışmayan babaların profesyonel babalara göre çocuklarıyla olumlu ilişkilerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada üç ve daha fazla çocuğu

olan babaların çocuk sayısı üçten daha az olan babalara göre çocuklarıyla ilişkilerinin daha gelişmiş olduğu tespit edilirken Deleş ve Kaytez (2020) çalışmasında tek çocuklu babaların üç ve üzerinde çocuğu olan babalara göre çocuklarıyla ilişkilerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca okul öncesi dönemde bulunan yaşı küçük olan çocuklar babaları ile daha çok iletişim halinde olmayı isterken, büyük olanlar istememektedir (Sary & Turnip, 2015). Çalışmada da orta ve üstü gelirlili babaların düşük gelirlili babalara göre çocuklarıyla ilişkilerinin daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Farklı çalışmalarda babaların demografik özelliklerinin benzer sonuçlar göstermesinin birden çok nedeni olabilir. Babaların ilk baba olma yaşları, kişisel ve psikolojik durumları, çocukluk geçmişi, aile yapısı ve içinde yaşadığı toplumun sosyo-kültürel özellikleri, ekonomik, siyasi ve sosyal koşullar çocuklarıyla ilişkilerini ve babalık rollerini etkilemektedir (Schoppe-Sullivan & Yan, 2020; Telli & Özkan, 2016). Bunun yanında babanın babalık konusunda aldığı eğitimler de baba-çocuk ilişkisini etkilemektedir (Deleş & Kaytez, 2020).

Çalışmada, birlikte okuma tutumu puanları yüksek olan babaların çocuklarıyla aralarında olumlu ilişkiler geliştirdiği ve çatışmaları azalttığı ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmalarda da birlikte okuma çalışmalarının aile-çocuk ve anne-çocuk arasındaki iletişimi güçlendirdiği belirlenmiştir (Aram, Fine & Ziv, 2013; Ganotice, Downing, Mak, Chan & Lee, 2017; Mol, Bus, Jong & Smeets, 2008). “Sadece Başla” gibi babalık programlarının baba-çocuk ilişkisini geliştirmede etkili olduğu görülmektedir (Harknett, Mancini & Knox, 2022). Ancak baba-çocuk ilişkisinde çocukların motivasyonlarının göz ardı edilmemesi gerekmektedir (Gözübüyük & Özbey, 2020). Bu bağlamda birlikte okuma etkinliklerinin baba-çocuk ilişkisine olumlu yansımada çocuğun ilgisini çeken kitapların okunması önemli rol oynayabilir. Bu nedenle birlikte okuma çalışmalarında okunacak kitap çocuğa seçtirilebilir. Çünkü çocuklar ilgi ve ihtiyaçlarına uygun kitapları daha çok okumak istemekte ve dikkatle dinlemektedir.

Öneriler

1. Baba-çocuk birlikte okuma tutumunun baba-çocuk ilişkisinde etkili olduğu sonucundan yola çıkarak çocuk sayısı üçten az olan ve sosyoekonomik düzeyi

düşük olan babalara halk eğitim merkezlerinde veya çocuklarının öğrenim gördükleri okullarda çocuklarıyla birlikte okuma yapma tutumlarını geliştirici etkileşimli okuma programları verilebilir.

2. Üç ve daha fazla çocuk sahibi olan babaların baba-çocuk ilişkilerinin daha iyi olduğu sonucundan yola çıkarak babaların çocukları ile iletişimini güçlendirmek ve baba-çocuk ilişkisini geliştirmek için baba olan erkeklere valiliklerce görevlendirilen aile danışmanları tarafından etkili baba olma eğitimleri verilebilir.
3. Düşük gelirli babaların çocuklarıyla ilişkilerini düşüren nedenleri belirlemeye yönelik nitel çalışmalar yapılabilir.
4. Çalışmada, baba-çocuk birlikte okuma tutumunun baba-çocuk ilişkisi arasındaki durum sosyal gelişim açısından belirlendiği için sonraki çalışmalarda baba-çocuk birlikte okuma tutumunun çocukların bilişsel, duyuşsal özelliklerine yansımaları incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Akbaba, S., Ceyhan, A. A., Ceyhan, E., Cihangir-Çankaya, T., Güven, M., Hamamcı, Z., Kalkan, M., Küçükahmet, L., Şahin, H., Şahin, M., Palancı, M., & Yazıcı, H. (2009). Eğitim psikolojisi. Y. Özbay, & S. Erkan (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 1-19). Ankara: Pegem Akademi.
- Aksoy, A. B., & Tatlı, S. (2019). Okul öncesi dönem çocuğu olan babaların çocuklarıyla olan ilişkileri ile babalık rolü algıları arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 1-22.
- Andy, F. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*.
- Aram, D., Fine, Y., & Ziv, M. (2013). Enhancing parent-child shared book reading interactions: Promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 111-122. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.03.005>
- Arabacı, N., Özyürek, A., & Gözün Kahraman, Ö. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ve baba-çocuk iletişimi arasındaki iletişimin incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(2), 656-675. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1023795>
- Atmaca-Koçak, A. (2004). *Baba destek programı değerlendirme raporu*. İstanbul: AÇEV.
- Babbie, E. R. (2016). *The practice of social research* (14th ed.). Boston Cengage Learning.
- Baker, C. E. (2014). African American fathers' contributions to children's early academic achievement: evidence from two-parent families from the early childhood longitudinal study-birth cohort. *Early Education and Development*, 25(1), 19-35. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.764225>
- Beach, J. D. (2015). Do children read the children's literature adults recommend? A comparison of adults' and children's Annual "Best" Lists in the United States

- 1975–2005. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 21(1), 17-41.
- Bowey, J. A. (1995). Socioeconomic status differences in preschool phonological sensitivity and first-grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 476–487. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.3.476>
- Brickman, S. O. (2002). *Effects of a joint book reading strategy on event start* (Unpublished Doctorate Thesis), Oklahoma University.
- Büyüköztürk. Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cabrera, N. J., & Roggman, L. (2017). Father play: Is it special?. *Infant Mental Health Journal*, 38(6), 706–708. <https://doi.org/10.1002/imhj.21680>
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi
- Chang, L. R., Chiu, Y. N. Wu, Y. Y., & Gau, S. S. F. (2013). Father's parenting and father–child relationship among children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Comprehensive Psychiatry*, 54(2), 128-140. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2012.07.008>.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cutler, L., & Palkovitz, R. (2020). Fathers' Shared Book Reading Experiences: Common Behaviors, Frequency, Predictive Factors, and Developmental Outcomes. *Marriage & Family Review*, 56(2), 144–173. <https://doi.org/10.1080/01494929.2019.1683119>
- Çelebi-Öncü, E. (2016). Etkileşimli kitap okumanın beş-altı yaş çocuklarının sosyal durumlara yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 489-503. <https://doi.org/10.16916/aded.89701>
- Çılgin, A. S. (2007). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul:Ada Yayınları
- Day, R. D., & Lamb, M. E. (2004). *Conceptualizing and measuring father involvement: pathways, problems, and progress*. R. D. Day. and M. E. Lamb, (Eds.), In

- Conceptualizing and measuring father involvement (pp. 1-15), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Deleş, B., & Kaytez, N. (2020). Okul öncesi dönemde çocuğu olan babaların babalık rolü algısı ile baba katılım durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 84, 101-116.
- Dinçer, G., Akar, L., Gölbaşı, Ö., & Tosun Güleroğlu, F. (2023). Anne, baba ve çocuk ilişkisi ile 3-6 yaş çocukların internet kullanımı arasındaki ilişki. *YOBÜ Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(2), 136-149.
- Duursma, E., Alexander Pan, B., & Raikes, H. (2008). Predictors and outcomes of low-income fathers' reading with their toddlers, *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 351-365. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.06.001>
- Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-204. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246307>
- Ersanlı, K. (1991). *Benliğin gelişimi ve görevleri*. Samsun: Eser Ofset.
- Feit, S. (2009). *Exploring the power of the read-aloud relationship between White middle class fathers and their sons* (Unpublished doctorate dissertation). Columbia University.
- Ganotice Jr, F. A., Downing, K., Mak, T., Chan, B., & Lee, W. Y. (2017). Enhancing parent-child relationship through dialogic reading. *Educational Studies*, 43(1), 51-66. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/03055698.2016.1238340>
- Gözübüyük, A., & Özbey, S. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri ile baba-çocuk ilişkisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 23-37. <https://doi.org/10.21733/ibad.763103>
- Harknett, K., Mancini, P., & Knox, V. (2022). Improvements in father-child interactions: Video observations from the Just Beginning study. *Children and Youth Services Review*, 141, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2022.106615>.

- Işıkoğlu-Erdoğan, N. (2016) *Edebiyat uygulamaları, çocuk edebiyatı ve medya*. In S. Erdogan ve M. Ören (Eds) *Çocuk edebiyatı*. Açık Öğretim Yayınları: Eskişehir.
- Işıkoğlu-Erdoğan, N., & Şimşek, Z. C. (2022). Ebeveyn-çocuk birlikte okuma alışkanlıkları, etkinlikleri ve sosyoekonomik faktörlerin dil gelişimine olan etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 177-189. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.774073>
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 99-113. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/02711214030230030101>
- Kırman, A., & Doğan, Ö. (2017). Anne-baba çocuk ilişkileri: Bir meta-sentez çalışması. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 4(1), 28-49.
- Kikuta, C. B. (2015). *Changes in dialogic book reading patterns of parent's reading with their children* (Unpublished doctoral dissertation). Hawai'i at Manoa University.
- Kotaman, H. (2008). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 45(2), 55-61.
- McMunn, A., Martin, P., Kelly, Y., & Sacker, A. (2017). Fathers' Involvement: Correlates and Consequences for Child Socioemotional Behavior in the United Kingdom. *Journal of Family Issues*, 38(8), 1109-1131. <https://doi.org/10.1177/0192513X15622415>
- McSwiggan, K. (2017). *Factors that influence parental perceptions of the utility and value of dialogic reading strategies with young children* (Unpublished doctoral dissertation). Psychology Fairleigh Dickinson University.
- Mol, S. E., Bus, A. G., & De-Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979-1007.

- Mwoma, B. T. (2009). *Paternal involvement in children's education: An implication of children's performance at preschool in Gucha district Kenya* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kenyatta University.
- Ong'ayi, D. M. M., Dede Yildirim, E., & Roopnarine, J. L. (2020). Fathers', mothers', and other household members' involvement in reading, storytelling, and play and preschoolers' literacy skills in Kenya. *Early Education and Development, 31*(3), 442–454. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1669125>
- Ortiz, R. (2004). Hispanic/Latino fathers and children's literacy development: Examining involvement practices from a sociocultural context. *Journal of Latinos and Education, 3*(3), 165–180. https://doi.org/10.1207/s1532771xjle0303_3
- Paquette, D., & StGeorge, J. M. (2023). Proximate and ultimate mechanisms of human father-child rough-and-tumble play. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 149*, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2023.105151>.
- Pillinger, C., & Wood, C. (2014). Pilot study evaluating the impact of dialogic reading and shared reading at transition to primary school: early literacy skills and parental attitudes. *Literacy, 48*(3), 155-163. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/lit.12018>
- Poyraz, M. (2007). *Babaların babalık rolünü algılamalarıyla kendi ebeveynlerinin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Rowe, M. L., Leech, K. A., & Cabrera, N. (2017). Going beyond input quantity: Wh-questions matter for toddlers' language and cognitive development. *Cognitive Science, 41*, 162–179. <http://dx.doi.org/10.1111/cogs.12349>
- Saleh, M. F., & Hilton, J.M. (2010). A comparison of the paternal involvement of lowincome fathers in four developmental stages: Adolescence, young adult,

- adult, and midlife. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 19, 47-55.
- Schoppe-Sullivan, S. J., & Yan, J. J. (2020). Father-child Relations. <https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad213>.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781119171492.wecad213> adresinden edinilmiştir.
- Sary, M. P., & Turnip, S.S. (2015).Attitude difference between fathers and motherstoward fathers involvement in childrearing activities among couples with 0-12 months old babies. *Community Based Study in A Primary Health Care Setting. Procedia Social And Behavioral Sciences*, 190, 92-96. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.921>
- Swain, J., Cara, O., & Mallows, D. (2017). ‘We occasionally miss a bath but we never miss stories’: Fathers reading to their young children in the home setting. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(2), 176-202. <https://doi.org/10.1177/1468798415626635>
- Tamis-LeMonda, C. S., Baumwell, L., & Cabrera, N.J. (2012). *Fathers’ role in children’s language development. Handbook of father involvement: Multidisciplinary perspectives*. New York: Routledge.
- Telli, A., & Özkan, H. (2016). 3-6 yaş grubu çocuğu olan babaların babalık rolü algısı ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 6(2),127-134. <http://dx.doi.org/10.5222/buchd.2016.127>
- Tétreault, E., Bernier, A., & Atte-Gagné, C. (2021). Qualityoffather-child relationships as a predictor of sleep developments during preschool years. *Developmental Psychobiology*, 63, 1-13. <https://doi.org/10.1002/dev.22130>
- Tezel Şahin, F., Akıncı Coşgun, A., & Kılıç Aydın, Z. N. (2017). Babaların çocuklarıyla vakit geçirme durumlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *GEFAD/GUJGEF*, 37(1), 319–343.
- Ural, S. (2015). Okulöncesi kitaplarının tanımı. M. R. Şirin (Ed). *99 soruda çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk vakfı, s. 33-55.

- Uzun H. (2016). *Baba eğitim programının baba-çocuk ilişkisine ve anaokuluna devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- Uzun, H., & Baran, G. (2015). Çocuk ebeveyn ilişki ölçeği' nin okul öncesi dönemde çocuğu olan babalar için geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*(3), 30-40.
- Uzun, H., Simsar, A., & Karaca, H. N. (2019). Türkiye'de erken çocukluk döneminde baba çocuk ilişkisi konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-8. <http://dx.doi.org/10.30900/kafkasegt.578894>
- Ünüvar, P. (2008). *Babaların 3-6 yaş grubu çocuklarıyla geçirdikleri zamanın niteliğini belirleme ve geliştirme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689.
- Wood, C., Pillinger, C., & Jackson, E. (2010). Understanding the nature and impact of young readers' literacy interactions with talking books and during adult reading support. *Computers ve Education*, 54, 190-198. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.compedu.2009.08.003>
- Yurtbakan, E. (2022). *Öğretmen ve ebeveyn rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Trabzon Üniversitesi.

SUMMARY

To improve the father-child relationship and support children's developmental areas, it is necessary to choose books suitable for children's age, developmental characteristics and educational purposes (Ergül, Sarıca & Akoğlu, 2016). While reading together, parents should provide children with skills and concepts, offer communication opportunities, and keep the child's interest alive during reading (Işıkoğlu-Erdoğan, 2016). In addition, the books to be read together should be selected in a way that children will enjoy reading and even facilitate children to establish a relationship between the book read and their lives (Akbaba et al., 2009; Beach, 2015). While reading together, children should be given opportunities to talk about the book being read, and the permanence of the words learnt should be ensured after explaining the words that children do not know the meaning of (Justice & Pullen, 2003; Whitehurst et al., 1994).

In the literature, it is seen that father role perception in father-child relationship and father involvement (Aksoy & Tatlı, 2019; Deleş & Kaytez, 2020), the effect of father-child relationship on children's motivation and children with and without ADHD (Chang, Chiu, Wu & Gau, 2013; Gözübüyük & Özbey, 2020). In addition, it was determined that limited studies were conducted to understand the cause of father-child pushing and shoving games (Paquette & StGeorge, 2023) and to determine the reflections of father education programmes on father-child relationship (Harknett, Mancini & Knox, 2022; Uzun, 2016). In this sense, it is seen that parent-child reading activities are mostly carried out between mother and child. For this reason, it is important to investigate how the reading activities between father and child reflect on the father-child relationship.

In the study conducted to examine the reflections of fathers' attitudes towards reading with their children studying in preschool institutions on their relationships with their children, relational survey design was used. The study included 254 fathers of 254 children studying in pre-school schools in Yozgat province through appropriate case sampling. In accordance with the purpose of the study, the data were collected with the "Parent and Child Reading Together Attitude Scale" and "Child Parent Relationship Scale". The data obtained were analysed with one-way ANOVA and independent t test. At the end of the study, it was determined that fathers' educational status and occupation did not create a statistically significant difference in their attitudes towards reading with their children and their relationships with their children. It was determined that fathers with three or more children had more developed relationships with their children than fathers with fewer than three children. It was also found that middle-income fathers had better reading attitudes and relationships with their children than low-income fathers. Fathers' attitudes towards reading with their children were found to develop positive relationships with their children and reduce conflicts.

In the study, it was found that fathers with middle and higher income had better attitudes towards reading with their children than fathers with low income. Duursma et al. (2008) found that 60 percent of fathers with low socioeconomic status read with their children. In another study, it was found that the frequency of fathers participating in reading activities with their children at home increased with increasing educational level (Baker, 2014). In this sense, it can be thought that the demographic characteristics of fathers in different cultures vary in the frequency of reading with

their children. Fathers' beliefs about the benefits of reading together both for their children and for themselves may affect the frequency of reading together with their children. The results of the studies (Brickman, 2002; Kikuta, 2015; McMunn, Martin, & Sacker, 2015; Ong'ayi, Dede Yildirim, & Roopnarine, 2020; Swain, Cara, & Mallows, 2016; Wood, 2017) that reading together positively reflects on parents' reading beliefs, increases their reading skills, reading motivation, and improves their children's literacy skills and socio-emotional skills may be indicators of fathers' beliefs to continue reading together.

ORCID

Ahmet Kenan Kavgacı  ORCID 0009-0009-8850-9533

Ergün Yurtbakan  ORCID 0000-0001-8811-6320

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

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

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonunun 25.01.2023 tarih ve 01/08 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

GEFAD / GUJGEF44(2): 1611-1650(2024)

An Analysis of Graduate Theses Conducted in the Field of Special Education in Türkiye*

Türkiye’de Özel Eğitim Alanında Yürütülmüş Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Murat ŞAHİN¹, Furkan ŞİMŞEK²

¹Ondokuz Mayıs University, Faculty of Humanities and Social Science, Department of Sociology,
e-mail: murat.sahin@omu.edu.tr

²Fatih Sultan Mehmet University, Institute of Postgraduate Education, Department of
Educational Management, e-mail: furkan_simsek24@hotmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 12.02.2024

Yayına Kabul Tarihi: 04.05.2024

ABSTRACT

Special education is a field that has been valued in Türkiye especially in recent years. The aim of this study is to examine the types of postgraduate theses conducted in the field of special education in Türkiye between 2000 and 2023, their intensity in the field of special education and their distribution according to years. The research is a literature review designed in qualitative research model. The keywords of special education, autism, down syndrome, learning disability, intellectual disability, mental deficiency, giftedness, superior intelligence and special talented were determined to serve the purpose of the research. The keywords were searched from the National Thesis Center database. The data were analyzed using descriptive analysis. Considering the titles of the theses, 2991 postgraduate theses including master's, doctorate, specialization in medicine and proficiency in art were reached. The types of postgraduate theses reached, the distribution of theses among keywords and the change of theses according to years are presented in graphs. As a result, it was observed that master's theses were predominant in postgraduate theses in the field of special education between 2000 and 2023, the most focused special education field was autism, and there was a general increase in theses by years, except for 2020.

Keywords: Special Education, Graduate Theses, Descriptive Analysis

ÖZ

* **Reference:** Şahin, M., & Şimşek, F. (2024). An analysis of graduate theses conducted in the field of special education in Türkiye. *Gazi University Journal of Gazi Education Faculty*, 44(2), 1611-1650.

Özel eğitim, Türkiye'de özellikle son yıllarda değer verilen bir alandır. Bu çalışmanın amacı, 2000-2023 yılları arasında Türkiye'de özel eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin türlerini, özel eğitim alanındaki yoğunluklarını ve yıllara göre dağılımlarını incelemektir. Araştırma nitel araştırma modelinde tasarlanmış bir literatür taramasıdır. Araştırmanın amacına hizmet edecek şekilde özel eğitim, otizm, down sendrom, öğrenme güçlüğü, zihinsel engel, zihinsel yetersizlik, üstün zekâ, üstün yetenekli ve özel yetenekli anahtar kelimeleri belirlenmiştir. Anahtar kelimeler Ulusal Tez Merkezi veri tabanından taranmıştır. Veriler betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Tezlerin başlıkları dikkate alındığında yüksek lisans, doktora, tıpta uzmanlık ve sanatta yeterlilik olmak üzere 2991 lisansüstü teze ulaşıldı. Ulaşılan lisansüstü tezlerin türleri, tezlerin anahtar kelimeler arasındaki dağılımı ve tezlerin yıllara göre değişimi grafikler halinde sunulmuştur. Sonuç olarak, 2000-2023 yılları arasında özel eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerde yüksek lisans tezlerinin ağırlıkta olduğu, en çok odaklanılan özel eğitim alanının otizm olduğu ve 2020 yılı hariç yıllara göre tezlerde genel bir artış olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Özel Eğitim, Lisansüstü Tezler, Betimsel Analiz

INTRODUCTION

Special education is a comprehensive education and training service offered in cooperation with school-individual-families that will meet and develop individuals' interests, wishes, abilities, and skills at the highest level by centering the differences, developmental characteristics, and educational needs of individuals. It will support their development within a special program without separating individuals with individualized education plans (IEP) (Special Education Services Regulation, 2018). Special education aims to prepare individuals for higher levels of education and training and for working and social life by using their capacities and competencies at the highest level (Alkan, 2019; Çiçek, 2020).

It is ensured that all individuals who need special education services start special education early, based on their interests, wishes and abilities. Individuals receiving special education services benefit from all levels of education without interruption and without being kept away from their physical and social environment. It is essential that special education is provided through an individualized education plan developed in line with the competencies and skills of each individual (MEB, 2022). The Ministry of National Education is responsible for special education services in line with the general principles of Turkish National Education (Decree Law on Special Education, 1997). As

a matter of fact, the ministry shares responsibility for special education services through provincial/district national education directorates by establishing the necessary cooperation with formal and non-formal education institutions, rehabilitation centers, universities, Guidance and Research Centers and health institutions (Special Education Institutions Regulation, 2012). Special education services are provided from the least restrictive environment such as full-time mainstreaming, support education room and part-time mainstreaming (Çiçek, 2020) to the most restrictive environment such as special education class, day special education school and boarding special education school in line with an integrative perspective (Special Education Services Regulation, 2018).

Types of disabilities in the field of special education are evaluated within the framework of intellectual disability (mild, moderate, severe), physical disability (visual, hearing, orthopedic, chronic disease), autism, special learning difficulties, speech and language disorders, and special abilities (WHO, 2011). The Ministry of National Education, which provides special education services in Türkiye, categorizes the types of disabilities in the field of special education within the framework of visual impairment, hearing impairment, learning disability, attention deficit and hyperactivity disorder, intellectual disability, physical disability, language and speech disorders, autism spectrum disorder or autism and giftedness/special talent (Special Education Services Regulation, 2018). As a matter of fact, within the scope of this research, the focus was mostly on learning disability, intellectual disability, autism and giftedness special talent.

Although individuals do not experience intellectual deficiencies (Miller et al., 1998), learning disabilities are an area of disability expressed as difficulties in academic skills and logical reasoning (Yıldız, 2004). Due to deficiencies or inaccuracies in the diagnosis of inadequacies such as difficulty in acquiring academic skills, difficulty in reading and writing, language and speech disorders, and native language acquisition problems, the diagnosis that the individual has mental retardation instead of learning disabilities are factors that prevent individuals from using and developing their existing competencies at a high level (Torgesen, 2004; Fletcher et al., 2018). However, it is worth nothing that the fact that this disability causes failure in school delays the existing mental capacity of the

individual and pulls him back despite showing similar interventional characteristics with his peers (Silver, 2006). In addition to academic disability, individuals with learning disabilities may develop social failure and problem behaviors in parallel with this failure (Mishna, 2003).

Intellectual disability is a type of disability diagnosed before the age of 18 (AAMR, 2002) that limits an individual with an intelligence level below 70 IQ (Sattler, 2002) in cognitive, social, and practical skills and makes it difficult for the individual to adapt accordingly (Shree & Shukla, 2016). As a matter of fact, the first two years of life can be misleading in this rating of intelligence, because a child who does not perform well in the tests conducted in the first two years may be able to overcome this retardation by the age of four (Shevell & Swaiman, 1999). Although it is known that the average IQ is 70 in the grading of intelligence, 20 IQ and below refers to profound mental retardation, 20-35 IQ refers to severe mental retardation, 36-50 IQ refers to moderate mental retardation and 51-70 IQ refers to mild mental retardation (Kaufman et al., 2016; WHO, 1992).

Autism, another developmental disorder (Moore & Goodson, 2003; Volkmar & Klin, 2005), is a pervasive developmental disorder that is usually recognized in the first three years of life (Bailey & Rutter, 1991) and continues throughout life (Dawson et al, 2007), is a type of pervasive developmental disorder (Reichow & Volkmar, 2010) that affects an individual's motor skills, sensory processes, language and communication, social and academic development, leaving him/her developmentally behind his/her peers, observed in the form of repetitive cyclical behaviors (Dagdir et al. , 2022), and intensive experience of certain interests (APA, 2013).

Giftedness is defined as an individual's ability to outperform his/her peers in cognitive skills, creativity, artistic skills, leadership capacity, and specific academic areas (Johnsen, 2021). This high level of performance is demonstrated by an intense interest in language, art, mathematics, social sciences, arts, hobbies, detailed knowledge, and the ability to analyze complex ideas (Tannebaum, 1983; Sterneberg & Davidson, 1986). In addition, according to the Wechsler Intelligence Scale for Children - 4th Edition (WISC-IV) and Wechsler Intelligence Scale for Children - 5th Edition (WISC-V), 90-119 IQ is an

indicator of normal intelligence, while 110-119 IQ indicates bright intelligence, 120-129 IQ indicates superior intelligence and 130 IQ and above indicates very superior intelligence (WHO; 1992; Weiss, 2006; Kaufman et al., 2016). Societies provide gifted and talented or gifted individuals (Bilgiç et al., 2021), who are approximately 2-3% of their population, with the opportunity to develop their existing skills at a high level by providing a customized education and training service in the field in which they are gifted differently from their peers (Marland, 1972; Brown et al., 2005). However, it should not be forgotten that the fact that many gifted individuals cannot reveal their special talent and perform below their potential can cause the individual to be known as a failure and this situation can cause a great loss for both the individual and society (Davis et al., 2011).

The improvements made by the Ministry of National Education in special education student quotas, the number of special education teachers and the number of special education classes are important developments in terms of special education services (Güner et al., 2016). In fact, Türkiye ranks high among OECD countries in terms of prioritizing special education services (OECD, 2019).

The Ministry of National Education visits different countries to examine education and training services, workshops for developing special education lesson plans and materials, and developing innovative methods in education and training are studies that develop the field of special education (Baltalar, 2022). When the special education departments at the undergraduate level of higher education institutions in Türkiye are examined, it is seen that it is a common field. In 2023, there are 52 universities, including state and foundation universities, with special education departments (YÖK, 2023).

Special education services are very important in Türkiye. Publications and research on special education have been increasing in recent years. However, review studies are much less compared to other publications. Coşkun et al. (2014) examined postgraduate theses in the field of special education in Türkiye between 2008 and 2013 in terms of various variables and analyzed master's and doctoral theses in terms of types of special education disabilities, thesis topics, frequency by years, research methods used, universities where theses were conducted and scientific titles of thesis advisors. However, Coşkun et al.

(2014) examined only 61 master's and 11 doctoral theses written between 2008 and 2013. Similarly, Kıyak et al. (2019) examined studies aiming to teach skills to individuals with disabilities and analyzed the demographic characteristics of the studies, methodological characteristics of the studies and the results of the studies. However, Kıyak et al. (2019) analyzed only 33 studies published between 1990 and 2017. In addition, Yıldız et al. (2016) examined special education research in Türkiye and analyzed the number of articles published in the field of special education by years, the number of authors of the articles, the universities where the authors work, the keywords and research methods of the articles. However, Yıldız et al. (2016) analyzed only 113 articles. Çağlar & Özkan (2021) examined the articles published on autism between 2010 and 2020 and analyzed the studies in terms of their distribution in different journals, number of publications by years, research methods and data collection techniques. However, Çağlar & Özkan (2021) analyzed only 136 articles published on autism between 2010 and 2020. Görgün & Melekoğlu (2019) examined the studies conducted in the field of learning disabilities in Türkiye and analyzed the studies in terms of publication types, number of authors, publication year, database, publication language, research topics and fields, research methods, research samples and demographic characteristics, and tests and scales used in the studies. However, Görgün & Melekoğlu (2019) analyzed only 189 publications in the field of learning disabilities. Erol & İlhan-Ildız (2020) examined postgraduate theses on the language development processes of individuals with special needs and analyzed the theses in terms of publication years, thesis types, language they were written in, gender and titles of thesis advisors, gender of thesis authors, university, institute and main discipline, research models used in theses, thesis sample and characteristics and thesis topics. However, Erol & İlhan-Ildız (2020) analyzed only 69 postgraduate theses in the field of language development processes of individuals with special needs. It has been observed that the scope of these published review studies is quite specific and narrow in terms of year range, number of publications, code keyword diversity and types of graduate theses. Therefore, more comprehensive studies are needed in terms of publication year, scope of the field and publication type.

In this regard, this research is a review study that aims to reveal and analyze how the postgraduate theses in the field of special education in Türkiye between 2000 and 2023 are distributed according to their types, which types and categories of disabilities are clustered in special education, and how these postgraduate theses are spread over the years from the beginning of the 2000s to the end of 2023 with numerical and percentage expressions.

