

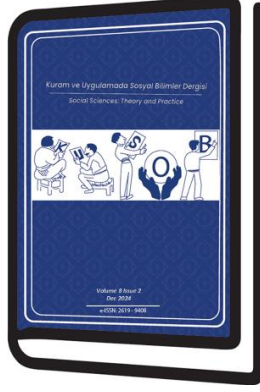
Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi

Social Sciences: Theory and Practice



Volume 8 Issue 2
Dec 2024

e-ISSN: 2619 - 9408



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

Cilt: 8 Sayı: 2 Aralık 2024
(Volume: 8 Issue: 2 December 2024)

ISSN: 2619-9408

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

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

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

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

KUSOB'da yayınlanan makaleler yalnızca referans gösterilerek kullanılabilir.

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

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

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

Editör /Genel Yayın Yönetmeni

Prof. Dr. Sedat MADEN

Editör Yardımcıları / Yayın Yönetmenleri

Doç. Dr. Mete Yusuf USTABULUT

Doç. Dr. Mustafa DEMİR

Dr. Öğr. Üyesi Sinan ARI

2024 2024

Cilt: 8 Sayı: 2 Volume: 8 Issue: 2

Hakem Listesi Reviewer List

Prof. Dr. Eyüp Fahri KESKENLER	Bayburt Üniversitesi
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ	Bursa Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Nuri KARDAŞ	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Prof. Dr. Fatih BAŞ	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Prof. Dr. Nurşat BİÇER	Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Raşit KOÇ	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç. Dr. Kadir KAPLAN	Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr. Kürşad Çağrı BOZKIRLI	Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr. Nail İLHAN	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Hulusi GEÇGEL	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet KARABULUT	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Doç. Dr. Embiya ÇELİK	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Gülden Kaya UYANIK	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Nilüfer SERİN	Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Efekan KARAGÖL	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Doç. Dr. Teymur Erol	Muş Alparslan Üniversitesi
Doç. Dr. Muhammed TUNAGÜR	Muş Alparslan Üniversitesi
Doç. Dr. Selçuk AYDIN	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Osman ORUÇ	Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr. Zeynep Çakmak GÜREL	Erzincan Üniversitesi
Doç. Dr. Uğur BAŞARMAK	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe DURMUŞ	Trabzon Üniversitesi

Dr. Deniz GÖRGÜLÜ Millî Eğitim Bakanlığı
Dr. Öğr. Üyesi Alper YONTAR Çukurova Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Müyesser CEYLAN Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nagihan Tepe Samsun Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatih TAŞ Bartın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Hikmet İstanbul Ayvansaray Üniversitesi
AYDINGÜLER
Dr. İshak KARADENİZ Millî Eğitim Bakanlığı
Dr. Samet MAKAS Sakarya Üniversitesi
Dr. Özge Gamsız TUNÇ Adalet Bakanlığı

Sekreteryaya Dergi İletişim

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

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

Cilt: 8 Sayı: 2 *Volume: 8 Issue: 2*
Aralık 2024 *December 2024*
ISSN: 2619-9408

İçindekiler

- Basınç Konusunda Geliştirilmiş Bir Başarı Testinin Güvenirliğinin Araştırılması **291-302**
Ali ÖZEN, Nevzat YİĞİT ve Ebru MAZLUM GÜVEN
- Beş, Altı ve Yedinci Sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası Etkinliklerinin Krathwohl **303-323**
Taksonomisine Göre İncelenmesi
Oğuzhan SEVİM ve Selim KARAALAN
- Çatışma Kuramı Üzerinden Bana Karanlığını Anlat Filminin Göstergibilimsel **324-340**
Çözümlemesi
Abdulselami SARIGÜL, Ahmet KARABULUT ve Halil AYDİN
- Özel Eğitim 1, 2 ve 3. Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinlikler Üzerine Bir **341-363**
İnceleme
Furkan CAN ve Mehmet Nuri KARDAŞ
- Üniversite Öğrencilerinde Siber Stalklama ile Yalnızlık, Ruminasyon, Psikolojik **364-375**
Sağlamlık ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Lokman KOÇAK
- Deneylerle Desteklenen Bilgisayarsız Kodlama Uygulamalarının Bilgi İşlemsel **376-392**
Düşünme ve Bilimsel Süreç Becerileri Üzerine Etkisi
Zeynep AVCI ve Seda OKUMUŞ
- Türkçe Sözlük'te Dil Bilimi Kategorisinde Yer Alan Sözcükler Üzerine Bir İnceleme **393-403**
Aslı MADEN

WEB 2.0 Eğitim Araçlarının Deprem Bilinçlendirme Eğitiminde Kullanımı <i>Gürkan YILDIRIM ve Zeynep İSEN</i>	404-413
Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencileri İçin Önerdikleri Kitaplar <i>Mahir KAVUN</i>	414-426
The Investigation of Middle School Seventh-Grade Students' Problem Solving Strategies in Mathematical Modelling Processes <i>Nur SIRMACI ve Zeynep Esra UYAR</i>	427-445
Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okumaya İlgileri ve Kitap Türlerine Yönelik Farkındalıkları <i>Elif AYDIN ve Ayşe KAZANCI TINMAZ</i>	446-465
Ölçek Geliştirme Süreçlerine İlişkin Bir Derleme Çalışması <i>Fatma COŞKUN ve Büşra EREN</i>	466-477
Dijital Okuryazarlıkla İlgili Eğitim Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi <i>Uğur ÖZBİLEN</i>	478-491
Türkiye'de Matematiksel Soyutlama Üzerine Yapılan Çalışmaların Sistemik Derlemesi <i>Betül KESKİN ve Duygu ALTAYLI ÖZGÜL</i>	492-522
İlişkilerde Bağlanma Stillerinin İncelenmesi, Cumhuriyet Dönemi Türk Romanları Örnekleri <i>Hanife AKGÜL ve Sibel GÜVEN</i>	523-552

Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 26.02.2024 Kabul/Accepted: 12.12.2024

Makale Türü: Araştırma

Basınç Konusunda Geliştirilmiş Bir Başarı Testinin Güvenirliğinin Araştırılması*

Ali ÖZEN*

Nevzat YİĞİT**

Ebru MAZLUM GÜVEN***

ÖZ

Öğrencilerin basınç konusunu anlamakta zorlandıklarına dair yapılan çalışmalar, çeşitli veri toplama araçlarının kullanıldığını ortaya koymuştur. İncelenen çalışmalarda, temel veri toplama aracı olarak basınç başarı testlerinin tercih edildiği görülmektedir. Başarı testlerinin geliştirilmesi çalışmaları, başarı testlerinin bazı özelliklere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Önceden hazırlanan ve belirli örnekleme uygulanan başarı testlerine farklı çalışmalarda başvurulabilmesi ve araştırma sonuçlarının kullanılabilir olması için ilgili testlere yönelik güvenilirlik çalışmalarının yapılması, madde güçlük ve ayırıcılık indekslerinin incelenmesi önemlidir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı Özcan, Koca ve Söğüt (2019) tarafından geliştirilen başarı testinin, farklı bir araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılabilirliğini araştırmaktır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni işe koşulmuştur. Çalışmanın örnekleme İstanbul ilinde, bir devlet okulunda öğrenim gören 149 sekizinci sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin test maddelerine verdikleri yanıtların analizi, Test Analiz Programı (TAP) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Hesaplanan madde güçlük indeksinin 0,40 ile 0,77 aralığında değiştiği, madde ayırıcılık indeksinin ise 0,32 ile 0,74 arasında değiştiği görülmüştür. Başarı testinin ortalama madde güçlüğü 0,57 olarak hesaplanırken, ortalama madde ayırıcılık indeksi ise 0,55 olarak belirlenmiştir. Başarı testinin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,820 ve yarıya bölme yöntemiyle hesaplanan Spearman-Brown katsayısının 0,795 olduğu tespit edilmiştir. Bu psikometrik bulgular, enstrümanın güvenilirliğini doğrulamaktadır. Sonuç olarak, ilgili başarı testinin, basınç konusuna yönelik kavramsal anlayışı değerlendirmek için kullanışlı olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Basınç, ortaokul, başarı testi, güvenilirlik.

Investigation of the Reliability of an Achievement Test Developed on the Topic of Pressure

ABSTRACT

Studies have consistently highlighted the pedagogical challenge posed by students' difficulties in comprehending the concept of pressure, prompting the utilization of diverse methodological instruments for investigation. Within this context, pressure achievement tests have emerged as a principal tool for data collection in scholarly inquiries. The development of achievement tests

Atıf Bilgisi: Özen, A., Yiğit, N. & Mazlum Güven, E. (2024). Basınç konusunda geliştirilmiş bir başarı testinin güvenilirliğinin araştırılması. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 291-302. Doi: 10.48066/kusob.1443485

* Bu çalışma 5. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongre'sinde sunulan bildirinin genişletilmiş versiyonudur.

*Öğretmen, Zuhur Ortaokulu, aliozen6199@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0002-0233-1471.

** Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, nyigit@trabzon.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-7363-1637

***Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, ebruguyen@bayburt.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-7758-4177.

emphasizes that these tests should possess certain characteristics. Conducting reliability studies on relevant tests is important for utilizing them in different studies and making research results available. In this context, the aim of this study is to investigate the usability of the achievement test developed by Özcan, Koca, and Söğüt (2019) as a data collection tool in a different research context. Employing a quantitative research paradigm, the investigation adopts a survey design methodology. The research cohort comprises 149 eighth-grade students enrolled in a public school situated in Istanbul. The analysis of students' responses to the test items is conducted utilizing the Test Analysis Program (TAP). The range of item difficult index spans from 0.40 to 0.77, with the item discrimination index oscillating between 0.32 and 0.74. The average item difficulty of the achievement test is computed at 0.57, while the average item discrimination index stands at 0.55. As a result of the item analysis, the KR-20 reliability coefficient of the achievement test was found to be 0.820, and the Spearman-Brown coefficient calculated using the split-half method was 0.795. These psychometric findings validate the robustness of the instrument. Consequently, the study ascertains the utility of the developed achievement test for assessing conceptual understanding of pressure across divergent student cohorts.

Keywords: Pressure, middle school, achievement test, reliability.

Giriş

Fen bilimleri kavramlarının etkili bir şekilde öğrenilmesi kişinin etrafındaki doğa olaylarını anlamlandırabilmesi, fen okuryazar ve bilimsel okuryazar birey olarak yetişmesi açısından önemli görülmektedir (Değirmenci, Karamustafaoğlu ve Kara Mustafaoğlu, 2021). Öğrencilerin fen bilimleri dersinde özellikle soyut kavramları anlamakta zorlandığı bilinmekte ve basınç konusu özellikle ortaokul öğrencileri tarafından anlaşılması güç bir konu olarak görülmektedir (Can, 2019). Basınç, kuvvet, yüzey alanı ilişkisi, sıvının yoğunluğu ve basınç ilişkisi ile kapalı kaplarda gaz basıncı öğrencilerin anlamakta zorlandığı ve kavram yanlışlığı yaşadığı kavramlara örnek olarak verilebilir (Yaman, 2016). Suprpto (2020) kavram yanlışlarının genellikle bilimsel kavramlarla çelişen önceden edinilmiş fikirlerden ve günlük deneyimlerden kaynaklandığını ileri sürmektedir. Geleneksel öğretim teknikleri ile öğrenciler aktif bir şekilde öğretim sürecine dahil edilemediği için aktarım şeklinde gerçekleştirilen öğretimin, öğrencilerin yanlışlığa oluşturmalarına sebep olduğu düşünülmektedir (Guerra-Reyes, Guerra-Dávila, Naranjo-Toro, Basantes-Andrade ve Guevara-Betancourt, 2024). Böylece öğrencilerin fen kavramlarına yönelik kavram yanlışları artmakta ve akademik başarıları düşmektedir (Sönmez, Geban ve Ertepinar, 2001).

Basınç konusuna ilişkin alanyazında,,öğrencilerin basınç çeşitlerini kavramada problem yaşadığına (Görkemli Taban, 2017; Kaya, Bozdağ ve Ok, 2017; Şahin ve Çepni, 2012; Yaman, 2016) öğrencilerin basınç ile ilgili matematiksel hesaplamaları yapmada zorlandığına (Kaya, Bozdağ ve Ok, 2017), basıncı etkileyen değişkenler arasındaki ilişkiyi kurmada sorun yaşadıklarına (Şahin, 2010) yönelik bulgular mevcuttur. İlgili kavram yanlışlarının giderilmesi ve etkili bir öğretimin sağlanabilmesi için araştırma-sorgulama tabanlı stratejilere başvurulması, etkileşime olanak veren yöntem-tekniklerin kullanılması (Suprato, 2020) ve bu yöntem tekniklerin etkililiğinin araştırılması gerekmektedir. Alanyazında, farklı yöntem-tekniklerin öğrencilerin basınç konusundaki akademik başarılarına etkisini belirlemek amacıyla birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Akgün, Tokur ve Özkara, 2013; Baytok, 2007; Can, 2019; Demirel, 2015; Gönen ve Andaç, 2009; Kirişçiöğlu, 2007; Özkara, 2011; Sadıç, 2016; Şahin ve Çepni, 2012; Tural, 2020; Turgutalp, 2021; Ünal ve Ergin, 2006; Yaman, 2016). Bu yöntem tekniklerin etkililiğini ölçmek için çeşitli veri toplama araçlarına başvurulmakla birlikte en sık kullanılan aracın başarı testleri olduğu görülmüştür.

Başarı testleri yapılan uygulamanın ne derece etkili olduğunu anlamak adına kullanılmaktadır. Başka bir deyişle başarı testleri ile öğretimin etkililiği ölçülerek öğrencilerin bilişsel yapıları ortaya koyulabilmektedir. Bu özelliği ile başarı testleri gerekli iyileştirmelerin yapılmasına olanak vererek ölçme değerlendirme sürecine katkı sağlamaktadır (Boz, Özcan ve Bostan-Sarioğlan, 2023). Akademik

başarının ölçülmesine yönelik çeşitli ölçme araçları kullanılmaktadır. Bunlardan en yaygın nesnel sonuçlar alınmasına olanak veren çoktan seçmeli maddelerden oluşan testlerdir (McMillan, 2018). Çoktan seçmeli testlerin üst düzey becerileri ölçmede yetersiz kaldığı ifade edilse de maddeler iyi yapılandırıldığında bu tür beceriler de ölçülebilmektedir (Davis, 1993). Çoktan seçmeli testlerin uygulanması ve değerlendirilmesinin kolay olması, birçok kazanımı ölçebilecek maddeyi barındırabilmesi ve nesnel sonuçlar vermesi gibi avantajları dolayısıyla tercih edildiği görülmektedir (Holder ve Mills, 2001).

Basınç Konusuna Yönelik Yapılan Çalışmalar

Yapılan çalışmalar incelendiğinde basınç konusu anlatımında kullanılan yöntem, teknik ve materyallerin, TGA (Atabey ve Çiftçi, 2019; Sadıç, 2016; Tural, 2020), argümantasyon (Demirel, 2015; Özkara, 2011), buluş yoluyla öğrenme (Ünal, 2005; Ünal ve Ergin, 2006) gözden geçirme stratejisi (Gönen ve Andaç, 2009) STEM yaklaşımı (Turgutalp, 2021), multimedya destekli probleme dayalı öğrenme (Saltan ve Divarcı, 2017), farklı yöntem ve tekniklerin bir arada kullanılması ile zenginleştirilmiş öğretim materyali (Şahin ve Çepni, 2012) ve sorgulamaya dayalı öğrenme (Can, 2019) olduğu görülmüştür.

Basınçla ilgili çalışmaların yapılış amaçları incelendiğinde, konunun öğretimine (Akgün, Tokur ve Özkara, 2013; Baytok, 2007; Demirel, 2015; Gönen ve Andaç, 2009; Kirişçioğlu, 2007; Özkara, 2011; Sadıç, 2016; Tural, 2020; Turgutalp, 2021; Saltan ve Divarcı, 2017; Ünal, 2005; Ünal ve Ergin, 2006; Şahin ve Çepni, 2012; Yaman, 2016) test geliştirmeye (Özcan, Koca ve Söğüt, 2019) ve problem çözümünde yapılan hataları belirlemeye (Atabey ve Çiftçi, 2019; Bozan ve Küçüközer, 2007) yönelik çalışmalar dikkat çekmektedir.