This study, which is a literature review, is also called bibliometric research. Bibliometric studies are researches that enable publications to be analysed by different methods and scientific studies to be evaluated (Coşkun et al., 2014). Bibliometric studies are studies that allow scientific research to be analyzed based on a number of statistical data such as publication year, number of publications, number of citations and percentage ratio (Osareh, 1996). Bibliometrics studies, which enable the numerical presentation of scientific research such as articles, journals and theses published in a certain period of time, are frequently used to reveal how these researches affect the researches that have been conducted after these researches (Broadus, 1987; Donthu et al., 2021). Bibliometric studies use a number of visual elements such as diagrams, tables and classifications to reveal the relationship between different fields of expertise and research topics (Wittig, 1978). Bibliometric studies allow to present the accumulated sources of information together in an organized manner (Zupic & Čarter, 2015). Considering all the above-mentioned developments in the field of special education both in the ministry and higher education institutions, this research utilizing bibliometric studies is necessary.

METHOD

Research Model

This research is a literature review study designed in the qualitative research model. The qualitative research model is a comprehensive research method in which the researcher draws its own boundaries with the intense effort of the researcher and allows the researcher to act very flexibly (Yıldırım & Şimşek, 2008). Qualitative research is

subjective and interpretive research (Silverman, 2016) that enables data collection through research methods such as observation, interview and literature review (Seale, 1999) depending on the research purpose. Qualitative research aims to reveal the research topic best by going deeper and more detailed into the subject to be analyzed (Marshall & Rosman, 2014). The qualitative research model was chosen because it was aimed to examine the situation to be investigated in depth (Neuman, 2000) and to enable the researcher to act flexibly in accessing and analyzing postgraduate theses (Yıldırım & Şimşek, 2008; Maxwell, 2012). Literature reviews are a detailed examination of both printed and non-printed documents in line with the research purpose and the creation of a new meaningful whole (Creswell, 2002). Literature review studies, frequently used in educational research (Patton, 2002), are valuable in revealing a specific situation and being the basis for many new studies (Creswell & Cheryl, 2018).

The Aim of the Study

This study aims to present the distribution of postgraduate theses in the field of special education in Türkiye between 2000 and 2023 according to their types, which types and categories of disabilities are focused on in postgraduate theses in special education, how postgraduate theses are distributed according to years from the beginning of 2000 to the end of 2023 quantitatively and collectively with percentage expressions and thematically analysed. For this purpose, 5 research questions were determined and answers to these questions were sought.

Research Questions

In this study, which was conducted to examine graduate theses written in the field of special education in Türkiye from various perspectives, a comprehensive perspective on the field of special education was provided by taking into account the variables within the scope of the research among all graduate theses published by YÖK national thesis center. In line with this purpose, answers to the following sub-objectives were sought:

1. In line with the key words, how many graduate theses, including master's, doctoral, medical specialty and proficiency in art theses, were written between 2000 and 2023?

2. How is the distribution of the obtained graduate theses among master's, doctoral, medical specialty and proficiency in art theses in terms of keywords?
3. From which keywords were the most number of postgraduate theses obtained?
4. How is the distribution of postgraduate theses written in the field of special education between 2000-2023 according to years?
5. How is the distribution of postgraduate theses according to years in terms of each keyword?

Validity and Reliability of Study

The measures taken to increase the validity and reliability of the study are shown in Table 1.

Table 1. Measures Taken to Increase the Validity and Reliability of the Study

Validity	Internal Validity	Expert opinion was consulted when determining keywords.
		The data were double-checked by both researchers.
	External Validity	The data collection process was explained in detail.
		The data analysis process was explained in detail.
Reliability	Internal Reliability	The roles of researchers are described in detail.
		The research model is explained in detail.
	External Reliability	The findings are tabulated and graphed without interpretation.
		The consistency of the findings was checked by both researchers.
		The findings are discussed in the conclusion section.

Research Limitations

The research is limited to postgraduate theses in the field of special education written between 2000 and 2023 and made available in the YÖK national thesis centre database.

Research Process

Firstly, code keywords that would serve the purpose of the research were determined by both researchers. These keywords were chosen from the words that would comprehensively represent the field for the subfields of special education. Firstly, a keyword pool was created by both researchers. Then, words that could represent the field were selected from the word pool. While selecting the keywords, the opinions of 3 different experts from the field of special education were consulted. The experts were selected based on their scientific publications in different fields of special education such as intellectual disability, learning disability, autism and special ability. The experts were selected from different universities and their opinions were consulted unaware of each other. Finally, these keywords were determined as special education, autism, down syndrome, learning disability, intellectual disability, mental deficiency, giftedness, superior intelligence and special talented. The determined keywords were searched twice by both researchers between 02.10.2023-31.12.2023 in the YÖK national thesis centre database. Graduate theses were obtained by considering their titles. The obtained postgraduate theses were tabulated by both researchers according to years and types under keywords. Postgraduate theses were expressed numerically and in percentages according to their types by both researchers. Then, the distribution of postgraduate theses according to years in the context of keywords was visualised with graphs. The keywords were modelled by both researchers with descriptive statistical graphics from data visualisation tools in R Programming. The findings in the tables and graphs were analysed by both researchers using descriptive analysis. The findings are discussed together with the literature in the discussion section.

Data Analysis

This research is a literature review study. In literature reviews, titles, texts and chronological data in personal or institutional printed documents and non-printed archives and databases are examined (Yin, 2015). Literature reviews provide in-depth information about the subject to be researched from a large data pool. As a matter of fact, database searches have been frequently used in recent years (Berg & Lune, 2019). In this literature review study, descriptive analysis was used for data analysis. In general terms, descriptive analysis is the process of collecting, organising and summarising data about an event, phenomenon or situation (Büyüköztürk et al., 2017). In descriptive analysis, a large number or complex data are presented in a way that can be easily understood by readers. For this purpose, data are visualised with tables and graphs (Aslan, 2018).

R Programming was used for the analysis. R Programming was preferred because it can be integrated with the data set in Excel and has powerful visualization libraries. The R programming library set allows the analysis to be expressed richly with visually supportive histograms and graphs. The data obtained within the scope of the study were transferred to Microsoft Excel. Descriptive statistics of the data were visualized with R Programming.

As a matter of fact Table 2 types of graduate theses accessed from keywords, Table 3 statistical distribution of graduate theses accessed from keywords and Table 4 shows distribution of special education graduate theses accessed from all keywords between 2000-2023. Similarly Figure 1 types of graduate theses accessed from keywords, Figure 2 statistical distribution of graduate theses accessed from keywords, Figure 3 distribution of special education graduate theses accessed from all keywords between 2000-2023, Figure 4 distribution of graduate theses accessed from the keyword special education by years, Figure 5 distribution of graduate theses accessed from the keyword autism by years,

Figure 6 distribution of graduate theses accessed from the keyword down syndrome by years, Figure 7 distribution of graduate theses accessed from the keyword learning disability by years, Figure 8 distribution of graduate theses accessed with the keywords intellectual disability and mental deficiency by years and Figure 9 shows distribution of graduate theses accessed with the keywords giftedness, superior intelligence, superior talented by years. All descriptive tables and graphs created from the data obtained were interpreted and transcribed by both researchers.

FINDINGS

The keywords special education, autism, down syndrome, learning disability, intellectual disability, mental deficiency, giftedness, superior intelligence and special talented, which serve the purpose of the study, were searched in the database of the YÖK national thesis center and 2991 postgraduate theses related to the field of special education between 2000 and 2023 were identified by taking into account the titles of the theses.

Table 2. Types of Graduate Theses Accessed from Keywords

Types of Postgraduate Theses	n	f(%)
Master's	2269	75,86
PhD	476	15,91
Medicine Specialty	244	8,15
Proficiency in Art	2	0,06
Total	2991	100

Note: Yükseköğretim Kurumları (2023). *Ulusal tez merkezi [National thesis center]*.

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>

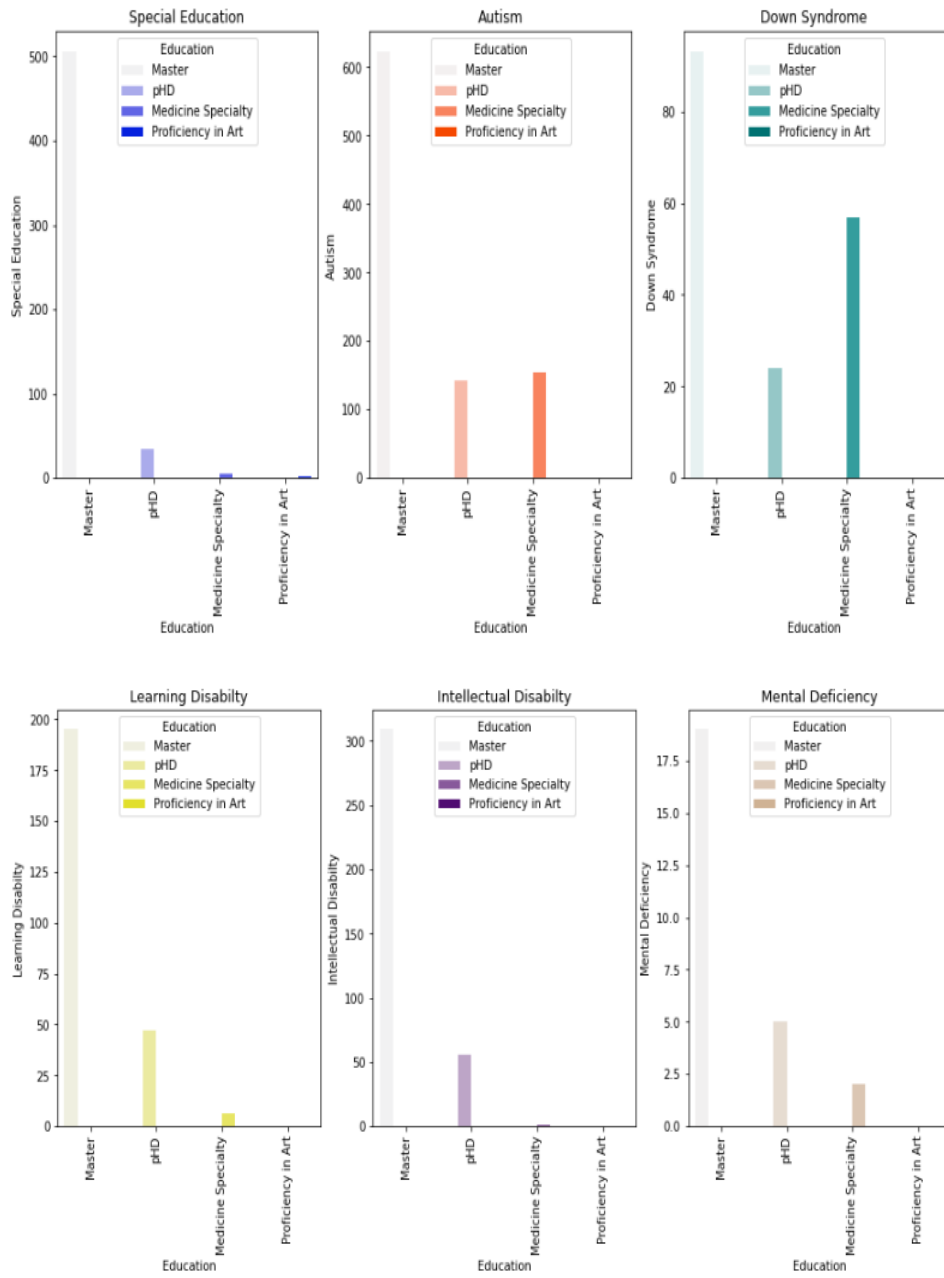
According to Table 2, a total of 2991 postgraduate theses were reached with 9 different keywords by considering the thesis titles between 2000 and 2023. The majority of the postgraduate theses are master's theses with 2269 theses. Master's theses are followed by doctoral theses with 476 theses, medical specialty theses with 244 theses and proficiency in art theses with 2 theses.

Special Educat ion	537	17,95	36	1,20	5	0,16	1	0,03
Autism	663	22,16	162	5,41	170	5,68	1	0,03
Down Syndro me	97	3,24	24	0,80	56	1,87	-	-
Learni ng Disabil ity	208	6,95	51	1,70	7	0,23	-	-
Intellec tual Disabil ity	317	10,59	58	1,93	-	-	-	-
Mental Deficie ncy	19	0,63	5	0,16	3	0,10	-	-
Gifted ness	208	6,95	69	2,30	1	0,03	-	-
Superi or Intellig ence	45	1,50	18	0,60	1	0,03	-	-
Special Talent ed	175	5,85	53	1,77	1	0,03	-	-
Total	2269	75,86	476	15,91	244	8,15	2	0,06

Note: Yükseköğretim Kurumları (2023). *Ulusal tez merkezi [National thesis center]*.

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>

According to Table 3, a total of 2991 postgraduate theses were identified with nine different keywords by considering the titles of the theses between 2000 and 2023. Master's theses constitute 75,86% of the postgraduate theses. 15,91% of the theses were doctoral theses, 8,15% were medical specialization theses and 0,06% were proficiency in art theses. Among these postgraduate theses, 996 theses with the keyword “autism” are the most accessed keyword. Of these 996 theses with the keyword autism, 623 are master's theses, 162 are doctoral theses, 170 are medical specialization theses and 1 is a qualification in art thesis. Subsequently, of the 579 theses accessed with the keyword “special education”, 537 are master's theses, 36 are doctoral theses, 5 are specialization in medicine and 1 is proficiency in art. The keyword special education was followed by the keyword intellectual disability. With the keyword "intellectual disability", 375 theses were reached, 317 of which were master's theses and 58 were doctoral theses. With the keyword “giftedness”, 278 theses were reached, 208 of which were master's degrees, 69 were doctorates and 1 was a medical specialty. With the keyword "learning disability", 266 theses were reached, 208 of which were master's, 51 were doctoral and 7 were medical specialties. With the keyword "special talented", 229 theses were reached, 175 of which were master's, 53 were doctoral and 1 was a medical specialty. With the keyword “down syndrome”, 177 theses were reached, of which 97 were master's, 24 were doctoral and 56 were medical specialties. With the keyword “superior intelligence”, 64 theses were found, 45 of which were master's, 18 were doctoral and 1 was a medical specialty. Finally, with the keyword "mental deficiency", 27 theses were found, 19 of which were master's, 5 were doctoral and 3 were medical specialties.



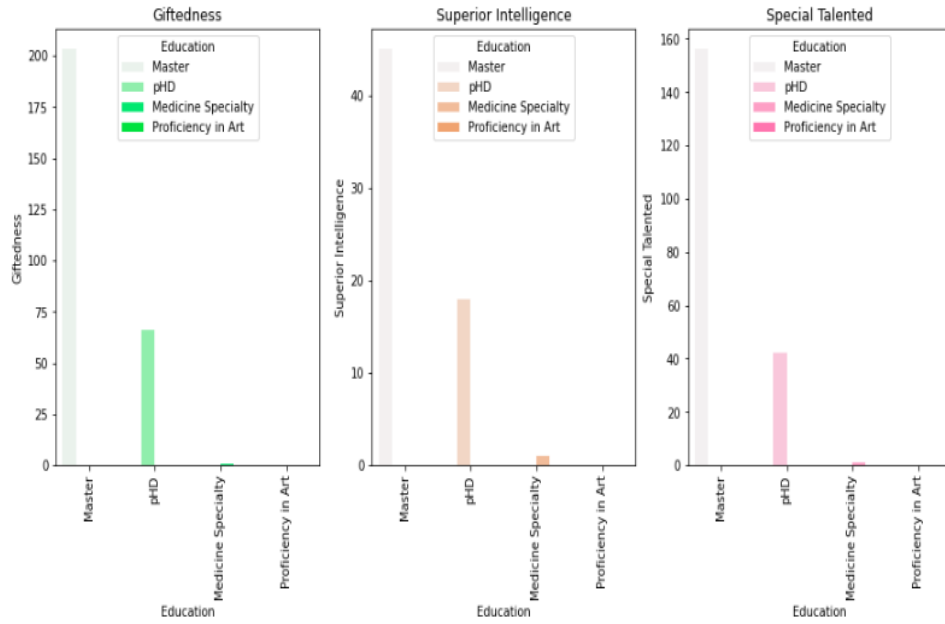


Figure 2. Statistical Distribution of Graduate Theses Accessed from Keywords

Note: Yükseköğretim Kurumları (2023). *Ulusal tez merkezi [National thesis center]*.

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>

Figure 2 was prepared to visualise the data in Table 3. According to Figure 2, it was seen that most of the postgraduate theses obtained from each keyword were master's theses. Doctoral theses were obtained from other keywords representing the subfields of special education rather than the keyword special education. Medical specialisation theses were mostly obtained from the keywords autism and down syndrome. It was observed that there were very few art proficiency theses.

Table 4. Distribution of Special Education Graduate Theses Accessed from All Keywords Between 2000-2023

Graduate Thesis Types by Year								
Years	Master's		PhD		Medicine Specialty		Proficiency in Art	
	n	f(%)	n	f(%)	n	f(%)	n	f(%)
2000	9	0,30	1	0,03	-	-	-	-
2001	16	0,53	3	0,10	4	0,13	-	-
2002	13	0,43	4	0,13	7	0,23	-	-
2003	15	0,50	1	0,03	3	0,10	-	-
2004	12	0,40	6	0,20	4	0,13	-	-
2005	16	0,53	1	0,03	2	0,06	-	-
2006	30	1,00	5	0,16	3	0,10	-	-
2007	30	1,00	8	0,26	2	0,06	-	-
2008	46	1,53	4	0,13	2	0,06	-	-
2009	44	1,47	4	0,13	1	0,03	-	-
2010	63	2,10	7	0,23	4	0,13	-	-
2011	50	1,67	6	0,20	6	0,20	-	-

2012	40	1,33	12	0,40	5	0,16	-	-
2013	47	1,57	16	0,53	10	0,33	-	-
2014	61	2,03	22	0,73	8	0,26	-	-
2015	98	3,27	32	1,06	10	0,33	-	-
2016	114	3,81	26	0,86	8	0,26	-	-
2017	127	4,24	28	0,93	16	0,53	-	-
2018	156	5,21	31	1,03	19	0,63	-	-
2019	308	10,29	41	1,37	23	0,76	-	-
2020	140	4,68	36	1,20	20	0,66	-	-
2021	243	8,12	38	1,27	18	0,60	-	-
2022	302	10,09	67	2,24	36	1,20	1	0,03
2023	289	9,66	77	2,57	33	1,10	1	0,03
Total	2269	75,86	476	15,91	244	8,15	2	0,06

Note: Yükseköğretim Kurumları (2023). *Ulusal tez merkezi [National thesis center]*.

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>

According to Table 4, the most written postgraduate theses between 2000 and 2023 are master's theses. Master's theses are followed by doctorate, specialization in medicine and proficiency in art theses. It is seen that the number of graduate theses written between 2000 and 2023 has roughly increased over the years. According to Table 4, most master's theses were written in 2019. Doctoral theses were mostly written in 2023. Medical

specialization theses were mostly written in 2022. Proficiency in art theses were written only one each in 2022 and 2023.

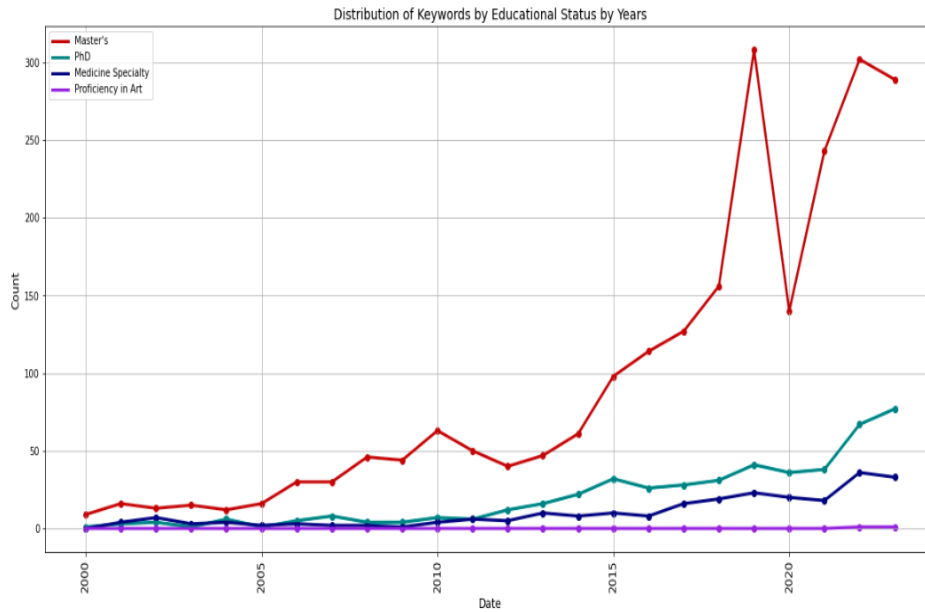


Figure 3. Distribution of Special Education Graduate Theses Accessed from All Keywords Between 2000-2023

Note: Yükseköğretim Kurumları (2023). *Ulusal tez merkezi [National thesis center]*.

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>

According to Figure 3 the distribution of master's, doctoral, medical specialty and proficiency in art theses between 2000 and 2023. The majority of the theses are master's theses. Master's theses increased roughly until 2017 and increased sharply in 2019. In 2020, master's theses showed a sharp decline curve and continued to increase sharply in 2021 and 2022. In 2023, the number of doctoral theses continued to increase, master's and medical specialisation theses decreased, and no proficiency in arts theses were written.

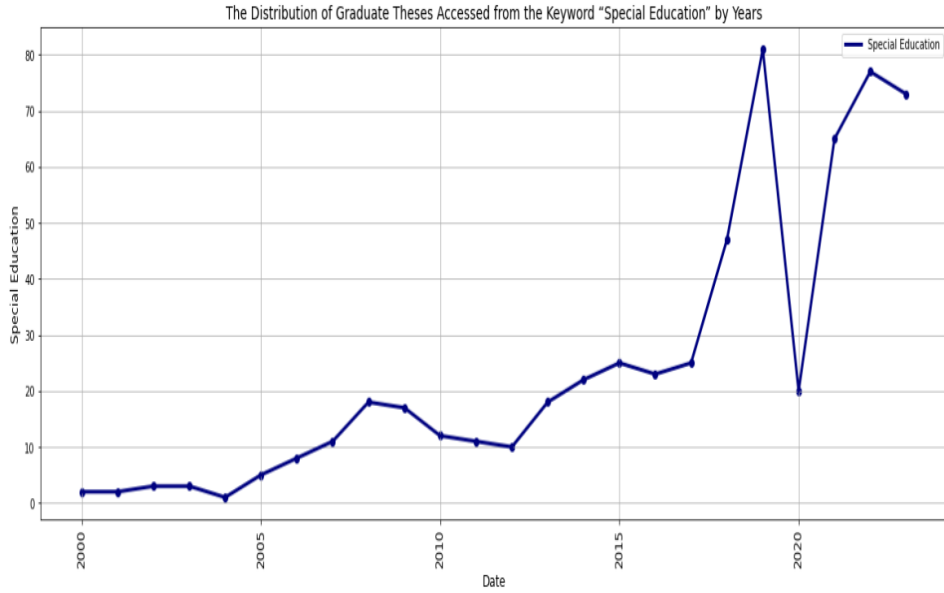


Figure 4. The Distribution of Graduate Theses Accessed from the Keyword “Special Education” by Years

Note: Yükseköğretim Kurumları (2023). *Ulusal tez merkezi* [National thesis center].

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>

According to Figure 4, it can be said that the number of postgraduate theses accessed with the keyword “special education” increased roughly from the early 2000s to 2019. In 2020, it is seen that there is a sharp decrease in theses and in 2021 and 2022, it almost catches up with the curve in 2019. In 2023, a slight decrease in theses was observed.

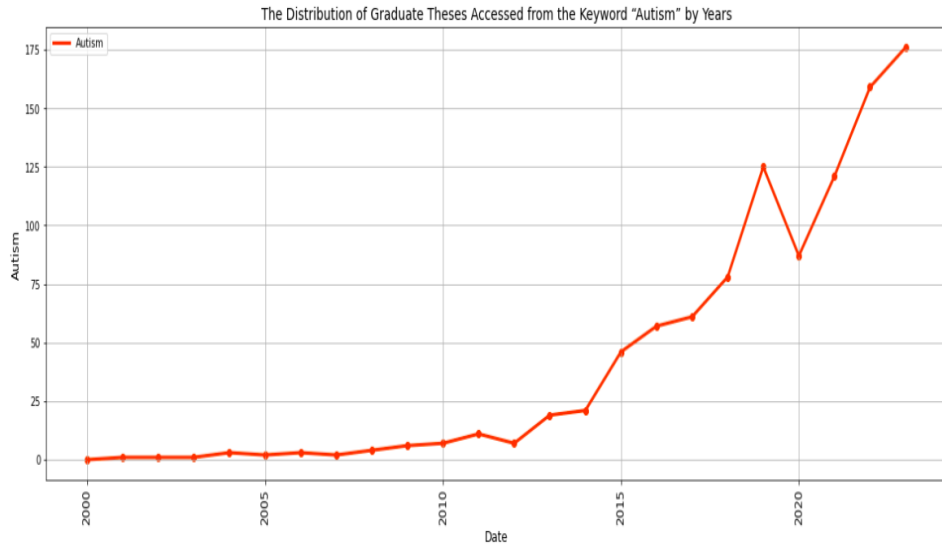


Figure 5. The Distribution of Graduate Theses Accessed from the Keyword “Autism” by Years

Note: Yükseköğretim Kurumları (2023). *Ulusal tez merkezi [National thesis center]*.

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>

According to Figure 5, it can be said that the number of postgraduate tests accessed with the keyword “autism” increased significantly from the early 2000s to 2019. In 2020, there was a decrease in theses, and in 2021 and especially in 2022, there was a large increase. In 2023, the increase in theses continued.

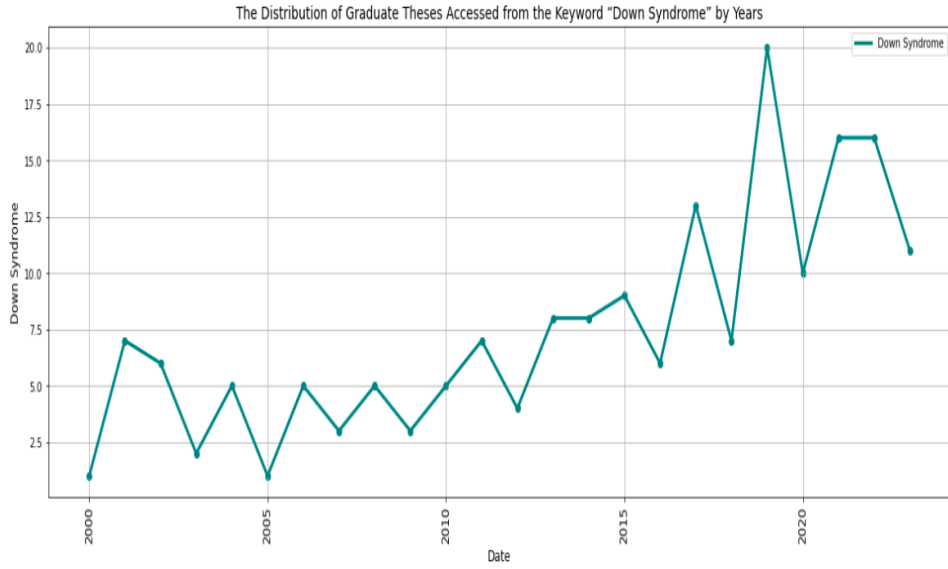


Figure 6. The Distribution of Graduate Theses Accessed from the Keyword “Down Syndrome” by Years

Note: Yükseköğretim Kurumları (2023). *Ulusal tez merkezi [National thesis center]*.

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>

According to Figure 6, it is seen that the number of graduate theses accessed with the keyword “down syndrome” has been fluctuating since the early 2000s, and as with other keywords, there was a sharp increase in 2019. In 2020, as in other keywords, there was a decrease in theses, while an increase was observed in 2021. In 2022, there was no increase or decrease in theses, while in 2023 there was a decrease in theses.

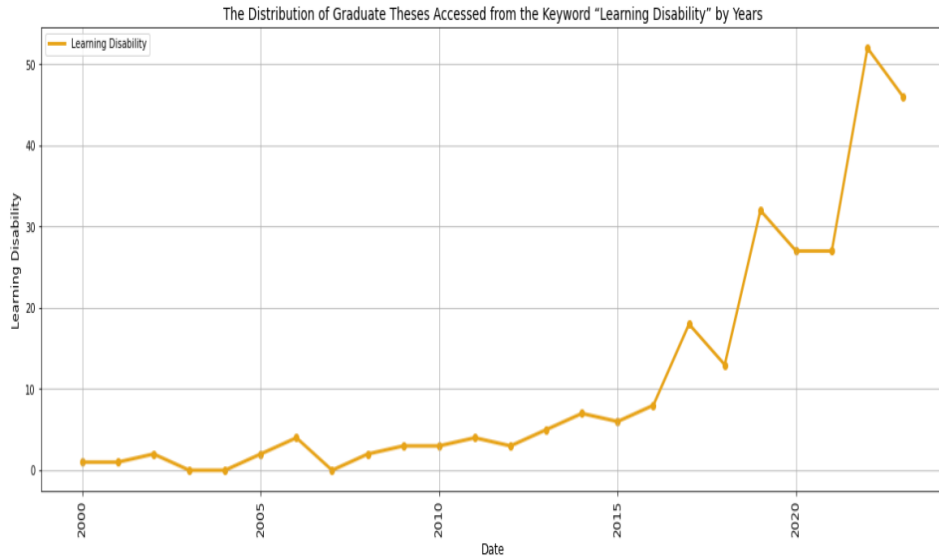


Figure 7. The Distribution of Graduate Theses Accessed from the Keyword “Learning Disability” by Years

Note: Yükseköğretim Kurumları (2023). *Ulusal tez merkezi* [National thesis center].

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>

According to Figure 7, the number of postgraduate theses accessed with the keyword "learning disability" increased first in 2017 and then in 2019. In 2020 and 2021, the curve remained constant and showed a sharp increase in 2022. In 2023, it was observed that there was a slight decrease in theses.

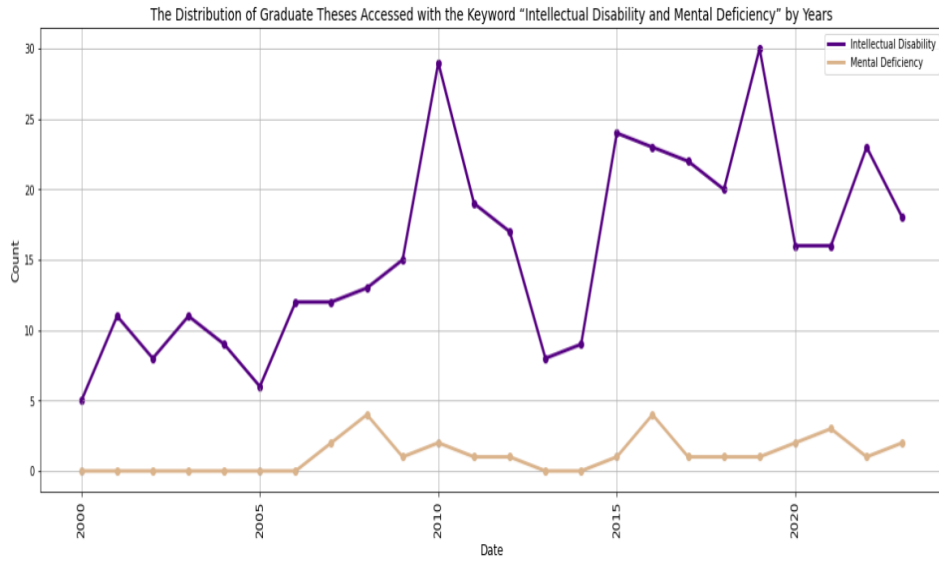


Figure 8. The Distribution of Graduate Theses Accessed with the Keywords "Intellectual Disability" and "Mental Deficiency" by Years

Note: Yükseköğretim Kurumları (2023). *Ulusal tez merkezi [National thesis center]*.

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>

According to Figure 8, the keywords "intellectual disability" and "mental deficiency" were examined together due to their use in the literature and it was seen that intellectual disability was used more in the field of special education instead of mental deficiency based on the number of theses. According to the years, there is a scattered spread rather than a linear increase in graduate theses accessed with the keyword mental disability. There were sharp increases in theses in 2010, 2015, 2019 and 2022. In 2023, it was observed that there was a slight decrease in theses.

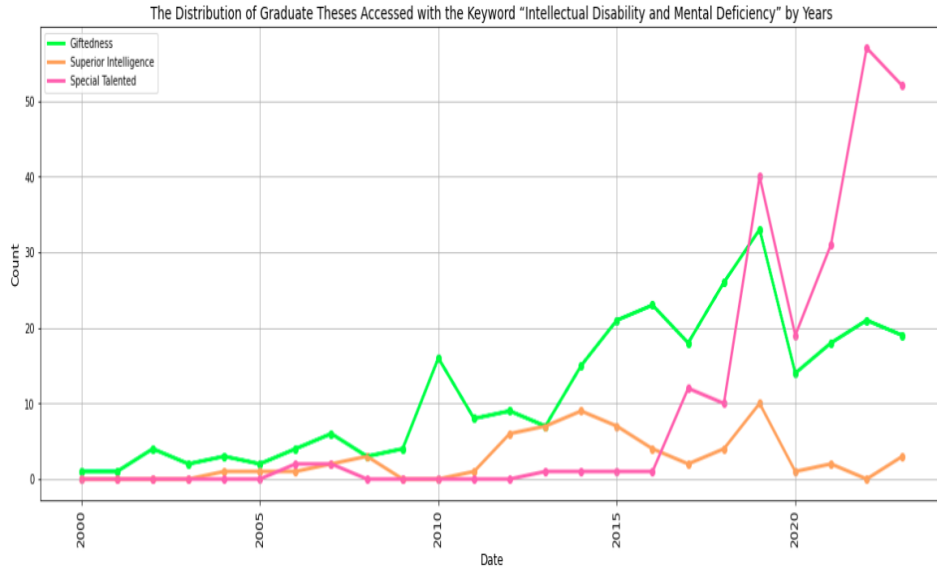


Figure 9. The Distribution of Graduate Theses Accessed with the Keywords "Giftedness", "Superior Intelligence" and "Superior Talented" by Years

Note: Yükseköğretim Kurumları (2023). *Ulusal tez merkezi* [National thesis center].

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>

According to Figure 9, the keywords "giftedness", "superior intelligence" and "special talented" were examined together due to their usage in the literature and based on the number of theses, it was seen that the term superior intelligence was used less in the field of special education than the other two keywords. Special talent, on the other hand, has become more popular especially after 2018 and is used much more frequently than giftedness and superior intelligence. The term special talented showed a sharp increase especially after 2018 and continued this increase in 2021 and 2022. As with other keywords, both giftedness and special talent showed sharp decreases in 2019. In 2023, there was a decrease in theses obtained from both giftedness and special talented keywords and an increase in superior intelligence.

DISCUSSION

It has been observed that database search studies in the field of special education are less than other research articles. As a matter of fact, the existing review studies are narrow in terms of year range, few in terms of number of publications and very specific and limited in terms of the scope of the field of special education (Coşkun et al., 2014; Yıldız et al., 2016; Görgün & Melekoğlu, 2019; Kıyak et al., 2019; Erol & İlhan-Ildız, 2020; Çağlar & Özkan, 2021). Therefore, more comprehensive studies are needed.

This study reveals how the postgraduate theses written in the field of special education in Türkiye from the beginning of the 2000s to the end of 2023 have changed according to years. According to Table 1, 2269 (75,86%) of the 2991 graduate theses are master's theses, 476 (15,91%) are doctoral theses, 244 (8,15%) are medical specialization theses and 2 (0,06%) are proficiency in art theses. Considering that approximately 24% of the postgraduate theses consist of theses other than master's theses, it is seen that the scientific qualifications of the majority of the postgraduate theses conducted in the field of special education between 2000 and 2023 are limited.

While special education is a field of educational sciences, it requires a multidisciplinary structure due to the requirements of the field (Pieragelo & Giuliani, 2002). As a matter of fact, when the postgraduate theses reached are examined, it is seen that medical specialty theses constitute approximately 8,15% of all theses. This percentage in medical specialty theses is a significant rate in the context of postgraduate theses. The postgraduate theses accessed with the keywords autism and down syndrome constitute approximately 39% of all postgraduate theses. This is close to almost all of the medical specialty theses. The fact that autism is a neurological disorder (APA, 2013) and down syndrome has a genetic factor caused by a chromosomal disorder (Korlimarla et al., 2020) has positively affected the density of medical specialty theses in these special education fields.

The fact that doctors are in an important position especially in the diagnosis of autism and in the follow-up processes of the child has enabled doctors to directly access data for their specialization theses. This situation is also reflected in medical specialization theses. As

a matter of fact, Kamyş (2023) used antibody and biochemical parameters to evaluate the symptoms of autism in children with autism spectrum disorder (ASD) and compared children with autism and children with normal development with experimental methods. He suggested that autism should be diagnosed at an early age and special education services should be utilized at an early age. In his thesis, Fadiloğlu (2019) evaluated children diagnosed with ASD in terms of executive functions with their siblings with normal development. She observed that ASD is a hereditary and neurodevelopmental disorder and that certain characteristics of siblings are clustered in common parameters. Similarly, the important position of physicians in the medical evaluation, treatment, improvement of the quality of life and follow-up of children with Down syndrome throughout their developmental process has led to the writing of many medical specialty theses. As a matter of fact, Erzan-Tosun (2023) evaluated endocrine problems seen in children diagnosed with Down syndrome in her thesis. She emphasized the importance of treatment, follow-up and improving the quality of life and education of children. Durğun (2018) evaluated children with Down syndrome immunologically in his thesis. She suggested that allergy and immunity, which have an important place in the health of children with Down syndrome, should be monitored and their quality of life and education should be improved by increasing awareness.

As a matter of fact, postgraduate theses accessed only with the keyword autism constitute approximately 33% of all theses. In 2023, there are special education departments in 52 universities, including state and foundation universities. These universities have a total of 605 academic staff in the field of special education. Among these academic staff, the number of academic staff working in the field of special education and autism is 372 (61.48%) (YÖK, 2023). This is an indication of autism awareness and the importance given to autism in special education compared to other fields (Çağlar & Özkan, 2021). The fact that there are more master's theses (22,1%) and doctoral theses (5,4%) and medical specialization theses (5,6%) that are reached from the keyword autism than all postgraduate theses (19,3%) that are identified from the keyword special education, which

is the general name of the whole field, is an indication that autism is a research field in itself.

Another striking point is the keywords giftedness, superior intelligence and special talented in Figure 7. It is clearly seen that the term special talented is more commonly used in special education than superior intelligence. However, it is clear from Figure 7 that in recent years, the term "giftedness" has been more commonly used instead of "special talented". The fact that the term giftedness was first used by the Ministry of National Education in 2012 (MNE, 2012) and has been preferred in recent years (Bilgiç et al., 2021) shows that the concept of giftedness is generally accepted (Şahin, 2020), as in Graph 7.

Another point to be drawn attention to is the distribution of postgraduate theses conducted in the field of special education between 2000 and 2023 according to years. According to Figure 1, it is understood that the field of special education is an academically important field, especially in recent years, as postgraduate theses have increased over the years. However, as seen in all graphs, there is a sharp decrease in the number of postgraduate tests in 2020, apart from the general increase. It is understood that this decrease in 2020 is similar to the negative effects of the Covid-19 pandemic on academic studies (Alparslan, Polatçı & Yastioğlu, 2021; Parlar & Kart, 2022).

As a result of the research, it was seen that the number of postgraduate theses in the field of special education in Türkiye between 2000 and 2023 increased from the beginning of the 2000s to 2023, except for the pandemic process in 2020. It was also observed that the majority of the postgraduate theses were master's theses. It was observed that most of the master's theses were in the field of autism. Doctoral theses were mostly in the fields of autism and giftedness. Medical specialization theses were mostly in the fields of autism and down syndrome. It was determined that the most focused disability category in postgraduate theses in the field of special education was autism.

Recommendations

In line with this research, recommendations are as follows:

- It was seen that there were predominantly master's theses in the postgraduate theses reached within the scope of this research and doctoral theses were quite limited compared to master's theses. Doctoral thesis studies in the field of special education should be emphasized.
- It has been observed that medical specialty theses are concentrated in specific areas of special education such as autism and Down syndrome. In this context, it is necessary to include more medical specialty theses in learning disability, intellectual deficiency, special talent and other types and categories of disabilities in special education.
- In postgraduate theses in the field of special education, it was seen that postgraduate theses were mostly in the autism disability category. In this context, the intensity in postgraduate theses conducted in the autism category of special education should also be seen in learning disability, intellectual deficiency, special talent and other disability types and categories of special education.
- Within the scope of this research, 9 different keywords were identified for accessing postgraduate theses. In order for future studies to be more diverse and inclusive in terms of postgraduate theses, more keywords can be determined.
- In future studies, the range of years to be scanned can be kept shorter and therefore the number of theses to be reached can be less, so that the scientific content and quality standards of the graduate theses reached can be evaluated in terms of scientific content and quality standards.
- Within the scope of this study, only the national thesis center database was searched. In future studies, the research can be enriched by comparing graduate theses in the field of special education in other countries of the world with graduate theses in Türkiye.

REFERENCE

- Alkan, C. (2019). Özel eğitimde genel hedefler ve ilkeler: Eğitim teknolojisi açısından bir değerlendirme [General goals and principles in special education: An evaluation from an educational technology perspective], *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 17(1), 295-301.
https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001045
- Alparslan, A. M., Polatçı, S. & Yastıoğlu, S. (2021). Covid-19 pandemisinin ve psikolojik dayanıklılığın akademisyenliğe yabancılaşma etkisi üzerine bir araştırma [A study on the effect of Covid-19 pandemic and psychological resilience on alienation from academics], *Mehmet Akif Ersoy İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 312-338.
<https://doi.org/10.30798/makuiibf.805133>
- American Association on Mental Retardation (2002). *Mental retardation: Definition, classification and systems of supports* (10th ed.). Washington, DC: AAMR.
- American on Intellectual and Developmental Disabilities (2010). *Definition of intellectual disability*. <https://www.aaid.org/intellectual-disability/de>
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder: DSM-5* (5th ed.). Washington, DC: APA.
- Aslan, Ş. (Ed.). (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Nicel, nitel ve karma tasarımlar için bir rehber [Research methods in the social sciences: A guide to quantitative, qualitative and mixed designs]*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Bailey, A. J. & Rutter, M. L. (1991). Autism. *Science Progress*, 75(3-4), 389-402.
<https://www.jstor.org/stable/43421280>
- Baltalar, M. (Ed.). (2022). *Özel eğitim için yenilikçi eğitim metotları ve materyalleri [Innovative teaching methods and materials for special education]*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=4359&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- Berg, B. L., & Lune, H. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. A. Arı (Çev. Ed.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Bilgiç, N. Taştan, A. Kurukaya, G., Kaya, K., Avlanoğlu, O. & Topal, T. (2021). *Özel yetenekli bireylerin eğitim, strateji ve uygulama kılavuzu [Education, strategy and implementation guide for gifted individuals]*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Broadus, R. N. (1987). Toward a definition of "bibliometrics". *Scientometrics*, 12, 373-379.

https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=Toward+a+definition+of+%E2%80%9Cbibliometrics%E2%80%9D.&btnG=

- Brown, S. W., Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., Siegle, D., Zhang, W. & Chen, C. H. (2005). Assumptions underlying the identification of gifted and talented students. *Gifted child quarterly*, 49(1), 68-79.
<https://doi.org/10.1177/001698620504900107>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research techniques]. Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, İ. Dünder, Ş. & Parlak, C. (2014). Türkiyede özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008-2013) [Investigation of graduate theses in the field of special education in Türkiye in terms of various variables (2008-2013)]. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 375-396.
<https://doi.org/10.12984/eed.49993>
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Plannig, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson
- Creswell, J.W. & Cheryl, N.P. (2018). *Qualitative inquiry research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles: Sage Publication.
- Çağlar, C. & Özkan, H. H. (2021). Türkiye’de 2010-2020 yılları arasında otizm ile ilgili yayımlanan makalelerin içerik analizi [Content analysis of articles on autism published in Türkiye between 2010 and 2020]. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (40), 77-97.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1651023>
- Çiçek, İ. (2020). Özel eğitimle ilgili temel kavramlar ve tarihsel süreç. R. Karabulut (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim [Children with special needs and special education]* içinde (ss. 1-23). Ankara: Eğiten.
- Dağıdır, H. G., Bukan, N. & Bahçelioğlu, M. (2022). Otizmin etiyolojisi [Etiology of autism]. *Yenilikçi Biyokimya ve Biyobilim*, 4(2), 49-57.
<http://doi.org/10.48086/ASD0042>
- Davis, G.S, Rimm, S.B. & Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented* (6th Ed). Boston: Pearson.
- Dawson, G., Estes, A., Munson, J., Schellenberg, G., Bernier, R. & Abbott, R. (2007). Quantitative assessment of autism symptom-related traits in probands and parent: Broader phenotype autism symptom scale. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 523-536. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0182-2>
- Dinçer, S. (2014). *Down sendromlu çocukların gelişimsel durumlarının genişletilmiş-gelişimi izleme ve destekleme rehberi (G-GİDR) ile değerlendirilmesi [Evaluation of developmental status of 0-5 years old children with down*

- syndrome by expanded guide for monitoring child development (E-GMCD)]*. (Yayınlanmamış tıpta uzmanlık tezi). İnönü Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Malatya.
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N. & Marchlim, W. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285-296. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>
- Durğun, E. (2018). *Hastanemizde takipli down sendromlu hastaların immünolojik açıdan değerlendirilmesi [Immunological evaluation of patients with down's syndrome followed in our hospital]*. (Yayınlanmamış tıpta uzmanlık tezi). Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Tıp Fakültesi, İstanbul.
- Erol, İ. & İlhan-Ildız, G. (2020). Özel gereksinimli bireylerin dil gelişim süreçleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin analizi [Analysis of graduate theses on language development processes of individuals with special needs]. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (21), 559-574. <https://doi.org/10.29000/rumelide.843486>
- Erzan-Tosun, H. K. (2023). *Down sendromu tanılı hastalarda görülen endokrin problemlerin retrospektif olarak değerlendirilmesi [Retrospective evaluation of endocrine problems in patients with down syndrome]*. (Yayınlanmamış tıpta uzmanlık tezi). Uludağ Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Bursa.
- Fadıloğlu, E. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu tanımlı çocukların otizm spektrum bozukluğu olmayan kardeşlerinde yürütücü işlevlerin değerlendirilmesi [Evaluation of executive functions in unaffected siblings of children with autism spectrum disorder]*. (Yayınlanmamış tıpta uzmanlık tezi). Marmara Üniversitesi, Tıp Fakültesi, İstanbul.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S. & Barnes, M. A. (2018). *Learning disabilities: From identification to intervention*. New York: Guilford Publications.
- Görgün, B. & Melekoğlu, M. A. (2019). Review of studies on specific learning disabilities in Türkiye. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 83-106. <https://doi.org/10.19126/suje.456198>
- Güner, N. Y., Melekoğlu, M. A. & Tunç, P. A. (2016). Türkiye’de özel eğitim araştırmalarında eğilimler [Trends in special education research in Türkiye]. *İlköğretim Online*, 15(4), 1076-1089. <https://doi.org/10.17051/io.2016.06677>
- Johnsen, S. K. (2021). Definitions, models and characteristics of gifted students. Johnsen, S. K. (Ed.). *In identifying gifted students*, New York: Routledge.
- Kamış, B. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda anti-gad antikor ve biyokimyasal parametrelerin otizm belirtileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi [Evaluation of the relationship between anti-gad antibody and biochemical parameters and autism symptoms in children with autism spectrum*

- disorder; Case-control study*]. (Yayınlanmamış tıpta uzmanlık tezi). Çukurova Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Adana.
- Kaufman, A. S., Raiford, S. E. & Coalson, D. L. (2016). *Intelligent testing with the WISC-V* (1st ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Kıyak, Ü. E. Tuna, D. M. & Tekin-İftar, E. (2019). Zihin yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimi: Kapsamlı betimsel analiz [Teaching safety skills to individuals with intellectual disabilities: A comprehensive descriptive analysis]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(1), 143-176. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.408927>
- Korlimarla, A., Hart, S. J., Spiridigliozzi, G. A. & Kishnani, P. S. (2020). Down Syndrome carey, J. C., Cassidy, S. B., Battaglia, A. & Viskochil, D. (Eds.), *Cassidy and Allanson's management of genetic syndromes*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Marland, S. P., Jr. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and background papers submitted to the U.S. Office of Education*. U.S. Government Printing Office
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. New York: Sage Publication.
- Maxwell, J. A. (2012). *A realist approach for qualitative research*. London: Sage Publication.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). *Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı 2013-2017 [Strategy and implementation plan for gifted individuals 2013-2017]*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2022). *Özel eğitim alanı [Special education field]*. <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-alani/icerik/1951>
- Miller, S. P., Butler, F. M. & Lee, K. (1998). Validated practices for teaching mathematics to students with learning disabilities: A review of literature. *Focus on Exceptional Children*, 31(1), 1-25. <https://doi.org/10.17161/foec.v31i1.6763>
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 336-348. <https://doi.org/10.1177/00222194030360040501>
- Moore, V. & Goodson, S. (2003). How well does early diagnosis of autism stand the test of time? Follow-up study of children assessed for autism at age 2 and development of an early diagnostic service. *Autism* 7(1), 47-63. <https://doi.org/10.1177/1362361303007001005>
- Murray, M. (2003). Narrative psychology and narrative analysis. In P. M. Camic, J. E. Rhodes, & L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in methodology and design* (pp.95-112). Washington, DC: APA.

- Neuman, W. L. (2000). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (4th ed.). Boston: Allyn Q Bacon.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2019). *TALIS 2018 Results (Volume 1): Teachers and school leaders as lifelong learners, TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- Osareh, F. (1996). Bibliometrics, citation analysis and co-citation analysis: A review of literature I. *Libri*, 46(3), 149-158.
<https://doi.org/10.1515/libr.1996.46.3.149>
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname [Decree Law on Special Education] (1997). Resmi Gazete: 06.06.1997, sayı: 23011.
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=573&MevzuatTur=4&MevzuatTertip=5>
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [Special Education Services Regulation] (2018). Resmi Gazete: 07.07.2018, sayı: 30471.
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği [Special Education Institutions Regulation] (2012). Resmi Gazete: 18.05.2012, sayı: 28296.
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=16154&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Parlar, H. & Kart, S. (2022) COVID-19 döneminde akademisyenlerin akademik motivasyon ve yayın performansının incelenmesi [Examining academic motivation and publication performance of academics during the COVID-19 period], *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(3), 519-536.
<https://doi.org/10.5961/higheredusci.1128593>
- Patton. M. Q. (2012). *Qualitative research and evolution methods*. London: Sage Publication.
- Pierangelo, R. & Giuliani, G. A. (2002). *Assessment in special education: A practical approach*. Boston: Allyn & Bacon
- Reichow, B. & Volkmar, F. R. (2010). Social skills interventions for individuals with autism: Evaluation for evidence-based practices with a best-evidence synthesis framework. *Journal Autism and Developmental Disorder*, 40, 149-166.
<https://doi.org/10.1007/s10803-009-0842-0>
- Sattler, J. M. (2022). *Assesment of children: Behavioural and clinical applications* (4th ed.). San Diego, CA: Jerome M. Sattler.
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478.
<https://doi.org/10.1177/107780049900500402>

- Shevell, I. M. & Swaiman F. K. (1999). Global developmental delay and mental retardation. In Swaiman F. K. & Ashwal S. (Ed.). *Pediatric Neurology* (3th edition). 551-560. Philadelphia: Mosby.
- Shree, A. & Shukla, P. C. (2016). Intellectual disability: Definition, classification, causes and characteristics. *Learning Community-An International Journal of Educational and Social Development*, 7(1), 9-20. <https://doi.org/10.5958/2231-458X.2016.00002.6>
- Silver, L. B. (1996). The role of the family in helping the child or adolescent with learning disabilities, in Learning disabilities contemporary viewpoints. In Cratty, B. J. (Ed.). (pp. 1-26). Amsterdam: Harward Academic Publishers.
- Silver, L. B. (2006). *The misunderstood child*. New York: Three Rivers Press.
- Silverman, D. (2016). *Qualitative research*. London: Sage Publication.
- Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (1986). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Şahin, F. (2020). Türkiye’de özel yeteneklilerin eğitimi: Politika belgeleri ve yasalar bağlamında bir tartışma. U. Ç. Nilüfer (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek [Learning disabilities and giftedness]* içinde (ss. 63-76). Ankara: Nobel.
- Tannenbaum, J. A. (1983). *Gifted children psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- Torgesen, J. K. (2004). Learning disabilities: An historical and conceptual overview. In B. Y. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (3rd ed.) (pp. 3-31). San Diego, CA: Elsevier.
- Weiss, L. G., Saklofske, D. H., Prifitera, A. & Holdnack, J. A. (2006). *WISC-IV advanced clinical interpretation*. San Diego, CA: Elsevier.
- Wittig, G. R. (1978). Documentation note statistical bibliography-a historical footnote. *Journal of Documentation*, 34(3), 240-241. <https://doi.org/10.1108/eb026662>
- World Health Organization (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines* (Vol. 1). <https://www.who.int/publications/i/item/9241544228>
- World Health Organization (2011). *World report on disability*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241564182>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı) [Qualitative research methods in social sciences. (6th Edition)]. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, N. G., Melekoğlu, M. A. & Paftalı, A. T. (2016). Türkiyede özel eğitim araştırmalarının incelenmesi [Examination of special education research in Türkiye]. *İlköğretim Online* 15(4), 1076-1089. [doi: http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.06677](http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.06677)

- Yıldız, S. A. (2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların psikososyal özellikleri, sorunları ve eğitimi [Psychosocial characteristics, problems and education of children with learning disabilities]. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 169-180.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/93000>
- Yin, R. K. (2015). *Qualitative research from start to finish*. Guilford Publication.
- Yükseköğretim Kurulu (2023). *Ulusal tez merkezi [National thesis center]*.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Yükseköğretim Kurulu (2023). *Yükseköğretim program atlası [Higher education program atlas]*. <https://yokatlas.yok.gov.tr/>
- Volkmar, F. R., & Klin, A. (2005). Issues in the classification of autism and related conditions. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Diagnosis, development, neurobiology, and behavior* (pp. 5–41). Washington, DC: John Wiley & Sons, Inc.
- Zupic, I. & Čarter, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472.
<https://doi.org/10.1177/1094428114562629>

GENİŞ ÖZET

Özel eğitim Türkiye'de özellikle son yıllarda değer verilen çok boyutlu bir alandır. Özel eğitim bireylerin farklılıklarını, gelişimsel özelliklerini ve eğitsel ihtiyaçlarını merkeze alarak bireylerin ilgi, istek, kabiliyet ve becerilerini en üst düzeyde karşılayacak ve geliştirecek, bireyselleştirilmiş eğitim planları ile bireyleri ayırıştırmadan gelişimlerini özel bir program dahilinde destekleyecek, okul-birey-aile iş birliği ile sunulan bütünsel bir eğitim ve öğretim hizmetidir. Özel eğitimde bireylerin kapasite ve yeterliliklerini en üst düzeyde kullanarak üst eğitim ve öğretim kademelerine ve çalışma ve toplumsal hayata hazırlanmaları amaçlanır. Özel eğitim hizmeti alması gereken bütün bireylerin ilgi, istek ve yetenekleri temel alınmak suretiyle özel eğitime erken başlanması sağlanır. Özel eğitim hizmeti alan bireyler kendi fiziki ve sosyal çevrelerinden alıkoyulmaksızın ve kesintisiz bir şekilde eğitimin bütün kademelerinden faydalandırılır. Özel eğitimin her bireyin yeterlilik ve becerileri doğrultusunda geliştirilen bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) ile sağlanması esastır. Özel eğitim alanı eğitim bilimlerinin bir alanı olmakla beraber alanın gereksinimleri neticesinde multidisipliner yapıda olmayı gerektirmektedir. Bu araştırmanın amacı 2000-2023 yılları arasında Türkiye'de özel eğitim alanında yürütülmüş olan lisansüstü tezlerin türlerine göre nasıl dağılım gösterdiğini, lisansüstü tezlerde özel eğitimin hangi engel tür ve kategorisine yoğunlaştığını, lisansüstü tezlerin 2000'lerin başından 2023'e kadar yıllara göre nasıl dağılım gösterdiğini niceliksel olarak yüzdelerle ifade edilerek toplu bir şekilde ortaya koymak ve betimsel olarak analiz etmektir.

Araştırma nitel araştırma modelinde tasarlanan bir literatür taramasıdır. Nitel araştırma modeli araştırmacının yoğun çabası ile sınırlarını kendi çizdiği ve araştırmacıya son derece esnek hareket edebilme imkanı tanıyan bütüncül bir araştırma yöntemidir. Nitel araştırmalar araştırma amacına bağlı olarak gözlem, görüşme ve literatür taraması gibi araştırma yöntemleri ile veri toplanmasını sağlayan öznel ve yoruma dayalı araştırmalardır. Nitel araştırmalarda amaç araştırılmak istenen konunun derinlerine ve detaylarına inerek araştırma konusunun en iyi şekilde ortaya konulmasıdır. Araştırılmak istenen durumun derinlemesine incelenmesi ve araştırmacının lisansüstü tezlerle ulaşma ve tezleri analiz etmede esnek hareket edebilmesi amaçlandığı için nitel araştırma modeli seçilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda literatür taramaları basılı ve dijital belgelerin detaylı bir biçimde incelenmesini içermekte ve bu sayede yeni ve anlamlı bir bütün oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır. Eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan literatür taraması çalışmaları belirli bir durumun ortaya konulması ve birçok yeni araştırmaya temel olması bakımından kıymetli çalışmalardır.

Veri toplamak için ilk olarak araştırma amacına hizmet edecek kod anahtar kelimeler belirlenmiştir. Bu anahtar kelimeler; özel eğitim, otizm, down sendrom, öğrenme güçlüğü, zihinsel yetersizlik, zihinsel engel, üstün yetenek, üstün zeka ve özel yetenek şeklinde belirlenmiştir. Anahtar kelimeler özel eğitim alanı içerisindeki engel tür ve kategorilerine yönelik olarak özel eğitim alanında yazılmış tezlere ulaşmak amacıyla seçilmiştir. Anahtar kelimeler seçilirken 3 ayrı alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Belirlenen anahtar kelimeler Yükseköğretim Kurulu ulusal tez merkezi veri tabanında tez başlıkları dikkate alınmak suretiyle aratılmıştır. Anahtar kelimeler özel eğitim engel tür ve kategorilerini temsil ettiği düşünülen temalar altında toplanmıştır. Tezler özel eğitim alanı içerisindeki engel tür ve kategorileri, tezlerin türleri ve tezlerin yıllar arasındaki dağılımı dikkate alınarak tablolaştırılmış, sayısal ve yüzdelerle ifade edilmiştir. Lisansüstü tezler bu çoklu durumlar doğrultusunda karşılaştırmalı olarak betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir.

Tez başlıkları dikkate alınarak yüksek lisans, doktora, tıpta uzmanlık ve sanatta yeterlik olmak üzere 2991 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Ulaşılan lisansüstü tezlerin türleri, tezlerin anahtar kelimeler arasındaki dağılımı ve tezlerin yıllara göre değişimi grafikler ile ortaya konulmuştur. Ulaşılan bu 2991 lisansüstü tezin 2269 adetini (%75,86) yüksek lisans tezleri, 476 adetini (%15,91) doktora tezleri, 244 adetini (%8,15) tıpta uzmanlık tezleri ve 2 adetini (%0,06) sanatta yeterlik tezleri oluşturmaktadır. Lisansüstü tezlerin yaklaşık %24'ünün yüksek lisans tezleri dışındaki tezlerden oluştuğu görülmektedir.

Sonuç olarak özel eğitim alanında 2000-2023 yılları arasındaki lisansüstü tezlerde yüksek lisans tezlerinin ağırlıklı olduğu, en çok yoğunlaşılan özel eğitim alanının otizm olduğu ve 2020 yılı hariç tezlerde yıllara göre genel olarak artış olduğu görülmüştür.