Basınç konusu ile ilgili yapılan çalışmalarda örneklem, ortaokul öğrencileri (Akgün ve ark., 2013; Baytok, 2007; Bozan ve Küçüközer, 2007; Can, 2019; Demirel, 2015; Gönen ve Andaç, 2009; Kirişçioğlu, 2007; Özkara, 2011; Ünal, 2005; Ünal ve Ergin, 2006; Sadıç, 2016; Saltan ve Divarcı, 2017; Şahin ve Çepni, 2012; Tural, 2020; Turgutalp, 2021; Yaman, 2016;) ve öğretmen adayları (Atabey ve Çiftçi, 2019; Pabuçcu, 2016; Ünsal, 2019) olarak belirlenmiştir.

Alanyazın incelemesinde araştırmalarda çeşitli veri toplama araçları kullanıldığı görülmüştür. Bunlar, basınç başarı testi (Akgün ve ark., 2013; Baytok, 2007; Gönen ve Andaç, 2009; Kirişçioğlu, 2007; Özcan ve Koca, 2019; Özcan ve ark., 2019; Özkara, 2011; Saltan ve Divarcı, 2017; Ünal, 2005; Ünal ve Ergin, 2006), gelişim dosyası (Kirişçioğlu, 2007), süreçte sınıf içi yapılan tartışmalar (Laçın Şimşek, Öztuna Kaplan ve Çorapçığıl, 2018), açık uçlu test (Bozan ve Küçüközer 2007; Pabuçcu, 2016; Ünal, 2005), mülakat (Baytok, 2007; Karamustafaoğlu ve Kandaz, 2006), anket (Karamustafaoğlu ve Kandaz, 2006; Yaman, 2016), kavram yanılışı testi (Ünsal, 2019) ve çalışma kağıtları (Atabey ve Çiftçi, 2019; Laçın Şimşek ve ark., 2018) şeklindedir. İncelenen bu çalışmalarda temel veri toplama aracı olarak basınç başarı testlerinin kullanıldığı görülmüştür.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde basınç konusu öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin çeşitliliği dikkat çekmektedir. Çalışmaların büyük çoğunluğunda öğrenci başarısını artırmaya yönelik, ortak amacı öğrencilerin konuyu daha derin ve kalıcı öğrenmesini sağlamak olan çeşitli aktif öğrenme stratejilerinin kullanıldığı görülmektedir. İncelenen çalışmalarda değerlendirme araçları olarak başarı testleri, açık uçlu testler, mülakatlar ve anketler gibi veri toplama araçlarının kullanımı basınç konusunun çok yönlü bir yapısı olduğunu işaret etmektedir. Bununla birlikte başarı testlerinin, eğitimde öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerini, konuya dair sahip oldukları bilgiyi ve kavramsal anlayışlarını ölçmek amacıyla en sık başvurulan araçlardan biri olduğu görülmektedir. Basınç konusu gibi bilimsel kavramların öğretiminde, öğrencilerin konuyu ne kadar anladıklarını ve bu bilgileri nasıl uygulayabildiklerini ölçmek için başarı testleri önemli bir yol gösterici olabilir. Böylece öğretmenler,

öğrencilerin hangi alanlarda başarılı olduklarını, hangi kavramları anlamakta zorlandıklarını ve öğrenme süreçlerinde hangi noktalara daha fazla odaklanılması gerektiğini belirleyebilirler.

Alanyazında farklı konular üzerinde başarı testi geliştirme çalışmaları yapılmıştır (Ayvacı ve Durmuş, 2016; Kızılkapan ve Bektaş, 2018; Nacaroğlu, Bektaş ve Kızılkapan, 2020; Özkan ve Eryılmaz Muştı, 2018; Özcan ve ark., 2019; Saraç, 2018; Şen ve Eryılmaz, 2011). Başarı testleri, öğrencilere öğretilen materyali anlama ve hatırlama düzeylerini ölçmek için tasarlanmış olup, eğitim başarısının doğrudan bir göstergesi olarak hizmet eder (Hayati ve ark., 2020).

Bu testler, öğrenci performansındaki güçlü ve zayıf yönlerin belirlenmesini kolaylaştırarak, eğitimcilerin buna göre müdahaleler yapmasına olanak tanır (Tian ve Sun, 2018). Bu nedenle başarı testi puanları ile çalışılan araştırmalarda düzgün tasarlanmış, geçerliği ve güvenilirliği yüksek olduğu tespit edilmiş bir test akademik değerlendirmelerin bütünlüğünü korumada kritik bir öneme sahiptir (Topay ve Yılmaz, 2023).

Burada bahsi geçen geçerlik, değerlendirme sonucunda ortaya çıkan çıkarımların, kullanımların ve sonuçların uygunluğunu ifade eden bir özelliktir. Güvenirlik ise temel anlamda elde edilen puanların ne ölçüde hatadan arınmış olduğuyla ilgilidir (McMillan, 2018). Her ölçme aracı geliştirildiği yaş grubu ve popülasyon için geçerli ve güveniliridir. Araştırmacıların ölçme araçlarından edindiği puanların, geçerli ve güvenilir olması gerektiği için aynı yaş grubunda kullanılsa da farklı bir örneklemden veri alınacaksa geçerlik güvenilirlik çalışmalarının yeniden yapılması gerekmektedir (Yalçın, 2021). Dolayısıyla daha önceden hazırlanan ve belirli örnekleme uygulanan başarı testlerine farklı çalışmalarda başvurulabilmesi ve araştırma sonuçlarının kullanılabilir olması için de ilgili teste yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Ancak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları testte yer alan maddelerin performansı ile ilgili bilgi vermeyebilir. Bu nedenle maddelerin güçlük indeksi ve ayırt edicilik derecelerinin belirlenmesi de önemli görülmektedir (Hasançebi, Terzi ve Küçük, 2020). Bu çalışma kapsamında ise Özcan ve arkadaşları (2019) tarafından geliştirilen başarı testinin, veri toplama aracı olarak işe koşulacağı farklı bir araştırma için kullanılabilirliği araştırılmıştır. İlgili ölçek Özcan ve arkadaşları (2019) tarafından 7. sınıf öğrencileri ile basınç konusuna yönelik öğrenci başarısını ölçmek üzere geliştirilmiştir. Uyarlanacak ölçeğin kullanılacağı çalışmada da aynı konu ele alınacaktır. Bununla birlikte ilgili ölçeğin geliştirildiği tarihten bu yana Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda bir değişiklik olmamıştır. Bu nedenle bu çalışma kapsamında geçerlik çalışmaları yapılmamış ancak ölçek farklı bir bağlamda kullanılacağı için güvenilirlik ve madde güçlük/ayırıcılık indeksi hesaplarına yer verilmiştir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, öğrencilerin basınç konusundaki akademik başarılarını ölçmek için tasarlanmış basınç başarı testinin farklı bir örneklem üzerinde uygulanacak olması nedeniyle testin güvenilirlik durumunu araştırmaktır. Çalışmanın alt problemleri ise:

1. Basınç konusunda geliştirilmiş başarı testinin madde güçlük indeksi değerleri nasıldır?
2. Basınç konusunda geliştirilmiş başarı testinin madde ayırıcılık indeksi değerleri nasıldır?
3. Basınç konusunda geliştirilmiş başarı testi güvenilir midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yer alan tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama araştırmaları evreni veya evreni temsil eden bir örneklem üzerinde çalışılarak evrenin görüş, tutum, bilgi gibi özelliklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilir (Sezgin Selçuk, 2019). Bu araştırmada güvenilirlik çalışması yapabilmek adına tarama deseni kullanılmıştır.

Örneklem

Bu çalışma İstanbul'da bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik çalışmalarında genellenebilir bir sonuç ortaya koyabilmek için örneklem sayısı önemlidir. Geçerlik güvenirlik çalışmalarında örneklem sayısının madde sayısının en az beş katı olması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2002). Bu çalışma kapsamında ele alınan başarı testi 20 sorudan oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemini 149 öğrencidir. Çalışmanın gerçekleştirildiği tarih itibariyle basınç konusunu öğrenmiş oldukları için 8. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada Özcan ve arkadaşları (2019) tarafından geliştirilen Basınç konusuna yönelik akademik başarı testi kullanılmıştır. Test 20 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Testin kullanımı ile ilgili izinler yazardan elektronik posta yoluyla alınmıştır. Yazarlar, kapsam geçerliği çalışmaları için 2 fen alanında uzman ve 2 fen bilimleri öğretmeni ile çalışmıştır. Öğrenci seviyesi ve kapsam açısından maddelerin uygunluğuna dair alınan geri bildirimler, kapsam geçerliği çalışmalarının temelini oluşturmuştur. İlgili testin güvenirlik katsayısı ise yazarlar tarafından KR-20, 0.73 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacılar elde ettikleri bu değerler sonucunda geliştirdikleri testin, öğretim programının işaret ettiği hedef ve davranışları ölçme ve değerlendirmede ülkemizdeki ortaokul öğrencilerine uygulanabilir nitelikte geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu belirtmişlerdir. Başarı testindeki soruların kazanımlara göre dağılımı ise aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Kazanımların soru dağılımını gösteren tablo

Kazanımlar	Sorular
Katı basıncını etkileyen değişkenleri deneyerek keşfeder.	3,5,7,13,14,17,19
Sıvı basıncını etkileyen değişkenleri tahmin eder ve tahminlerini test eder.	1,2,4,6,8,10,11,12,15,16,20
Katı, sıvı ve gazların basınç özelliklerinin günlük yaşam ve teknolojideki uygulamalarına örnekler verir.	9,18

2018'de yürürlüğe giren Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda katı, sıvı ve gaz basıncına yönelik üç kazanım bulunmaktadır. Gaz basıncı, sıvı basıncına ait kazanımın alt maddesi şeklinde verilmiştir. Bu nedenle hazırlanan tabloda (Tablo 1) gaz basıncına yönelik sorular sıvı basıncı kazanımını hücrelerinde verilmiştir. Güvenirliği araştırılmak istenen test incelendiğinde 2 ve 10 numaralı soruların gaz basıncına yönelik olduğu görülmektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için test analiz programı kullanılmıştır. TAP, özellikle başarı testlerinde yapı geçerliği kapsamında maddelerin güçlük indeksleri, ayırt edicilik indeksleri ve güvenirlik hesaplamalarında kullanılan bir analiz programıdır. Bir testin güvenirliğini belirlemede birçok faktör etkili olabilmektedir. Bu araştırma kapsamında, güvenirliği yüksek olan maddelerden oluşan bir testin güvenirliğinin de yüksek olacağı öngörüldüğü için, madde zorluk indeksi, madde ayıricılık gücü indeksi ve iç tutarlılık hesaplamaları gerçekleştirilmiştir (Karaca, 2004).

Maddenin güçlük indeksi(p_j), bir maddeyi doğru yanıtlayanların tüm cevaplayıcı sayısına oranıdır. Bu indeks 0 ile 1 arasında eğer alır ve değeri 0'a yakın olan maddelerin zor 1'e yakın olan maddelerin ise kolay olduğu söylenebilir. Güçlük indeksi testteki sorunun doğru yapılma istatistikini belirtir ve güçlük değerinin 0,50 civarında olması istenir. Ayrıca madde güçlüğü 0.29 ve altında ise maddenin zor, 0.30-0.49 aralığında ise orta güçlükte, 0.50-0.69 aralığında ise kolay ve 0.70-1 arasının çok kolay olduğu yorumu yapılabilir (Hasançebi ve ark., 2020).

Ayırt edicilik ise bilenle bilmeyeni ayırt edebilme gücüdür. Maddelerin ayırt edicilikleri (r_{jx}) %27 'lik alt-üst gruplar ile çift serili korelasyon katsayıları (r_{pb}) ile hesaplanmıştır. Bu değer 0,30 üzerinde ise ilgili maddenin iyi, 0,40 üzerinde ise çok iyi ayırt etme gücüne sahip olduğunu gösterir (Yiğit, 2008).

İç tutarlılıkla ilgili olarak başarı testlerinde Kuder-Richardson (KR) 20 ve 21 değerlerinin hesaplanması önerilmektedir (Tavşancıl, 2014). KR-21 madde analizi yapılmamış testlere uygulanmakta, KR-20 ise testteki her bir maddenin güçlük indekslerinin hesaplanması durumunda kullanılmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada iç tutarlılığı hesaplamak üzere KR-20 değerine başvurulmuştur. KR-20 değeri 0 ile 1 arasında değişmektedir. KR-20 değerinin 0.80 ile 1.00 arasında hesaplanması testin yüksek derecede güvenilir olduğunu, 0.60 ve altında hesaplanması ise güvenilirliğin düşük olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2008). Bunun yanısıra yarı test güvenilirlik yöntemi ile Spearman-Brown katsayısı da hesaplanmıştır. Yarı test yönteminde test maddeleri yansız olarak ikiye bölünür ve yarı testler uygulandıktan sonra testin tamamı için Spearman-Brown katsayısı hesaplanır (Tavşancıl, 2014).

Bulgular

Bu çalışma kapsamında Özcan, Koca ve Söğüt (2019) tarafından geliştirilen başarı testinin güvenilirliğini incelemek üzere iç tutarlılığı hesaplanmıştır. Aynı zamanda başarı testinin maddelerinin güçlük değerleri ve ayırt edicilik indeksleri incelenmiştir. Yapılan hesaplamalar sonucu maddelerin güçlük indeksine yönelik bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Madde güçlük indeksi değerleri

Madde	p_j	Madde	p_j	Madde	p_j	Madde	p_j
1	0,52	6	0,69	11	0,77	16	0,49
2	0,64	7	0,65	12	0,52	17	0,52
3	0,68	8	0,59	13	0,46	18	0,50
4	0,59	9	0,56	14	0,40	19	0,64
5	0,48	10	0,58	15	0,67	20	0,54

Tablo 2 incelendiğinde 5, 13, 14, 16. maddelerin güçlüklerinin 0,49 veya altı değerinde, 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 15, 17, 18, 19 ve 20. maddelerin ise güçlüklerinin 0,50 ve 0,69 aralığında ve 11. maddenin güçlük değerinin ise 0,77 olduğu görülmektedir. Maddelerin ortalama güçlük indeksleri hesaplandığında ise bu değer 0,57 olduğu görülmektedir.

Yapılan hesaplamalar sonucu maddelerin ayırt edicilik indeksine yönelik bulgular Tablo 3'te verilmiştir. Yapılan analizler testte yer alan maddelerin biri hariç madde ayırt edicilik indekslerinin 0,40'ın üzerinde olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Madde ayırt edicilik indeksi değerleri

Madde	r_{jx}	r_{pb}	Madde	r_{jx}	r_{pb}	Madde	r_{jx}	r_{pb}	Madde	r_{jx}	r_{pb}
1	0,63	0,43	6	0,67	0,60	11	0,33	0,37	16	0,55	0,49
2	0,41	0,43	7	0,49	0,45	12	0,53	0,45	17	0,74	0,58
3	0,56	0,50	8	0,63	0,48	13	0,64	0,51	18	0,48	0,41
4	0,41	0,36	9	0,62	0,52	14	0,50	0,44	19	0,52	0,47

5 0,46 0,42 10 0,67 0,57 15 0,58 0,55 20 0,63 0,51

Madde ayırt edicilik indeksine göre 0,40 üzeri değerler sorunun iyi düzeyde ayırt edicilik düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Buna göre 11 numaralı soru dışındaki maddeler çok iyi ayırt edicilik düzeyine sahiptir. 11 numaralı sorunun ayrıcalık indeksi 0,33 olarak bulunmuştur. Bu madde de iyi ayırt ediciliğe sahip soru olarak görülmektedir. Maddelerin ortalama ayırt edicilik değeri ise 0,55 olarak bulunmuştur. Çift serili korelasyon değerleri de 0,36 ile 0,60 arasında değişmekte olup, ortalaması 0,48 olarak hesaplanmıştır.

Testin iç tutarlık katsayısını hesaplamak üzere KR-20 ve Spearman-Brown katsayısı incelenmiştir. Tablo 4'te KR-20 ve Spearman-Brown katsayıları verilmiştir.

Tablo 4. Güvenirlik analiz değerleri

KR – 20	0,82
Spearman – Brown	0,79

Tablo 4 incelendiğinde KR-20 değerinin 0,82 olarak bulunduğu görülmektedir. Spearman – Brown katsayısı ise 0,79 olarak hesaplanmıştır.

Sonuç

Maddelerin ortalama güçlük değerinin 0,50 civarında olması gerekmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Uygulama sonucunda testin ortalama güçlük indeksi 0,57 olarak bulunmuştur. Bu değere göre testin öğrenciler üzerinde orta güçlükte bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Testte bulunan maddelerin ayırt edicilik indeksleri incelenmiştir. %27 'lik alt-üst gruplar ile yapılan ayırt edicilik bilenle bilmeyenin ayırt edilebilmesidir. Testteki maddelerin ayırt edicilik değerleri 0,33 ile 0,74 arasında değişmektedir. Ayırt edicilik değeri 0,30 üzerinde iyi, 0,40 üzerinde çok iyi düzey ayırt edicilik anlamına gelmektedir. Bununla birlikte soruların çift serili korelasyon katsayıları da 0,36 ile 0,60 arasında değişmektedir. Testteki maddelerin ayrı ayrı ayırt edicilik değerleri incelendiğinde tüm soruların iyi ve çok iyi düzeyde ayırt ediciliğe sahip olduğu görülmektedir. Testin ortalama ayırt edicilik indeksleri %27 'lik alt-üst gruplar yöntemiyle incelendiğinde bu değer 0,55 ve ortalama çift serili korelasyon değeri ise 0,48 olarak bulunmuştur. Ayırt edicilik değeri alanyazına göre iyi düzeyde ayırt edicilik anlamına gelmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2012). Alanyazında benzer çalışmalarda da 0,40 üzerinde ayırt ediciliğe sahip çalışmaların (Bolat ve Karamustafaoğlu, 2019; Nacaroglu, Bektaş ve Kızıkan, 2020; Saraç, 2018) olduğu görülmüştür.

Başarı testinin analiz çalışmaları yapılırken ilk olarak madde güçlük indeksleri incelenmiştir. Hasaıbe ve diğerlerinin (2020) çalışmasındaki değerlerden yola çıkarak bu araştırmadaki maddelerin 4'ünün orta güçlükte, 15'nin kolay ve 1'inin çok kolay olduğu söylenebilir. Ayrıca testin ortalama madde güçlük indeksi 0,57 olarak bulunmuştur. Bu değer testin orta güçlükte bir test olduğunu ve testin öğrenciler açısından uygun olduğunu göstermektedir. Nitekim alanyazında güçlük indeksi 0,50 civarında olan başarı testlerinin kullanıldığı benzer çalışmalar (Bolat ve Karamustafaoğlu, 2019; Nacaroglu, Bektaş ve Kızıkan, 2020) bulunmaktadır.

Testin KR-20 değeri incelendiğinde bu değer 0,82 olarak bulunmuştur. KR-20 değerinin 0.80 ile 1.00 arasında hesaplanması testin yüksek derecede güvenilir olduğunu gösterir (Kalaycı, 2008). Bu nedenle bu çalışma kapsamında ele alınan başarı testinin güvenilir sonuçlar verebileceği söylenebilir. Güvenirlik katsayısı yarı test güvenirlik yöntemi ile hesaplanmış ve Spearman-Brown katsayısı 0.79 olarak bulunmuştur. 0.70 ve üstü güvenirlik değerleri ölçme aracının güvenilir olduğunu göstermektedir

(Tavşancıl, 2014). Bu durumda testin güvenilirliğine dair elde edilen KR-20 ve Spearman-Brown değerlerinin birbirlerini desteklediği görülmektedir.

Sonuç olarak bir başarı testinin farklı örneklem üzerindeki güvenilirliği araştırılmıştır. Ayırt edicilik indekslerine bakıldığında ayırt etme düzeyinin yüksek, güçlük indekslerine bakıldığında orta güçlükte bir test olduğu görülmüştür. Ayırt ediciliği yüksek ve orta güçlükteki testler alanyazına göre istenilen testlerdir. Bunun sonucunda testin uygulanabilir olduğu sonucuna varılmıştır. Güvenirlik için KR – 20 ve Spearman Brown katsayıları alanyazına göre istenilen değerlerin üzerinde çıkmıştır. Bu da uygulanacak testin güvenilir olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre basınç konusunda geliştirilmiş olan başarı testinin farklı bir örneklem üzerinde de çalışılabilir olduğu belirlenmiştir.

Yapılan çalışma neticesinde hesaplanan madde güçlük indeksine göre zor kategorisinde bir madde görülmemiştir. Gelecekte bu testin güvenilirlik çalışmalarının yapılacağı farklı araştırmalarda bu durum göz önünde bulundurularak madde düzenlenmesi yapılabilir. Basınç konusu son yıllarda çalışılan 2013 ve 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda yer almakla birlikte 2024 programında bu konuya yönelik kazanımlara yer verilmediği tespit edilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Yeni öğretim programında öğrenciler basınç konusu ile 9.sınıf itibari ile tanışacaklardır. İlgili kazanımlar incelendiğinde bazılarının eski programdakiler ile ortak olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ilgili test özellikle basıncı etkileyen değişkenler ve günlük hayatta kullanım üzerine yazılan sorular üzerinden genişletilip geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak ölçeğin kullanılabilirliği araştırılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu araştırmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara titizlikle uyulmuştur. Yönergede yer alan *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında bahsi geçen hiçbir eylem gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırmayı gerçekleştirmek üzere Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 08.09.2023 tarihli 2023-9/1.1 sayılı etik kurul izni alınmıştır.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmaya tüm yazarlar eşit oranda katkıda bulunmuştur.

Çıkar Çatışması

Çalışmanın ortaya çıkmasında herhangi bir çıkar çatışması mevcut değildir.

Kaynakça

- Akgün, A. Tokur, F. & Özkara, D. (2013) TGA stratejisinin basınç konusunun öğretimine olan etkisinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 348-369.
- Atabey, N., & Çiftçi, A. (2019). Fen bilimleri öğretmen adaylarının gaz basıncı ile ilgili kavram yanlışlarının TGA yöntemiyle belirlenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(2), 1-17.
- Ayvacı, H. Ş., & Durmuş, A. (2016). Bir başarı testi geliştirme çalışması: Isı ve sıcaklık başarı testi geçerlik ve güvenilirlik araştırması. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 35(1), 87-103.
- Baytok, H. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı öğretimin ilköğretim 7. Sınıf basınç konusunda öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Bolat, A., & Karamustafaoğlu, S. (2019). "Vücudumuzdaki sistemler" ünitesi başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 131-159.
- Boz, S., Özcan, H., & Sarıoğlan Bostan, A. (2023). Ortaokul öğrencilerinin basınç konusu ile ilgili bilgilerini ölçmeye yönelik bir başarı testinin geliştirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(19), 14-29.
- Bozan, M., & Küçüközer, H. (2007). İlköğretim öğrencilerinin basınç konusu ile ilgili problemlerin çözümünde yaptıkları hatalar. *İlköğretim Online*, 6(1), 24-34.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk Ş., Çakmak, E. K., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş. & Demirel F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Pegem Akademi.
- Can, Y. (2019). *Sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının 7. sınıf öğrencilerinin basınç kavramı ile ilgili kavramsal anlamalarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Davis, B. G. (1993). *Tools for teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Değirmenci, S., Karamustafaoğlu, O., & Karamustafaoğlu, S. (2021). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bazı mekanik kavramlarına yönelik imaj ve metaforları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(2), 595-622.
- Demirel, R. (2015). Katı basınçta argümantasyon faaliyetlerinin uygulanması. *Sorgulamaya Dayalı Etkinlikler Dergisi*, 5(2), 70-90.
- Gönen, S. & Andaç, K. (2009). Gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin basınç konusundaki erişilerine ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 28-40.
- Görkemli Taban, T. (2017). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sıvı basıncı konusundaki kavram yanlışlarının dört aşamalı tanı testi ile belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Guerra-Reyes, F., Guerra-Dávila, E., Naranjo-Toro, M., Basantes-Andrade, A., & Guevara-Betancourt, S. (2024). Misconceptions in the learning of natural sciences: A systematic review. *Education Sciences*, 14(5), 497.
- Hasańebi, 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.
- Hayati, U., Ediyani, M., Maimun, M., Anwar, K., Fauzi, M. B., & Suryati, S. (2020). Test technique as a tool for evaluation of learning outcomes. *Budapest International Research and Critics Institute-Journal (BIRCI-Journal)*, 3(2), 1198-1205.
- Holder, W. W., & Mills, C. N. (2001). Pencils down, computer up--the new CPA exam. *Journal of Accountancy*, 191(3), 57-60.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım.
- Karaca, E. (2004). Seçme gerektiren, kısa cevaplı ve doğru- yanlış testlerinin madde ve test özelliklerinin karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (10).
- Kaya, D., Bozdağ, H. C. & Ok, G. (2018). Yedinci sınıf öğrencilerinin basınç konusundaki kavramsal anlamaları ve kavram yanlışlarının matematiksel hatalar açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 321-341.
- Kızıkan, O., & Bektaş, O. (2018). Fen eğitiminde başarı testi geliştirilmesi: Hücre bölünmesi ve kalıtım örneği. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 1-18.
- Kirişcioğlu, S. (2007). *İlköğretim 7. sınıf fen bilgisi dersi" basınç" konusunun yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı öğretiminin akademik başarıya etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Laçın-Şimşek, C., Öztuna-Kaplan, A., Çorapçıgil, A., & Mısır, M. E. (2018). Fen bilgisi öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin basınç-kaynama noktası ilişkisine yönelik düşünceleri: Bir TGA uygulaması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1679-1690.
- McMillan, J. H. (2017). *Principles and practice that enhance student learning and motivation* (7th Edition), Pearson.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2024, Eylül 16). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı* <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Nacaroğlu, O., Bektaş, O., & Kızılcapan, O. (2020). Madde döngüleri ve çevre sorunları konusunda başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 36-51.
- Özcan, H., & Koca, E. (2019). STEM yaklaşımı ile basınç konusu öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve STEM'e yönelik tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198).
- Özcan, H., Esra, Koca, & Söğüt, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin basınç kavramıyla ilgili anlayışlarını ölçmeye yönelik bir test geliştirme çalışması. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 130-144.
- Özkan, E. B., & Eryılmaz Muştı, Ö. (2018). 8. sınıf basit makineler ünitesine yönelik başarı testi geliştirme: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 11(1), 737-754.
- Özkara, D. (2011). *Basınç konusunun sekizinci sınıf öğrencilerine bilimsel argümantasyona dayalı etkinlikler ile öğretilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Sadiç, A. (2016). Açık hava basıncı konusunun öğretiminde kullanılacak örnek TGA etkinlikleri. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 6(2), 63-79
- Saltan, F., & Divarci, O. F. (2017). Using blogs to improve elementary school students' environmental literacy in science class. *European Journal of Educational Research*, 6(3), 347-355.
- Saraç, H. (2018). Fen bilimleri dersi maddenin değişimi ünitesi ile ilgili başarı testi geliştirme: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 416-445.
- Sezgin Selçuk, G. (2019). Tarama yöntemi. H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Ed.). *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (ss.140-161). PegemA.
- Sönmez, G., Geban, Ö., & Ertepinar, H. (2001). Altıncı sınıf öğrencilerinin elektrik konusundaki kavramları anlamalarında kavramsal değişim yaklaşımının etkisi. *Yeni binyılın başında Türkiye'de fen bilimleri eğitimi sempozyumu içinde* (35-38 ss.). Maltepe Üniversitesi.
- Suprpto, N. (2020). Do we experience misconceptions?: An ontological review of misconceptions in science. *Studies in Philosophy of Science and Education*, 1(2), 50-55.
- Şahin, Ç. (2010). *İlköğretim 8. sınıf "kuvvet ve hareket" ünitesinde zenginleştirilmiş 5E öğretim modeline göre rehber materyaller tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, Ç., & Çepni, S. (2012) 5E öğretim modeline dayalı öğretimin öğrencilerin gaz basıncı ile ilgili kavramsal anlamalarına etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(1), 220-264
- Şen, H. C., & Eryılmaz, A. (2011). Bir başarı testi geliştirme çalışması: Basit elektrik devreleri başarı testi geçerlik ve güvenirlik araştırması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-39.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel.
- Tian, H., Sun, Z., Tian, H., & Sun, Z. (2018). Historical development of academic achievement assessment. *Academic Achievement Assessment: Principles and Methodology*, içinde (pp 3-13), Springer.

- Topay, N., & Yılmaz, M. (2023). Biyoloji ve fen bilgisi öğretmenlerine yönelik tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri başarı testi geliştirilmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 214-240.
- Tural, G. (2020). Promoting students' understanding of the concept of pressure: Active learning environment versus traditional one. *Mimbar Sekolah Dasar*, 7(3), 284-303.
- Turgutalp, E. (2021). 8. sınıf basınç konusunda STEM öğretme-öğrenme modelinin uygulanmasının öğrenci başarısına ve girişimcilik becerisine etkisinin araştırılması. Yayınlanmamış Doktora tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünal, G. (2005). *Fen öğretiminde derinliğine öğrenme basınç konusunda modelleme*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünal, G., & Ergin, Ö. (2006). Buluş yoluyla fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenme yaklaşımlarına ve tutumlarına etkisi. *Journal of Turkish Science Education*, 3(1), 36-52.
- Yalçın, S. (2021). Ölçek geliştirme ve uyarlama süreci bilgi notu. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ders Notları. <https://egitim.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/347/2021/06/Olcek-Gelistirme-ve-Uyarlama.Bilgi-notu.-Doc.-Dr.-Seher-Yalcin.pdf>
- Yaman, E. (2016). *Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin basınç konusunda kavramsal anlamalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Yiğit, N. (2008). Test geliştirme. G. Başol (Ed.) *Eğitimde ölçme değerlendirme içinde* (153-171). Lisans Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

It is recognized within educational discourse that students encounter challenges in comprehending abstract scientific concepts, with the topic of pressure notably posing difficulties for middle school students (Can, 2019). This situation can lead to an increase in students' conceptual misconceptions and a decrease in academic achievement (Sönmez, Geban, & Ertepinar, 2001).

The literature indicates that students experience difficulties in understanding various types of pressure (Görkemli Taban, 2017; Kaya, Bozdağ & Ok, 2017; Şahin & Çepni, 2012; Yaman, 2016) and struggle with making mathematical calculations related to pressure (Kaya, Bozdağ & Ok, 2017), as well as establishing relationships between variables affecting pressure (Şahin, 2010; Yaman, 2016). To address these conceptual misconceptions and ensure effective teaching, different methods and techniques should be employed. In the literature, numerous studies have been conducted to determine the impact of various methods and techniques on students' academic achievements in the topic of pressure (Akgün et al., 2013; Baytok, 2007; Can, 2019; Demirel, 2015; Gönen & Andaç, 2009; Kirişçioğlu, 2007; Özkara, 2011; Sadıç, 2016; Şahin & Çepni, 2012; Tural, 2020; Turgutalp, 2021; Ünal & Ergin, 2006; Yaman, 2016). When considering the objectives of research endeavors concerning pressure, it is notable that investigations are directed towards various facets including teaching the subject (Akgün et al., 2013; Baytok, 2007; Demirel, 2015; Gönen & Andaç, 2009; Kirişçioğlu, 2007; Özkara, 2011; Sadıç, 2016; Tural, 2020; Turgutalp, 2021; Saltan & Divarcı, 2017; Ünal, 2005; Ünal and Ergin, 2006; Şahin and Çepni, 2012; Yaman, 2016), the development of assessment tools (Özcan, Koca, and Söğüt, 2019), and the identification of errors encountered in problem-solving endeavors (Atabey and Çiftçi, 2019; Bozan and Küçüközer, 2007). Various data collection tools have been utilized in studies related to the topic of pressure. These include pressure achievement tests (Akgün et al., 2013; Baytok, 2007; Gönen & Andaç, 2009; Kirişçioğlu, 2007; Özcan & Koca, 2019; Özcan et al., 2019; Özkara, 2011; Saltan & Divarcı, 2017; Ünal, 2005; Ünal & Ergin, 2006), portfolios (Kirişçioğlu, 2007), in-class discussions recorded during the process (Laçın Şimşek, Öztuna Kaplan & Çorapçigil, 2018),

open-ended tools (Bozan and Küçüközer, 2007; Pabuçcu, 2016; Ünal, 2005), interviews (Baytok, 2007; Karamustafaoğlu & Kandaz, 2006), surveys (Karamustafaoğlu & Kandaz, 2006; Yaman, 2016), misconceptions tests (Laçın Şimşek et al., 2018; Ünsal, 2019), and worksheets (Atabey & Çiftçi, 2019). In the examined studies, pressure achievement tests have been observed as the primary data collection tool. Achievement tests can be used to assess the effectiveness of teaching. In other words, they allow for the measurement of instructional effectiveness and the revelation of students' cognitive structures. With this feature, achievement tests facilitate necessary improvements and contribute to the assessment and evaluation process (Boz, Özcan, & Bostan-Sarioğlu, 2023). Various assessment tools are utilized to measure academic achievement, with multiple-choice items being the most common due to their ability to yield objective results (McMillan, 2018). While it is acknowledged that multiple-choice tests may fall short in measuring higher-order skills, when well-structured, they can also assess such skills (Davis, 1993). Validity and reliability studies related to the relevant test need to be conducted for previously prepared achievement tests to be applied to specific samples to and utilized in different studies. However, validity and reliability studies may not provide information regarding the performance of the items in the test. Therefore, determining the difficulty index and discrimination levels of the items is also considered important (Hasağebi, Terzi & Küçük, 2020). In this context, the purpose of this study is to investigate the reliability status of the pressure achievement test designed to measure students' academic achievements in the topic of pressure, as it will be administered on a different sample group.