ORCID

Murat ŞAHİN  ORCID 0000-0002-9025-1860

Furkan ŞİMŞEK  ORCID 0000-0003-2028-8139

Contribution of Researchers

The researchers have equally contributed to the planning, execution, and writing up of this research.

Acknowledgements

No support was received from any institution, organisation or person in this research.

Conflict of Interest

The researchers do not have any personal or financial conflicts of interest with other individuals or institutions related to the research.

Ethics Committee Declaration

Since this research is a document review based study, it does not require ethics committee permission.

**İlkokul Beden Eğitimi ve Oyun Öğretim Programı
Kazanımlarının Farklı Taksonomilere Göre
Değerlendirilmesi* ****

**Evaluation of Objectives of Primary School Physical
Education and Game Curriculum According to Different
Taxonomies**

Ramazan KÜÇÜKAHMETOĞLU¹, Atilla PULUR²

¹Milli Eğitim Bakanlığı. e-posta: rkucukahmet@hotmail.com

²Gazi Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği
Bölümü. e-posta: pulur@gazi.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 03.08.2023

Yayına Kabul Tarihi: 16.04.2024

ÖZ

Araştırmanın amacı ilkökul seviyesinde uygulanan beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programı kazanımlarının psikomotor, duyuşsal ve bilişsel alan taksonomileri açısından nasıl bir dağılım gösterdiklerinin belirlenmesidir. Nitel araştırma yöntemleri aracılığıyla yürütülen araştırmada öğretim programındaki kazanımların incelenmesi doküman incelemesi yaklaşımıyla yapılmıştır. Araştırmanın dokümanı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında sunulan beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programıdır. Programdaki 106 kazanımın tümü bilişsel alan kapsamında yenilenmiş Bloom taksonomisi, duyuşsal alan kapsamında Krathwohl taksonomisi ve psikomotor alan kapsamında Simpson taksonomisi yoluyla çözümlenmiştir. Kazanımların 41'i psikomotor, 34'ü bilişsel ve 31'i duyuşsal alan boyutunda yer almıştır. Bununla birlikte kazanımların bilişsel süreç yönüyle daha çok anlama düzeyinde, bilgi boyutları açısından daha çok kavramsal bilgi düzeyinde olduğu saptanmıştır. Duyuşsal kazanımların ağırlıklı şekilde tepkide bulunma ve değer verme düzeylerinde bulunduğu belirlenirken psikomotor kazanımların ise en fazla mekanikleşme ve karmaşık dışa vuruk faaliyet basamaklarında bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırmada beden

* **Alıntılama:** Küçükahmetoğlu, R. ve Pulur, A. (2024). İlkokul beden eğitimi ve oyun öğretim programı kazanımlarının farklı taksonomilere göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 1651-1673.

** Bu çalışma Prof. Dr. Atilla PULUR danışmanlığında Ramazan KÜÇÜKAHMETOĞLU tarafından hazırlanan İlkokul Beden Eğitimi ve Oyun Öğretim Programı Kazanımlarının Farklı Taksonomilere Göre Değerlendirilmesi isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

eğitimi ve oyun dersi öğretim programındaki kazanımların psikomotor, bilişsel ve duyuşsal alanların alt basamaklarına göre dengesiz bir dağılım gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Beden eğitimi ve spor, Öğretim programı, Kazanım, Yenilenmiş Bloom taksonomisi, Taksonomi.

ABSTRACT

The aim of the research is to determine the distribution of physical education and game lesson curriculum objectives that applied at primary school level in terms of psychomotor, affective and cognitive domain taxonomies. In the research conducted through qualitative research methods, the examination of the objectives in the curriculum was carried out with the document analysis approach. The document of the research is the physical education and game lesson curriculum published by the Ministry of National Education in 2018. All 106 objectives in the program are encoded through the revised Bloom taxonomy in the cognitive field, Krathwohl taxonomy in the affective field and Simpson taxonomy in the psychomotor field. 41 of the objectives were included in the psychomotor, 34 in the cognitive and 31 in the affective area. However, it was found that objectives were more at the understanding level in terms of cognitive process and more at the conceptual knowledge level in terms of knowledge dimensions. It has been determined that affective objectives are predominantly found at the levels of responding and valuing, while psychomotor objectives are found to be most present at the stages of mechanization and complex overt response. It was concluded that physical education and game curriculum objectives show an unbalanced distribution according to the lower levels of psychomotor, cognitive and affective fields.

Keywords: Physical education and sports, Curriculum, Objectives, Revised Bloom taxonomy, Taxonomy

GİRİŞ

Günümüzde artan bilgi birikiminin yarattığı oluşumla beraber dünyada bilim ve teknoloji alanlarının yanı sıra diğer alanlarda da hızlı atılımlar gerçekleşmekte ve gerçekleşen atılımlar sonucunda bilgiye erişme yöntemlerinde, bilginin üretim hızında önemli değişiklikler meydana gelmiştir (Gediköglü, 2005). Yaşadığımız çağ içerisinde bireylerin günlük yaşantılarında başlayan farklılaşmalar eğitilen bireyler adına yeni ihtiyaçları beraberinde getirdiğinden dolayı eğitim ve öğretim programlarına özgü araştırmalarda bu ihtiyaçlardan etkilenmektedir (Demirel, 2020). Ülkeler gelişmelerinin devamlılıklarını sağlamak adına vatandaşlarını içinde bulunulan çağın onlardan talep ettiği nitelikleri karşılayabilecek biçimde yetiştirme ihtiyacı duymaktadırlar. Toplumlar çağın özelliklerine sahip bireyleri yetiştirip onları dünyaya entegre edebilmek içinde

planlı ve amaçlı biçimde yürütülen eğitim programlarından yararlanmaktadırlar (Filiz ve Yıldırım, 2019).

Eğitim programları; ülkenin veya okulların talep ettiği eğitim çıktılarını kazandırabilmeye yönelik gerçekleştirilen bütün amaçlı faaliyetleri içerisinde barındırır (Varış, 1997). Programların içerisinde bulunan ve süreç bitiminde eğitilenler açısından elde edilmesi öngörülen kazanımlar hedef şeklinde tanımlanırken hedefler eğitilenlere program içeriğinin sunulmasında, sınıf ortamında uygulamaya konulacak öğrenme yaşantılarının tasarlanmasında ve sınav durumlarını yapılandırmaya kaynak olması açısından da eğitim programlarının vazgeçilmez bir parçası olmaktadır (Anderson & Krathwohl, 2001).

Hedeflerin eğitim ve öğretim programları içerisinde önemli bir yer tutmasıyla birlikte eğitimsel hedefleri sınıflandırmaya yönelik bir sistem yaratma düşüncesi de ortaya çıkmıştır. Eğitimsel taksonominin temelinde iletişimi kolaylaştırma yatmaktadır (Bloom, 1956). Öğretim programlarındaki fazla sayıda olan hedefleri daha iyi organize edebilmek, hedefleri istenilen niteliklere göre gruplandırmak, hedeflerin ifade edilmesi esnasında meydana gelebilecek belirsizlik durumlarını açıklığa kavuşturmak (Anderson vd., 2021) ve hedef ifadelerinin onları okuyan herkes için mümkün olduğunca aynı anlama gelecek şekilde anlaşılabilmesi de (Gezer, Şahin, Sünkür ve Meral, 2014) hedefler için bir sınıflandırma sistemi oluşturulmasının sebeplerindedir. Sınıflandırma sistemi olarak taksonomi, istedik hedeflerin aşamalılık ilişkisi içerisinde basitten karmaşığa, kolaydan zora gibi belirli ilişkilere göre organize edilmesine yardımcı olan yapı şeklinde ifade edilmektedir (Sönmez, 2020).

Anderson vd. (2021) hedefleri sınıflandırmanın öğretmenler açısından aşağıdaki şekilde yararları bulunduğunu belirtmişlerdir:

- Hedefleri sınıflandırmak herhangi bir konu alanına özgü olarak yazılmış hedefler ile bu hedefleri kazandırmaya yönelik etkinlikler arasındaki uyumun veya uyumsuzlukların fark edilmesine yardımcı olmaktadır.

- Sınıflandırma yapmak öğretmenlere eğitim süreci boyunca yaşanabilecek durumlara yönelik genel bir görünüm sunarken değerlendirme içinde uygun soruların oluşturulması açısından kolaylık sağlar.

Eğitim bilimlerinde hedefler bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç alanda sınıflandırılmaktadır. Bilişsel alan, bilgi edinimi ve zihinsel yetilerin geliştirildiği alan olarak ifade edilirken duyuşsal alan ise tutumlar, güdüler ve motivasyon gibi duyuşsal özelliklerin bulunduğu alandır. Psikomotor alan ise motor becerileri öğrenmeyi ve onların koordine edilmesini içeren alan olarak tanımlanmaktadır (Hoque, 2016). Alanlara özgü sınıflandırma amacına hizmet eden taksonomilere bakıldığında Solo ve Bloom taksonomileri bilişsel alanı, Krathwohl taksonomisi duyuşsal alanı, Simpson ve Harrow taksonomileri ise psikomotor alanı sınıflandırmak için kullanılan taksonomilere örnek gösterilmektedir (Sönmez, 2020).

Psikomotor alana yönelik kazanımları okullarımızda öğrencilere kazandıracak derslerden biride beden eğitimi ve spor dersleridir. Beden eğitimi ve spor dersleri doğası gereği içerisinde bulunan konu alanları ve vücut hareketleri yoluyla yarattığı zenginleştirilmiş öğrenme yaşantıları aracılığıyla öğrencilerin psikomotor alandaki gelişimleri ile birlikte sosyal ve bilişsel gelişimlerini de artırmaktadır (Birinci, Korkmaz ve Öztürk, 2020). Milli Eğitim Bakanlığı (2018) ülkemizde fiziksel ve ahlaki yönden iyi durumda olan nesiller yetiştirmek ve öğrencilere hayatları boyunca kullanabilecekleri spor alışkanlıklarını kazandırabilmek için beden eğitimi derslerinin ilk kademelerden itibaren planlı ve sistemli bir şekilde uygulanmakta olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda beden eğitimi derslerinde kendisinden beklenen hedefleri gerçekleştirebilmesine yönelik olarak beden eğitimi öğretim programlarının alandaki bilimsel gelişmeler doğrultusunda çağın taleplerine karşılık verebilecek şekilde güncel tutulması önem arz etmektedir.

Zorluoğlu vd. (2016) göre öğrenme yaşantılarını istenen program çıktıları doğrultusunda gerçekleştirebilmek adına öğretim programlarındaki kazanımların hedeflere uygun biçimde yapılandırılması gerekmektedir. Kazanımların yaşanan dönemin gereksinimlerine cevap verecek biçimde modern ve işlevsel taksonomiler

ışığında düzenlenmesi gerekirken istenmeyen durumlara karşı ise eksikliklerin düzeltilmesi oldukça önemli hale gelmektedir. Öğretim programlarının istendik yönde geliştirilmesi eksiklerin ve hataların giderilerek literatürdeki yeni gelişmelerin izlenmesiyle doğru orantılıdır. Bu sebeple öğretim programlarının incelenmesi, değerlendirilmesi ve güncellenmesi sağlanmalıdır (Demirhan vd., 2008). Eğitim programları üzerinde yürütülen araştırmalar programlar üzerinde daha gerçekçi kararların alınmasını sağlayarak programların işlevselliğini artırırken ortaya daha nitelikli programların çıkışını da beraberinde getirecektir (Demirtaş, 2017).

Literatür incelendiğinde Güney Kore, Singapur, Tayvan ve Çin’de yapılan çalışmalarda Fen Bilimleri; Çek Cumhuriyeti, Estonya, Polonya ve Slovenya’da yapılan çalışmalarda ise Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji ve Coğrafya öğretim programlarını taksonomik açıdan inceleyen çalışmalar olduğu görülmektedir (Kacovsky vd., 2021; Lee, Kim & Yoon, 2015; Wei & Ou, 2019). Ülkemizdeyse Türkçe, Matematik, Kimya, Felsefe, Coğrafya, Fen Bilimleri gibi birçok farklı derse ait öğretim programındaki kazanımları, bu derslere ait yazılı sınav sorularını, ders kitaplarındaki etkinlikleri yenilenmiş Bloom taksonomisi kullanarak taksonomik yönden inceleme amacı güden pek çok çalışmanın var olduğu görülmektedir (Arseven, Şimşek ve Güden, 2016; Çelik, Kul ve Uzun, 2018; Gökdemir, Aydaşgil ve Ünal, 2021; Ünsal ve Korkmaz, 2017). Bu doğrultuda ülkemizde farklı derslere ilişkin gerçekleşen çalışmalara rağmen beden eğitimi öğretim programlarındaki kazanımları taksonomik açıdan inceleyen araştırmaların oldukça az olduğu görülmektedir. Uğraş ve Aral (2018) araştırmalarında ortaokul beden eğitimi öğretim programını yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analiz ederken Güllü vd. (2011) ise ilköğretim beden eğitimi dersi öğretim programını Bloom taksonomisine göre incelemişlerdir. Yapılan araştırmalar ele alındığında 2018 ilkokul beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programını taksonomik yönden analiz eden herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte araştırma kapsamında ulaşılabilecek bulguların öğretim programı ile ilgili eksiklerin ortaya çıkartılmasında ve dersle ilgili ileriki yıllarda yapılacak program geliştirme çalışmalarında kaynak olarak kullanılması açısından da araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı 2018 yılında yayınlanan beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programında bulunan kazanımların psikomotor, duyuşsal ve bilişsel alan taksonomilerine göre incelenerek kazanımların taksonomilere göre ne şekilde bir dağılım gösterdiklerinin tespit edilmesidir.

YÖNTEM

Araştırmada öğretim programındaki kazanımları farklı taksonomiler aracılığıyla analiz edebilmek adına nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, çözümlenmesi amaçlanan olguyla ilişkili verilerin bulunduğu yazılı materyallerin irdelenmesini kapsamaktadır (Sığırı, 2021). Araştırmada öğretim programında bulunan kazanımları detaylıca inceleyip çözümlenebilmek için ise nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. Durum çalışmaları, merkezine aldığı konuyu dayanaklarıyla birlikte mümkün olduğunca açık ve derinlemesine bir yaklaşımla çözümlenmeyi hedeflerken araştırma konusunun kendi dinamikleri çerçevesinde incelenmesine imkân sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağı Milli Eğitim Bakanlığınca 2018 yılında yayınlanan Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programıdır. Program 1, 2, 3 ve 4. sınıfları kapsayan toplam 106 adet kazanımdan oluşmaktadır. 106 adet kazanımın 24 tanesi 1. sınıfa, 28 tanesi 2. sınıfa, 29 tanesi 3. sınıfa ve 25 tanesi 4. sınıfa aittir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla kullanılan doküman analizi yöntemi aşağıdaki şekilde beş aşamada gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008):

1) Dokümana Erişme: 2018 Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programına Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayınlanan öğretim programları aracılığıyla erişilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

2)Dokümanın Orijinalliğinin Kontrolü: Öğretim programının yazılı biçimde bulunduğu doküman yetkili kurum olan Milli Eğitim Bakanlığının resmi internet sayfasından temin edildiğinden orijinal dokümandır.

3)Dokümanı Anlama: Öğretim programında bulunan kazanımlar sırasıyla dersin kodu, bulunduğu sınıf düzeyi numarası, temsil ettiği öğrenme alanı ve alt öğrenme alanına ait numaraları ve son aşamada kazanım numarasında belirtecek biçimde sıralanmıştır. Sıralamanın ardından dokümanda bulunan kazanımların incelenmesi esnasında bilişsel alana ait olduğu düşünülen kazanımlar için ‘‘Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’’, duyuşsal alana ait olduğu düşünülen kazanımlar için ‘‘Krahtwohl Taksonomisi’’, psikomotor alana ait olduğu düşünülen kazanımlar için ‘‘Simpson Taksonomisi’’ kullanılmıştır. Bu bölümde araştırmacılar kazanımları bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönden ilişkili oldukları alanın taksonomi tablosuna yerleştirmişlerdir.

4)Verilerin Analizi: Doküman üzerinden elde edilen verilerin analizi için doküman analizi yapılmıştır.

5)Verilerin Kullanımı: Araştırmanın dokümanını oluşturan beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının internet sayfasında tüm paydaşlara açık bir erişimle yer almaktadır. Bu yüzden dokümandaki verilerin kullanımı sırasında hiçbir kişi ya da kurum herhangi bir zarar görmemektedir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi için doküman analizi yapılmıştır. Dokümanlar; resmi arşiv kayıtları, video, ders kitapları, toplantı tutanakları vb. şeklindeki veri kaynaklarıdır ve bir araştırmada tek başına veri kaynağını oluşturabilecek dokümanlara araştırma öncesi, sonrası veya araştırma esnasında ulaşılabilir (Sığı, 2021). Doküman analizi aşağıdaki şekilde dört basamakta gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008):

1)Analiz Konusu Olan Dokümandan Örneklem Alma: Doküman içerisinden örneklem seçimi amacıyla ölçüt örnekleme anlayışından faydalanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme anlayışında doküman içerisinde önceden

belirlenen kriterleri karşılayan tüm veriler araştırma kapsamına dâhil edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

2)Kategori Oluşturma: Öğretim programındaki kazanımlar psikomotor, duyuşsal ve bilişsel olmak üzere 3 kategori kapsamında analiz edilmiştir.

3)Analiz Birimi Seçimi: Öğretim programında bulunan ‘‘kazanımlar’’ araştırmanın analiz birimini temsil etmektedir.

4)Sayısallaştırma: Bu aşamada öğretim programı içerisinde yer alan 106 kazanım, hiçbir kazanım açıkta bırakılmayacak şekilde araştırmacılar tarafından kodlanmıştır. 106 adet kazanımın her biri bir diğerinden bağımsız olacak biçimde tek tek kodlanırken bilişsel alanla ilişkili olan kazanımlar ‘‘Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’’, duyuşsal alanla ilişkili olanlar ‘‘Krahtwohl Taksonomisi’’ ve psikomotor alanla ilişkili olan kazanımlarsa ‘‘Simpson Taksonomisi’’ tablolarında bulunan uygun alt basamaklara kodlanmıştır. Kazanımlar kodlanırken kazanım ifadeleri hem içindeki fiil sözcüklerine göre hem de kazanım ifadesinin genelinde yapılan vurguda göz önünde bulundurularak kodlanmıştır (Ünsal ve Korkmaz, 2017).

Kazanım cümlelerinde yer alan fiil ve ad ifadeleri kazanımın ilişkilendirileceği bilişsel boyut ve bilgi birikimi kategorileri hakkında bilgi vermektedir. Bu sebeple kazanımların taksonomilere kodlanması esnasında öncelikle kazanım ifadelerindeki fiil ve ad ifadeleri saptanmaktadır. Öğretim programındaki bir kazanımın ‘‘Yenilenmiş Bloom Taksonomisine’’ göre analizinin bir örneği aşağıdaki şekildedir (Anderson vd., 2021):

Öğretim programında 3. sınıf kazanımlarından olan ‘‘BO.3.2.2.3. Oyun ve fiziki etkinliklerde dikkat edilmesi gereken hijyen ilkelerini nedenleriyle açıklar.’’ kazanımı ele alındığında kazanımın fiilinin ‘‘açıklamak’’ sözcüğü olduğu belirlenmiştir. Açıklama yapma sırasında öğrenciden verilen olgu ya da olayla ilgili neden sonuç ilişkilerini kendi cümleleri ile ifade edebilmesi istenmektedir ve söz konusu eylem bilişsel süreçlerden ‘‘anlama’’ boyutu ile ilişkilendirilmektedir (Anderson vd., 2021). Kazanımın isim kısmı ‘‘oyun ve fiziki etkinliklerde dikkat edilmesi gereken hijyen ilkeleri’’dir. Bir konu alanına özgü olan ilke ve genellemelerin bilgisi kavramsal bilgi

boyutunda bulunduğundan (Anderson vd., 2021) kazanım ‘‘kavramsal bilgi’’ basamağına kodlanmıştır.

Güvenirliğin Belirlenmesi

Araştırmada çözümlenen kazanımların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak uygun alana göre analiz edilip edilmediğine yönelik güvenilirlik belirlemek için uzman görüşünden yararlanılmıştır. ‘‘Eğitim Programları ve Öğretim’’ alanında bir, ‘‘Beden Eğitimi ve Spor’’ alanında beş uzman akademisyen kendilerine verilen taksonomi tablolarını kullanarak araştırma kapsamına alınan 106 adet kazanımın tamamını uygun gördüklerini taksonomiye yerleştirmişlerdir. Akademisyenler kodlamaları bitirdikten sonra kodlamalar araştırmacının kendi kodlamaları ile karşılaştırılarak kazanımlar üzerinde ortak bir görüşe varılmaya çalışılmıştır. Ardından ise kodlanan kazanımlar üstündeki ‘‘görüş birliği’’ ve ‘‘görüş ayrılığı’’ sayıları tespit edilmiştir. Bu sayılara göre araştırmacının güvenilirliği Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülü ile ‘‘[Güvenirlik= Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı)]’’ %88,67 olarak belirlenmiştir. Miles ve Huberman’ın güvenilirlik formülüne göre güvenilirliğin sağlanması adına kodlayıcılar arasındaki görüş birliğinin en az %80 olması yeterli olmaktadır (Baltacı, 2017).

BULGULAR

Kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisi, Krathwohl taksonomisi ve Simpson taksonomilerine göre çözümlenmelerinin ardından programdaki bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara yönelik kazanım sayılarına ait bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Kazanımların Alanlara Göre Genel Dağılımları

Kazanım Alanları	f	%
Bilişsel	34	32
Duyuşsal	31	29
Psikomotor	41	39
Toplam	106	100

Tablo 1 incelendiğinde, öğretim programındaki kazanımların %39'unun psikomotor, %32'sinin bilişsel ve %29'unun duyuşsal kazanımlardan meydana geldiği belirlenmiştir.

Programdaki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre çözümlenmesiyle birlikte belirlenen bilişsel kazanımlar ve kazanımların numaralarına ait bulgulara Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Bilişsel Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

Bilişsel Süreçler	Bilgi Boyutları				Toplam f
	Olgusal Bilgi	Kavramsal Bilgi	İşlemsel Bilgi	Üst Bilişsel Bilgi	
Hatırlama	BO.4.1.2.2. BO.4.2.3.4.	BO.1.1.2.1 BO.1.2.2.3	BO.2.1.2.1.	BO.1.1.3.2.	6
Anlama		BO.1.1.2.3. BO.1.2.2.1. BO.1.2.2.2. BO.1.2.2.8. BO.2.1.2.2. BO.2.2.2.2. BO.2.2.2.3 BO.2.2.2.4. BO.2.2.2.5. BO.3.2.2.1 BO.3.2.2.3. BO.3.2.2.4. BO.3.2.2.5	BO.2.1.2.3. BO.3.2.2.2.	BO.2.2.2.1. BO.2.2.2.7. BO.3.1.3.1.	18
Uygulama			BO.3.2.2.13	BO.1.1.3.1. BO.2.1.3.1. BO.4.2.2.2. BO.4.2.2.9.	5
Çözümleme					-
Değerlendirme			BO.3.1.2.1.	BO.4.1.2.3.	2
Yaratma				BO.3.2.2.12 BO.4.1.3.1. BO.4.2.2.1.	3
Toplam	2	15	5	12	34

Tablo 2 incelendiğinde, beden eğitimi ve oyun öğretim programındaki bilişsel kazanımların hangi bilişsel süreçlerde ve bilgi birikimi kategorilerinde yer aldığı ulaşılmaktadır. Bilişsel alan içerisinde en fazla kazanımın anlama basamağı / kavramsal bilgi kesişimin de bulunduğu belirlenmiştir. Öğretim programındaki bilişsel kazanımlarda anlama boyutunda olgusal bilgi, uygulama boyutunda olgusal bilgi veya kavramsal bilgi içeren herhangi bir kazanıma rastlanmamıştır. Değerlendirme boyutunda da olgusal bilgi ve kavramsal bilgi içeren bir kazanım yer almazken yaratma boyutunda ise olgusal, kavramsal veya işlemsel bilgi içeren herhangi bir kazanım tespit edilememiştir.

Bilişsel kazanımların ait oldukları bilişsel süreçler ve içerdikleri bilgi boyutlarına göre yüzde ve frekans değerleri Tablo 3’de gösterilmektedir.

Tablo 3. Bilişsel Kazanımların Yüzde ve Frekans Değerleri

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi boyutu									
	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üst Bilişsel Bilgi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	2	5.88	2	5.88	1	2.94	1	2.94	6	17.65
Anlama	-	-	13	38.24	2	5.88	3	8.82	18	52.94
Uygulama	-	-	-	-	1	2.94	4	11.76	5	14.71
Çözümleme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Değerlendirme	-	-	-	-	1	2.94	1	2.94	2	5.88
Yaratma	-	-	-	-	-	-	3	8.82	3	8.82
Toplam	2	5.88	15	44.12	5	14.71	12	35.29	34	100

Tablo 3 incelendiğinde, yenilenmiş Bloom taksonomisine göre öğretim programında 34 bilişsel kazanımın var olduğu görülmektedir. Taksonomi üzerindeki dağılımı ele alındığında kazanımların %52.94 anlama, %17.65 hatırlama, %14.71 uygulama, %8.82 yaratma ve %5.88 ise değerlendirme basamağında yer aldığı tespit edilirken çözümleme basamağında ise herhangi bir kazanım belirlenememiştir. Bilişsel alana ait kazanımlar sahip oldukları bilgi boyutu yönüyle ele alındığıdaysa kazanımların %44.12’sinin

kavramsal, %35.29'unun üst bilişsel, %14.71'inin işlemsel ve %5.88'inin olgusal bilgi içerdikleri belirlenmiştir.

Öğretim programındaki kazanımların Krathwohl taksonomisine göre çözümlenmelerin ardından belirlenen duyuşsal kazanımlar ve kazanımlara ait frekans ve yüzde değerlerine ait bulgular Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4. Duyuşsal Kazanımlarının Krathwohl Taksonomisine Göre Genel Dağılımı

Duyuşsal Alan Boyutları	Kazanımlar				f	%
Alma	BO.1.1.2.2.				1	3.23
Tepkide Bulunma	BO.1.2.2.6.	BO.2.2.2.6	BO.3.2.2.6.	BO.4.2.2.3.		
	BO.1.2.2.7.	BO.2.2.2.9	BO.3.2.2.8.	BO.4.2.2.5.	11	35.48
		BO.2.2.3.1.	BO.3.2.2.10.	BO.4.2.2.7.		
Değer Verme	BO.1.2.3.1.	BO.2.2.1.2.	BO.3.2.2.7.	BO.4.2.2.4.		
		BO.2.2.2.8.	BO.3.2.2.9.	BO.4.2.2.6.	12	38.71
		BO.2.2.2.10	BO.3.2.2.11.	BO.4.2.2.8.		
			BO.3.2.3.1.	BO.4.2.3.1.		
Örgütlenme					-	-
Kişilik Haline Getirme	BO.1.2.1.1.	BO.2.2.1.1.	BO.3.2.1.1	BO.4.2.1.1.		
	BO.1.2.2.4.		BO.3.2.1.2.		7	22.58
	BO.1.2.2.5.					
Toplam					31	100

Tablo 4 incelendiğinde, öğretim programında Krathwohl taksonomisine göre 31 tane duyuşsal kazanıma yer verildiği belirlenmiştir. Taksonomi üzerindeki dağılımları açısından kazanımların %38.71'inin değer verme boyutunda, %35.48'inin tepkide bulunma boyutunda, %22.58'inin kişilik haline getirme boyutunda ve %3.23'ünün alma boyutunda yer aldığı belirlenirken örgütlenme boyutunda ise herhangi bir kazanım yer almamaktadır.

Öğretim programındaki kazanımların Simpson taksonomisine göre çözümlenmelerinin ardından tespit edilen psikomotor kazanımlar ve onlara ait frekans, yüzde değerlerine ait bulgular Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Psikomotor Kazanımlarının Simpson Taksonomisine Göre Genel Dağılımı

Psikomotor Alan Boyutları	Kazanımlar				f	%
Algılama					-	-
Kuruluş					-	-
Kılavuzla Yapma					-	-
Mekanikleşme	BO.1.1.1.1. BO.1.1.1.2. BO.1.1.1.3. BO.1.1.1.4 BO.1.1.1.5 BO.1.1.2.4. BO.1.2.1.2 BO.1.2.3.2 BO.1.2.3.3	BO.2.1.1.8. BO.2.1.1.9. BO.2.2.3.2 BO.2.2.3.3	BO.3.1.1.5. BO.3.1.3.2. BO.3.2.3.2. BO.3.2.3.3.	BO.4.1.1.5. BO.4.1.3.2. BO.4.2.3.3.	20	48.78
Karmaşık Dışa Vuruk Faaliyet		BO.2.1.1.1 BO.2.1.1.2. BO.2.1.1.3 BO.2.1.1.4 BO.2.1.1.5. BO.2.1.1.6. BO.2.1.1.7.	BO.3.1.1.1. BO.3.1.1.2. BO.3.1.1.3. BO.3.1.1.4. BO.3.1.1.6. BO.3.1.1.8.	BO.4.1.1.1. BO.4.1.1.2. BO.4.1.1.3. BO.4.1.2.1. BO.4.2.1.2. BO.4.2.3.2.	19	46.34
Uyum					-	-
Yaratma			BO.3.1.1.7.	BO.4.1.1.4.	2	4.88
Toplam					41	100

Tablo 5 incelendiğinde, öğretim programında Simpson taksonomisine göre 41 psikomotor kazanım bulunduğu görülmektedir. Taksonomi üzerindeki dağılımlarına gelindiğinde ise kazanımların %48.78'inin mekanikleşme, %46.34'ünün karmaşık dışa vuruk faaliyet ve %4.88'inin yaratma basamağında buldukları belirlenirken taksonominin kalan basamakları olan uyum, kuruluş, algılama ve kılavuzla yapma basamaklarında ise hiçbir kazanıma rastlanmamıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

2018 ilkokul beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programında bulunan kazanımların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor açıdan farklı taksonomilere göre çözümlenmesinin ardından elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmaktadır.