Method

This study employed a survey method within the framework of quantitative research approach. The achievement test that was developed by Özcan, Koca, and Söğüt (2019) for the topic of Pressure was utilized in the study. The test comprises 20 questions, and the sample of the study consists of 149 8th grade students. The analysis of students' responses to the test items is conducted utilizing the Test Analysis Program (TAP).

Results and Discussion

The range of item difficulty index spans from 0.40 to 0.77, with the item discrimination index oscillating between 0.32 and 0.74. The average item difficulty of the achievement test is computed at 0.57, while the average item discrimination index stands at 0.55. As a result of the item analysis, the KR-20 reliability coefficient of the achievement test was found to be 0.820, and the Spearman-Brown coefficient calculated using the split-half method was 0.795. These psychometric findings validate the robustness of the instrument. As a result of the study, no item was observed to fall under the difficult category according to the calculated item difficulty index. In future research where the reliability of this test will be investigated, item adjustments can be made considering this situation. The topic of pressure, which was included in the 2013 and 2018 Science Education Curricula, is notably absent from the objectives outlined in the 2024 curriculum (Ministry of National Education [MoNE], 2024). According to the updated curriculum, students will first encounter the concept of pressure in the 9th grade. A review of the new objectives reveals some overlap with those in the previous curriculum. In this context, the test could be refined and expanded by incorporating questions that emphasize variables influencing pressure and its real-world applications. Future studies could then evaluate the scale's validity and reliability to ensure its continued applicability.

Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 05.03.2024 *Kabul/Accepted:* 13.10.2024

Makale Türü: Araştırma

Beş, Altı ve Yedinci Sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası Etkinliklerinin Krathwohl Taksonomisine Göre İncelenmesi*

*Oğuzhan SEVİM**

*Selim KARAALAN***

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından özel yetenekleri olan öğrenciler için hazırlanan beş, altı ve yedinci sınıf Türkçe Destek Odası etkinliklerinin Krathwohl Taksonomisi'ne göre incelemektir. Nitel araştırma kapsamında gerçekleştirilen araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağını Millî Eğitim Bakanlığı tarafından özel yetenekleri olan öğrenciler için hazırlanan beş, altı ve yedinci sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası etkinlikleri oluşturmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. İnceleme sonucunda beşinci sınıfta 126, altıncı sınıfta 80 ve yedinci sınıfta 146 kazanıma yönelik etkinliğin bulunduğu belirlenmiştir. Etkinliklerdeki kazanımlar Krathwohl Taksonomisi'ne ait hatırlama, anlama, uygulama, çözümlleme, değerlendirme ve yaratma basamakları ve bu basamaklara ait 19 alt boyutla ilişkilendirilmiştir. Taksonomik sınıflamada elde edilen sonuçlar dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri ile bilişsel boyutları açısından tablo ve grafiklerle sunulmuştur. Beş, altı ve yedinci sınıf düzeyinde hazırlanan etkinliklerin daha çok uygulama basamağına yönelik olup üst düzey zihinsel beceri gerektiren çözümlleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarıyla alakalı etkinliklere daha az yer verildiği belirlenmiştir. Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç basamaklarındaki alt boyutların tamamına yönelik etkinliklerin bulunmadığı tespit edilmiştir. Destek Eğitim Odası etkinliklerinde sınıf düzeyleri arasında da etkinlik kazanım sayısı açısından dengeli dağılımın bulunmadığı, altıncı sınıfın önceki ve sonraki sınıf düzeylerine oranla daha az beceri kapsayan etkinlik kazanımı içerdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul, Türkçe dersi, Krathwohl taksonomisi, destek eğitim odası.

Examination of 5th, 6th and 7th Grade Turkish Support Educational Chamber Activities According to Krathwohl

ABSTRACT

The aim of this study is to analyse the 5th, 6th and 7th grade Turkish Support Room activities prepared by the Ministry of National Education for students with special abilities according to Krathwohl taxonomy. In the qualitative research conducted, the document analysis method was utilized. The data source for the study consists of the 5th, 6th and 7th grade Turkish support education room activities prepared by the Ministry of National Education. Descriptive analysis technique was used to analyze the data. As a result of the examination, it was determined that there were 126 acquisition-oriented activities in the fifth grade, 80 in the sixth grade and 146 in the

Atf Bilgisi: Sevim, O., & Karaalan, S. (2024). Beş, Altı ve Yedinci Sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası Etkinliklerinin Krathwohl Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 303-323. Doi: 10.48066/kusob.1447367

* Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, oguzhan-sevim@windowslive.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0001-7533-4724.

** Öğretmen, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, selim.karaaslan@outlook.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0002-2976-1319.

seventh grade. The achievements in the activities were associated with the steps of remembering, understanding, application, analysis, evaluation and creation of Krathwohl Taxonomy and 19 sub-dimensions of these steps. The results obtained in taxonomic classification are presented in tables and graphics in terms of listening/watching, reading, speaking and writing skills and cognitive dimensions. It has been determined that the activities prepared at the 5th, 6th and 7th grade levels are mostly aimed at the Application step, and activities related to the analysis, evaluation and creation steps, which require more mental skills, are less involved. It has been determined that there are no activities for all sub-dimensions in the cognitive process steps of Krathwohl Taxonomy. It has been observed that there is no balanced distribution in terms of the number of activity achievements among the class levels in the Support Education Room activities, and that the 6th grade has less skill acquisition than the previous and post-class levels.

Keywords: Secondary school, Turkish lesson, Krathwohl taxonomy, support education room.

Giriş

Özel yetenekleri olan bireylerin sahip olduğu potansiyellerini ortaya çıkartmak için destek ve destekleme kavramları ortaya çıkmıştır. Bu kavramlar kapsamında da eğitimde Destek Eğitim Odaları hazırlanmıştır. Bu hizmet kapsamında MEB (2018) tarafından özel gereksinimi olan bireyin öncelikle kendisine, sonra da özellikle etkileşimde bulunduğu ailesine, öğretmenlerine ve diğer okul personeline yönelik özel araç ve gereçler kullanılarak hizmetler sunulmuştur. MEB (2015), yetersizliğinden dolayı özel eğitim ihtiyacı olan veya yaşlılarından üstün yetenekli öğrencilerin eğitim gördüğü okul ve kurumlarda "Destek Eğitim Odası" açılmasını bir zorunluluk hâline getirmiştir. Cavkaytar (2008) öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilmesinin amaçlandığı bu alanların okullardaki özel sınıflar olabileceği gibi Bilim ve Sanat Merkezi gibi okullar olabileceğini de belirtmiştir. Akçamete (2009) Destek Eğitim Odaları sayesinde, benzer özellik taşıyan bireylerin aynı ortamda eğitim görmelerinin bu bireylere yönelik hazırlanacak program oluşturma sürecinde kolaylaştırıcı bir yön oluşturacağından faydalı olacağını vurgulamıştır. Dev ve Haynes (2015) ise Destek Eğitim Odalarının özel gereksinimi olan öğrencilerin özel eğitim öğretmenleri ve diğer uzmanlardan akademik veya başka konularda yardım almadığı, özel bir eğitim ortamı olan ve zamanlarının belli bir kısmını geçirdikleri alan olduğunu ifade etmiştir.

Çevreleri tarafından ön planda tutulan özel yetenekli bireyler, tarihin ilk dönemlerinden beri değerli bulunmuştur. Platon; özel yetenekli bireyler için altın yaratılışa sahip kişiler ifadesini kullanmış, bu bireylerin özel bir eğitime tabi tutulmasının önemini yüzyıllar öncesinden ifade etmiştir. Tarihî süreçte çeşitli okullar ve uygulamalarla bu bireylerin gözetildiği çalışmalar yürütülmüştür. Özellikle 2015 yılından itibaren ülkemizde hizmet vermeye başlayan Destek Eğitim Odaları bu bireylerin potansiyellerini daha da geliştirip üst seviyelere çıkartmaları açısından son derece önemli bir eğitim alanı olmuştur. Bu odalarda öğrencilere ilgi ve istekleri yönünden bire bir eğitim verilmesinin yanı sıra gruplar hâlinde eğitim faaliyetleri de yürütülmektedir. Böylelikle birey hem kendisini derinlemesine tanıyıp geliştirecek hem de grubundaki bireylerle etkileşime girerek değerlendirme ve onlara becerilerini sunma imkânına erişecektir. Bu da Destek Eğitim Odalarının barındırdığı eğitim sürecinde bireyselleştirilmiş öğretimi ve grupla ya da iş birliğine dayalı öğrenme modelinin bir arada yürütüldüğü bir alan olmasına imkân tanımaktadır. Bireyin sahip olduğu yeteneklerle alakalı zenginleştirme çalışmalarına tabi tutulduğu bu odalarda, kendisine göre hazırlanan hızlandırılmış ve desteklenmiş programla ilerlemesi sağlanmaktadır. Çitil ve Sak'a (2020) göre bu alanlarda hazırlanan programlar normal olarak okullardaki programlarıyla bütünlük teşkil edecek şekilde örtüşmelidir. Aksi olması durumunda bireyde, farklılık gösteren kimi zaman birbiriyle çakışabilecek program karmaşalarının hissedilmesine neden olabilir. Bu da eğitim sürecinde hiç istenilmeyen sonuçların ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilir.

Toplumsal gelişim ve değişimde nitelikleri açısından üstün özellikleri bulunan bireyler önemli etkiye sahiptir. Bu bireylerin barındırdıkları potansiyelleri yansıtabilmeleri için eğitimin uygun

koşullarda düzenlenmesi de önem arz etmektedir. Bu öğrenciler için oluşturulan alanlardan biri de Destek Eğitimi Odasıdır. Destek Eğitimi Odasında eğitim alan özel beceri ve yeteneği olan öğrenciler için hazırlanan etkinliklerin bu öğrencilerin düzeylerine uygunluğunun belirlenmesi büyük önem taşımaktadır.

Destek eğitim odalarında eğitim gören özel yetenekli bireylere yönelik çalışmalar tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de artmış olmasına rağmen yeterli düzeyde değildir. Tarhan ve Kılıç (2014), destek eğitim odaları için hazırlanan planların gerçek hayattan kopuk ve okul programlarıyla bağlantısız olduğunu açıklayarak, bu bireylerin uygun tanılama ve değerlendirme gibi farklı yönlerinin ortaya çıkartılacağı çalışmaların yapılması gerekliliğini açıklamış, bu noktadaki eksikliklerin hâlâ devam ettiğini ifade etmiştir. Ayrıca Akay'a (2011) göre ülkemizde özel bir misyonla oluşturulan ve yasal düzenlemeyle desteklenmiş olmasına rağmen Destek Eğitim Odaları etkin bir şekilde yürütülmemektedir. Üstün nitelikleri olmasına rağmen bu öğrencileri merkeze alan biri doktora diğeri de yüksek lisans tezi olmak üzere yalnızca iki akademik çalışma hazırlanmıştır. Bu araştırmalar, alandaki sorunlar ve öğretmen yeterliliklerine yönelik görüşleri içermekte olup özel nitelikleri bulunan öğrencilerin destek eğitim sürecinde aldığı eğitimlerin içeriğine yönelik değildir. Tespit edilen bu ihtiyaçtan hareketle bu araştırma Millî Eğitim Bakanlığı tarafından özel yetenekleri olan öğrenciler için hazırlanan beş, altı ve yedinci sınıf Türkçe Destek Odası etkinliklerinin Krathwohl Taksonomisi'ne göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma ile özel yetenekli bireylere yönelik farklı derslerdeki içeriklerin, uygulamaların değerlendirileceği bir çalışma örneği sunulmaya çalışılmıştır. Böylece bilimsel bilgi birikimine katkı sağlanıp gelecekte araştırmacıların bu alanda yürüteceği faaliyetlere rehberlik edilebilecektir. Bu durum çalışmayı Türkçe dersi ve Destek Eğitim Odaları alanlarında ayrıcalıklı kılacak, alan uzmanları ve araştırmacılara çalışma hazırlama sürecinde katkı sağlayacaktır. Çalışmanın amacı doğrultusunda şu araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır:

1. Beşinci sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası etkinliklerinde yer alan bilişsel kazanımlar, Krathwohl Taksonomisi üst bilişsel süreç boyutuna göre nasıl dağılmıştır?
2. Altıncı sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası etkinliklerinde yer alan bilişsel kazanımlar, Krathwohl Taksonomisi üst bilişsel süreç boyutuna göre nasıl dağılmıştır?
3. Yedinci sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası etkinliklerinde yer alan bilişsel kazanımlar, Krathwohl Taksonomisi üst bilişsel süreç boyutuna göre nasıl dağılmıştır?
4. Krathwohl Taksonomisi'ndeki üst bilişsel basamaklar; beş, altı ve yedinci sınıf düzeylerindeki etkinliklere göre nasıl dağılmıştır?
5. Beş, altı ve yedinci sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası etkinliklerinin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerine göre dağılımı nasıldır?
6. Beş, altı ve yedinci sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası etkinliklerinde Krathwohl Taksonomisi'nin hangi bilişsel basamağına yönelik kazanımlar sıklıkla kullanılmıştır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından özel yetenekleri olan öğrenciler için hazırlanan beş, altı ve yedinci sınıf Türkçe Destek Odası etkinliklerinin Krathwohl Taksonomisi'ne göre incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde, çalışma nitel araştırma yaklaşımı kullanılarak yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, Fraenkel ve Wallen (2006) tarafından bir materyalin incelendiği çalışmalar şeklinde ifade edilmiştir (Akt., Büyüköztürk vd., 2010). Nitel araştırma; olay ve durumların bütüncül ve gerçekçi bir biçimde ortaya koyulmasına yönelik farklı veri araçlarının kullanıldığı bir araştırma modelidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Nitel araştırmalarda veriler; gözlem, görüşme ya da doküman incelenmesi yapılarak elde edilir (Özdemir, 2010).

Araştırmadaki çalışma yöntemi doküman analizi yöntemidir. Bu yöntem, araştırmaya konu olan olguyla ilgili olarak bu kapsamda değerlendirilen bulguların tespit edilmesinde tercih edilmektedir (Çepni, 2010). Bu analizde amaç; araştırmacı tarafından ortaya konan veya araştırılan olaya ya da olguyu taşıyan materyallerin belli ölçütler düzeyinde incelenmesini ve elde edilen verilerden genelleme/yorumlama yapmaya imkân tanınacak şekilde sunulmasını sağlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bir başka tanıma göre ise doküman analizi; bir araştırmanın konusuyla ilgili hazırlanan dokümanların çözümlenmesidir (Cansız-Aktaş, 2015).

Araştırma çerçevesinde beş, altı ve yedinci sınıf düzeyindeki özel yetenekleri bulunan öğrenciler için hazırlanan Destek Eğitim Odası Türkçe dersinde kullanılan etkinliklerdeki dokümanlar incelenmiştir. Doküman olarak incelenen söz konusu etkinlikler, öncelikle sınıf düzeylerine göre ayrılmıştır. Etkinlikler içerisinde yer verilen her kazanım; Türkçe dersindeki dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma becerisinden hangisini amaçladığı ayırt edilmiş ve ilgili kazanımın Krathwohl Taksonomisi'nde karşılık geldiği bilişsel basamak ve alt boyut belirlenmiştir. Krathwohl Taksonomisi'nin temel özellikleri şunlardır:

- Taksonominin, bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutu olmak üzere iki farklı boyutu bulunmaktadır.
- Bloom Taksonomisi'ndeki zihinsel boyutlarda yer alan işlemsel, kavramsal, olgusal boyutlara Krathwohl tarafından üst bilişsel boyut da eklenmiştir. (Tutkun, 2012; Bümen, 2006).
- Krathwohl Taksonomisi'nde bulunan boyutlardan bilgi kısmı, kazanımların isim ya da isim öbeği durumunu yansıtmaktadır (Tutkun, 2012).
- Bloom Taksonomisi daha çok değerlendirmeye yönelik tasarlanmışken, Krathwohl Taksonomisi değerlendirmeye ek olarak planlama ve öğretim basamaklarını da ele alacak şekilde tasarlanmıştır.
- Bloom Taksonomisi yükseköğretim düzeyli tasarlanmışken, Krathwohl Taksonomisi tüm okul düzeylerine yönelik tasarlanmıştır.
- Bloom Taksonomisi çoktan seçmeli testleri değerlendirmeye yönelik iken Krathwohl Taksonomisi tüm değerlendirme yöntem ve tekniklerini kapsayacak bir tasarıma sahiptir.
- Bloom Taksonomisi'nde bilişsel süreç boyutu öğretim programlarındaki kazanımların eylem boyutunu ifade etmekte iken Krathwohl Taksonomisi'nde bu boyutta bazı değişiklikler meydana gelmiştir.