Bilişsel alana yönelik kazanımlar için yenilenmiş Bloom taksonomisi kullanılarak gerçekleştirilen analizlerin ardından beden eğitimi ve oyun öğretim programında en çok sayıda bilişsel kazanımın anlama düzeyinde (%52.94) en az sayıda kazanımın değerlendirme düzeyinde (%5.88) bulunduğu saptanmıştır. Bununla birlikte çözümlene düzeyinin ise boş kaldığı görülmektedir. Bilişsel kazanımların yarısının anlama düzeyinde yer aldığı göz önünde bulundurulduğunda öğretim programının ağırlıklı olarak alt seviye zihinsel süreçler etrafında şekillendirildiği söylenebilir. Uğraş ve Aral (2018) ortaokul beden eğitimi öğretim programını bilişsel açıdan analiz ettikleri araştırmalarında programda en fazla kazanımın anlama basamağında olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Güllühan ve Bekiroğlu'nun (2022) 2018 hayat bilgisi öğretim programının bilişsel yönüyle alt düzey süreçlerden oluştuğu, en fazla sayıda kazanımın anlama basamağında yer aldığına dair çalışma sonuçları ve Aslan ve Atik'in (2018) araştırmalarında 2017 ilkokul Türkçe dersi öğretim programında en fazla anlama basamağında kazanım bulunduğu dair sonuçlar bulunmaktadır. Lee, Kim ve Yoon (2015) Güney Kore ve Singapur'da uygulanan ilkokul fen bilimleri dersi öğretim programı üzerindeki çalışmalarında her iki ülkedeki kazanımların bilişsel süreçler açısından anlama düzeyi ağırlıklı olduğunu belirtmişlerdir. Bu açıdan ilkokul seviyesinde farklı derslere ait öğretim programları üzerindeki araştırma sonuçlarının bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Programdaki bilişsel kazanımların genel dağılımı incelendiğinde yaratma düzeyindeki kazanımların %8.82, değerlendirme düzeyinde kazanımların ise %5.88 oranında olduğu belirlenirken programda çözümlene basamağında hiçbir kazanımın olmadığı belirlenmiştir. Bu bilgiden hareketle öğretim programının genelinde üst düzey bilişsel süreç gerektiren kazanımlara az miktarda yer verildiği ifade edilebilir. Araştırma sonuçları; 2015 ilkokul Türkçe, 2018 ilkokul Matematik ve 2018 ortaöğretim Fransızca

dersi öğretim programlarının yaratma ile çözümlene gibi üst seviye bilişsel kazanımlar açısından az sayıda kazanım bulduklarına ilişkin sonuçlarla paralellik göstermektedir (Aktan, 2020; Aslan ve Atik, 2018; Karagül ve Oral, 2020). Benzer sonuçlara Çin, Makao, Tayvan ve Hong Kong'da uygulanan ortaöğretim fen bilimleri öğretim programlarının analiz edildiği bir çalışmada ulaşılmış ve ülkelerin kazanımlarında yaratma, değerlendirme gibi üst düzey bilişsel süreçlere daha az yer ayırdıkları belirlenmiştir (Wei & Ou, 2019). Milli Eğitim Bakanlığı (2018) öğretim programlarının doğrudan bilgi aktarmaktan ziyade bilgiyi üretme sürecinde yol göstererek öğrenilen bilgiden gündelik hayat problemleri karşısında yararlanılmasına adına eleştirel düşünme ve problem çözebilme gibi üst düzey zihinsel becerilerin kazandırılmasını sağlamak gibi hedeflerinin bulunduğunu belirtmektedir. Programda az sayıda yer verilen üst düzey bilişsel kazanımların öğrencilerin hedeflenen üst seviye zihinsel düşünme becerilerine erişmelerinin önünde bir engel yaratabileceği düşünülmektedir ve bu sebeple beden eğitimi ve oyun öğretim programında daha fazla sayıda üst düzey bilişsel kazanımlara yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

Bilişsel kazanımlar içerilerinde yer alan bilgi birikimi boyutları açısından ele alındığında kazanımların daha çok kavramsal (%44.12) ve üst bilişsel (%35.29) bilgi içerdiği, olgusal (%5.88) ve işlemsel (%14.71) bilgi içeren kazanımlaraysa daha az yer ayrıldığı tespit edilmiştir. Kazanımların belirli bilgi boyutlarında yoğunlaşmasından ötürü bilgi boyutları yönüyle öğretim programının dengeli bir dağılım göstermediği söylenebilir. Benzer sonuçlara Polonya, Çek Cumhuriyeti, Estonya ve Slovenya'da uygulanan fizik, kimya, biyoloji ve coğrafya öğretim programlarının analiz edildiği çalışmada ulaşılmış ve ülkelerdeki kazanımların daha çok kavramsal bilgi içerdiği, kazanımların bilgi boyutlarına dengeli dağılmadığı tespit edilmiştir (Kacovsky, 2021). Yolcu (2019) 2017 ilkokul fen bilimleri öğretim programı kazanımlarını çözümlendiği araştırmasında öğretim programının %72 gibi yüksek oranla kavramsal bilgi içerdiğini ve kazanımların bu şekilde tek bir bilgi boyutunda toplanmasının yaratacağı dengesizliğin program için eksiklik oluşturabileceğini ifade etmiştir. Bu açıdan iki çalışma sonucunun araştırmanın bulgularıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Bilgi alt boyutları açısından bakıldığında öğretim programında işlemsel bilgi (%14,71) içeren kazanımların az olduğu görülmektedir. İşlemsel bilgi, bir hareket ya da becerinin nasıl uygulanacağına yönelik bilgidir ve bireylerin herhangi bir konu alanına özgü işlemsel bilgilerden ihtiyaç duyduğu zamanda doğru şekilde yararlanabilmesi de işlemsel bilgi boyutunun içeriğinde yer almaktadır (Anderson & Krathwohl, 2001). Beden eğitimi dersleri çeşitli sporlara yönelik hareket becerilerini öğrenebilmeyi, öğrenilen becerileri ise oyun ve etkinliklerde sergileyebilmeyi içermektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Psikomotor hareketlerin yoğun şekilde yer aldığı bir branş olan beden eğitimi dersleri kapsamında işlemsel bilginin önem arz ettiği ve bu bilgi türünü içeren kazanım sayısının yetersiz kalmasının program hedeflerine ulaşılmasında engel oluşturabileceği düşünülmektedir.

Bilişsel süreçler ve bilgi boyutları birlikte incelendiğinde programda en çok sayıda bilişsel kazanımın (%38,24) anlama basamağı / kavramsal bilgi birleşiminde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu; 2018 ortaöğretim 10. sınıf coğrafya, 2018 ortaöğretim kimya ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında en çok kazanımın anlama basamağı / kavramsal bilgi birleşiminde olduğuna yönelik sonuçlarla paralellik göstermektedir (Ayyıldız, Aydın ve Nakiboğlu, 2019; Filiz ve Baysal, 2019; İlhan ve Gülersoy, 2019).

Duyuşsal alana yönelik kazanımların Krathwohl taksonomisi içerisindeki dağılımlarına göre en çok duyuşsal kazanımın (%38,71) değer verme ile (%35,48) tepkide bulunma boyutlarında yer aldığı tespit edilmiştir. Duyuşsal alandaki kazanımların %74,19'unun taksonomideki iki alt basamakta toplanmasıyla birlikte alma, örgütleme ve kişilik haline getirme basamaklarında çok az sayıda kazanım yer aldığı görülmektedir. Duyuşsal kazanımların bu şekilde dengesiz dağılımının beden eğitimi dersine yönelik olan istendik tutum ve davranışlara etki edebileceği düşünülmektedir. Karip (2019) ortaöğretim görsel sanatlar dersinin kazanımlarını çözümlendiği araştırmada duyuşsal kazanımların sistematik olarak programa dağılmadığını belirtirken Ünsal ve Korkmaz (2017) 11. sınıf felsefe dersi kazanımlarının hepsinin duyuşsal alanın alma basamağında olduğunu bu nedenle öğrencilerin felsefeye yönelik olumlu tutum edinebilmelerinin

zorlaşabileceğini belirtmişlerdir. Bu sonuçların araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik içerdiği söylenebilir.

Kazanımların Simpson taksonomisi içerisindeki dağılımlarına göre psikomotor kazanımların en fazla mekanikleşme (%48.78) ve karmaşık dışa vuruk faaliyet (%46.34) basamaklarında bulunduğu tespit edilmiştir. Psikomotor taksonomide yedi basamak bulunduğu düşünüldüğünde kazanımların neredeyse tümünün mekanikleşme ve karmaşık dışa vuruk faaliyet boyutlarında olması öğretim programında psikomotor kazanımların dengesiz dağıldığını göstermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (2018) beden eğitimi derslerinde gerçekleşen etkinliklerde öğrencilerin hareket stratejilerini ve taktiklerini, spor dallarına özgü birleşik hareket becerilerini kullanabilmeleri gerektiğini belirtmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının beden eğitimi derslerinden beklentileri kapsamında psikomotor taksonomisinin tamamına dengeli olarak dağıtılan kazanımlar ile bu hedeflere daha kolay erişilebileceği düşünülmektedir. Öğretim programında psikomotor taksonomisinin algılama, kılavuzla yapma gibi alt düzey basamaklarının atlanarak kazanımların ilk olarak mekanikleşme basamağından başlamasının ise hareket becerilerinin öğretimi açısından zorluk oluşturabileceği söylenebilir. Çünkü Tan'a (2014) göre öğrenme yaşantıları organize edilirken konular basitten karmaşığa, kolaydan zora ve aşama aşama verilmelidir.

Araştırmada beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programındaki kazanımların psikomotor, duyuşsal ve bilişsel alanların alt basamaklarına göre dengesiz biçimde dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ortaya konulan sonuçlardan hareketle gelecekte beden eğitimi dersleri ile ilgili yapılacak program geliştirme çalışmalarında kazanımların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan taksonomileri dikkate alınarak hazırlanması ve kazanımların taksonomilerin alt basamaklarına dengeli şekilde dağıtılması önerilebilir. Kazanımların hazırlanması sürecinde ise bilgi birikimi boyutları açısından beden eğitimi alanına ve spor dallarına özgü işlemsel bilgi içeren kazanımların programdaki ağırlığının artırılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Aktan, O. (2020). İlkokul matematik öğretim programı dersi kazanımlarının yenilenen bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 15-36.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Ed.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Ed.). (2021). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama*. (4. Baskı). (D. A. Özçelik, Çev.). Ankara: Pegem
- Arseven, A., Şimşek, U., & Güden, M. (2016). Coğrafya dersi yazılı sınav sorularının yenilenmiş bloom taksonomisine göre analizi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(1), 243-258.
<http://cujos.cumhuriyet.edu.tr/en/pub/issue/24366/258293> sayfasından erişilmiştir
- Aslan, M., & Atik, U. (2018). 2015 ve 2017 ilkököl Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(1), 528-547.
- Ayyıldız, Y., Aydın, A., & Nakiboğlu, C. (2019). 2018 yılı ortaöğretim kimya dersi öğretim programı kazanımlarının orijinal ve yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 340-376.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Birinci, Y. Z., Korkmaz, N. H., & Öztürk, İ. E. (2020). Can exergames use as an educational tool in physical education for cognitive, social, and affective domains?. *International Journal of Scientific and Technological Research*. 6. 151-166. <https://doi.org/10.7176/JSTR/6-06-11>
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay
- Çelik, S., Kul, Ü., & Uzun, S. Ç. (2018). Ortaokul matematik dersi öğretim programındaki kazanımların yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 775-795.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi
- Demirhan, G., Bulca, Y., Altay, F., Şahin, R., Güvenç, A., Aslan, A., Güven B., Kangalgil, M., Hünük, D., Koca, C., & Açıkada, C. (2008). *Beden eğitimi*

- öğretim programları ve programların yürütülmesine ilişkin paydaş görüşlerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 19(3), 157-180
- Demirtaş, Z. (2017). Eğitimde program değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 7(4), 756-768.
- Filiz, S. B., & Baysal, S. B. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş bloom taksonomisine göre analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234-253.
- Filiz, S. B., & Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Elementary Education Online*, 18(4), 1550-1573.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği sürecinde türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Gezer, M., Şahin, İ. F., Sünkür, M. Ö., & Meral, E. (2014). 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 433-455.
- Gökdemir, C., Aydaşgil, B. S., & Ünal, F. T. (2021). 2020 liseye geçiş soruları ile Türkçe ders kitaplarındaki etkinlik ve soruların yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 9(1), 263-279. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.49690>
- Güllü, M., Arslan, C., Görgüt, İ., & Uğraş, S. (2011). İlköğretim beden eğitimi dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzunun incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayısı*, 134-141.
- Güllühan, N. T., & Bekiroğlu, D. (2022). 2018 hayat bilgisi öğretim programının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan açısından incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 6(1), 24-36.
- Hoque, M. E. (2016). Three domains of learning: cognitive, affective and psychomotor. *The Journal of EFL Education and Research*, 2(2), 45-52.
- İlhan, A., & Gülersoy, A. E. (2019). Evaluation of the achievements of 10th grade geography course curriculum according to the revised bloom taxonomy. *International Journal of Geography and Geography Education*, (39), 10-28.
- Káčovský, P., Jedličková, T., Kuba, R., Snětinová, M., Surynková, P., Vrhel, M., & Urválková, E. S. (2021). Lower secondary intended curricula of science subjects and mathematics: a comparison of the Czech Republic, Estonia, Poland and Slovenia. *Journal of Curriculum Studies*, 54(3), 384-405.
- Karagül, A., & Oral, B. (2020). Ortaöğretim Fransızca dersi öğretim programı A1.1 ve A1.2 dil düzeyi hedeflerinin yenilenmiş bloom taksonomisine göre

- değerlendirilmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(38), 84-100.
- Karip, F. (2019). Görsel sanatlar dersi ortaöğretim kazanımlarının yenilenmiş bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 185-206.
- Lee, Y. J., Kim, M., & Yoon, H. G. (2015). The intellectual demands of the intended primary science curriculum in Korea and Singapore: An analysis based on revised bloom's taxonomy. *International Journal of Science Education*, 37(13), 2193-2213.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). *Beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=443> sayfasından erişilmiştir.
- Sığırı, Ü. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Beta
- Sönmez, V. (2020). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Ankara: Anı
- Tan, Ş. (Ed). (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Uğraş, S., & Aral, H. (2018). Ortaokul beden eğitimi ders programındaki kazanımların yenilenmiş bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Journal of Global Sport and Education Research*, 1(1), 33-46.
- Ünsal, S., & Korkmaz, F. (2017). Felsefe dersi öğretim programındaki kazanımların farklı taksonomiler bağlamında incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 948-967.
- Variş, F. (1997). *Eğitimde program geliştirme: teori ve teknikler*. Ankara: Alkım
- Wei, B., & Ou, Y. (2019). A comparative analysis of junior high school science curriculum standards in Mainland China, Taiwan, Hong Kong, and Macao: based on revised bloom's taxonomy. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17, 1459-1474.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin
- Yolcu, H. H. (2019). İlkokul öğretim programı 3 ve 4. sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarının revize edilmiş bloom taksonomisi açısından analizi ve değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 18(1), 253-262.
- Zorluoğlu, S. L., Kızılaslan, A., & Sözbilir, M. (2016). Ortaöğretim kimya dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırılmış bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 260-279.

SUMMARY

Purpose

In the period we are living in, countries aim to educate their citizens in a way that can meet the requirements of the age. Within this target, countries benefit from educational programs (Filiz & Yıldırım, 2019). In educational sciences, objectives are classified into three areas: cognitive, affective and psychomotor (Hoque, 2016). One of the courses that will provide students with psychomotor-related objectives in our schools is physical education and sports lessons. Physical education and sports courses increase students' social and cognitive development along with their development in the psychomotor field through the enriched learning lives created by physical movements (Birinci, Korkmaz & Öztürk, 2020). In this direction, it is important to keep physical education curriculums up to date in a way that can meet the demands of the age in line with scientific developments in the field in order to achieve goals of physical education courses. Positive development of curriculum is directly proportional to elimination of deficiencies and monitoring of new developments in the literature. For this reason, it is necessary to research, evaluate and update curriculum (Demirhan et al., 2008). The aim of this research is to determine the distribution of physical education and game course curriculum objectives that applied at primary school level in terms of psychomotor, affective and cognitive domain taxonomies.

Method

In order to analyze the objectives in the physical education and game course curriculum according to different taxonomies, document analysis method was used as one of the qualitative research methods in the research. The document of the research is the Physical Education and Game Course Curriculum published by the Ministry of National Education in 2018 and there are 106 objectives in the curriculum (MEB, 2018). According to the document analysis method, the objectives were analyzed in a five-stage manner in the form of document access, authenticity control, document understanding, data analysis and data use (Yıldırım & Şimşek, 2008). All of objectives were examined using 'Revised Bloom Taxonomy' for cognitive field, the 'Krathwohl Taxonomy' for affective field, and 'Simpson Taxonomy' for psychomotor field. Expert opinions were applied to determine reliability of the research. According to expert opinions, reliability between Decoders was determined as 88.67% '[Reliability= Agreement / (Agreement + Disagreement)]' by the reliability formula of Miles and Huberman (1994).

Findings

Considering distribution of cognitive objectives in the curriculum on the revised Bloom taxonomy, it can be seen that objectives are 52.94% understand, 17.65% remember, 14.71% apply, 8.82% create and 5.88% evaluate step, while no objectives could be determined in the analysis step. According to the distribution of affective objectives in Krathwohl taxonomy, it was determined that 38.71% of objectives were at stage of valuing, 35.48% were at stage of responding, 22.58% were at stage of characterization and 3.23% were at stage of receiving. According to distribution of psychomotor objectives in Simpson's taxonomy, it was determined that 48.78% of objectives

were in mechanization, 46.34% in complex overt response and 4.88% in the creation step, while no objectives were found in the remaining steps of the taxonomy.

Discussion and Conclusion

Analyses carried out using the revised Bloom taxonomy, it was found that the most cognitive objectives in the physical education and game curriculum were found on understand step (52.94%) and the least number of objectives were found on create step (5.88%). Considering that half of the cognitive objectives take place at the understand stage, it can be said that curriculum is mainly shaped around lower-level cognitive processes. From the point of view of information sub-dimensions, it is seen that objectives involving procedural knowledge (14.71%) in the curriculum are low. Procedural knowledge is knowledge of how to apply a movement or skill (Anderson & Krathwohl, 2001). It can be said that procedural knowledge is important within the scope of physical education lessons, which is an area where movements are used intensively, and the number of objectives containing this type of knowledge should increase in the program. According to the distribution of objectives in Simpson's taxonomy, it was found that psychomotor objectives were found at the highest levels of mechanization (48.78%) and complex overt response (46.34%). Considering that there are seven steps in psychomotor taxonomy, the fact that almost all of objectives are in the dimensions of mechanization and complex overt response shows that psychomotor gains are distributed unevenly in the curriculum.

As a result, it has been found in this research that the physical education and game curriculum objectives show an unbalanced distribution according to the lower steps of the psychomotor, cognitive and affective fields. Based on the research results, it can be suggested that the objectives should be distributed in a balanced way to the lower levels of cognitive, affective and psychomotor field taxonomies in the future program development studies related to physical education courses.

ORCID

Ramazan KÜÇÜKAHMETOĞLU  ORCID 0000-0003-0366-3339

Atilla PULUR  ORCID 0000-0003-2022-3300

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

Araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 10.05.2022 tarih ve E-77082166-302.08.01-358713 sayılı etik kurul onayı ile yürütülmüştür.

Kemanda Doğaçlama Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri* **

Student Opinions on Improvisation Practices in Violin

Ayşe ÇAĞLAK¹, Mehmet AKPINAR²

¹Hitit Üniversitesi, Güzel Sanatlar, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, Müzik Bölümü, aysecaglak@hitit.edu.tr

²Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, makpinar@gazi.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article
Makalenin Geliş Tarihi: 08.02.2024 **Yayına Kabul Tarihi:** 01.05.2024

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, keman öğrencilerinin kemanda doğaçlama uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma, kemanda doğaçlama uygulamalarına yönelik farkındalık oluşturması bakımından önemli görülmektedir. Nitel bir çalışma olan bu araştırma, bir durum çalışması olup, elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, keman öğrencilerinin çalgıları ile doğaçlama yapmalarının; onların yaratıcılık, tonalite, müzikalite, çalgıya hâkimiyet, özgürlük, farklı bakış açıları ve teknik gibi becerilerini geliştirerek çalgıyı daha iyi icra etmelerine olanak sağlayacağını ve bu sebeple doğaçlama uygulamalarının keman eğitiminde yer alması gerektiğini ancak keman ders saatlerinin bu tür çalışmaların yapılması için yeterli olmadığını düşündükleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulardan çıkarılan sonuçlar doğrultusunda, söz konusu becerilerin geliştirilmesi ve bu sayede çalgılarını daha iyi icra etmelerine olanak sağlanması amacıyla, doğaçlama çalışmalarına keman ve diğer bireysel çalgı eğitimlerinde de yer verilmesi önerilmektedir. **Anahtar Sözcükler:** Keman, Doğaçlama, Doğaçlama Uygulamaları, Kemanda Doğaçlama

ABSTRACT

The aim of this research is to determine violin students' views on improvisation practices in violin. The research is considered important in terms of creating awareness about improvisation

* **Alıntılama:** Çağlak, A. ve Akpınar, M. (2024). Kemanda doğaçlama uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 1675-.

** Bu makale, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından hazırlanan doktora tezi kapsamında toplanan verilerden üretilmiştir.

practices in violin. This research, which is a qualitative study, is a case study and the data obtained were analyzed by content analysis method. In line with the findings obtained, it was concluded that violin students think that improvising with their instruments will enable them to perform the instrument better by improving their skills such as creativity, tonality, musicality, instrument dominance, freedom, different perspectives and technique, and for this reason, improvisation practices should take place in violin education, but violin lesson hours are not sufficient for such studies. In line with these results, recommended that improvisation practices should be included in violin and other individual instrument education in order to develop these skills and thus enable them to perform their instruments better.

Keywords: *Violin, Improvisation, Improvisation Practices, Improvisation on Violin*

GİRİŞ

Özü gereği kuramsal olmayan yapısı ile keskin bir tanımlama yapmanın yanıltıcı olabileceği doğaçlama, sürekli değişmesi ve yeniden uyarlanabilmesi bakımından icracıya büyük bir özgürlük alanı sağlayan bir performans türüdür. İcracının içinden geldiği gibi hazırlıksız olarak o an ifade etmiş olduğu müzikal düşünceler; o ana kadar sahip olduğu bilgi, birikim, deneyim ve belli bir form anlayışı sonucunda ortaya çıkar. Çoğunlukla sanat alanlarında uygulanan doğaçlama çalışmalarının, başta yaratıcılık olmak üzere bireye kazandırdığı birçok beceri bulunmaktadır. Bunlara; uygun bağlamlarda yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi sağlaması, duyulan ezginin armonik takibinin yapılması, işitme eğitiminin geliştirilmesi ve bireyin kendine ait seslendirmiş olduğu ifadeler sayesinde içsel motivasyonunu arttırması açısından müzikal kimliğini olumlu anlamda geliştirmesine olanak sağlaması örnek verilebilir. Müzisyenlerin içsel kaynağından gelen müzikal düşünce ve fikirler, doğaçlama becerisinin gelişmesi ile anlamlı bir şekilde ifadelere dönüşür. “Bu açıdan düşünüldüğünde, doğaçlama müzikal ifadenin kalbidir ve her tür ve düzeyde müzik öğretimi ve müfredatı için temeldir” (Azzara, 1993, s. 330). Doğaçlama eğitimi ile öğrencilerin üst düzey müzik düşünme becerileri gelişebilmektedir. Bireye sağladığı bu kazanımlar dolayısıyla, müzik eğitiminde önemli bir yeri olan doğaçlama çalışmalarına, genellikle notaya bağlı kalınarak yürütölen klasik çalgı eğitimi anlayışı içerisinde yeterince önem verilmediği görölmektedir. Bu doğrultuda doğaçlama yapmak isteyen icracıların kendi çabaları doğrultusunda doğaçlama becerilerini geliştirdikleri söylenebilir. Çalgı eğitiminin bir parçası olarak öğrencilerden doğaçlama yapmalarını istemek, bir öğrencinin müziğin

yapılarını amaç ve anlamla zihinsel olarak tasarlama yeteneğini makul ölçüde artırır (Azzara, 1993, s. 330).

Kişinin akış içerisinde var olarak özgün bir şekilde kendini ifade etmesinde ve farkındalığın geliştirilmesinde son derece etkili olan doğaçlamayı, katı bir metodolojik veya pedagojik tarzda öğretilecek bir ürün olarak görmek yerine, öğrenme özgürlüğü ve kendini gerçekleştirme yolunda teşvik edilecek bir süreç olarak değerlendirmek daha doğru olacaktır. Doğaçlama yapmak için atılan ilk adım, müzisyenlerin genellikle aşına olduğu müzik türünde yapmış olduğu denemelerden oluşmaktadır. Kimileri kendi kendine yaptığı bu denemelerle bir hayli seviye kat ederken, kimileri güzel bir ezgi oluşturamadığı ya da aklına farklı fikirler gelemediği için doğaçlama yapamadığını düşünerek denemeyi bırakmaktadır. “Oysa doğaçlama doğru yöntemle rastlayacak kadar şanslı olan herkes tarafından kolaylıkla öğrenilebilir; doğaçlama becerisinin zorlu bir yoldan geçilerek edinilmesi şart değildir” (Bailey’den aktaran Kaplan, 2017, s. 14).

Bazı uygulama alanları, geleneksel müzikler ve doğaçlamanın düzenli olarak kullanıldığı caz müziği dışında, doğaçlamaya çalgı eğitimi içerisinde yeterince yer verilmediği bilinmektedir. Klasik çalgı eğitimi içerisinde ideal olan notada yazılı olana bağlı kalmaktır. “Ancak bu idealde yorumlama yaratıcılığı, müzikal atakları çoğu zaman geri plana iten soğuk bir akademik yaklaşıma yöneltmiştir” (Say, 2005a, s. 297). Azzara (1993), çalgı eğitiminde büyük ölçüde göz ardı edilen doğaçlamaya dair farkındalık ve beceriler kazandırmak adına doğaçlama çalışmalarına ilişkin birçok deney yapmıştır. Bu deneyler doğrultusunda, doğaçlama ile temel çalgı performansı arasında bir bağlantı görmüş ve doğaçlamanın çalgısal müzik öğretiminin temeli olması gerektiğini düşünmüştür. Bailey (2011), her türlü katı klasik eğitimin, doğaçlama için büyük bir engel olduğunu ifade etmiştir (s. 99). Yalnızca teknik odaklı bir çalgı eğitimi, öğrencilerin kendi seslerini, duygularını ve ezgilerini keşfedip ortaya çıkarmalarına engel olabilmektedir. Bu türden bir eğitimde yer alan öğrencilerin ise, doğaçlama performansında zayıf olması muhtemeldir.

Uluslararası sanat müziğinde yaklaşık 600 yıldan beri var olan ve ses olanakları oldukça zengin olan keman çalgısı, caz müziği ve geleneksel müziklerin çoğunda yer alarak

evrensel nitelikte bir çalgı olduğunu kanıtlamıştır (Say, 2005b, s. 255). Keman eğitimi içerisinde, belirlenen bazı hedefler ve bu hedeflere yönelik davranışların kazandırılması için uygulanan etüt ve eserler vardır. Belirlenen hedef davranışlara bakıldığında, yaratıcılığın geliştirilmesi durumunun bunlardan biri olmadığı görülmektedir.

Problem Cümlesi

Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir: “Keman öğrencilerinin kemanda doğaçlama uygulamalarına ilişkin görüşleri nasıldır?”

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı keman öğrencilerinin kemanda doğaçlama uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek ve analiz etmektir.

Araştırmanın Önemi

Araştırma, kemanda doğaçlama uygulamalarına ilişkin farkındalık oluşturulabilmesi ve bundan sonra yapılacak bu ve benzeri çalışmalarda araştırmacılara yol gösterebilmesi bakımından önemli görülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören ve gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden 7 keman öğrencisi ile sınırlandırılmıştır.

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, veri toplama araçlarının geliştirilmesine ve verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bu çalışma, keman öğrencilerinin kemanda doğaçlama uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmasında “bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır” (Yıldırım ve Şimşek, 2016:73).

Çalışma Grubu

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında (2021-2022 bahar dönemi) öğrenim gören, gönüllü 7 keman öğrencisi bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Keman öğrencilerinin kemanda doğaçlama uygulamalarına ilişkin görüşlerine ulaşmak için, görüşme tekniği uygulanmış olup, bu teknik doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. “Bu teknikte araştırmacı tarafından hazırlanan sorular üzerinde yanıtlayıcının kısmen düzeltme, düzenleme hakkı vardır. Sorgulayan ve yanıtlayan, bazı soruları birlikte yeniden düzenleyebilirler” (Sönmez ve Alacapınar, 2019:187).

Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmacı tarafından hazırlanan ve 15 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu, amaçlanan bilgilerin ölçülmesi, anlaşılabilirliği ve içeriğe uygunluğu bakımından değerlendirilmek üzere üç farklı alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Uzmanların değerlendirmeleri sonucu, görüşme formundan hiçbir madde çıkartılmamış, ancak

dokuz soru düzeltilerek 15 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu son hâlini almıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Çalışma grubuna yönelik hazırlanan görüşme formunun uygulanması sonrası, elde edilen verilerin çözümlemesinde içerik analizi yöntemi uygulanmış olup, nitel araştırmaya anlam, ayrıntı ve derinlik kazandırmak için kodlama ve temalara yer verilerek, benzer ve farklı özellikler saptanmıştır. “İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır. Metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılıdır” (Büyüköztürk vd., 2022, s. 258).

BULGULAR

Bu bölümde, keman öğrencilerinin doğaçlama uygulamalarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. 7 keman öğrencisi ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğrenciler, Ö1...Ö7 şeklinde kodlanmış olup, ‘f’ keman öğrenci sayısını ifade etmektedir.