Bilişsel alandaki sınıflamada, günümüze kadar yaşanan değişikliklerin etkisiyle üç basamağa yeniden isim verilmiş ve iki basamağın da yeri değiştirilmiştir. Ayrıca basamaklar arası tutarlılığı sağlamak için alt basamakların isimleri fiil formunda ifadelere dönüştürülmüştür. Bilgi basamağı, hatırlama basamağına; kavrama basamağı ise anlama basamağına dönüştürülmüştür. Yaratma basamağı ile değerlendirme basamağı yer değiştirmiştir (Anderson & Krathwohl, 2010). Krathwohl Taksonomisi'ndeki bilişsel süreç içerisinde yer alan boyutların sınıflanmasına dair yönler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Krathwohl Taksonomisi belirtke tablosu (Anderson & Krathwohl, 2014)

Bilgi Birikimi Boyutu	Biliş Sürecindeki Boyutlar					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal Bilgi						
Kavramsal Bilgi						
İşlemsel Bilgi						
Üstbilişsel Bilgi						

Veri Kaynağı

Araştırmada doküman analizi yöntem olarak tercih edildiği için araştırma sürecinde çeşitli dokümanlar veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bu dokümanlar Millî Eğitim Bakanlığı tarafından özel yetenekleri olan öğrenciler için hazırlanan beş, altı ve yedinci sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası etkinlikleridir. Bu etkinlikler kapsamında beşinci sınıflarda 21, altıncı sınıflarda 15 ve yedinci sınıflarda 16 parça belirlenmiştir. Beşinci sınıflarda 126, altıncı sınıflarda 80 ve yedinci sınıflarda da 146 kazanım etkinliği doküman olarak belirlenmiştir. Elde edilen 352 kazanım etkinliği Excel tablosunda bilişsel basamaklar ve alt boyutlarıyla eşleştirilerek paylaşılmıştır.

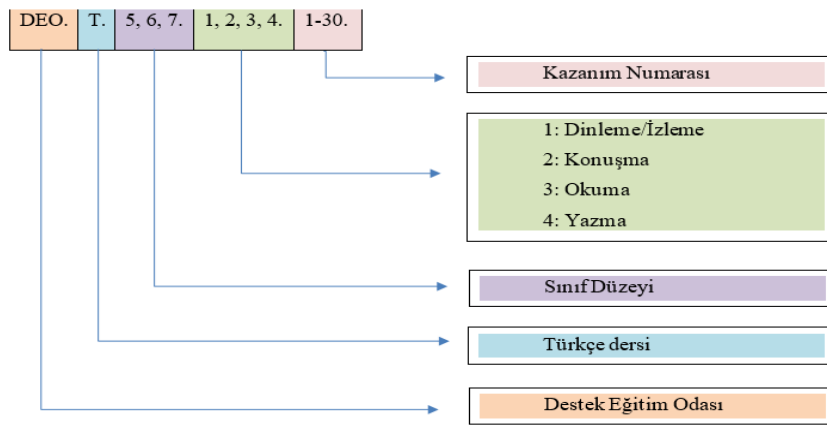
Veri Toplama Araçları

Araştırmada, dokümanlarda yer alan verilerin analizini gerçekleştirmek amacıyla etkinlikler incelenirken öncelikle her etkinlik içerisinde kaç tane kazanım olduğu belirlenmiştir. Bu kazanımlar dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma dil becerisi sıralamasıyla hangi beceriyi ölçtüğü ayırt edilmiştir. Bu becerilerden birini hedefleyen kazanımın ne olduğu ve bu kazanım sayesinde hangi bilişsel basamağın hedeflendiği tespit edilmiştir. Her etkinlik ve etkinlikler içerisinde yer alan kazanımlar bu açılardan değerlendirilmiş olup elde edilen bulgular Tablo 2’de yer alan formdaki gibi Excel tablosuna aktarılmıştır. Kazanım Değerlendirme Tablosu; bu yönüyle kitap içinde yer alan her bir etkinlik, bu etkinliklerde yer verilen kazanımların numaraları, bu kazanımların neler olduğu, bu kazanımlar sayesinde Krathwohl Taksonomisi’nin bilişsel basamak ve alt boyutlarından hangisini hedeflediğini ifade edecek şekilde düzenlenmiştir.

Tablo 2. Kazanım değerlendirme tablosu

Etkinlik Adı	Etkinlikteki Kazanım Numaraları	Kazanımın Adı	Krathwohl Taksonomisi		Bilişsel Boyut Basamağı Alt Grubu	
			Bilişsel Basamağı	Boyut	Basamağı	Alt Grubu

Veriler analiz edilirken beş, altı ve yedinci sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası etkinlikleri kitabındaki çalışmalar incelenmiş, etkinliklerdeki kazanımlar tablolara yerleştirilirken anlaşılmasını kolaylaştırmak için belli düzenlemeler yapılarak sunulmuştur. Bu şekilde kazanımın hangi beceriyi ölçtüğü, hangi sınıf düzeyini yansıttığı rahatlıkla ayırt edilebilmektedir. Bu amaçla, kazanımların düzenlenmesi ve incelenmesinde kullanılan ifadelerin ne şekilde değerlendirildiği Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Etkinlik kazanımlarının düzenlenmesinde kullanılan şablon

Etkinlik içerisinde yer verilen kazanım numarasının “DEO.T.5.2.13.” olarak ifade edildiği bir kazanımda; sırasıyla “DEO.” kısaltması Destek Eğitim Odasını, “T.” Türkçeyi, “5.” beşinci sınıfı düzeyinde olduğunu, “2.” konuşma becerisine ait bir kazanım olduğunu, “13.” ise ilgili beceri içerisindeki on üçüncü kazanımın hedeflendiğini ifade etmektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında betimsel analiz ile içerik analizinden faydalanılmıştır. Betimsel analiz, amaç kapsamında toplanan verilerin hedeflenen nitelikler açısından özetlenmesi veya yorumlanmasıdır. İçerik analizi ise bir araştırma kapsamında elde edilen verileri açıklamak için çeşitli kavram ve ilişkiler gibi ihtiyaç duyulan bilgilerin kullanılmasıdır (Karasar, 2014). Yıldırım ve Şimşek (2013), içerik analizini kavramların birbirine benzer yönlerinden hareketle bir araya getirilerek okuyucu açısından kolayca yorumlanmasını amaçladığını belirtmiştir.

Yıldırım ve Şimşek (2013); betimsel analiz yapılırken dört sürecin olduğunu ve araştırmada bunun sırasıyla; çerçeve oluşturulması, verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması süreçlerini içerdiğini aktarmıştır. Bu kapsamda ilk olarak çerçeve olarak incelenecek dokümanlar belirlenmiştir. Bu amaçla Destek Eğitim Odası Türkçe derslerinde kullanılmak üzere hazırlanan etkinlikler, araştırmanın özünü meydana getirmiştir. Söz konusu dokümanlardaki verileri destekleyecek, karşılaştırmalarda kullanılacak ve araştırmada başvurulacak bilgi, bulguları ortaya koyacak bu alanda yapılan diğer araştırma ve çalışmalar da belirlenip çalışma sürecinde faydalanılmıştır. Destek Eğitim Odası etkinlikleri, Türkçe dil becerilerine yönelik çalışmalar, özel gereksinimli öğrencilerle ve Krathwohl Taksonomisi’yle ilgili çalışmalar araştırmanın temel çerçevesini meydana getirmiştir. Araştırmada ikinci olarak çerçeve olarak belirlenen dokümanlardan elde edilen veriler, veri analizine tabi tutularak ne olduğu ve neyi hedeflediği belirtilmek suretiyle somutlaştırılmıştır, birbirini bütüncül bir yaklaşımla destekleyecek şekilde ifade edilerek paylaşılmıştır. Dokümanlardan ve bu konuyla bağlantılı olduğu için incelenen çalışmalardan araştırma kapsamında veri olarak belirlenen bulgular; öncelikle tanımlanmış, değerlendirilmiş ve böylece bulgulara dair analizlere ve yorumlamalara ulaşarak betimsel analizin tüm boyutları planlanmıştır.

Verilerin İnanırlılığının, Kullanılabilirliğinin, Tutarlılığının ve Teyit Edilebilirliğinin Sağlanmasına İlişkin İşlemler

Nitel araştırmalar; araştırma sürecini sistematik bir yaklaşımla ve analitik süreçlerle yapılandırılan, elde ettiği doğru ve geçerli olan sonuçlara, yorumlamalara yönelten yansız çalışmalardır (Yaşar, 2018). Nitel araştırmalar; var olan ifadelerin sözel kodlarla ifadesine dayandığından bu araştırmalarda elde edilen verilerin alanda kabul görüp inandırıcı bulunması, çalışmadan elde edilen sonuçların başka çalışmalarda da kullanılabilirliği, araştırma verilerinin tutarlılığı ve teyit edilebilirliği son derece önemlidir. Bu kapsamda, araştırmadaki tutarlılığı sağlamak için ders kitaplarındaki kazanım etkinliklerinin bilişsel özelliği hem benzer etkinliklerle kendi aralarında ilişkileri yönüyle hem de daha önce oluşturulan bilişsel taksonominin içeriği arasındaki ilişkilerine bakılmış, bu ilişkilerin anlamlı ve tutarlı bir bütün ortaya koydukları anlaşılmıştır.

Araştırmada kullanılan Etkinlik Kazanım Düzey Belirleme Formu oluşturulurken Türkçe dersi öğretim üyeleri ve eğitim bilimleri alanında uzman kişilerle görüşme yapılarak onların düşünceleri çerçevesinde teyit edilmeye, açık ve anlaşılır olmayan kazanımlar netleştirilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, ayrıca Türkçe dersindeki kazanımların bilişsel boyutlarını inceleyen Kavruk ve Erol (2018), Büyükalın ve Yıldırım (2019) ile Çerçi (2018) tarafından hazırlanan çalışmalardan yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular tamamlandıktan sonra bilgilerle alakalı bilişsel kurguların gerçeği yansıttığı konusunda geri bildirim alınması için başka kişilerin de incelemedeki sonuçlarıyla

karşılaştırılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu amaçla benzer etkinlikler farklı iki Türkçe öğretmeni tarafından da değerlendirilerek benzer bir sonuca ulaşıp ulaşılmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu incelemeden elde edilen sonuçlar içerisinde farklılık gösteren kazanımlar, ya uzman kişiyle görüşülerek ya da Türkçe dersi kazanımlarının analiz edildiği çalışmalardan hareketle belirlenmiştir.

Çalışmanın teyit edilebilirliğini sağlamak için ise araştırma sürecinde takip edilen bilimsel yöntem, veri toplama aracı ve veri analizi süreçleri detaylı bir şekilde belirlenmiştir. Yapılan araştırma için oluşturulan kuramsal altyapı, araştırma modeli, alan bütünlüğü elde edilen verilerin kolaylıkla açıklanabilmesi için detaylı bir şekilde belirlenip ayırt edilmiştir (LeCompte & Goetz, 1982). Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için etkinliklerdeki bilişsel beceri düzeyleri sınıflandırılırken herhangi bir yorum, değişiklik yapılmadan, ifade edildikleri şekilde değerlendirilmiştir. Verilerin analizi gerçekleştirilirken benzer kazanımları ölçen hedefler belirlenerek bunların bir bütünlük oluşturmasını sağlamak amacıyla tablo ve grafiklerden yararlanılmıştır. Bilişsel becerilerin incelenmesiyle elde edilen özellikler sınıflandırılmış, bu sınıflama sonrasında eğitim bilimleri alanı ile Türkçe eğitimi alanında uzman öğretim üyelerinin de araştırma kapsamında fikirleri alınarak inceleme desteklenmiştir. Böylelikle araştırmanın yansız ve katışıksız bakış açısına sahip olması sağlanmıştır (Miles & Jozefowicz-Simbeni, 2010).

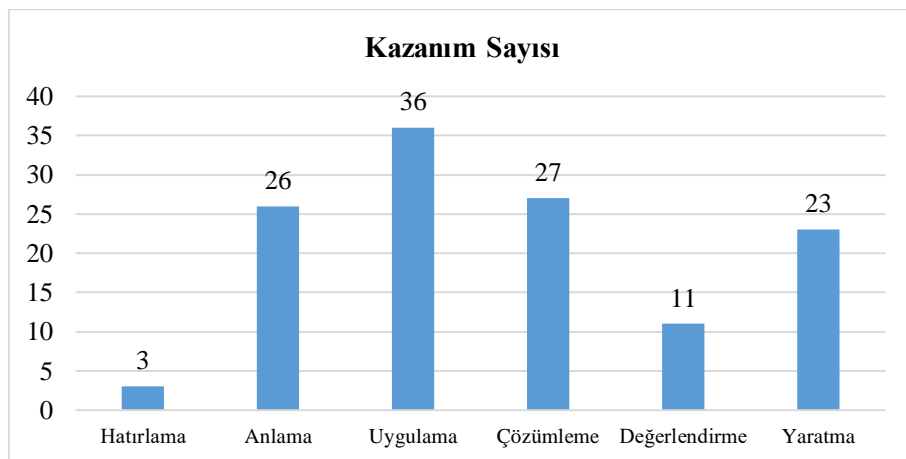
Araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamak için ise veri toplama sürecindeki incelemelerin nasıl yapıldığı, inceleme sonrasında elde edilen bilgiler için veri toplama aracının kullanım şekli, kavramlar arasındaki ilişkilendirmenin nasıl yapıldığı ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır (LeCompte & Goetz, 1982).

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde çalışma kapsamında elde edilen verilerin analizi ile ulaşılan bulgular sıklık (frekans) ve yüzde değerleriyle birlikte tablo ve grafiklerle sunulmuştur.

Beşinci Sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası Etkinliklerinde Yer Alan Bilişsel Kazanımların Krathwohl Taksonomisi Bilişsel Süreç Boyutları ile İlgili Analizi

Araştırmanın ilk alt probleminde özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan beşinci sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası etkinliklerinde yer alan 21 parçadaki kazanımların Krathwohl Taksonomisi'ne göre dağılımının nasıl olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.



Şekil 2. Beşinci sınıf destek eğitim odası etkinliklerinin Krathwohl Taksonomisi

Krathwohl Taksonomisi'ne göre beşinci sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası etkinlikleri incelendiğinde hatırlama %2.3, anlama %20.8, uygulama %28.8, çözümleme %21.6, değerlendirme %8.8 ve yaratma %21.6 olduğu belirlenmiştir. Şekil 2'de de görüldüğü üzere hatırlama basamağıyla

alakalı 3, anlama basamağıyla alakalı 26, uygulama basamağıyla alakalı 36, çözümleme basamağıyla alakalı 27, değerlendirme basamağıyla alakalı 11 ve yaratma basamağıyla alakalı 23 etkinlik yer almaktadır. Etkinliklerin Krathwohl Taksonomisi basamaklarındaki alt bilişsel boyutlarına ait veriler Tablo 3'teki gibidir.

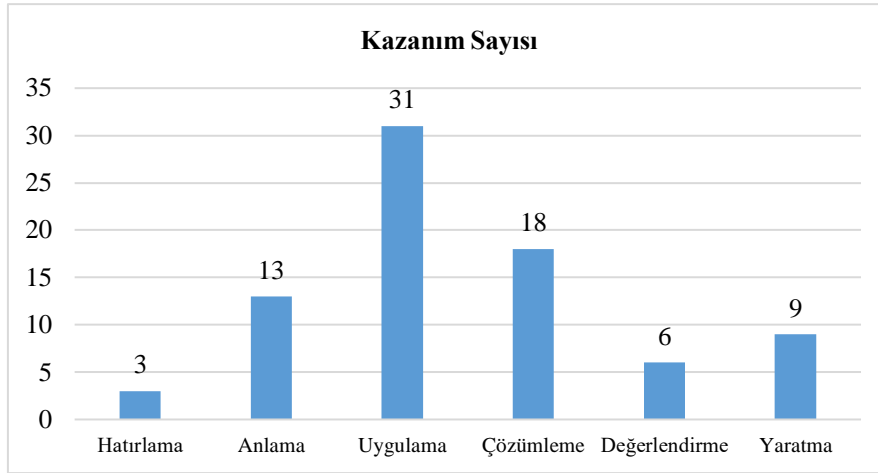
Tablo 3. Beşinci sınıf destek eğitim odası etkinliklerinin dağılım ve fark tablosu

Üst Bilişsel Boyut	Eşit Dağılımda		Taksonomik Analiz		Fark	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Hatırlama						
Tanıma	6.63	5.25	1	0.8	-5.63	-10.88
Hatırlama	6.63	5.25	2	1.6	-4.63	-9.88
Anlama						
Yorumlama	6.63	5.25	10	8	3.37	-1.88
Örneklendirme	6.63	5.25	-	-	-6.63	-11.88
Sınıflama	6.63	5.25	2	1.6	-4.63	-9.88
Özetleme	6.63	5.25	1	0.8	-5.63	-10.88
Sonuç Çıkarma	6.63	5.25	10	8	3.37	-1.88
Karşılaştırma	6.63	5.25	3	2.4	-3.63	-8.88
Açıklama	6.63	5.25	-	-	-6.63	-11.88
Uygulama						
Yapma	6.63	5.25	7	5.6	0.37	-4.88
Yararlanma	6.63	5.25	29	23.2	22.37	17.12
Çözümleme						
Ayrıştırma	6.63	5.25	12	9.6	5.37	0.12
Örgütlenme	6.63	5.25	1	0.8	-5.63	-10.88
İrdeleme	6.63	5.25	14	11.2	7.37	2.12
Değerlendirme						
Denetleme	6.63	5.25	7	5.6	0.37	-4.88
Eleştirme	6.63	5.25	4	3.2	-2.63	-7.88
Yaratma						
Oluşturma	6.63	5.25	12	9.6	5.37	0.12
Planlama	6.63	5.25	-	-	-6.63	-11.88
Üretme	6.63	5.25	11	8.8	4.37	-0.88
Toplam	126	100	126	100	0	0

Destek Eğitim Odası beşinci sınıf Türkçe derslerinde yer verilen etkinliklerdeki her bir kazanımın Krathwohl Taksonomisi'nin tüm alt boyutlarını kapsayacak şekilde eşit dağılımında ortaya çıkan sonuçları ile incelenen etkinliklerdeki analiz kapsamında ulaşılan taksonomik analiz sonucu Tablo 3'te gösterilmiştir. Tabloda tüm kazanımlar alt basamaklara eşit olarak paylaştırılarak eşit dağılım ve dokümanlarda yer alan kazanımların hangi bilişsel boyutu hedeflediğini gösteren taksonomik analiz arasındaki farklılıklar frekans ve yüzde olarak gösterilmiştir. En fazla olumlu yöndeki farklılaşma uygulama basamağının yararlanma alt boyutuyken; örnekleme, açıklama ve planlama boyutlarında ayrışma negatif yönde olduğu görülmüştür. Eşit dağılım durumunda beklenen ile etkinliklerde yer verilme düzeyi arasında en yakın tutarlılığı ayrıştırma ve oluşturma alt boyutlarını kapsayan kazanım etkinlikleri sağlamıştır.

Altıncı Sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası Etkinliklerinde Yer Alan Bilişsel Kazanımların Krathwohl Taksonomisi Bilişsel Süreç Boyutu ile İlgili Analizi

Araştırmanın bu alt probleminde özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan altıncı sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası etkinliklerinde yer alan 15 parçadaki kazanımların Krathwohl Taksonomisi'ne ait üst bilişsel basamaklar ve bu basamaklardaki alt bilişsel boyutlara ait dağılımının nasıl olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.



Şekil 4. Altıncı sınıf destek eğitim odası etkinliklerinin Krathwohl Taksonomisi analizi

Krathwohl Taksonomisi'ne göre altıncı sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası etkinlikleri incelendiğinde hatırlama basamağı %3.75, anlama basamağı %16.25, uygulama basamağı %38.75, çözümleme basamağı %22.5, değerlendirme basamağı %7.5 ve yaratma basamağı %11.25 düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Şekil 4'te de görüldüğü üzere altıncı sınıf destek eğitim odası Türkçe çalışmalarında Krathwohl Taksonomisi hatırlama basamağı için 3, anlama basamağı için 13, uygulama basamağı için 31, çözümleme basamağı için 18, değerlendirme basamağı için 6 ve yaratma basamağı için 9 etkinliğe yer verilmiştir. Etkinliklerin bu basamaklara ait alt boyutlarına ait frekans ve değerler Tablo 4'teki aktarılmıştır.

Tablo 4. Altıncı sınıf destek eğitim odası etkinliklerinin dağılım ve fark tablosu

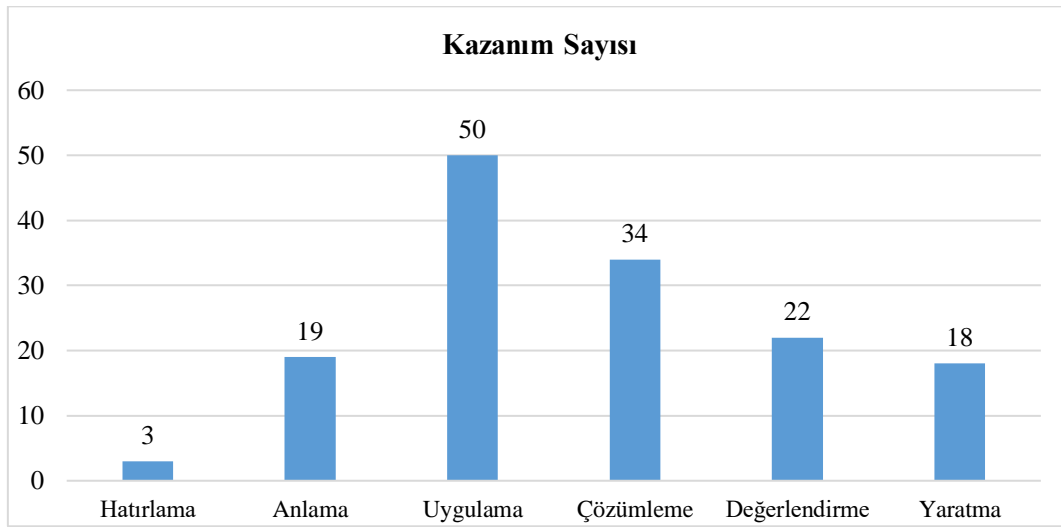
Üst Bilişsel Boyut	Eşit Dağılımda		Taksonomik Analiz		Fark	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Hatırlama						
Tanıma	4.21	5.25	-	-	-4.21	-5.25
Hatırlama	4.21	5.25	3	3.75	-1.21	-1.5
Anlama						
Yorumlama	4.21	5.25	10	12.5	5.79	7.25
Örneklendirme	4.21	5.25	-	-	-4.21	-5.25
Sınıflama	4.21	5.25	-	-	-4.21	-5.25
Özetleme	4.21	5.25	2	2.5	-2.21	-2.75
Sonuç Çıkarma	4.21	5.25	1	1.25	-3.21	-4
Karşılaştırma	4.21	5.25	-	-	-4.21	-5.25
Açıklama	4.21	5.25	-	-	-4.21	-5.25
Uygulama						
Yapma	4.21	5.25	6	7.5	1.79	2.25
Yararlanma	4.21	5.25	25	31.25	20.79	26
Çözümleme						
Ayrıştırma	4.21	5.25	11	13.75	6.79	8.5
Örgütlenme	4.21	5.25	2	2.5	-2.21	-2.75
İrdeleme	4.21	5.25	5	6.25	0.79	1
Değerlendirme						
Denetleme	4.21	5.25	3	3.75	-1.21	-1.5
Eleştirme	4.21	5.25	3	3.75	-1.21	-1.5
Yaratma						

Oluşturma	4.21	5.25	3	3.75	-1.21	-1.5
Planlama	4.21	5.25	-	-	-4.21	-5.25
Üretme	4.21	5.25	6	7.5	1.79	2.25
Toplam	80	100	80	100	0	0

Tablo 4’te Destek Eğitim Odası altıncı sınıf Türkçe derslerinde yer verilen etkinliklerdeki kazanımların Krathwohl Taksonomisi’nin tüm alt boyutlarını kapsayacak şekilde eşit bir şekilde dağılımında ortaya çıkan sonuçlar ile incelenen altıncı sınıf etkinliklerdeki kazanımların analiz sonucunda elde edilen verilere ait taksonomik analiz sonucu gösterilmiştir. Tabloda eşit dağılım ve taksonomik analiz arasındaki değişimi gösteren farklılık düzeyleri frekans ve yüzde değerleriyle gösterilmiştir. En fazla olumlu yöndeki farklılaşma uygulama basamağının yararlanma alt boyutuyla ilişkililikten; tanıma, karşılaştırma, açıklama, sınıflama, örneklendirme ve planlama boyutlarında ayrışma negatif yönde olmuştur. Beklenen ile gerçekleşen düzeydeki en yakın tutarlılık irdeleme alt boyutunda görülmektedir.

Yedinci Sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası Etkinliklerinde Yer Alan Bilişsel Kazanımların Krathwohl Taksonomisi Bilişsel Süreç Boyutu ile İlgili Analizi

Araştırmanın bu alt problemi için özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan yedinci sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası etkinliklerinde yer alan 16 parçadaki kazanımlar, Krathwohl Taksonomisi üst bilişsel boyutları ve bu basamaklarda yer alan alt boyutlar açısından nasıl bir dağılım gösterdiği tespit edilmeye çalışılmıştır.



Şekil 5. Yedinci sınıf destek eğitim odası etkinliklerinin Krathwohl Taksonomisi

Şekil 5 incelendiğinde Krathwohl Taksonomisi’ne göre yedinci sınıfa ait Türkçe Destek Eğitim Odası çalışmaları kapsamında hatırlama basamağı %2.05, anlama basamağı %13.01, uygulama basamağı %34.24, çözümleme basamağı %23.28, değerlendirme basamağı %15.06 ve yaratma basamağının %12.33 olduğu belirlenmiştir. Bu amaçla taksonomiye ait hatırlama becerisine yönelik 3, anlama becerisine yönelik 19, uygulama becerisine yönelik 50, çözümleme becerisine yönelik 34, değerlendirme becerisine yönelik 22 ve yaratma becerisini hedefleyen 18 kazanım etkinliği çalışma içerisinde yer almaktadır. Etkinliklerde yer alan kazanımların Krathwohl Taksonomisi alt boyutlarına göre değerleri Tablo 5’teki gibidir.

Tablo 5. Yedinci sınıf destek eğitim odası etkinliklerinin dağılım ve fark tablosu

Üst Bilişsel Boyut	Eşit Dağılımda		Taksonomik Analiz		Fark	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%

Hatırlama						
Tanıma	7.68	5.25	-	-	-7.68	-5.25
Hatırlama	7.68	5.25	3	2.05	-4.68	-3.2
Anlama						
Yorumlama	7.68	5.25	10	6.84	2.32	1.59
Örneklendirme	7.68	5.25	-	-	-7.68	-5.25
Sınıflama	7.68	5.25	2	1.37	-5.68	-3.88
Özetleme	7.68	5.25	2	1.37	-5.68	-3.88
Sonuç Çıkarma	7.68	5.25	5	3.42	-2.68	-1.83
Karşılaştırma	7.68	5.25	-	-	-7.68	-5.25
Açıklama	7.68	5.25	-	-	-7.68	-5.25
Uygulama						
Yapma	7.68	5.25	33	22.60	25.32	17.35
Yararlanma	7.68	5.25	17	11.64	9.32	6.39
Çözümleme						
Ayrıştırma	7.68	5.25	13	8.91	5.32	3.66
Örgütlenme	7.68	5.25	3	2.05	-4.68	-3.2
İrdeleme	7.68	5.25	18	12.32	10.32	7.07
Değerlendirme						
Denetleme	7.68	5.25	19	13.01	11.32	7.76
Eleştirme	7.68	5.25	3	2.05	-4.68	-3.2
Yaratma						
Oluşturma	7.68	5.25	6	4.11	-1.68	-1.14
Planlama	7.68	5.25	1	0.68	-6.68	-4.57
Üretme	7.68	5.25	11	7.53	3.32	2.28
Toplam	146	100	146	100	0	0

Destek Eğitim Odası yedinci sınıf Türkçe derslerinde yer alan etkinliklerdeki kazanımların Krathwohl Taksonomisi'nin tüm alt boyutlarını kapsayacak şekilde eşit dağılımında ortaya çıkan sonuçlar ile yedinci sınıfta kullanılan etkinliklerin incelenmesiyle elde edilen taksonomik analiz sonucu Tablo 5'te gösterilmiştir. Tabloda dağılımın eşit olması hâli ile taksonomik analiz sonucunda elde edilen düzey arasındaki farklılıklar da frekans ve yüzde olarak gösterilmiştir. En fazla olumlu yöndeki farklılaşma uygulama basamağının yapma alt boyutunda görülürken; tanıma, örneklendirme, açıklama ve karşılaştırma boyutlarında ayrışma negatif yönde olmuştur. Beklenen ile gerçekleşen düzeydeki en yakın tutarlılığı oluşturma alt boyutu sağlamıştır.

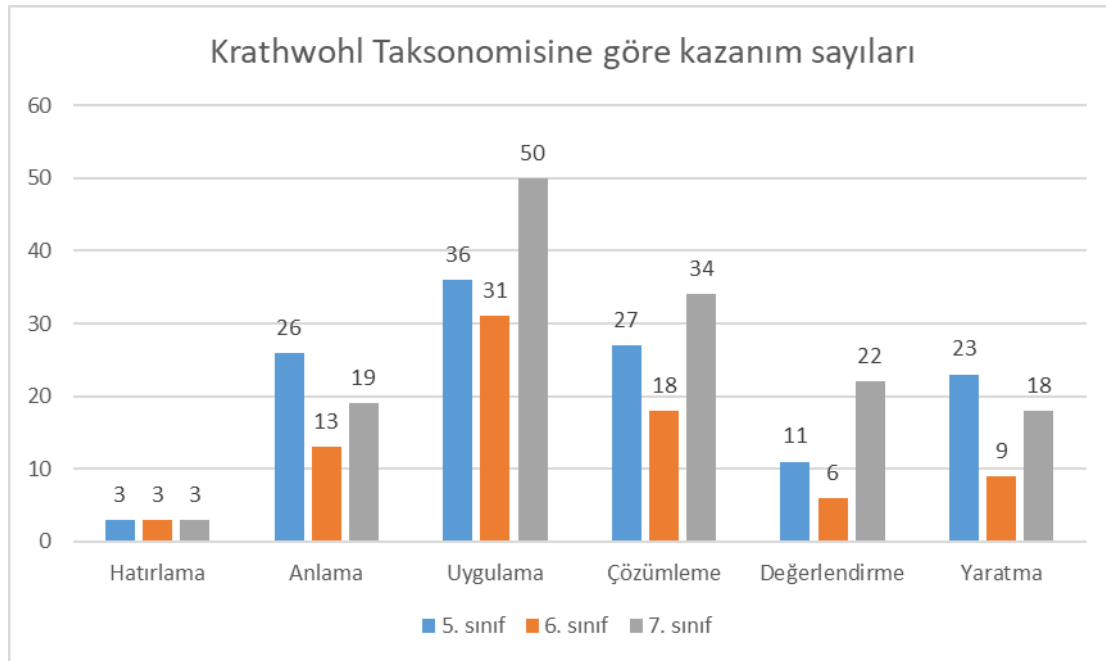
Sınıf Düzeylerine göre Türkçe Destek Eğitim Odası Etkinliklerinde Yer Alan Bilişsel Kazanımların Krathwohl Taksonomisi Açısından Karşılaştırılması

Özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan beş, altı ve yedinci sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası etkinliklerinde beşinci sınıf öğrencileri için 126 kazanım, altıncı sınıf öğrencileri için 80 kazanım ve yedinci sınıf öğrencileri için 146 kazanım olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyleri açısından elde edilen sonuçlar Şekil 6'da gösterilmiştir. Söz konusu kademelerin bireyin gelişim özelliği düşünüldüğünde sınıf düzeyi ilerlemesine rağmen altıncı sınıf öğrencileri için hazırlanan etkinliklerin niceliksel olarak önceki ve sonraki sınıf düzeyleriyle karşılaştırıldığında az olduğu anlaşılmıştır.