Tablo 1. Keman Öğrencilerinin Eğitim Aldıkları Sınıf Düzeyleri

Sınıf			
	1.	3.	4.
f	3	2	2

Tablo 1’de, 1. sınıfta olan 3 öğrenci, 3. sınıfta olan 2 ve 4. sınıfta olan 2 öğrenci olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Keman Öğrencilerinin Yaş Dağılımları

Yaş

	18	20	23
f	2	2	3

Tablo 2’de, öğrencilerden 2’sinin 18, 2’sinin 20 ve 3’ünün ise 23 yaşında olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Keman Öğrencilerinin Keman Çalma Süreleri

Yıl	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7
4					X	X	
5-7	X			X			X
8 ve üzeri		X	X				

Tablo 3’te, öğrencilerden Ö5 ve Ö6’nın 4 sene, Ö1, Ö4 ve Ö7’nin 5-7 sene, Ö2 ve Ö3’ün ise 8 senedir keman çaldıkları görülmektedir.

Tablo 4. Keman Öğrencilerinin Kemanda En Son Çaldıkları Keman Pozisyonlarına İlişkin Dağılımları

Pozisyon	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7
3				X			
4					X		X
5 ve üzeri	X	X	X			X	

Tablo 4’te, Ö4’ün en son 3. pozisyonda, Ö5 ve Ö7’nin 4. pozisyonda, Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö6’nın ise 5 ve üzeri pozisyonda çaldıkları görülmektedir.

Tablo 5. Keman Öğrencilerinin Çalgıları ile Doğaçlama Performansı Deneyimleme Durumları

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7
Evet	X		X			X	
Hayır		X		X	X		X

Tablo 5'te görüldüğü üzere, Ö1, Ö3 ve Ö6 çalgıları ile doğaçlama performansı deneyimine sahip olduklarını, Ö2, Ö4, Ö5 ve Ö7 ise çalgıları ile doğaçlama performansı deneyimine sahip olmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 6. Doğaçlama Yapan Keman Öğrencilerinin Deneyim Durumları ve Çalıştıkları Müzik Türlerine İlişkin Dağılımları

	Doğaçlama Performans Yılı	Doğaçlama Yaptıkları Müzik Türleri
Ö1	3	*Türk Halk Müziği
Ö3	3	*Türk Müziği *Tonal
Ö6	2	*Rap Müzik *Tonal

Tablo 6'da, öğrencilerin ne kadar süredir doğaçlama performansı sergilediklerine ve hangi müzik türlerinde doğaçlama yaptıklarına ilişkin elde edilen bilgiler yer almaktadır.

Ö1, çalgısı ile 3 senedir kendi kendine doğaçlama yaptığını ve Türk Halk Müziği'nde doğaçlama yapmayı tercih ettiğini ifade etmiştir. Ö3, 3 senedir Türk Müziği ve tonal yapıdaki müziklerde doğaçlama denemeleri olduğunu belirterek bu denemeleri tek başına yaptığını belirtmiştir. Ö6 ise, çalgısı ile 2 senedir doğaçlama yaptığını, genellikle rap müziği ve tonal yapıdaki piyano eserleri üzerinde doğaçlama yapmayı tercih ettiğini belirtmiştir.

Tablo 7. Keman Öğrencilerinin Keman Derslerindeki Doğaçlama Uygulamalarına İlişkin Durumları

	Evet	Hayır
f	-	7

Tablo 7’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin tümü, keman derslerinde doğaçlamaya yönelik çalışmalar yapmadıklarını ifade etmektedir.

Tablo 8. Keman Öğrencilerinin Doğaçlamanın Müzik Türleri Arasında Köprü Görevi Sağlama Durumuna İlişkin Görüşleri

	Evet	Hayır
f	7	-

Tablo 8’de, araştırmaya katılan öğrencilerin tümünün, doğaçlamanın müzik türleri arasında köprü görevi sağladığını düşündüklerini görülmektedir.

Ö1, bir eseri seslendirirken seslendirilen eserin bazı notaları unutulsa bile, doğaçlama becerisi gelişmiş bir insanın unutulmuş kısımda uygun notalar çalabileceğini ifade etmiştir. Ö2, doğaçlamanın kurallara sıkı sıkıya bağlı bir şey olmadığını ve herhangi bir notaya veya müzik teorisine bağlı olmadığını düşünmekte, bu sebeple doğaçlamanın bir köprü görevi sağlayabileceğini belirtmektedir. Ö3, doğaçlama sayesinde alışılmış bir temanın dışına çıkılabileceğini, bunun da müzik türlerine zenginlik katabileceğini düşünmektedir. Ö4, doğaçlamanın çoğunlukla caz müziğinde yer aldığını ve Aziza Mustafa Zadeh’in doğaçlama ile Azeri kültürünü caz müziğiyle birleştirerek özgün bir müzik oluşturduğunu düşünmekte, ortaya çıkan müziği çok beğendiğini ifade etmektedir.

Ö5 ise, doğaçlamanın farklı şeyler denememizi sağladığını, bunun da yalnızca bir müzik türüne bağlı kalmamızı engelleyerek yeni şeyler üretmemizi ve bir türe bağlı kalmadan doğaçlama yapabileceğimizi düşündüğünü belirtmektedir. Ö6, doğaçlamanın, kişinin duygusuna göre şekillenebilen bir müzik üretim alanı olması sebebiyle müzik türleri arasında köprü görevi sağladığını düşündüğünü ifade etmiştir. Ö7 ise, doğaçlama

sayesinde birbirinden farklı eserler ya da türler arasında köprü kurularak, ortaya birçok türü barındıran özgün bir müzik çıkabildiğini belirtmiştir.

Tablo 9. Keman Öğrencilerinin Doğaçlamanın Birlikte Çalmaya ve Grup Dinamiklerine Etkisine İlişkin Görüşleri

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7
Evet	X	X		X	X	X	X
Hayır			X				

Tablo 9’da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerinden 6’sı, doğaçlamanın, birlikte çalmaya ve grup dinamiklerine bir etkisi olduğunu düşünmekte, Ö3 ise bir etkisi olduğunu düşünmemektedir.

Ö1, orkestra dersinde bir parti kaçırılsa bile, doğaçlama becerisi gelişmiş kimsenin, kaçırılan partinin benzerini çalabileceğini ve bu sayede göze batmayacağını belirtmiştir. Ö2, grupla birlikte yapılan müziklerde, nota olmadan doğaçlayarak gruba eşlik edebileceğini ifade etmiştir. Ö4, doğaçlama yapan ve yapmayan iki müzisyenin önlerinde nota olduğunda ikisinin de eşit durumda olacağını, ancak önlerinden nota alındığında doğaçlama yapmayan kişinin birliktelik açısından zorlanabileceğini, doğaçlama yapan kişinin ise avantajlı taraf olacağını ve daha rahat eşlik edebileceğini düşündüğünü belirtmiştir.

Ö5 ise, herkesin doğaçlama aracılığı ile farklı şeyler çalarak özgün bir şekilde bir bütün oluşturabileceğini düşünmektedir. Ö6, doğaçlamanın, kişinin duygu ve düşüncelerinin ortaya çıkmasını ve bunun yeni bir şey olarak ortaya çıkmasını sağladığını, bu sebeple birlikte çalmaya ve grup dinamiklerine de olumlu bir etkisi olacağını düşündüğünü belirtmiştir. Ö7 ise, doğaçlama yapmanın kişiyi bireysel olarak geliştirmesinin yanı sıra, teknik ve duyum bakımından da geliştirdiğini düşünmekte ve grup olarak ya da altyapı üzerine müzik yapıldığında da bir uyum sağlanacağını belirtmektedir.

Tablo 10. Keman Öğrencilerinin Çalgıları ile Doğaçlama Yapmalarının Çalgılarını Daha İyi İcra Etme Durumlarına İlişkin Görüşleri

	Evet	Hayır
f	7	-

Tablo 10'da, araştırmaya katılan öğrencilerin tümünün, çalgıları ile doğaçlama yapmalarının, çalgılarını daha iyi icra etmelerine olanak sağlayacağını düşündükleri görülmektedir.

Tablo 11. Keman Öğrencilerinin Çalgıları ile Doğaçlama Yapmalarının Çalgılarını Daha İyi İcra Etme Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7
Çalgıya Hâkimiyet	X	X			X	X	
Yaratıcılık			X				
Müzikal İfade			X	X			
Özgürlük					X		X
Teknik							X

Tablo 11'de, çalgıları ile doğaçlama yapmalarının çalgılarını daha iyi icra etme nedenlerine ilişkin Ö1 ve Ö2'nin çalgıya hâkimiyet, Ö3'ün yaratıcılık ve müzikal ifade, Ö4'ün müzikal ifade, Ö5'in çalgıya hâkimiyet ve özgürlük, Ö6'nın çalgıya hâkimiyet, Ö7'nin ise özgürlük ve teknik gelişim şeklinde belirttikleri nedenler yer almaktadır. Öğrencilerin, doğaçlamanın en çok çalgıya hâkimiyeti artırması, ardından müzikal ifadeyi geliştirmesi ve özgürlük hissi vermesi nedenlerinin yoğunlukta olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 12. Keman Öğrencilerinin Çalgıları ile Doğaçlama Yapmalarının Tonalite Algılarına Etki Durumlarına İlişkin Görüşleri

	Evet	Hayır
f	7	-

Tablo 12’de, öğrencilerin tümünün, çalgıları ile doğaçlama yapmalarının tonalite algılarına bir etkisi olacağını düşündükleri görülmektedir.

Ö1, aynı tonda farklı partiler çalan iki kişiden birinin, bir notayı yanlış ancak tona uygun çalması sonucu hatasının göze çok batmayabileceği örneğini vererek, doğaçlamanın tonalite algısına olumlu bir etkisi olacağını düşündüğünü belirtmiştir. Ö2, doğaçlamada deneyim kazandıkça hangi tonun ne aldığını düşünmeden direkt çalınabileceğini, doğaçlamanın tonalite algısını hızlandırabileceğini düşünmektedir. Ö3, doğaçlama yaparken zaten bilinen şeyler tekrar edildiği için tonalite algısına olumlu bir etkisi olacağını düşündüğünü belirtmektedir.

Ö4, doğaçlama yaparken çalınan seslerin kulağa hoş gelmesi için bir şeye uyması gerektiğini, notaya bağlı kalarak sergilenen performans sırasında herhangi bir tonalite düşünmekten ziyade yazılan notayı olduğu gibi çalmak ön planda olurken, doğaçlama yapıldığında tonu, nerede ne çalınabileceği düşünülmesi sebebiyle doğaçlamanın tonalite algısına etkisinin önemli ölçüde olduğunu düşündüğünü ifade etmektedir. Ö5, doğaçlama çalarken, çalınan ton içerisinde kalarak o an bir şey üretmenin tonalite algısını geliştirebileceğini düşünmektedir. Ö6 ve Ö7 de, doğaçlamanın tonalite algısına olumlu yönde katkı sağlayacağını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Tablo 13. Keman Öğrencilerinin Çalgıları ile Doğaçlama Yapmalarının Yaratıcılıklarına Etki Durumlarına İlişkin Görüşleri

	Evet	Hayır
f	7	-

Tablo 13’te görüldüğü üzere, öğrencilerin tümü, çalgıları ile doğaçlama yapmalarının yaratıcılıklarına bir etkisi olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Ö1, doğaçlamayı notaya bakmadan, kişinin kendi müzik, armoni bilgisi doğrultusunda yapması sebebiyle yaratıcılığa olumlu bir etkisi olduğunu düşünmektedir. Ö2, doğaçlamanın kurallara bağlı kalınmadan yapılan bir şey olduğunu, ne kadar az kurala bağlı kalınırsa insanın o kadar hayal gücünün çalışacağını ve dolayısıyla bunun da yaratıcılığa olumlu yönde katkı sağlayacağını belirtmiştir. Ö3, doğaçlama yapmanın,

insanı sürekli ne yapacağına, neyi nasıl çalacağına ilişkin düşündürdüğünü ve bu sebeple insanı geliştirdiğini ifade etmektedir. Ö4, doğaçlamanın yaratıcılıkla çok yakın olduğunu, isteyen herkesin doğaçlama yaparak bu becerisini geliştirebileceğini ve her gerçekleştirilen her yaratımın da eşsiz olacağını düşünmektedir. Ö5 ve Ö6 da, doğaçlamanın, kişinin içinden gelen duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine olanak sağladığı için, yaratıcılıklarına da olumlu yönde etki edeceğini düşünmektedirler. Ö7 ise, doğaçlamanın, zaten bir yaratıcılık ürünü olduğunu ve kişinin yaratıcılığını geliştirmesine yönelik çok müsait bir ortam sağlayacağını düşündüğünü belirtmektedir.

Tablo 14. Keman Öğrencilerinin Çalgıları ile Doğaçlama Yapmalarının Müzikalitelere Etki Durumlarına İlişkin Görüşleri

	Evet	Hayır
f	7	-

Tablo 14'te, öğrencilerin tümünün çalgıları ile doğaçlama yapmalarının müzikalitelere bir etkisi olacağını düşündükleri görülmektedir.

Ö1, bir müzik öğretmeni olarak okulda program düzenlendiğinde, nota yazarken ya da öğrencilere eşlik yaparken müzikalitenin ön planda olması gerektiğini, doğaçlama yapan kişinin hangi müzik türünde çalınrsa çalınсын doğaçlama yapmayan kişiye göre arasında müzikalite farkı olacağını belirtmiştir. Ö2, doğaçlama yapmanın müzikaliteye farklı tonlar arasında hızlı geçiş yapmak, güzel ses rengi üretmek ve keman için yay teknikleri bakımından olumlu yönde bir etkisi olacağını düşündüğünü ifade etmiştir. Ö3 ise, doğaçlama yapmanın öğrenilen tekniklerin uygulanabilmesi, kemandan üretilen sesin kulağa nasıl daha iyi gelebileceği üzerinde düşünülmesi bakımından müzikaliteyi olumlu yönde etkileyeceğini belirtmiştir. Ö4, doğaçlama yapan insanın doğaçlama yapmayan bir insana göre daha donanımlı olup müzikalitesinin daha iyi olacağını ve doğaçlama yapan insanın daha iyi bir müzisyen olacağını düşünmektedir. Ö5 ise, doğaçlama yaparken farklı bir ton yakalanabileceğini, daha farklı tınılar seslendirilebileceğini düşünmektedir. Ö6 ve Ö7 de, doğaçlama yapmanın müzikaliteye olumlu yönde etkisi olacağını düşünmektedirler.

Tablo 15. Keman Öğrencilerinin Çalgıları ile Doğaçlama Yapmalarının Ajilite Becerilerine Etki Durumlarına İlişkin Görüşleri

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7
Evet	X	X	X		X		X
Hayır				X		X	

Tablo 15'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerden 5'i, çalgıları ile doğaçlama yapmalarının ajilite becerilerine bir etkisi olacağını düşündüklerini, Ö4 ve Ö6 ise, bir etkisi olacağını düşünmediklerini belirtmektedir.

Ö1, doğaçlama yapmanın ajilite becerilerine olumlu yönde bir etkisi olacağını düşünmektedir. Ö2, doğaçlamanın sınırsız bir alan olduğunu, her şeyi yapabilme en azından yapmaya çalışma imkânı sağladığını, dolayısıyla doğaçlama yapmanın ajilite becerilerine de olumlu yönde etkisi olacağını düşündüğünü belirtmiştir. Ö3, doğaçlamanın ajilite becerilerini geliştireceğini düşündüğünü, yazılı bir notayı çalmanın da önemini vurgulayarak belirli bir seviyeye geldikten sonra öğrenilen şeylerin doğaçlama yaparken de uygulanmasının mümkün olduğunu belirtmiştir. Ö5 ve Ö7 de, doğaçlama yapmanın ajilite becerilerine olumlu bir etkisi olacağını düşündüklerini ifade etmektedir.

Tablo 16. Keman Öğrencilerinin Çalgıları ile Doğaçlama Yapmalarının Form Algılarına Etki Durumlarına İlişkin Görüşleri

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7
Evet	X	X		X	X		X
Hayır			X			X	

Tablo 16'da, öğrencilerden 5'inin, çalgıları ile doğaçlama yapmalarının form algılarına bir etkisi olacağını düşündükleri, Ö3 ve Ö6'nın ise, bir etkisi olacağını düşünmedikleri görülmektedir.

Ö1, Ö2 ve Ö4, doğaçlama yapmanın form algısına olumlu bir etkisi olacağını, doğaçlama yaparak formun uzun vadede daha iyi algılanabileceğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Ö5, doğaçlama sırasında şarkının neresinde bulunduğuyla ilgili farkındalık yaratacağını düşünerek, doğaçlamanın form algısına olumlu bir etkisi olacağını düşünmektedir. Ö7, form algısının hissiyatla alakalı olduğunu ve doğaçlamanın form algısını geliştirebileceğini düşündüğünü ifade etmektedir.

Tablo 17. Keman Öğrencilerinin Doğaçlama Çalışmalarının Keman Eğitiminde Yer Almasına İlişkin Görüşleri

	Evet	Hayır
f	7	-

Tablo 17’de, öğrencilerinin tümünün, doğaçlama çalışmalarının keman eğitiminde yer alması gereken bir unsur olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Tablo 18. Keman Öğrencilerinin Doğaçlama Çalışmalarının Keman Eğitiminde Yer Almasının Sağlayacağı Katkı Durumlarına İlişkin Görüşleri

Tema	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7
Müzikalite		X					
Nüans		X					
Yaratıcılık	X		X				
Farklı Bakış Açısı					X		X

Tablo 18’de, Ö1’in yaratıcılık, Ö2’nin müzikalite ve nüans, Ö3’ün yaratıcılık, Ö5 ve Ö7’nin farklı bir bakış açısı sağlama nedenleriyle doğaçlamanın keman eğitiminde yer alması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Doğaçlamanın en çok yaratıcılık ve farklı bir bakış açısı sağladığı nedenlerinin yer aldığı gözlenmektedir. Ö4 ve Ö6 ise, doğaçlamanın keman eğitiminde yer alması gerektiğini düşündüklerini ifade etmiş olup, eğitimde yer alması gerekliliğine ilişkin herhangi bir neden belirtmemişlerdir.

Ö1, doğaçlama çalışmalarının keman eğitiminde yer alması ve dersin 15-20 dakikasının doğaçlama çalışmalarına ayrılması gerektiğini ifade etmiştir. Ö2, doğaçlama

çalışmalarının yapılabilmesine ilişkin çalgı ders saatlerinin yeterli uzunlukta olmadığını, müzik eğitim fakültelerinde derslerin çoğunlukla teori üzerinden işlendiğini bu yüzden müzikalitenin çok gelişemediğini, doğaçlama sayesinde bu tür eksikliklerin giderilebileceğini ve öğrencilerin müzik yapmaya daha fazla odaklanabileceğini düşündüğünü belirtmektedir. Ö4, doğaçlama çalışmalarının keman eğitiminde mutlaka yer alması gerektiğini ancak çalgı ders saatlerinin bu tür çalışmalar için yeterli sürede olmadığını ifade etmiştir. Ö7 ise, doğaçlama çalışmalarının keman eğitiminde mutlaka yer alması gerektiğini, öğrencilerin kurallar dâhilinde işlenen çalgı derslerinde doğaçlama çalışmaları sayesinde daha farklı düşünme ve üretme becerisine sahip olabileceğini ifade etmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Doğaçlama, kişinin kendisi için müzik bulmanın bir yolu olup, taklitten ziyade bir keşif sürecidir (Abramson'dan aktaran Hickey, 2009, s.289). Doğaçlama becerisinin gelişmesi ile, öğrencilerin içsel kaynağından gelen müzikal fikirler, anlamlı bir şekilde özgün müzikal ifadelere dönüşür. Elde edilen bulgular doğrultusunda, 7 keman öğrencisinden yalnızca 3'ünün 2 ve 3 senelik bir doğaçlama deneyimine sahip olduğu ve bu deneyimin tonal yapıdaki eserlerde, rap müziğinde ve Türk halk müziğinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Öğrencilerin tümünün keman derslerinde doğaçlamaya yönelik çalışmalar yapmadıkları tespit edilmiş olup, doğaçlamanın müzik türleri arasında köprü görevi sağladığını ve çalgıları ile doğaçlama yapmalarının; yaratıcılık, tonalite, müzikalite, çalgıya hâkimiyet, özgürlük, farklı bakış açıları ve teknik gibi becerileri geliştirerek çalgıyı daha iyi icra etmeye olanak sağlayacağını düşündükleri görülmektedir). Bu nedenle doğaçlamanın keman eğitiminde yer alması gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Çalgı eğitiminin bir parçası olarak öğrencilerden doğaçlama yapmalarını istemek, bir öğrencinin müziğin yapılarını amaç ve anlamla zihinsel olarak tasarlama yeteneğini makul ölçüde artırır (Azzara, 1993, s. 330). Doğaçlama çalışmaları, ders içerisinde yaratıcı becerilerin ortaya çıkması için öğrencilere ifadesel bir özgürlük alanı sağlayarak, derse yönelik içsel motivasyonu desteklemektedir. "Doğaçlama gibi öğrenciye karar verme imkânı tanıyan yaratıcı

faaliyetlerin öğretime dâhil edilmesi, keman öğretme öğrenme koşullarını daha iyi bir noktaya çıkarmak için uygun bir yol gibi görünmektedir” (Azzara’dan aktaran Güleç, 2017, s. 9). Doğaçlama yapmanın ajilite, form algısı, birlikte çalma ve grup dinamiğine bir etkisi olduğunu düşünen öğrencilerin çoğunlukta olmasının yanı sıra, bir etkisi olmadığını düşünen öğrencilerin olduğu da görülmektedir. Keman öğrencilerinden bazılarının, doğaçlama uygulamalarının keman derslerinde yer alması gerektiğini düşündüklerine, ancak çalgı ders saatlerinin doğaçlama çalışmaları için yeterli uzunlukta olmadığına yönelik görüşleri tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgulardan çıkarılan sonuçlar doğrultusunda, keman öğrencilerinin yaratıcılık, tonalite, müzikalite, çalgıya hâkimiyet, özgürlük, farklı bakış açıları, ajilite, form algısı ve teknik gibi becerilerinin geliştirilmesi ve bu sayede çalgılarını daha iyi icra etmelerine olanak sağlanması amacıyla, doğaçlama çalışmalarına keman ve diğer bireysel çalgı eğitimlerinde de yer verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Azzara, C. D. (1993). Audiation-based improvisation techniques and elementary instrumental students' music achievement. *Journal of Research in Music Education*, 41(4), 328-342.
- Bailey, D. (2011). *Doğaçlama*. (A. Bucak, Çev.). İstanbul: Pan.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güleç, G. (2017). *Keman çalmada doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin müzikal yaratıcılık ve keman çalma performansları üzerindeki etkileri (Buca eğitim fakültesi örneği)*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hickey, M. (2009). Can improvisation be 'taught'? A call for free improvisation in our schools. *International Journal of Music Education*, 27(4), 285-299.
- Kaplan, E. (2017). *Caz doğaçlamasında melodi sazlarının zamansal ve dokusal kurgu ve davranış modellerinden hareketle vokal doğaçlama olanaklarının genişletilmesi. Geleneksel uygulamalar ve yeni yöntemler*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Say, A. (2005a). *Müzik ansiklopedisi*. (c. 1). Ankara: Müzik Ansiklopedisi.
- Say, A. (2005b). *Müzik ansiklopedisi*. (c. 2). Ankara: Müzik Ansiklopedisi.
- Sönmez, V., Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

SUMMARY

Purpose

Improvisation practices, which develop students' high-level music thinking skills, provide many gains to the individual, especially creativity. Because of these gains, it is seen that improvisation practices, which have an important place in music education, are not given enough importance in classical instrument education, which is generally carried out by adhering to the notation. In violin education, there are some goals set and etudes and works applied to gain behaviors towards these goals. When we look at the target behaviors, it is seen that the development of creativity is not one of them. In this direction, it can be said that performers who want to improvise develop their improvisation skills in line with their own efforts. The aim of the research is to determine and analyze violin students' views on improvisation practices in violin. The research is considered important in terms of creating awareness about improvisation practices in violin.

Method

This study, in which qualitative research methods and techniques were used, is a case study to determine violin students' views on improvisation practices in violin. Seven volunteer violin students studying at Gazi University Gazi Faculty of Education, Department of Fine Arts Education, Department of Music Education constitute the study group of this research. In order to reach the violin students' views on improvisation practices in violin, the interview technique was applied and a semi-structured interview form was created in line with this technique. The semi-structured interview form, which was prepared by the researcher and consisted of 15 questions, was examined by three different field experts in order to evaluate the intended information in terms of measurement, comprehensibility and suitability to the content. As a result of the experts' evaluations, no item was removed from the interview form, but nine questions were corrected and the 15-question semi-structured interview form was finalized. After the application of the interview form prepared for the study group, content analysis method was applied to analyze the data obtained, and similar and different features were identified by coding and themes in order to give meaning, detail and depth to qualitative research.

Discussion and Results

In line with the findings obtained, it is seen that only 3 of the 7 violin students have 2 and 3 years of improvisation experience, and this experience is realized in tonal works, rap music and Turkish folk music. It was determined that all of the students did not practice improvisation in violin lessons, and it is seen that they think that improvisation provides a bridge between musical genres and that improvising with their instruments will enable them to perform the instrument better by developing skills such as creativity, tonality, musicality, mastery of the instrument, freedom, different perspectives and technique. Therefore, it was concluded that they think improvisation should be included in violin education. In addition to the majority of students who think that improvisation has an effect on agility, form perception, playing together and group dynamics, there are also students who think that it has no effect. Some of the violin students thought that improvisation practices should take place in violin lessons, but their opinions were that the

instrumental lesson hours were not long enough for improvisation activities. In line with the conclusions drawn from the findings, it is recommended that improvisation activities should be included in violin and other individual instrument education in order to improve violin students' skills such as creativity, tonality, musicality, instrument mastery, freedom, different perspectives, agility, form perception and technique and thus enable them to perform their instruments better.

ORCID

Ayşe Çağlak  ORCID 0000-0003-0085-456X

Mehmet Akpınar  ORCID 0000-0003-3545-7169

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu makaleye birinci yazar % 60, ikinci yazar %40 oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Veri toplama sürecinde görüşme sorularını cevaplayan Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Programı'nda okuyan öğrencilere teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 11.01.2022 tarih ve 77082166-302.08.01-264185 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Görsel Sanat Çalışmalarına Eğitsel Oyunların Katkısı* **

Contribution of Educational Games To Visual Art Works

Tuğçe KALFA¹, Meliha YILMAZ²

¹Gazi Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi anabilim dalı.
tugcegok_929@hotmail.com

²Gazi Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi anabilim dalı adı.
mel.yilmaz0637@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 27.04.2024

Yayına Kabul Tarihi: 06.06.2024

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, eğitsel oyunların ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin görsel sanat çalışmalarına katkısı olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda, araştırma kapsamında geliştirilen üç eğitsel oyun ve sonrasında gerçekleştirilen görsel sanat çalışmalarına yönelik uzman görüşlerinin, araştırmacı gözlemlerinin ve öğrenci görüşlerinin neler olduğu her üç oyun açısından değerlendirilmiştir. Araştırma, yazarlar tarafından geliştirilen üç eğitsel oyun, 2022-2023 eğitim - öğretim yılı ve Ankara'da özel bir kurumda okuyan 3. sınıf öğrencileriyle sınırlandırılmıştır. Oyunlardan birincisi "Harflerden Öyküye-Öyküden Resme", ikincisi "Torbamdaki Kelimeler", üçüncüsü ise "Bil Bakalım" ismi verilen oyunlardır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden örnek olay yöntemi kullanılmıştır. Veri toplamada, Yılmaz ve İnceağaç (2017) tarafından geliştirilen ölçek, bir madde ilave edilerek kullanılmıştır. Diğer veri toplama araçları ise, uygulamaya katılan öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve araştırmacı tarafından gerçekleştirilen yapılandırılmamış gözlem tekniğidir. Uzman Görüşlerine İlişkin sonuçlara bakıldığında en fazla sayıda kriterde başarı sağlayan oyun sırasıyla "Torbamdaki Kelimeler", "Bil Bakalım" ve "Harflerden Öyküye-Öyküden Resme" oyunu olmuştur. Dereceli puanlama anahtarındaki kriterlerin her birinde, sınıf ortalaması üç oyunda da orta düzeyin üzerindedir. Öğrenci görüşmelerine dayalı sonuçlara göre ise en çok ilgi duydukları oyun görsel algının geliştirilmesine yönelik olan "Bil Bakalım" oyunu olmasına karşın, uzman değerlendirmelerine göre, "Torbamdaki Kelimeler" oyununun ardından yapılan resimler, fark

* **Alıntılama:** Kalfa T. ve Yılmaz M. (2024). Görsel sanat çalışmalarına eğitsel oyunların katkısı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 1695-1723.

** Bu makale "Görsel Sanatlar Dersinde Eğitsel Oyunlarla Bir Uygulama Örneği" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

anlamli olmamakla birlikte daha başarılı çıkmıştır. Araştırma sonucunda, oyunların içeriği ile resimlerdeki görsel ifade başarısı arasında pozitif bir bağ olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Görsel Sanatlar Eğitimi, Oyun Yöntemi, Eğitsel Oyun Yöntemi

ABSTRACT

The purpose of this research is to reveal whether educational games contribute to the visual art studies of 3rd grade primary school students. For this purpose, the expert opinions, researcher observations and student opinions regarding the three educational games developed within the scope of the research and the subsequent visual art works were evaluated in terms of all three games. The research was limited to three educational games developed by the authors, the 2022-2023 academic year and 3rd grade students studying in a private institution in Ankara. The first of the games is called "From Letters to Story-From Story to Picture", the second is "Words in My Bag", and the third is called "Guess". The case study method, one of the qualitative research designs, was used in the research. In data collection, the scale developed by Yılmaz and İnceağaç (2017) was used by adding one item. Other data collection tools are the semi-structured interview form applied to the students participating in the application and the unstructured observation technique performed by the researcher. Looking at the results regarding Expert Opinions, the game that achieved success in the highest number of criteria was "Words in My Bag", "Guess" and "From Letters to Story - From Story to Picture" respectively. In each of the criteria in the rubric, the class average is above the average level in all three games. According to the results based on student interviews, although the game they were most interested in was the "Guess" game, which is aimed at developing visual perception, according to expert evaluations, the pictures made after the "Words in My Bag" game were more successful, although the difference was not significant. As a result of the research, it was seen that there was a positive connection between the content of the games and the success of visual expression in the pictures.