Şekil 6. Sınıf düzeylerine göre kazanımların dağılımı

Üst Bilişsel özellikler dikkate alındığında kazanımlara yönelik hazırlanan etkinliklerin tüm sınıf düzeylerinde uygulama basamağının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu kapsamda beşinci sınıfta 36, altıncı sınıfta 31 ve yedinci sınıfta 50 etkinlik uygulama becerisini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Alt bilişsel boyut yönünden de beşinci sınıfta 29, altıncı sınıfta da 25 etkinlikle uygulama basamağının yararlanma alt boyutu ve yedinci sınıfta da uygulama basamağının yapma alt boyutunu ölçen etkinliklerin Krathwohl Taksonomisi'ndeki 19 alt boyut arasından öne çıktığı belirlenmiştir. Beş, altı ve yedinci sınıf etkinliklerinin Krathwohl Taksonomisi'ne göre dağılımını gösteren veriler Şekil 7'de verilmiştir.

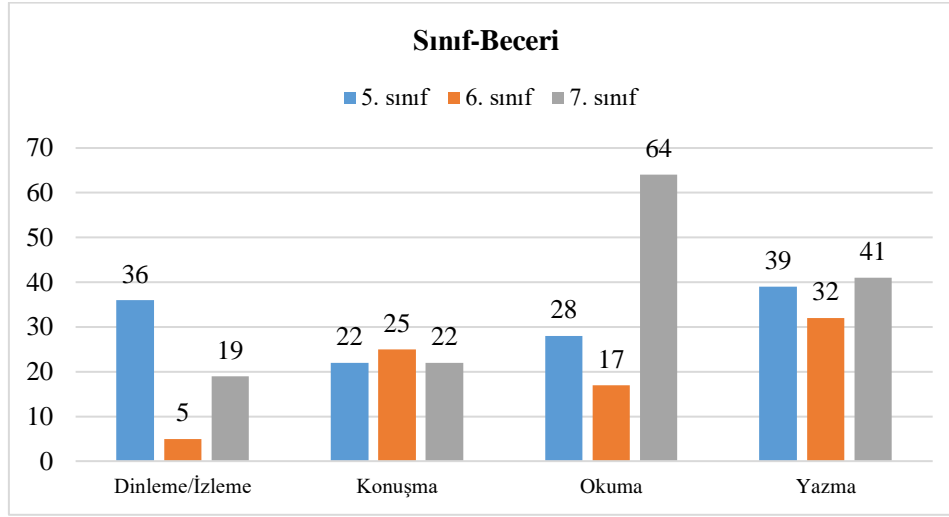


Şekil 7. Beş, altı ve yedinci sınıf destek eğitim odası etkinliklerinin krathwohl taksonomisine göre karşılaştırması

Şekil 7'de beş, altı ve yedinci sınıf kademelerinde hatırlama basamağının üçer kazanımla eşit sayıda ve en az etkinliğin oluşturulduğu basamak olduğu görülmektedir. Daha üst düzey beceri olarak değerlendirilen çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarının uygulama basamağıyla karşılaştırıldığında bu basamağın gerisinde kaldıkları görülmektedir.

Türkçe Beş, Altı ve Yedinci Sınıf Destek Eğitim Odası Etkinliklerinde Yer Alan Bilişsel Kazanımların Türkçe Dersi Becerileri Açısından Analizi

Etkinlik çalışmalarında toplamda 60 kazanım etkinliği dinleme/izleme, 69 kazanım etkinliği konuşma, 109 kazanım etkinliği okuma ve 112 kazanım etkinliği yazma becerisini hedeflemektedir. Sınıf düzeyi açısından beşinci sınıf etkinliklerinde 39 kazanım ve altıncı sınıf etkinliklerinde 32 kazanımla yazma becerisi diğer becerilere kıyasla ön planda tutulurken, yedinci sınıf etkinliklerinde ise 64 kazanım amaçlanarak okuma becerisine yönelik etkinlik tasarlanmıştır. Sınıf düzeylerine göre becerilerin dağılımı Şekil 8’de gösterilmiştir.



Şekil 8. Beş, altı ve yedinci sınıf destek eğitim odası etkinliklerinin sınıf/beceri karşılaştırması

Türkçe becerileri arasında konuşma becerisi sınıf düzeylerine göre farklılaşmanın (22, 25, 22) en az olduğu, programda benzer düzeylerde yer alan beceri olarak görülmektedir. Beceriler arasında en fazla farklılaşma ise okuma becerisinde göze çarpmaktadır. Okuma becerisi ile alakalı farklılık (28, 17, 64) yıllara göre ön planda tutulan becerinin değişmesi yönüyle karşımıza çıkmaktadır. Çünkü beşinci sınıflarda dinleme/izleme çalışmalarına ait etkinlikler, altıncı sınıflarda yazma becerisine ait etkinlikler ve yedinci sınıflarda da okuma becerisine ait etkinliklerin ön planda tutulduğu için diğer becerilerin daha az olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

“Beşinci sınıf Türkçe Destek Odası etkinliklerinde yer alan bilişsel kazanımlar, Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutuna göre nasıl dağılmıştır?” araştırma sorusu kapsamında özel yetenekli öğrenciler için hazırlanmış beşinci sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası etkinliklerindeki 126 kazanım etkinliği incelenmiştir. Krathwohl Taksonomisi’ne ait hatırlama (3), anlama (26), uygulama (36), çözümlenme (27), değerlendirme (11) ve yaratma (23) becerilerine ait etkinliklerin olduğu belirlenmiştir.

Tekercioğlu (2019), Türkçe ders kitaplarındaki veya ders materyallerindeki etkinliklerin bireyi düşünmeye sevk etmesi gerektiğini ifade ederken Yağmur (2009) ise bireyi düşünmeye sevk eden etkinliklerin yetersizliğinin üst düzey becerilerin ortaya çıkma ihtimalini azaltacağını belirtmektedir. Olukçu ve Yıldız (2022); üst düzey becerilerin bireyin tüm yaşamında ihtiyaç duyduğu, özellikle 21. yüzyılın bireyden beklediklerini yansıtmaları açısından son derece önemli olduğunu aktarmıştır. Batur ve Ulutaş (2013), Çerçi (2018), Büyükalın Filiz ve Yıldırım (2019) tarafından hazırlanan çalışmalarda sonuçlarla karşılaştırıldığında Destek Eğitim Odası etkinliklerinde üst düzey beceriyi

amaçlayan daha fazla çalışmanın bulunduğu görülmektedir. Söz konusu çalışmalarda Türkçe derslerinde yer alan etkinliklerin hatırlama ve anlama basamaklarında yoğunlaştığı şeklindedir. Beşinci sınıfa ait 126 kazanım etkinliği içerisinde hatırlama basamağı 3 etkinlikle en az olan bilişsel boyuttur. Bu beceriyi amaçlayan 3 etkinlikten 2'sinin hatırlama alt boyutu ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlama basamağındaki 26 etkinlik ise 7 alt boyuta göre farklılık göstermektedir. Bu etkinliklerde 10'ar taneyle en fazla yorumlama ve sonuç çıkarma alt boyutlarını kapsayan etkinlik kazanımları oluşturulmuştur. Örneklendirme ve açıklama alt boyutlarıyla alakalı hiçbir etkinlik oluşturulmamıştır. Uygulama basamağı 36 kazanım etkinliğiyle en fazla kazanım etkinliğini kapsayan bölümdür. Bu basamakla alakalı özellikle yararlanma basamağı üzerinde durulmuş ve yararlanma alt boyutu ile ilişkili 29 kazanım etkinliğine yer verilmiştir. Anniak (2023) tarafından yapılan çalışmadaki gibi, uygulama basamağındaki etkinlikler diğer basamaklarla birleştirilmeye ve iki boyutlu verilmeye çalışılmıştır. Bu da uygulama becerisine yönelik çalışmaların önemini arttırmakta, vazgeçilmezliğini vurgulamaktadır.

Özel yetenekli beşinci sınıf öğrencileri için hazırlanan etkinliklerde çözümleme basamağını hedefleyen 27 kazanım etkinliği bulunmaktadır. Bu basamakla alakalı oluşturulan kazanımlar ayrıştırma (12) ve irdeleme (14) alt boyutlarında yoğunlaşmıştır. Çözümleme basamağının örgütlenme alt boyutu için ise tek bir kazanım etkinliğinin kullanıldığı görülmüştür. Değerlendirme basamağı bilişsel sürecin daha fazla emek gerektiren bölümü olmasına rağmen kendinden önceki ve sonraki bölümlerden daha az etkinlik kazanımına sahiptir. 11 kazanım etkinliğine sahip bu basamakta; denetleme alt boyutuna ait 7, eleştirme alt boyutuna ait 4 etkinlik yer almıştır. Krathwohl Taksonomisi'nin en önemli ve son boyutu olan yaratma boyutuyla alakalı olarak beşinci sınıf etkinlik kitabında 23 kazanım etkinliğine yer verilmiştir. Söz konusu etkinliklerde oluşturma için 12, üretme için 11 etkinlik yer alırken planlama alt boyutuyla alakalı herhangi bir kazanım etkinliğinin olmadığı anlaşılmıştır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

“Altıncı sınıf Türkçe destek odası etkinliklerinde yer alan bilişsel kazanımlar, Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutuna göre nasıl dağılmıştır?” araştırma sorusu doğrultusunda özel yetenekli öğrenciler için MEB tarafından hazırlanmış olan altıncı sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası etkinliklerindeki 80 etkinlik incelenmiştir. Krathwohl Taksonomisi'ne ait hatırlama (3), anlama (13), uygulama (31), çözümleme (18), değerlendirme (6) ve yaratma (9) üst bilişsel boyutlarının olduğu belirlenmiştir.

Eroğlu (2019) tarafından Türkçe dersindeki okuma anlama çalışmaları kapsamında incelenen içeriklere ait sonuçlarda altıncı sınıfta %93 oranında alt düzeydeki becerinin yer aldığı belirlenmiştir. Bu açıdan Destek Eğitim Odası etkinliklerinin daha üst düzeydeki becerileri hedeflediği söylenebilir. Hatırlama basamağı, bu sınıf düzeyiyle alakalı etkinliklerde en az yer verilen bölümdür. Bu kazanımı amaçlayan 3 etkinlikte de alt boyut olarak hatırlama becerisi ölçülmek istenmiştir. Basamağına ait tanıma alt boyutuyla alakalı herhangi bir kazanım etkinliği yer almamaktadır. Anlama basamağındaki 13 etkinlik ise üç farklı alt boyutu kapsamaktadır. Bu etkinliklerde yorumlama için 10, özetleme için 2, sonuç çıkarma alt boyutu için ise 1 kazanım bulunmaktadır. Anlama basamağına ait örneklendirme, sınıflama, karşılaştırma ve açıklama alt boyutlarını kapsayan etkinlik kazanımının olmadığı tespit edilmiştir. Uygulama basamağı 31 kazanım etkinliğiyle en fazla kazanım etkinliğinin amaçlandığı bölümdür. Bu basamakla alakalı özellikle yararlanma basamağı üzerinde durulmuş, 25 kazanım etkinliği bu alt boyutu hedefleyerek oluşturulmuştur.

Altıncı sınıf Destek Eğitim Odası etkinliklerinde çözümleme basamağını hedefleyen 18 kazanım etkinliği bulunmaktadır. Bu basamakla alakalı oluşturulan kazanımlar; ayrıştırma alt boyutu üzerinde yoğunlaşmış, bu alt boyutu hedefleyen 11 etkinliğe yer verilmiştir. İrdeleme alt boyutu için 5

ve örgütlenme alt boyutu için ise 2 etkinlik bulunmaktadır. Değerlendirme basamağı bilişsel sürecin daha fazla emek gerektiren bölümü olmasına rağmen önceki ve sonraki bölümlere göre daha az etkinlik kazanımı oluşturulmuş bilişsel süreçtir. 6 kazanım etkinliğine sahip bu basamakta, denetleme ve eleştirme alt boyutlarına ait üçer etkinliğe yer verilmiştir. Taksonominin en önemli ve son boyutu olan yaratma boyutuyla alakalı olarak 9 kazanım etkinliği yer almaktadır. Söz konusu etkinliklerde oluşturma için 3, üretme için 6 etkinlik yer alırken planlama alt boyutuyla alakalı herhangi bir kazanım etkinliğinin olmadığı anlaşılmıştır. Ateş'e (2023) göre kazanımların her birinin etkinliklerde bulunması becerilerin kazandırılması açısından önemli olduğu, bu nedenle de bir dersteki tüm kazanımları ölçecek etkinliklerin olması gerektiği belirtilmiştir. Altıncı sınıf etkinliklerindeki kazanım sayısının nicelik olarak az oluşu, hedef davranışlardan her birine yer verilmesi gerekliliği açısından eksiklik ortaya çıkarmış, bazı alt boyutlara ait içerikler etkinliklerde yer bulamamıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

“Yedinci sınıf Türkçe destek odası etkinliklerinde yer alan bilişsel kazanımlar, Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutuna göre nasıl dağılmıştır?” araştırma sorusu yönelik yedinci sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası etkinliklerindeki 146 etkinlik incelenmiştir. Krathwohl Taksonomisi'ne ait boyutlardan hatırlama (3), anlama (19), uygulama (50), çözümlenme (34), değerlendirme (22) ve yaratma (18) üst bilişsel becerilerinin olduğu belirlenmiştir.

Sarıkaya vd. (2022) tarafından hazırlanan çalışmaya göre yedinci sınıf düzeyi diğer kademelere oranla başta eleştirel düşünme gibi üst düzey becerileri hedefleyen bir içeriği kapsamaktadır. Destek Eğitim Odasındaki yedinci sınıf etkinlikleri de bu doğrultudadır. Bu amaçla önceki sınıf düzeylerine göre daha fazla sayıda kazanım hedeflenmiştir. Hatırlama basamağı, yedinci sınıf düzeyindeki etkinliklerde en az yer verilen bölümdür. Bu basamakla alakalı 3 etkinlikte de hatırlama alt boyutu kullanılmıştır. Basamağa ait tanıma alt boyutuyla alakalı herhangi bir kazanım etkinliği yer almamıştır. Anlama basamağındaki 19 etkinlikten yorumlama alt boyutu 10 kazanımla öne çıkmaktadır. Özetleme ve sınıflama için ikişer, sonuç çıkarma alt boyutu için ise 5 kazanım bulunmaktadır. Anlama basamağına ait örneklendirme, karşılaştırma ve açıklama alt boyutlarını kapsayan etkinlik kazanımının olmadığı tespit edilmiştir. Uygulama basamağı 50 kazanım etkinliğiyle en fazla kazanım etkinliğini amaçlayan bölümdür. Bu basamakla alakalı özellikle 33 etkinlikle yapma alt basamağı ön planda tutulmuş, 17 kazanım etkinliği de yararlanma alt boyutu hedeflenerek oluşturulmuştur.