Keywords: Visual Arts Education, Game Method, Educational Game Method

GİRİŞ

Görsel sanatlar derslerinde karmaşık problemlerden öte, temel düzeyde ve yaygın sorunların çözümünü, derse karşı ilgiyi artıracak yöntem ve yaklaşımların kullanılmasının kolaylıkla mümkün kılacağı muhakkaktır. Öğrencilerin yaşı kaç olursa olsun, öğretmenler tarafından sorunları zamanında tespit edilmediği ve çözümü yönünde emek verilmediği takdirde sürekli olarak aynı kısır görsel ifadeleri ortaya koyacakları açıktır. Yüzeyi yaygın nesne şemalarıyla doldurmalarından insan ve hayvan figürü çizmekten kaçındıkları, resimlerinde genellikle karşımıza çıkan statik ifadelerinden, figürlere farklı hareketler yüklemekte sıkıntı yaşadıkları, farklı kimlikte

örn. değişik mesleklere sahip figürler seçmekten ve bunları görsel olarak ifade etmekten kaçınarak tikel örneklerden ziyade, ezberlenmiş, anne, baba, kız, erkek figürleriyle yetindikleri, mekân kurgusuna ya hiç girmedikleri ya da şematik dönemin yer çizgisi veya M şeklinde iki dağ arasından akan nehir gibi mekân şemalarını benimseyerek bunun dışına çıkmadıkları, kısacası yeterli düzeyde imge zenginliği ortaya koyamadıkları, aynı ya da sınırlı sayıda ve çeşitte imgelerle çalıştıkları şablon unsurlara sıklıkla yer verdikleri görülmektedir. Kısacası; genel olarak görsel algı, yaratıcı yaklaşım ve özgün ifadeye gereken düzeyin gerisinde kalmaları gibi durumlarla sıkça ve yaygın olarak karşılaşmaktadır. Kuşkusuz bu durum, görsel algılarının ve yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik yaklaşım ve yöntemlerin kullanılması ve öğrencilerin derse karşı ilgilerinin artırılmasıyla büyük ölçüde çözümlenebileceği düşünülen ve deneyimlerle sabit problemlerdir.

Bu problem durumundan hareketle belirlenen araştırma konusu, oyunların içerdiği özelliklerin ve uyarıların öğrenci çalışmalarında başarıya ulaşılmasına yönelik eğitsel oyun-görsel sanat çalışması ilişkisini değerlendirme temeline dayalıdır.

Öğrencinin işlenen konuya ilgi duymaması, dikkatin başka noktalara kayması neden olur. Burada öğretmenin yapması gereken, öncelikle öğrencinin dikkatini çekebilmektir... En önemli motivasyon kaynağı dersin eğlenceli hale getirilmesidir. Eğlenceli hale getirilmiş bir ders eğitimin tüm kademesinde yüksek motivasyon sağlar (Yılmaz, 2010, s.203). Akbaba (2006), motivasyonu, okuldaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını ve eğitim ortamlarında istenilen amaca ulaşmada hızı belirleyen en önemli güç kaynaklarından biri olarak görürken, Gökay ve Özdemir (2010), motivasyonu, insan hareketlerini güdümlleyen, onun yaptığı işe kendini vererek, zevkle yapmasını sağlayan etkenlerden biri olarak görmektedir.

Görsel sanatlar eğitiminde kullanılacak tüm öğretim yöntemlerinin uygulanmasında öğretmen yaklaşımının önemi yadsınamaz bir gerçek olmakla birlikte, bazı yöntemlerin öğrenci motivasyonunun sağlanmasında diğerlerinden daha etkili olduğu da bir gerçektir. Bu yöntemlerin başında ise eğitsel oyun yöntemi gelmektedir. Eğitsel oyun, eğitimin her kademesinde etkili bir yöntem olmakla birlikte, özellikle küçük yaş

gruplarında tercih edilmesi gereken yöntemlerin başında gelmektedir. Çünkü en zor olan şeylerden biri, oyun oynayan bir çocuğu oyundan ayırmaktır. Dolayısıyla derslerin oyunlaştırılarak işlenmesi, öğrencilerin yüksek motivasyon kaynaklarındandır. Amaca uygun oyunlar seçilebileceği gibi, öğretmen tarafından da üretilebilir, geliştirilebilir. Önemli olan, eğitimin ilkelerine uygun ve dersin amaçlarına hizmet edecek şekilde üretilmesidir.

Eğitsel oyunlar; kazanım temelli oyunların çoğunu kapsamaktadır. Bu kazanımlar; belirli bir alt disipline yönelik olabileceği gibi bireyden beklenen temel yeterliliklere de işaret edebilir (Aytaş ve Uysal, 2017, s.681). Doğanay (2007), eğitsel oyunları, “bireylerin fiziksel, zihinsel yeteneklerini, sanatsal ve estetik niteliklerini ve becerilerini geliştiren, yaşantıyı zevkli kılan, öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini ve daha rahat bir ortamda tekrar edilmesini sağlayan etkinliklerdendir” (s.200) şeklinde tanımlamaktadır. Yıldırım, (2015) ise eğitsel oyunlar ile öğretmenlerin, öğrencilerin ilgilerini kolaylıkla konuya çekebileceğine, öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak derslerde aktif olacağına ve öğrendikleri bilgileri oyun sayesinde pekiştirilmesini sağlayacaklarına vurgu yapmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, araştırma kapsamında geliştirilen üç eğitsel oyunun ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin görsel sanat çalışmalarına katkısı olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Geliştirilen her bir oyun sonrasındaki öğrenci çalışmalarının uzman değerlendirmelerine göre;
 - 1.1. Bütünlük ve görsel devamlılık,
 - 1.2. Hareket ifadesi,
 - 1.3. İmge zenginliği,
 - 1.4. Renk kullanımı,
 - 1.5. Ayrıntılara yer verme,
 - 1.6. Mekân (uzam) ifadesi,

- 1.7. Kompozisyon,
- 1.8. Yaratıcı yaklaşım (özgün ifade),
- 1.9. Çalışmanın tamamlanması,
- 1.10. Biçimsel ifade,
- 1.11. Klişe/şablon unsurların kullanımı açısından incelenmesi,
2. Görsel sanatlar dersinde, eğitsel oyunların kullanılması hakkında öğrenci görüşlerinin,
3. Araştırmacının uygulama sürecine yönelik gözlemlerinin neler olduğunun ortaya konmasıdır.

Araştırmacılar tarafından üretilen üç oyun sırasıyla; “Harflerden Öyküye-Öyküden Resme”, “Torbamdaki Kelimeler” ve “Bil Bakalım” oyunlarıdır.

1.Oyun: Harflerden Öyküye, Öyküden Resme

Oyun isim-şehir-hayvan oyunundan uyarlanmıştır. Oyunda her öğrenciye bir harf verilmiştir. Öğrencilerden kendilerine verilen bu harfle başlayan, sırasıyla sevdiği birinin adı, yer/mekân, eşya, hayvan ve bitki isimleri bulmaları istenmiştir. Daha sonra buldukları kelimelerin de içinde bulunduğu kısa bir öykü yazan her bir öğrenci, yazdığı öyküyü resmetmiştir.

2.Oyun: Torbamdaki Kelimeler

Oyunda hayvan/mitolojik kahraman, insan/meslek, nesne ve yüklem şeklinde isimlendirilen dört torba hazırlanmıştır. Her bir öğrenci kâğıtlara her gruptan birer sözcük yazıp ait olduğu torbaya atmıştır. Tüm öğrenciler bu aşamayı tamamladıktan ve her torba iyice karıştırıldıktan sonra, sırayla her torbadan birer sözcük çekmeleri istenmiştir. Çektikleri kelimeleri defterlerine not almaları ve kelimelerin yazılı olduğu kâğıtları ait olduğu torbalara geri atmaları sağlanmış, torbalar her seferinde iyice karıştırılmıştır (Böylece bazı sözcükler birden fazla kişiye çıkmıştır). Öğrencilerden, her gruptan birer tane olmak üzere çektikleri toplam bu dört kelimeyi içeren birer cümle kurmaları ve kurdukları cümleyi defterlerine not etmeleri istenmiştir. Öğrenciler kurdukları cümleleri resmetmişlerdir.

3.Oyun: Bil Bakalım

Araştırmacılar tarafından seçilen 17 farklı kuş türünün fotoğrafları ve bilgilerinin yer aldığı kâğıtlar oluşturulmuştur. Bu kâğıtlar her öğrenciye sırayla dağıtılmıştır. Öğrenciler tahtaya çıkıp kâğıttaki kuşun yerine kendilerini koyarak, hangi kuş türü olduğunu söylemeden kuşların özelliklerini dile getirmişlerdir. Diğer öğrenciler anlatılan kuşun adını bilmeye çalışmışlar ve herkes anlattıktan sonra “Kuşlar ve Ben” konulu resim yapmışlardır. Bu oyunda bellek eğitimi yöntemi de kullanılmıştır.

Bellek eğitimi, görsel sanatlar eğitimi ve bilişsel psikoloji alanlarını kapsayan disiplinler arası bir yöntemdir (Güvenilir, Yılmaz, 2018, s. 30). Bu yöntemde, öğrencilerin katı kurallarla sınırlandırılması yerine, belleğin harekete geçerek ondan faydalanması öne sürülmüştür (Yolcu, 2004, s.102). Öğrenilenler, önceki bilgi ve deneyimleri ile birleştirilir. Bellek eğitimi çalışmalarında eser bir süre gösterilip, daha sonra kaldırılır. Öğrenci eseri belleğinde kaldığı kadarıyla resimlemeye çalışır. Belirli aralıklarla gösterilip, kaldırılan eseri resimlemeye çalışan öğrencinin bellek imgeleri zenginleştirilir (Yılmaz, 2010, s. 223). Bu oyunda eser yerine, kuş fotoğraflarından yararlanılmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden örnek olay yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, alan araştırmalarının bir türü olup, başlıca özelliği bir tek olayı, bir işletmeyi, bir örgütü, hatta bir insanı veya ülkeyi ele alarak ayrıntılı şekilde incelemektir (Arıkan, 2007, s.88). Bilen (2006)’e göre; örnek olay yöntemi, problemi analiz etme, olayı araştırma, olayın sebeplerini ortaya çıkararak çözüm yollarını sunmak amacıyla kullanılmaktadır. Örnek olay inceleme yönteminin hedefi, bireylerin karar alma, tercih yapma ve sonuca ulaşma ile ilgili yaşanmışlık elde etmesini sağlamaktır. Nitekim Büyükkaragöz ve Çivi (2019) örnek olay yönteminin öğrenciyi merkeze alan bir metot olduğunu, öğrencilere bir yetenek ve konu hakkında yeterlilik kazandırmak ve pratik yaptırmak amacıyla da kullanıldığını belirtmektedir. Bu metotla öğrencilerin,

bildiklerini ve anladıklarını gerçek yaşam durumu üzerinde deneme şansına sahip olduğunu, bir problemi çözmeyi ve analiz edip sonuca ulaşmayı öğrendiklerine değinmektedir.

Araştırma için öncelikle, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve uygulamanın gerçekleştirileceği okuldan, gerekli olan izin ve onaylar alınmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen üç farklı eğitsel oyundan her birinin uygulanması ve sonrasında yaptırılan resim çalışmaları ikişer ders saatinden, toplamda 6 ders saati (haftada bir ders saatinden, toplamda 6 hafta) sürmüştür. İlk iki hafta ‘‘Harflerden Öyküye-Öyküden Resme’’, üç ve dördüncü hafta ‘‘Torbamdaki Kelimeler’’, son iki hafta ise ‘‘Bil Bakalım’’ oyununa ve her oyun sonrası resim çalışmalarına ayrılmıştır. Her uygulamanın sonunda öğrenci çalışmaları toplanmıştır.

Buna göre her öğrencinin 3'er çalışması olup, toplamda 150 adet çalışma ortaya çıkmıştır. Öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Ankara ilindeki özel bir okulun 3. Sınıfında okuyan 50 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Teknikleri

Bu araştırmanın puanlanmasında kullanılan ölçek Yılmaz ve İnceağaç (2017)'in ‘‘Görsel Sanatlar Eğitimi Uygulamalarında Edebiyat Ürünlerinin Etkisini Belirlemeye Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarının (Rubrik) Geliştirilmesi’’ adlı ölçek geliştirme makalesindeki dereceli puanlama anahtarına ‘‘Biçimsel ifade’’ maddesi eklenmiş, ‘‘imge kullanımı’’ kriteri ise, imge zenginliği’’ şeklinde revize edilerek kullanılmıştır. Her bir oyun sonrası çıkan öğrenci resimleri üç uzman tarafından; Bütünlük ve görsel devamlılık, Hareket ifadesi, İmge zenginliği, Renk kullanımı, Ayrıntılara yer verme, Mekân (uzam) ifadesi, Kompozisyon, Yaratıcı yaklaşım (özgün ifade), Çalışmanın tamamlanması, Biçimsel ifade, Klişe/şablon unsurların kullanımı kriterleri açısından 1-5 arası puanlanarak değerlendirilmiştir.

Bir diğer veri toplama tekniği çalışma grubundaki öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Öğrencilere 1. Oynadığımız oyunlar seni mutlu etti mi? Hoşuna gitti mi? 2.Farklı şeyler düşünmene ve yorum yapmana yardımcı oldu mu? Nasıl? Açıklar mısın? 3.Çalışırken herhangi bir sorunla karşılaştın mı? Açıklar mısın? 4.En çok hangi çalışmayı yapmaktan keyif aldın? Neden? Soruları sorularak açık uçlu cevaplar alınmıştır.

Ayrıca, süreç boyunca araştırmacı tarafından gerçekleştirilen yapılandırılmamış gözlem tekniği kullanılmıştır. Araştırmacı: dikkat süresi, istek, motivasyon (ilgi, heyecan, merak, keyif alma), çalışmayı tamamlama, zorlanmalar, karşılaşılan sorunlar kriterlerini dikkate alarak gözlem notları tutmuştur.

Değerlendirmeciler arasındaki tutarlılığı belirlemek üzere Kappa analizi ve sınıf içi korelasyon analizi uygulanmıştır. Gözlemciler arasındaki uyumu ortaya koyan kappa analizi ile gözlemci puanları arasında yüksek korelasyon çıkması, tutarlılık göstergesi olarak kabul edilir. Kappa analizi gözlemciler arasındaki uyuma yönelik güvenilirliği belirleyen istatistik analiz yöntemidir (Cohen, 1960). Kappa (κ) Katsayısı Değerlendirme Kriterleri aşağıda verilmektedir.

Tablo 1. Kappa (κ) Katsayısı Değerlendirme Kriterleri (Landis ve Koch, 1977)

Kappa (κ)	Yorum
< 0	Hiç uyuşma olmaması
0.0 — 0.20	Önemsiz uyuşma olması
0.21 — 0.40	Orta derecede uyuşma olması
0.41 — 0.60	Ekseriyetle uyuşma olması
0.61 — 0.80	Önemli derecede uyuşma olması
0.81 — 1.00	Neredeyse mükemmel uyuşma olması

Ölçümler arası güvenilirliğin kabul edilebilir olması için ICC değerinin (sınıf içi

korelasyon katsayısının ,70 ve üzerinde olması gerekmektedir (Alpar, 2014).

Tablo 2. Değerlendirmeciler Arasındaki Tutarlılık

	U1-U2	U1-U3	U2-U3	ICC (p)
	κ (p)	κ (p)	κ (p)	
Bütünlük ve görsel devamlılık	0,765 (p<0,001)	0,697 (p<0,001)	0,887 (p<0,001)	0,874 (p<0,001)
Hareket ifadesi	0,696 (p<0,001)	0,795 (p<0,001)	0,761 (p<0,001)	0,974 (p<0,001)
İmge zenginliği	0,897 (p<0,001)	0,894 (p<0,001)	0,828 (p<0,001)	0,929 (p<0,001)
Renk kullanımı	0,718 (p<0,001)	0,815 (p<0,001)	0,794 (p<0,001)	0,864 (p<0,001)
Ayrıntılara yer verme	0,816 (p<0,001)	0,835 (p<0,001)	0,661 (p<0,001)	0,908 (p<0,001)
Mekân	0,817 (p<0,001)	0,721 (p<0,001)	0,781 (p<0,001)	0,919 (p<0,001)
Kompozisyon	0,800 (p<0,001)	0,742 (p<0,001)	0,738 (p<0,001)	0,859 (p<0,001)
Yaratıcı yaklaşım	0,882 (p<0,001)	0,813 (p<0,001)	0,768 (p<0,001)	0,879 (p<0,001)
Çalışmanın tamamlanması	0,859 (p<0,001)	0,659 (p<0,001)	0,894 (p<0,001)	0,894 (p<0,001)
Biçimsel ifade	0,886 (p<0,001)	0,853 (p<0,001)	0,819 (p<0,001)	0,805 (p<0,001)
Klişe unsurlar şablon	0,784 (p<0,001)	0,789 (p<0,001)	0,825 (p<0,001)	0,890 (p<0,001)

Kappa analizi ve sınıf içi korelasyon analizi bulgularına göre değerlendirmeçilerin birbiri

arasında tutarlı olduğu saptanmıştır.

Ölçeğe ilişkin güvenirlik analizi uygulanmış ve Alpha katsayısı 0,958 olarak bulunmuştur. Maddelerin iç tutarlılığa etkisine yönelik madde analizi aşağıda verilmektedir.

Tablo 3. Madde Analizi

	Madde silindiğinde ölçek puanı	Madde silindiğinde varyans	Madde toplam korelasyonu	Madde silindiğinde crombach alpha
Bütünlük ve görsel devamlılık	34,08	91,544	,849	,953
Hareket ifadesi	34,48	88,989	,879	,952
İmge zenginliği	34,32	87,202	,902	,951
Renk kullanımı	34,56	91,639	,764	,956
Ayrıntılara yer verme	34,16	90,790	,927	,950
Mekân	34,60	88,449	,877	,952
Kompozisyon	34,60	88,980	,906	,951
Yaratıcı yaklaşım	34,32	90,304	,876	,952
Çalışmanın tamamlanması	34,66	93,494	,821	,954
Bişimsel ifade	34,24	90,064	,923	,950
Klişe şablon unsurlar	36,58	111,065	,817	,953

Maddelere verilen yanıtların maddeler arasında ve ölçek toplamı ile pozitif korelasyona sahip olması beklenir. Ölçekteki bir maddenin, maddeler toplamı ile korelasyon katsayısının 0,3 ve üzeri olması ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2011, s.171; Tavşancıl, 2002).

BULGULAR VE YORUMLAR

Birinci Alt Amaca Yönelik Uzman Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Alanı uzmanı üç öğretim üyesinin görüşlerinden elde edilen öğrenci çalışmalarına ait sonuçlar bilgisayar ortamına geçirilmiş ve ortalamaları alınarak araştırmannın nicel bulgularına ulaşılmıştır.

Tablo 4. Uzman Görüşlerinin Eğitsel Oyunlar Sonucu Çıkan Resimlere Yönelik Puan Ortalamaları

Kriterler	Harflerden Öyküye, Öyküden Resme Oyunu	Torbamdaki Kelimeler Oyunu	Bil Bakalım Oyunu
Bütünlük Ve Görsel Devamlılık	3,86	4,12	3,92
Hareket İfadesi	3,19	3,52	3,56
İmge Zenginliği	3,61	3,69	3,56
Renk Kullanımı	3,48	3,52	3,46
Ayrıntılara Yer Verme	3,23	3,55	3,62
Mekân (Uzam)	3,59	3,77	3,48
Kompozisyon	3,52	3,65	3,48
Yaratıcı Yaklaşım (Özgün İfade)	3,49	3,60	3,59
Çalışmanın Tamamlanması	3,82	3,85	3,46
Biçimsel İfade	3,28	3,36	3,66
Klişe Şablon Unsurlar	4,1	4,48	4,48
Toplam Ortalama	3,55	3,73	3,65

Rubrikte 11. madde olan “klişe/şablon unsurlar” tersten kodlanmıştır.

Tablo incelendiğinde öğrenci resimleri kriter puanlamaları açısından oyunlar arasında büyük farklar görülmemektedir.

Yukarıdaki tabloya bakıldığında bütünlük ve görsel devamlılık, imge zenginliği, renk kullanımı, mekân ifadesi, kompozisyon kurgusu, yaratıcı yaklaşım ve çalışmanın tamamlanması kriterleri açısından en yüksek puanları “Torbamdaki Kelimeler” oyunu sonrasında yapılan çalışmaların aldığı görülmektedir. Bu bulgulara göre öğrenci resimlerine etkisi bakımından 11 kriterden 7 tanesinde bu oyunun diğerlerine göre daha başarılı olduğu, ancak ortaya çıkan farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Hareket ifadesi, ayrıntılara yer verme ve biçimsel ifade kriterleri açısından ise yine anlamlı olmamakla birlikte, en yüksek puanları “Bil Bakalım” oyunu sonrası yapılan “Kuşlar ve Ben” konulu resim çalışmalarının alması beklenen bir durumdur. Çünkü bu oyun görsel algı çalışmasına dayalı olup, öğrenciler kuş figürlerinin hareketlerini, biçimsel özelliklerini ve bu özelliklerdeki ayrıntıları gözleme dayalı şekilde oyun eşliğinde inceleme ve algılama imkânına sahip olmuştur.

Geriye kalan tek kriter klişe/şablon unsurlar açısından ise ‘Torbamdaki Kelimeler’ ve ‘Bil Bakalım’ oyunu sonrası yaptırılan çalışmalar eşit puana sahip olup, ‘Harflerden Öyküye Öyküden Resme’ oyununa göre daha başarılıdır. Dikkati çeken husus ‘Harflerden Öyküye Öyküden Resme’ oyununu sonrası yaptırılan çalışmalar hiçbir kriterde en yüksek puanı almamıştır. Buna karşın hiçbir oyunda başarısızlık durumu söz konusu değildir. Çünkü bütün kriterler açısından alınan en düşük puanın 3,19 olması, eğitsel oyunların öğrenci çalışmalarına katkısı bakımından başarılı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Her üç oyun açısından da en başarılı kriter, klişe/şablon unsurların kullanımınıdır. Yani çalışmalarda klişe/şablon unsur kullanımı oldukça düşük düzeydedir. Görsel sanatlar eğitiminde en büyük problemlerden birinin klişe/ şablon unsurların yaygın şekilde kullanımı olduğu düşünüldüğünde eğitsel oyunların bu problemin çözümüne yönelik önemli katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Yine her üç oyun açısından bakıldığında ikinci başarılı kriterin bütünlük ve görsel devamlılık olduğu görülmektedir. Bu durum, eğitsel oyunların, öğrencileri zengin imge kullanımına yönlendirmesi ve bu

imgelerin kurgusal bağlantılarını sağlamaya yöneltmesinin bir sonucu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

“Harflerden Öyküye, Öyküden Resme” oyunu öğrencileri, insan figürü, yer/mekân, hayvan, bitki ve eşya isimleri bulmaya ve bu imgeleri içeren bir öykü yazmaya yönlendirmiştir. Bu sebeple söz konusu oyun sonucunda çıkan resimlerde öğrencilerin, imge zenginliği ve mekân (uzam) kriterlerinde diğerlerine göre daha yüksek puan almaları beklenmesine karşın, bu kriterler, anlamlı olmamakla birlikte “Torbamdaki Kelimeler” oyunu sonrası yapılan çalışmalar lehine çıkmıştır. Bunun sebebi öğrencilerin öyküden sadece bir kesiti resmetmek zorunda kalmaları ve bu kesitin isteklerine bırakılması sonucu tüm imgeleri içermemesine ve mekân kurgusunu farkında olmadan ihmal etmelerine bağlanabilir. Bir diğer sebep ise öğrencilerin bir kısmının görsel sanatlar dersinde öykü yazmak istememeleri ve bazı öğrencilerin öykü yazarken sıkılmış olmaları şeklinde değerlendirilebilir. Ancak yine ifade edilmelidir ki hiçbir oyun sonrası çıkan çalışmaların puan ortalamasına göre başarısızlık durumu söz konusu değildir.

Tüm öğrencilerin oyunların gereği olan kelime seçimlerinin, yazınsal anlatımlarının, cümle kurgularının vb. neler olduğunun ortaya konması ve bunlardan hareketle oyunlar sonrası yaptıkları resimlerin hepsinin betimsel analizlerine yer verilmesi burada mümkün olamayacağı için, örnek teşkil etmesi bakımından sadece iki farklı öğrenciye ait her bir oyun sonrası yapılan üçer resim, uzmanların verdiği puanlardan elde edilen bulgulara dayalı olarak, nitel yöntemle analiz edilmiş ve aşağıda yer verilmiştir.

Harflerden Öyküye, Öyküden Resme Ö1

Ö1'in oyun sırasında bulduğu kelimeler: Tuana, tokacı, tren, tilki (öğrenci, bitki ismi bulamamıştır).

Öğrencinin bulduğu kelimeleri içeren kısa öyküsü: “Tuana bir gün trenle tokacıya gidiyordu. Trenden indiğiyle sıçraması bir oldu. Yolda bir tilki gördü. Buralarda hiç tilki görmemişti. Korkarak tilkiye jambonlu sandviçlerinden verdi. Tilki uzaklaşarak kaçtı. Tokacıya gidip tokasını aldıktan sonra tekrar trenle eve döndü”.



Görsel 1. Ö1 Harflerden Öyküye, Öyküden Resme

Öğrencinin, oyun içinde bulduğu kelimeleri öyküsünde kullanıp, etkili bir biçimde resmine yansıttığı görülmektedir. Ancak öğrencinin, oyunda “T” harfi ile başlayan bitki ismi bulamadığı anlaşılmaktadır. Ö1’in resmine bakıldığında, kırmızı ve yeşil renklerde olan bir trenin tokacının önünde durduğu, içinden Tuana’nın inmekte olduğu ve jambonlu sandviçi ile tilki figürü görülmektedir. “Harflerden Öyküye, Öyküden Resme” oyunu sonucunda yaptığı bu resminde öğrencinin, kompozisyonunda bütünlüğü ve görsel devamlılığı sağlarken hem renklerden, hem de birbiriyle buluşturduğu biçimlerden yararlandığı görülmektedir. Öğrenci, trenin bacasından çıkan dumanla ve trenden inmekte olan figürle hareket ifadesini verirken, kullandığı imgeleri de (tren, Tuana adını verdiği figür, makinist, tilki figürü, sandviç) ayrıntılarıyla resmetmiştir. Örneğin, tilki figürünün burnunun sivriliği, kulaklarının dikliği, iri gözleri, kuyruğu gibi anatomik ayrıntıları, öğrencinin çalışmasında dikkat çeken detaylardır.

Oyun, öğrenciyi mekân kullanımına yönlendirmiştir. Bu sebeple Ö1’in resmine bakıldığında mekân ifadesinin etkili olduğu görülmektedir. Çalışmasını verilen sürede tamamlayan öğrenci, resminde şablon unsurlara yer vermemiştir.

Torbamdaki Kelimeler Ö1

Öğrencinin çektiği torbadan çıkan kelimeler: Uçmak, tesisatçı, tepegöz, lamba

Öğrencinin bu kelimeleri içerecek şekilde kurduğu cümle: Tesisatçı tepegöz uçtu ve lambayı açtı.



Görsel 2. Ö1 Torbamdaki Kelimeler

Ö1'in kurduğu cümlede geçen unsurları resminde kullandığı, ancak cümlesinde ifade ettiği uçan figürün tesisatçı Tepegöz değil, bir kız figürü olduğu görülmektedir. Resimde mekân olarak bir yer çizgisi ve yere dökülen taşlar olduğu düşünülen dikdörtgen unsurlar kullanmış olup, yer çizgisi üzerine yerleştirdiği tepegöz, bir kız çocuğu ve bir taş ev görülmektedir.

Öğrencinin resminde görsel bir devamlılık oluşturacak ve düzende birliği sağlayacak şekilde yerleştirme yaptığı görülür. Uçan bir kız figürüyle ve Tepegözden çıkardığı yayılan bir okla hareket ifadesini vermeye çalışırken, tepegözün biçimsel ifadesindeki etkili anlatım, evin taş detayları ve kapısının ahşap panelleri dikkat çekmektedir. Öğrenci resmini özgün bir biçimde ifade etmesine rağmen M şeklinde kuşlar kullanarak tek çeşit klişe/şablon unsura yer vermiştir. Öğrenci, verilen sürede çalışmasını tamamlamıştır.

Bil Bakalım Ö1



Görsel 3. Ö1 Bil Bakalım

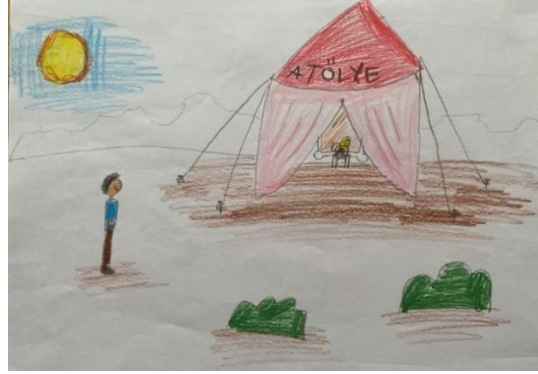
Öğrencinin, “Bil Bakalım” oyunu sonucunda çizdiği “Kuşlar ve Ben” konulu resminde dört farklı kuş resmettiği görülmektedir. Bu kuşların gerek renklerinde, gerek biçimlerinde detaycı bir anlatım söz konusudur. Kuş figürlerinin gagaları, gözleri, kanatları, ayakları gibi anatomik ayrıntıları, öğrencinin çalışmasında göze çarpan ifadelerdir. Kısacası, öğrencinin resminde kullandığı imgelerin (kuşlar) biçimsel ifadelerindeki etkili anlatım dikkati çekmektedir. Nitekim öğrenci resminde klişe/şablon unsurlara yer vermemiştir. Bunun sebebinin “Bil Bakalım” oyunuyla, kuş figürlerinin karakteristik özelliklerini vurgulamaya ve hatırlamaya yönelik belleğin harekete geçirilmesi ve oyunla bütünleştirilmiş görsel algı eğitimine dayalı Bellek eğitimi çalışmasının yaptırılmış olması olarak görülebilir. Kompozisyonu oluşturan imgelerin yerleştirilmesinde de hareket ifadesi etkili bir şekilde verilmiştir.

Dikkat çeken husus, Ö1’in “Torbamdaki Kelimeler” oyunu sonucunda yaptığı resminde kuş imgesini şablon (M harfinden) olarak çizerken “Bil Bakalım” oyunu sonucunda resmettiği “Kuşlar ve Ben” konulu resminde kuş imgelerini hareket ifadelerine, ayrıntılarına, biçimsel özelliklerine varana dek son derece etkili şekilde ifade etme başarısını göstermiştir. Bu bağlamda “Bil Bakalım” oyununda yapılan görsel algı çalışmasının etkili olduğu görülmektedir. Öğrencinin üç resmi de çok iyi düzeydedir.

Harflerden Öyküye, Öyküden Resme Ö2

Öğrencinin oyun sırasında bulduğu kelimeler: Ahmet, atölye, ahtapot, armut, ayna

Öğrencinin bulduğu kelimeleri içeren kısa öyküsü: “Ahmet diye bir çocuk varmış. Bir gün bir atölyeye gitmiş. Orada bir ahtapot görmüş. Ahtapot bir yandan armut yiyor bir yandan da aynaya bakıyormuş”.

**Görsel 4.** Ö2 Harflerden Öyküye, Öyküden Resme

“Harflerden Öyküye, Öyküden Resme” oyununda öğrenci, bulduğu sözcükleri öyküsünde ve resminde kullanmıştır. Ö2'nin resmine bakıldığında çadırdan bir atölye ve bu atölyenin içinde aynaya bakıp armut yiyen ahtapot ile bu olayı izleyen bir erkek figürü görülmektedir.

Öğrenci, “Ahmet” ismini verdiği erkek figürünün profilden duruşunu ve karşısındaki olayı merakla izleme ifadesini başarılı bir anlatımla ortaya koymuştur. Resminde mekân kurgusunu etkili bir biçimde gösteren öğrencinin, kompozisyonunu oluşturan unsurlarda (insan figürü, çadırın kumaşındaki kıvrımlar... gibi) kullandığı renkler çeşitlilik, denge ve uyum açısından başarılıdır.

Torbamdaki Kelimeler Ö2

Öğrencinin çektiği torbadan çıkan kelimeler: Fare, Ahmet, uçmak, şemsiye

Öğrencinin bu kelimeleri içerecek şekilde kurduğu cümle: “Ahmet, faresi ile birlikte şemsiyeyle uçuyordu”.



Görsel 5. Ö2 Torbamdaki Kelimeler

Ö2'nin, oyun sonrası yaptığı resme bakıldığında kurduğu cümlede geçen unsurları ve cümlesindeki eylemi resmine başarılı şekilde yansıttığı görülmektedir. Şemsiyeyle uçan “Ahmet” adını verdiği insan figürü ile Ahmet'in kuyruğundan tuttuğu, oran bakımından neredeyse insan boyutlarında olan bir fare görülmektedir. Kağıdın alt bölümüne yerleştirdiği öbek halindeki minik evler ve yollar figürlerin yüksekte uçtuğu hissini vermekte ve böylece mekânın gökyüzü olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenci kompozisyonda bütünlüğü ve görsel devamlılığı sağlamış olup, imgelerin orijinal renklerine sadık kaldığı ve uzak-yakın ilişkisinde uzaktaki imgeleri nötrleştirerek renklerden destek aldığı dikkati çekmektedir. Oran orantı bakımından uzak-yakın ifadesini ve fare figürü hariç büyük- küçük ilişkisini başarılı şekilde ifade etmiştir. Uzak yakın ilişkisine dayalı oran-orantıyı yaşına göre böylesine başarılı ifade etmiş olmasına bakılırsa, fare figürünü bu kadar büyük ele almasının nedeni belki de gerçeküstü, masalsi bir anlatım isteğinden kaynaklı, bilinçli bir büyüklük olabilir. Vexliard (1966) yaratıcı bireylerin basmakalıp, alışılmış, geleneksel olandan uzak olduğunu; yenilikçi, keşfedici, serüvenci, bir ruhla bilinmeyene, belirsiz olana, yeniye yaklaşarak çizimler yaptığını vurgulamıştır.

Bil Bakalım Ö2**Görsel 6. Ö2 Bil Bakalım**

Öğrencinin, “Bil Bakalım” oyunu sonrası yaptığı “Kuşlar ve Ben” konulu resimde, kendisini kuş heykellerinin bulunduğu bir kuş müzesini gezerken resmetmiştir. Resimlemek istediği kuşları, kendisinin ziyaret ettiği bir müze ortamına taşıyarak mekân bakımından ilginç bir yaklaşım sergilemiştir. Resminde görsel bir devamlılık oluşturacak şekilde yerleştirme yaptığı ve kompozisyon kurgusundaki başarı dikkati çekmektedir. Bu devamlılıkla mekân kurgusunda derinlik ve üç boyutluluk etkisini de vermiştir. Figürlerin yerleştiği platformların zeminini koyulaştırarak ve arka fonda bina duvarından bir kesit kullanarak, mekân etkisini güçlendirmiştir. Çocuğun koluna konan kuş figürü, resimde hareket ifadesinin en güçlü etkisini oluşturmaktadır. Kuş figürlerinin gagası, gözü, tüyleri, kuyruğu ve kanatları gibi anatomik özelliklerinin ayrıntılı etkili şekilde ifade edildiği görülmektedir. Herhangi bir klişe/şablon kullanımı söz konusu değildir. Çalışması tamamlanmış durumdadır.

İkinci Alt Amaç olan, Görsel Sanatlar Dersinde Eğitsel Oyunların Kullanılması Hakkında Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları aşağıdaki gibidir.

1. Oynadığımız oyunlar seni mutlu etti mi? Hoşuna gitti mi?

2. Farklı şeyler düşünmene ve yorum yapmana yardımcı oldu mu? Nasıl? Açıklar mısın?
3. Çalışırken herhangi bir sorunla karşılaştın mı? Açıklar mısın?
4. En çok hangi çalışmayı yapmaktan keyif aldın? Neden?

Öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki ilk soruya verilen yanıtlara dayalı bulgulara bakıldığında; öğrencilerin oyunlar sırasında çok eğlendikleri, mutlu oldukları ve resimlerini keyif alarak yaptıkları anlaşılmaktadır.

İkinci soruya verilen yanıtlara dayalı bulgulara bakıldığında; öğrencilerden bazılarının bilmedikleri bazı kelimelerin (mitolojik unsurlar gibi) öğretmen açıkladıktan sonra ilginç ve değişik şeyler düşünmelerine katkı sağladığını, yaşayıp yaşamadıklarını düşünürken bir yandan da değişik hayaller kurduklarını ifade etmişlerdir. Dikkati çeken en ilginç cevap öğrencilerden bir kısmının yüklemi ilk kez resmettiklerini, bunun kendilerine ilginç geldiğini ve düşünmek zorunda kaldıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, oyunlar sırasında cümle kurarken ve kurdukları cümleleri resimlerken o güne kadarkinden daha değişik düşünmelerine, farklı bakış açıları geliştirmelerine yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Birkaç öğrenci “Torbamdaki Kelimeler” oyunu ve sonrasında yaptığı resimde, kura ile tesadüfen bir araya gelen farklı kelimeleri bir arada kullanmanın kendilerini heyecanlandırıldığını dile getirmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, “Bil Bakalım” oyunu sonrası yaptığı “Kuşlar ve Ben” konulu resim çalışmasında, hiç bilmedikleri kuş türlerini ve bunların özelliklerini öğrendikleri için çok mutlu olduklarını ifade etmişlerdir.

Üçüncü soruya verilen yanıtlara dayalı bulgulara bakıldığında; öğrencilerin tamamı “Bil Bakalım” oyununda hiçbir sorunla karşılaşmadıklarını ifade ederken birkaç öğrenci “Torbamdaki Kelimeler” oyununda cümle kurmakta zorlandığını belirtmiştir. “Harflerden Öyküye Öyküden Resme” oyununda ise bazı öğrenciler kelime bulmakta ve öykü yazmakta zorlandıklarını dile getirirler de bu öğrencilerin yazdıkları öykülere bakıldığında oldukça yaratıcı öyküler ortaya koydukları ve bu öyküleri resimlerine başarılı bir şekilde yansıttıkları görülmüştür.

Dördüncü soruya verilen yanıtlara dayalı bulgulara bakıldığında; öğrencilerin tüm oyunları çok sevdiklerini ancak, arkadaşlarına hangi kuş olduğunu anlatırken heyecanlandıkları için en çok ‘‘Bil Bakalım’’ oyununda eğlendiklerini ve bu oyun sonrası kuşları resimlemekten çok büyük keyif aldıklarını dile getirmişlerdir. Arkadaşlarının kuş türlerini tahmin etme çabalarının ve kendilerini kuşların yerine koymanın komik olduğunu ifade etmişlerdir. Birkaç öğrenci ise ‘‘Torbamdaki Kelimeler’’ oyunu sırasında torbadan kelime çekerken çok heyecanlandıklarını dile getirmişlerdir.

Üçüncü Alt Amaç Olan Araştırmacının Uygulama Sürecine Yönelik Gözlemlerine İlişkin Bulgular

Araştırmacı; motivasyon (istek, ilgi, heyecan, merak, keyif alma, dikkat süresi), yaratıcılık, süreyi etkili kullanma, ve karşılaşılan sorunlar kriterlerini dikkate alarak gözlem notlarını tutmuştur.

Araştırmacı notlarına göre; öğrenciler tüm oyunlarda çok eğlenmişler ve bu oyunlar resimlerine isteklilik ve keyifle çalışma bakımından çok etkili bir şekilde yansımıştır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun verilen süreyi etkili kullandıkları ve çalışmalarını keyifle tamamladıkları görülmüştür. Öğrencilere eğitsel oyunlar sayesinde hiç akıllarında olmayan imgeleri bir araya getirme olanağı sunulmuş olması nedeniyle, kelimeler arası bağlantıları sağlamaya dayalı cümle kurma ya da kelimelere bağlı geliştirmek zorunda oldukları öykülerden kaynaklı olarak, resimlerinde özellikle yaratıcı düşünme, imge zenginliği ve çeşitliliği, özgün yaklaşım noktalarında dikkat çekici bir başarı ortaya koymuşlardır.

Yine araştırmacı gözlemlerine dayalı elde edilen bulgulara bakıldığında, öğrencilerin dikkat süresinin en uzun olduğu ve en çok keyif aldıkları oyunun ‘‘Bil Bakalım’’ olduğu görülmüştür. Nitekim söz konusu oyunda öğrencilerin diğer oyunlara göre daha aktif ve hareketli oldukları gözlemlenmiştir. Araştırmacı, ‘‘Harflerden Öyküye Öyküden Resme’’ oyununda bazı öğrencilerin kelime bulmakta ve öykü yazmakta zaman zaman zorlandıklarını görmüştür. Ancak oyunun eğlenceli olması nedeniyle

karşılaştıkları problemlerin üstesinden geldikleri, cümle kurma ve öykü yazma hususundaki bu keyifli zorlanmanın öğrencileri daha yaratıcı düşünmeye, keşfetmeye sevk etmesi nedeniyle sonuca mutlaka ulaştıkları görülmüştür. “Torbamdaki Kelimeler” oyununda kendilerine denk gelen kelimeleri değiştirmek isteyen öğrencilerin olduğunu, fakat arkadaşlarının “o kelimeyi şu şekilde kullanabilirsin”, “keşke o kelime bana gelseydi” gibi söylemlerle birbirlerini teşvik ettikleri görülmüştür. Bu bağlamda oyunların, öğrencilerin problem çözme becerilerini, işbirlikçi tavırlarını ve bakış açılarını geliştirmelerine katkı sağlamıştır. Ayrıca araştırmacı, “Torbamdaki Kelimeler” oyununda, öğrencilerin kendi yazdıkları kelimeleri çekmeye çalışarak oyun içinde oyun ürettiklerini ve arkadaşlarının yazdıkları kelimeleri bulma heyecanlarının, resim yapma noktasında motivasyonlarını artırdığını gözlemlemiştir. Zaman zaman devrik cümle kuran öğrenciler, öğretmen rehberliğinde bu cümleleri düzeltmiş, devamında ise herhangi bir sorun yaşanmamıştır.

Öğrencilerin keyifle, neşeyle, eğlenerek ve aynı zamanda öğrenerek oynadıkları bu eğitsel oyunlar eşliğinde ortaya çıkan görsel sanat çalışmalarına karşı motivasyonlarının, ilgilerinin, isteklerinin ve meraklarının büyük ölçüde arttığı gözlemlenmiş, görsel algı, yaratıcı düşünme, görsel ifade, özgün anlatım bakımından etkin şekilde başarılı oldukları görülmüştür.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Eğitsel Oyunların Öğrenci Resimlerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Uzman Görüşlerine İlişkin Sonuçlara bakıldığında; bütünlük ve görsel devamlılık, hareket ifadesi, imge zenginliği, renk kullanımı, ayrıntılara yer verme, mekân, kompozisyon, yaratıcı yaklaşım(özgün ifade), çalışmanın tamamlanması, biçimsel ifade ve klişe/şablon unsurların kullanımı kriterleri açısından, kısacası kriterlerin tamamında sınıf ortalamasının, üç oyunda da orta düzeyin üzerinde, başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Torbamdaki Kelimeler” ve “Bil Bakalım” oyunu sonrası yapılan çalışmalar, “Harflerden Öyküye Öyküden Resme” oyunu sonrası yapılan çalışmalara göre önemli bir fark olmamakla birlikte tüm kriterlerde daha başarılı olmuştur. Eğitsel

oyunların, görsel sanat çalışmalarına gerek plastik ifade, gerekse içeriğin zenginleşmesi ve anlatımı bakımından oldukça olumlu katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Görsel sanatlar eğitimi alanında bu araştırmayla benzer nitelik taşıyan Genç (2014), “Sanat Eğitiminde Eğitsel Oyunların Önemi” başlıklı araştırmasını, ilkokul ve ortaokul öğrencilerine verilen görsel sanatlar dersinde oyun yönteminin yerini belirleme ve önemini vurgulama amacıyla ortaya koymuştur. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman inceleme yöntemini kullanan Genç (2014), eğitsel oyun etkinliklerinin öğrenci başarısında ve görsel sanatlar dersine olan bakış açılarında olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşme sonuçlarına göre; bazı öğrenciler “Harflerden Öyküye-Öyküden Resme” oyununda kelime bulmakta ve öykü yazmakta zorlandıklarını dile getirseler de bu öğrencilerin oldukça yaratıcı öyküler ortaya koydukları ve bu öyküleri resimlerine başarılı bir şekilde yansıttıkları görülmüştür. Aynı durum “Torbamdaki Kelimeler” oyunu için de geçerli olup bazı öğrencilerin kelimelerden cümle kurmakta zorlandıklarını dile getirmiş olmalarına karşın, bu öğrencilerin mutlaka başarıya ulaştıkları görülmüştür. Bu durum öğrencileri düşünmeye ve keşfetmeye sevk etmenin ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenciler, yaratıcı sürecin keyifli sancılarını yaşayarak yaratıcı öyküler çıkarmışlar ve sonuçta bu öyküleri başarılı bir şekilde görsel anlatıma dönüştürmüşlerdir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğrencilerin diğer oyunlara göre en zorlandığı oyununun “Harflerden Öyküye-Öyküden Resme” oyunu, en çok eğlendikleri oyunların “Torbamdaki Kelimeler” ve “Bil Bakalım” oyunları olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmacının gözlemlerine ve öğrencilere göre ise en çok ilgi duydukları oyunun “Bil Bakalım” oyunu ve oyunun ardından yaptırılan “Kuşlar ve Ben” konulu resim çalışması olmasına karşın, uzmanlar tarafından değerlendirilen dereceli puanlama anahtarı sonucunda en başarılı çalışmalar “Torbamdaki Kelimeler” oyununun ardından yapılan resimler olmuştur. Araştırmacı gözlemlerine göre, öğrenciler yüksek motivasyonla çalışmışlar, görsel algı, yaratıcı düşünme, görsel ifade, özgün anlatım noktasında başarı ortaya koymuşlardır. Oyunlar ve sonrasında yaptıkları resimler

sırasında verilen süreyi etkili kullanmışlar, ‘‘Harflerden Öyküye-Öyküden Resme’’ ve ‘‘Torbamdaki Kelimeler’’ oyunlarında karşılaştıkları problemlerin üstesinden geldikleri, cümle kurma ve öykü yazma hususundaki bu keyifli zorlanmanın öğrencileri daha yaratıcı düşünmeye, keşfetmeye sevk etmesi nedeniyle sonuca mutlaka ulaştıkları görülmüştür. ‘‘Bil Bakalım’’ oyunu ve oyunun ardından yaptırılan ‘‘Kuşlar ve Ben’’ konulu resim çalışmasında hiçbir soruyla karşılaşmayıp çok eğlendikleri, daha önce şablon olarak resmettikleri ‘M’ harfinden kuş imgeleri yerine, ilgili oyun sayesinde kuşları birbirinden ayıran karakteristik özelliklerin farkına vardıkları, görsel olarak algıladıkları, kuşların özelliklerini ve ayrıntılarını görsel anlatıma rahatlıkla dönüştürebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Özetle; Gerek uzman değerlendirmeleri, gerek öğrencilerle yapılan görüşmeler, gerekse araştırmacı gözlemleri sonuçlarına göre, eğitsel oyunlarla görsel sanat çalışmalarındaki başarı arasında pozitif bir ilişki görülmüştür.

Öneriler

Eğitsel oyunların etkisine dair farklı yaş gruplarına yönelik araştırmalar yapılabilir.

Araştırma, iki boyutlu çalışmalar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Eğitsel oyunların üç boyutlu çalışmalar üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Öğretmenler, öğrencilerin eksik yönlerini belirleyip, bu eksik yönleri geliştirmeye yönelik eğitsel oyunlar araştırıp kullanabilir, ya da amaca yönelik ve eğitim ilkelerine uygun kendileri oyunlar üretebilir

Eğitsel oyunların görsel sanat derslerinde yeterince kullanılmadığı düşünülmektedir. Araştırmanın başarıya ulaştığı dikkate alındığında görsel sanat çalışmalarının amaçlara ve kazanımlara yönelik sıklıkla farklı eğitsel oyunlar eşliğinde yaptırılması önerilir.

Araştırmada kullanılan eğitsel oyunların, düşünme, keşfetme, unsurlar arası ilişki kurma ve yaratıcı yetiyi harekete geçirme odaklı olduğu ve başarıya ulaştığı dikkate alındığında, hangi amaca ya da hangi kazanıma yönelik olursa olsun, öğrencileri

düşünmeye, keşfetmeye, yaratmaya yönlendiren nitelikte eğitsel oyunların tercih edilmesi önerilir.

KAYNAKLAR

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343 – 361.
- Alpar, R. (2014). *Uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlilik*. (3. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık: 483
- Arıkan, R. (2007). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. (6. Baskı). Asil Yayın.
- Aytaş, G. ve Uysal, B. (2017). Oyun kavramı ve sınıflandırılmasına yönelik bir değerlendirme. *MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi* 15(1).
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (2019). *Genel Öğretim Metotları Öğretimde Planlama ve Uygulama*, İstanbul: Beta.
- Cohen, J. (1960). *A coefficient of agreement for nominal scales*. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46.
- Doğanay, A. (Editör). (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, (2. basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Genç, S. (2014). Sanat eğitiminde eğitsel oyunların önemi. *Bartın University Journal Of Faculty Of Education*, 3(1), 380-392.
- Gökay, M., & Özdemir, Ş. S. (2015). Görsel Sanatlar (Resim-İş) Öğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen faktörler: *Konya Örneği*. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (26).
- Güvenilir, T., Yılmaz, M. (2018). *Görsel sanatlar eğitiminde bellek eğitimi yönteminin öğrencilerin stereotip bitki çizimlerine etkisi*. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 28-46.
- Tavşancıl, E.(2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel yayınları: Ankara.
- Vexliard, A. (1966). Yaratıcılık teorileri ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 4, 107-153.
- Yıldırım, B. (2015). *Eğitsel Oyun Ve Dönüt-Düzeltilmenin Öğrenme Düzeyi Ve Kalıcılığa Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, M. (2010). *Sanat eğitiminde motivasyon, sanat eğitimine kopya ve taklit, görsel sanatlarda teknik ve yöntemler*. K. Artut (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleri İçinde* (s.193-298). Ankara: Anı.

- Yılmaz, M. & İnceağaç, M. (2017). Görsel sanatlar eğitimi uygulamalarında edebiyat ürünlerinin etkisini belirlemeye yönelik dereceli puanlama anahtarının (rubrik) geliştirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (3).
- Yolcu, E. (2004). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

SUMMARY

Introduction

It is certain that the use of methods and approaches increasing interest in the course will easily make it possible to solve basic and common problems, rather than complex problems, in visual arts courses. It is clear that regardless of the age of the students, if their problems are not detected in time by teachers and efforts are not made to solve them, they will constantly display the same sterile visual expressions. In short, situations such as visual perception, creative approach and original expression falling behind the required level are frequently and widely encountered. Undoubtedly, these are problems that can be solved to a large extent by using approaches and methods to improve their visual perception and creativity and increasing students' interest in the course. The research topic determined from this problem is based on evaluating the relationship between the educational game and visual artwork in order to achieve success in students' studies by using the features and stimuli included in games.

Method

In this research, the case study method, which is one of the qualitative research methods, was used. The scale used in the scoring of this research was added to the rubric in Yılmaz and İnceağaç's (2017) scale development article titled "Development of the Rubric for Determining the Effect of Literary Products in Visual Arts Education Practices", and the item "Formal expression" was added to the rubric. The criterion of "image richness" was revised and used. Three experts evaluated the students' pictures appearing after each game. To score, they were evaluated the pictures between 1 and 5 in terms of criteria: integrity and visual continuity, expression of movement, richness of images, use of color, inclusion of details, expression of space, composition, creative approach (original expression), completion of the work, formal expression, use of cliché/template elements. Another data collection technique is the semi-structured interview form applied to the students in the study group. To the students: 1. Did the games we played make you happy? Did you like it? 2. Did it help you think and comment on different things? How? Can you explain? 3. Did you encounter any problems while working? Can you explain? 4. Which artwork did you enjoy the most? Why? Open-ended answers were received by asking questions. Additionally, unstructured observation technique performed by the researcher was used throughout the process. The researcher kept observation notes, taking into account criteria such as attention span, desire, motivation (interest, excitement, curiosity, enjoyment), completion of the study, difficulties, and problems encountered.


Findings

It has been observed an increase in the motivation, interest, desire and curiosity of the students towards the visual artworks emerging with these educational games, which they played with pleasure, joy, fun and learning at the same time. Moreover, they were effectively successful in terms of visual perception, creative thinking, visual expression and original expression. It has been understood that the students had a lot of fun during the games. They were also happy that they painted with pleasure and found solutions to the problems they encountered and cooperated with each other.

Discussion and Conclusion

It has been concluded that educational games make extremely positive contributions to visual artworks in terms of both plastic expression and the enrichment and expression of the content. As a result of this research, it has been seen that educational games are very effective in increasing success, rather than imitation and copying, with the ability to think creatively and on determined artistic criteria. According to the results of expert evaluations, interviews with students, and researcher observations, there is a positive relationship between educational games and success in visual art studies. This situation reveals the importance of using educational games in visual arts classes.

ORCID

Tuğçe Kalfa  ORCID 0000- 0001-6385-5039

Prof. Dr.Meliha Yılmaz  ORCID 0000-0002-7732-2660

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

Uygulamaya katılan ğretmen ve öğrencilere teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 25.05.2022 tarih ve E-77082166-302.08.01-368595 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın İlkeleri

Genel İlkeler

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi(GEFAD), Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında olmak üzere yılda 3(üç) kez yayınlanmaktadır. GEFAD, eğitim bilimleri ve alan eğitimi alanında nitelikli çalışmaların yayınlandığı, evrensel bilim ölçütlerine uygun, hakemli, uluslararası bir yayın ortamı sunmaktır. Makaleler Türkçe veya İngilizce yazılabilir.

Dergimiz yayın kurallarına göre hazırlanan Makale Şablonu indirilip üzerinde düzeltmeler yapılarak kullanılması, makalenin kabul ve basım sürecinde kolaylık sağlayacaktır. Makalelerin 25 sayfayı geçmemesi tercih edilmektedir.

GEFAD'a gönderilen, dergi kapsamı ve yazım ilkelerine uygun olan ve yayın kurulunun onayından geçen her yazı ilgili alanda uzman iki hakeme gönderilir. Bir yazının dergide yayımlanabilmesi için, iki hakem tarafından olumlu görüş bildirilmiş olması gerekir. Hakemlerden birinin olumlu diğerinin olumsuz görüş bildirmesi durumunda üçüncü bir hakemin görüşüne başvurulur. Üçüncü hakemin görüşü de dikkate alınarak, yayın kurulu ve/veya editör tarafından yazının dergide yayımlanması konusunda karar verilir.

Makalenin kabul işlemlerinden sonra, her yazar tarafından imzalanması gereken telif hakkı devir formunun doldurulması zorunludur.

Yayımlanmak için dergiye gönderilen makaleleler; tablolar, şekiller, atıflar ve kaynaklar American Psychological Association 6. baskıya (APA 6th Edition) uygun olarak hazırlanmalıdır.

Dergiye sunulan yazılar daha önce başka bir yerde yayınlanmamış ya da başka bir yerde yayın için değerlendirmeye sunulmamış olmalıdır.

Anlatım

Makale yazımında, okuyucunun, çalışmanın her aşamasını anlama ve değerlendirmesine imkân tanıyacak bir anlatım ve plâna uyulmalıdır.

Anlatım olabildiğince sade, anlaşılabilir, öz ve kısa olmalıdır. Gereksiz tekrarlardan, desteklenmemiş ifadelerden ve konu ile doğrudan ilişkisi olmayan açıklamalardan kaçınılmalıdır. Yazımda çok genel ifadeler kullanılmamalıdır.

Yargı veya kesinlik içeren ifadeler mutlaka verilere/ referanslara dayandırılmalıdır. Ele alınan konu veya problemin mevcut literatürdeki yeri, neticede amaçları açıklama ve destekleme bağlamında sunulmalıdır.

Problem ile seçilen araştırma yöntemi arasında bağ kurulmalıdır. Probleme, araştırmacı/araştırmacıların hangi kuramsal/kavramsal açıdan yaklaştıkları gerekçeleri ile birlikte belirtilmelidir.

Kullanılan araştırma yönteminin seçilme gerekçesi açıklanmalıdır. Bütün veri toplama araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği belirtilmelidir. Bunlar (anket formları, mülakat protokolleri, testler vb.) gerekli olduğu durumlarda aynen, örneklenmesi durumunda okuyucunun anlamasını kolaylaştırıcı ve değerlendirmesine imkân tanıyıcı biçimde sunulmalıdır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler bir bütünlük içinde sunulmalıdır. Sadece elde edilen verilere dayanan sonuçlar sunulmalıdır. Sonuçların yorumları, varsa literatürdeki diğer kaynaklarla tartışılmalıdır.

Yazım

Aday makalenin ana başlığı hem Türkçe hem de İngilizce olarak ilk sayfada yazılmalıdır. Türkçe ve İngilizce başlıkların bütün harfleri büyük, kalın, 12 punto büyüklüğünde olmalıdır. Çalışmanın amacını, araştırmada yer alan değişkenlerini ve evrenini özetleyen kısa ve anlamlı bir başlık olmalıdır. Başlıklar sayfayı ortalayacak biçimde yerleştirilmelidir. Başlığın 12 sözcükten fazla olmamasına dikkat edilmelidir. Türkçe başlık içinde yer alan ve, ile gibi kelimeler küçük harfle yazılmalıdır. İngilizce başlık içinde geçen a, an, and, of, for, , with, vb. sözcükler küçük harfle yazılmalıdır. 150 kelimeyi geçmeyecek şekilde Türkçe Öz ve İngilizce Abstract yazılmalıdır.

Çalışmanın kolaylıkla sınıflandırılması ve indekslerde daha kolay bulunması için 4-6 adet anahtar kelime tanımlanmalıdır.

Ayrıca amaç, yöntem, bulgular, sonuçlar ve tartışma bölümlerini içeren en az 500, en fazla 750 kelimedenden oluşan (yazım kuralları çerçevesinde en fazla 2 sayfa olacak şekilde) geniş özet (summary) hazırlanmalıdır. Türkçe makalelerde geniş özet İngilizce, İngilizce makalelerde ise geniş özet Türkçe olarak hazırlanmalıdır. Geniş özet makalede "Kaynaklar" bölümünden sonra yer almalıdır.

Tabloların başlıkları tablonun üstte, şekil ve grafiklerin başlıkları altında verilmelidir. Metin içinde tüm tablo ve şekillere atıfta bulunulmalıdır.

Yapılan araştırmanın daha kolay anlaşılmasını sağladığı düşünölen ekler varsa, kaynaklardan sonra konulmalıdır.

Kaynaklar

Bir aday makale içerisinde yazara ait olmayan her türlü bilgiyi, veriyi, görüşü aktarırken sahibinin ve kaynağının belirtilmesi zorunludur.

Metin içinde verilen atıflar ve metin sonunda verilen kaynaklar listesi APA 6.0 stiline göre hazırlanmalıdır. Kaynaklar makalenin sonunda "Kaynaklar" başlığı adı altında alfabetik olarak verilmelidir.

Metin içerisinde verilen her kaynak, kaynakça listesinde de bulunmalıdır.