Çözümlenme basamağını hedefleyen 34 kazanım etkinliğinde ayrıştırma alt boyutu için 13, irdeleme alt boyutu için 18 kazanım etkinliği bulunmaktadır. Örgütlenme alt boyutunda ise 2 etkinlik bulunmaktadır. 22 kazanım etkinliğine sahip olan değerlendirme basamağında, denetleme için 19 ve eleştirme alt boyutu için 3 etkinliğe yer verilmiştir. Taksonominin en önemli ve son boyutu olan yaratma boyutuyla alakalı olarak 18 kazanım etkinliği yer almaktadır. Söz konusu etkinliklerde oluşturma için 6, üretme için 11 etkinlik yer alırken planlama alt boyutuyla alakalı bir kazanım etkinliğinin olduğu tespit edilmiştir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

“Krathwohl Taksonomisi'ndeki üst bilişsel basamaklar; beş, altı ve yedinci sınıf düzeylerindeki etkinliklere göre nasıl dağılmıştır?” araştırma problemi ile alakalı olarak sınıf düzeyleri açısından farklılıklar tespit edilmiştir. Aybey'e (2016) göre birey yaşa bağlı olarak biyolojik ve psikolojik yönlerden değişim yaşamaktadır. Güneş (2017); çocuklarla alakalı çalışmalarda ilgili bireylerin gelişim özelliklerinin ön planda olmasının önemini dile getirmiş, böyle bir yol izlemenin daha fazla yarar sağlayacağını aktarmıştır. Tozduman Yaralı (2020) ve Sur (2022), yaşla beraber düşünme becerisinde de gelişim yaşandığını belirtmişlerdir. Destek Eğitim Odası etkinliklerinde

beşinci sınıf için 126, altıncı sınıf için 80 ve yedinci sınıf için 146 kazanım etkinliğinin olduğu tespit edilmiştir. Altıncı sınıf etkinliklerinin, beşinci ve yedinci sınıf düzeylerindeki etkinlik sayısına göre daha az olduğu görülmüştür. Ay ve Akgöl (2008), yaş ilerledikçe bireyin zihin faaliyetlerinde artış olacağını ifade etmiştir. Bu yönüyle daha fazla zihin faaliyeti kapsayan kazanımın nicelik olarak sayısı da önemlidir. Ulusoy (2009) ve Şakiroğlu (2020) yaptıkları çalışmalarında sınıf düzeyine uygunluğun önemini belirtmişlerdir. Öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alındığında sınıf düzeyi ilerledikçe bilişsel süreçler daha da ileri ve karmaşık olurken bu yönden altıncı sınıflardaki kazanım etkinliklerinin kendinden önceki sınıf düzeyine göre belirgin olarak azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Deniz vd. (2019) tarafından Türkçe dersine yönelik hazırlanan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmış, kazanım sayısı bakımından sınıf düzeyleri arasında uyumlu olmayan ve kendi aralarında tutarsızlıklar bulunduğu belirtilmiştir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

“Beş, altı ve yedinci sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası etkinliklerinin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerine göre dağılımı nasıldır?” araştırma sorusu kapsamında Destek Eğitim Odasına yönelik hazırlanan beş, altı ve yedinci sınıf Türkçe etkinlik kitabına ait etkinlikler, dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri açısından incelenmiştir. Arıcı ve Taşkın (2014), Türkçe öğretiminde bütünsellik ilkesi yönüyle her bir becerinin çalışmalarda eşit düzeyde yer alması gerektiği belirterek herhangi bir becerinin ön planda tutulması durumunda Türkçe öğretiminde olumsuzlukların ortaya çıkacağını ifade etmişlerdir. Her dil becerisi bir diğer becerinin gelişimini desteklemekte, bir bütün olarak dil öğreniminin oluşmasını sağlamaktadır. Beş, altı ve yedinci sınıf Destek Eğitim Odası etkinliklerinde 60 dinleme/izleme, 69 konuşma, 109 okuma ve 112 yazma becerisini kapsayan etkinlik olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle özellikle okuma ve yazma becerilerinin ön planda tutulduğu, dinleme/izleme ve konuşma becerilerine daha az yer verildiği tespit edilmiştir. Türkçe derslerinde dinleme/izleme becerisinin; konuşma, okuma ve yazma becerilerine oranla göz ardı edildiği sonucu Göçer (2008), Melanlıoğlu (2013), Doğan (2019), Deniz vd. (2019) tarafından yapılan çalışmalarda da ifade edilmiştir. Okuma becerisinin etkinliklerde fazla olması, Ogurlu'nun (2014) üstün yetenekli bireylerin okumaya düşkün ve erken yaşlardan itibaren okuma eyleminden zevk duydukları düşüncesini destekler niteliktedir.

Beşinci sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası etkinliklerinde yazma (39) ve dinleme/izleme (36) becerisinin, altıncı sınıflarda yazma (32) ve konuşma (25) becerisinin, yedinci sınıflarda ise okuma (64) ve yazma (41) becerisine yönelik çalışmaların diğer becerilere oranla daha fazla olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyleri açısından yazma (beşinci ve altıncı sınıflarda) ve okuma (yedinci sınıfta) en fazla etkinliğe sahip beceri olmuşlardır.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Eryılmaz (2021), destek eğitim odalarındaki Türkçe yeterliliklerine ait çalışmalarda genellikle öğrencilerin bireysel yeteneklerinin fark edilmesinin hedeflendiğini belirtmiştir. Her bireyin kendinde var olan yönlerini ortaya koymaları açısından farklı beceriler yoluyla gizil güçleri yansıtılmak istenmiştir. “Destek Eğitim Odası etkinliklerinin üst bilişsel becerilerden hangi bilişsel düzeye yönelik etkinliklere önem verilmiştir?” araştırma sorusu için Krathwohl Taksonomisi'ne göre beş, altı ve yedinci sınıf etkinliklerinde hatırlama basamağı için 9, anlama basamağı için 58, uygulama basamağı için 117, çözümlenme basamağı için 39 ve yaratma basamağı için 50 kazanım etkinliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle bu sınıf düzeylerinde uygulamaya yönelik etkinliklerin ön planda olduğu sonucuna varılmıştır. Özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan bu kitapta daha üst düzey beceriler olan çözümlenme, değerlendirme ve yaratma becerileri uygulama basamağının gerisinde kalmıştır. Güler ve Mert'in (2022) araştırmalarında belirttikleri gibi Türkçe öğretiminde sınıf düzeyleri ilerledikçe kademeli olarak üst bilişsel becerilerde artış olmadığı fikri desteklenmektedir.

Sınıf düzeyleri olarak beşinci sınıflarda 29 kazanım etkinliğiyle uygulama basamağının yararlanma alt boyutu, altıncı sınıflarda 25 kazanım etkinliğiyle uygulama basamağının yararlanma alt boyutu, yedinci sınıflarda ise 33 kazanım etkinliğiyle uygulama basamağının yapma alt boyutu en fazla etkinlik kazanımı içeren üst bilişsel boyut olmuştur. Üçer kazanım etkinliğiyle hatırlama basamağı her sınıf kademesinde en az etkinliğe sahiptir.

Krathwohl Taksonomisi'nin alt boyutları göz önüne alındığında beşinci sınıfta örneklendirme, açıklama ve planlama alt boyutları, altıncı sınıfta tanıma, örneklendirme, sınıflama, karşılaştırma, açıklama ve planlama alt boyutları, yedinci sınıfta ise tanıma, örneklendirme, karşılaştırma, açıklama alt boyutlarını hedefleyen etkinliklere yer verilmemiştir. Bu sınıf kademelerinin tamamında örneklendirme alt boyutuyla alakalı hiçbir içerik yer almamıştır. Bu da Arıcı ve Taşkın (2014) tarafından ifade edildiği gibi kazanımların birbirini tamamlayıcı olma rolünün bazı alt boyutlarla alakalı becerilerin ölçülmediğinden, dil edinimi açısından eksiklikler oluşturacağı düşüncesini desteklemektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Yazarların Katkı Oranı

1. yazar %51, 2. yazar %49

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışmasına dair herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., & Witrock, M. C. (2014). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi* (2. Baskı) (D. A. Özçelik, Çev.). Pegem Akademi. (Çalışmanın orijinali 2010'da yayımlanmıştır)
- Anniak, E. (2023). 5. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Progression and Development in Education*, 1(1), 1-43. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7651473%20>
- Arıcı, A. F. & Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185-194. Doi: 10.32570/ijofe.650240
- Ateş, N. T. (2023). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin okuma kazanımları açısından değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 32, 147-163. Doi: 10.29000/rumelide.1252794
- Aybey, S. (2016). Müftülüklere Gelen evlilikle ilgili sorunların çözümünde dini danışmanlığın rolü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(44), 13-27.
- Batur, Z. ve Ulutaş, M. (2013). Pisa ile Türkçe Öğretim Programındaki okuduğunu anlama kazanımlarının örtüşme düzeylerinin incelenmesi, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (2), 1549-1563.

- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 31(142), 3-14. <https://http://213.14.10.181/index.php/EB/article/download/837/189>
- Büyükalın-Filiz, S., & Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İlköğretim Online Dergisi*, 18(4), 1550-1573. Doi: 10.17051/ilkonline.2019.632521
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri (6. baskı)*. Pegem Akademi.
- Cansız-Aktaş, M. (2015). Nitel veri toplama araçları. M. Metin (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 337-371). Pegem Akademi.
- Cavkaytar, A. (2008). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. İbrahim H. Diken (Ed.). *Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim*, 19-46. Pegem Akademi.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (5. baskı)*. Erol Ofset.
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. Sınıf) Yenilenen Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 70-81. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oyea/issue/42065/487733>
- Deniz, K., Tarakcı, R. & Karagöl, E. (2019). Dinleme/izleme kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 18-32. <https://dergipark.org.tr/en/pub/adea/issue/46350/493162>
- Doğan, Y. (2019). Dinleme/izleme becerisi ile Türkçe dersi öğretim programı'nda bu becerinin geliştirilmesi için önerilen yöntemlere yönelik bir analiz. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 31-56. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/51765/672735>
- Eroğlu, S. (2019). *6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı okuma-anlama soru ve etkinliklerinin güncellenmiş Bloom taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Erol, T., & Kavruk, H. (2021). Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1421-1442. <https://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/1770865>
- Eryılmaz, R. (2021). Bilim sanat merkezleri Türkçe dersi öğretim programının özel yetenekli öğrencilerin Türkçe dersi yetkinliklerine göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 34-48. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1726625>
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. Mc Graw-Hill.
- Göçer, A. (2008). Türkçe dil bilgisi öğretiminde çözümleme yönteminin kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 101-119.
- Güler, M. & Mert, O. (2022). Türkçe eğitimi alanında yenilenmiş Bloom Taksonomisini temel alarak yapılan akademik çalışmaların incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(35), 1089-1118. Doi: 10.35675/befdergi.1031207
- Güneş, F. (2017). Okuma ilgisi ve gücü. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 119-128.

- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (27. baskı). Nobel Akademi.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of educational research*, 52(1), 31-60. <https://doi.org/10.3102/00346543052001031>
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokuldaki dinleme eğitiminin niteliğine ilişkin fenomografik bir araştırma / A phenomenological study on the quality of listening education at middle schools. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 34-44.
- Miles, B. W., & Jozefowicz-Simbeni, D. M. H. (2010). Naturalistic inquiry. B. A. Thyer (Ed.), In *The handbook of social work research methods* (ss. 722-745). Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2015). *Destek eğitim odası açılması genelgesi*. http://aydincik66.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_05/22090640_genelge201515destekeitimodasalmas.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Ogurlu, Ü. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(02), 29-43. Doi: 10.1501/Ozlegt_0000000197
- Olukcu, E., & Yıldız, D. (2022). Üst düzey düşünme becerileri kavramları bağlamında Türkçe ders kitaplarının incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 224-246.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ogusbd/issue/10997/131612>
- Sarıkaya, B., Yayan, E. & Yamaç, A. E. (2023). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 8(1), 133-158. Doi: 10.54979/turkegitimdergisi.1307757
- Sur, E. (2022). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 430-451. Doi: 10.15869/itobiad.952572
- Şakiroğlu, Y. (2020). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(6), 1827-1834. <https://dergipark.org.tr/en/pub/anemon/issue/58092/746147>
- Tarhan, S., & Kılıç, Ş. (2014). Üstün yetenekli bireylerin tanınması ve Türkiye'deki eğitim modelleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 27-43. <https://www.academia.edu/download/49658378/40-166-1-PB.pdf>
- Tekercioğlu, H. (2019). *Türkçe ders kitaplarındaki bilişsel ve üstbilişsel işlevler üzerine bir değerlendirme* (Tez No. 583646) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tozduman Yaralı, K. (2020). Gelişimsel açıdan eleştirel düşünme ve çocuklarda eleştirel düşünmenin desteklenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(1), 454-479. doi: 10.9779/pauefd.536546

- Tutkun, Ö. F. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 1(3), 14-22. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423911421.pdf>
- Ulusoy, M. (2009). Boşluk tamamlama testinin okuma düzeyini ve okunabilirliği ölçmede kullanılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 105-126.
- Yağmur, K. (2009). Türkçe ders kitapları dil gelişimini ne oranda desteklemektedir. *Cito Education: Theory and Practice*, 2, 53-64.
- Yaşar, M. (2018). Nitel araştırmalarda nitelik sorunu. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 55-73. <https://doi.org/10.21666/muefd.426318>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı)*. Seçkin.

Extended Abstract

Introduction

Specially talented individuals, who are prioritized by their environment, are valuable from early history. Plato used the phrase "those with a golden creation" for specially talented individuals, and she expressed the importance of subjecting these individuals to a special education centuries ago. Throughout the historical process, studies have been carried out in various schools and practices to protect these individuals. Especially the Support Training Rooms, which have started to serve in our country since 2015, have become an extremely important training area for these individuals to further develop their potential and raise it to higher levels. In these rooms, students are given one-on-one education in terms of their interests and wishes, as well as educational activities in groups. In this way, the individual will both know and develop himself in depth and have the opportunity to interact with the individuals in his group, evaluate them and present his skills to them. This allows the learning environment of Support Education Rooms to be an area where individualized teaching and group or cooperative learning models are carried out together. In these rooms, where the individual's abilities are enriched, his/her progress is ensured with an accelerated and supported program prepared specifically for him/her. Çitil ve Sak'a (2020) göre, bu alanlarda hazırlanan programlar okulların programlarıyla entegre olacak şekilde tasarlanmalıdır. Otherwise, this may cause the individual to experience program confusion that may differ and sometimes conflict with each other. This may pave the way for undesirable results to occur during the education process.

Individuals with superior qualities have a significant impact on social development and change. In order for these individuals to reflect their potential, it is also important to organize education under appropriate conditions. One of the areas created for these students is the Support Education Room. Determining the suitability of the activities prepared for students with special skills and abilities who receive education in the Support Education Room to the levels of these students is the main rationale of the study. Determining whether the activities prepared to develop the characteristics of these students really serve this purpose and analyzing which metacognitive skills they cover is another reason for the study.

Purpose

The aim of this study is to analyse the 5th, 6th and 7th grade Turkish Support Room activities prepared by the Ministry of National Education for students with special abilities according to Krathwohl taxonomy.

Method

The research was designed with the qualitative research method. In this context, document analysis was preferred as a method within the framework of research purposes. Since document analysis was preferred as a method in the research, various documents became data sources in the research process. These documents are the 5th, 6th and 7th grade Turkish support education room activities prepared by the Ministry of National Education for students with special abilities.

During the evaluation and association of achievements within the scope of the research, it was assumed that the statements made by the interviewees were their real thoughts and that they evaluated their achievements objectively and analytically.

Findings

The activities presented during the education period of the fifth, sixth and seventh grade students who have special abilities for Turkish lessons in the Support Education Room were examined according to the Krathwohl Taxonomy. As a result of the examination, it was determined that there were 126 acquisition-oriented activities in the fifth grade, 80 in the sixth grade and 146 in the seventh grade. The achievements in the activities were associated with the steps of remembering, understanding, application, analysis, evaluation and creation of Krathwohl Taxonomy and 19 sub-dimensions of these steps. The results obtained in taxonomic classification are presented in tables and graphics in terms of listening/watching, reading, speaking and writing skills and cognitive dimensions.

Conclusions

It has been determined that the activities prepared at the 5th, 6th and 7th grade levels are mostly aimed at the Application step, and activities related to the analysis, evaluation and creation steps, which require more mental skills, are less involved. It has been determined that there are no activities for all sub-dimensions in the cognitive process steps of Krathwohl Taxonomy. It has been observed that there is no balanced distribution in terms of the number of activity achievements among the class levels in the Support Education Room activities, and that the 6th grade has less skill acquisition than the previous and post-class levels. It was concluded that in the 5th grade Turkish Support Education Room activities, the activity targeting the writing and listening/watch skills, the writing and speaking skills in the 6th grades, and the reading and writing skills in the 7th grades were prioritized compared to other skills.

Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 16.04.2024 Kabul/Accepted: 28.07.2024

Makale Türü: Araştırma

Çatışma Kuramı Üzerinden Bana Karanlığımı Anlat Filminin Göstergebilimsel Çözümlemesi *

*Abduselami Sarıgül**

*Ahmet Karabulut***

*Halil Aydın****

ÖZ

Bu çalışmada, 2022 yılında gösterime giren ve İMDB puanı 6.2 olan Bana Karanlığımı Anlat filminde bulunan aile içi çatışmaların göstergebilimsel çözümlemesi yapılmıştır. Filmin çözümlemesi yapılırken Barthes'in göstergebilimsel yöntemi kullanılmıştır. Barthes, sözlü iletişim dışında sözsüz iletişimde de bilinçli ya da bilinçsiz olarak birçok mesaj gönderildiğini belirtmiştir. Bu bakımdan ele alındığında sinema, sözlü iletişimin yanında mitler üzerinden de izleyiciye mesajlar vermektedir. Dolayısıyla sinema mitlerle birlikte göstergebilimsel mesajların çokça kullanıldığı bir sanat dalıdır. Sinema sahnelerinde kullanılan her nesnenin bir amacı ve mesajı vardır. Anlatılmak istenen hikâye ve verilmek istenen mesaj her zaman diyalogla oluşturulmaz. Film içerisinde görsel ve işitsel öğeler kullanılarak verilmek istenen mesajları seyircinin çözümlemesi istenebilir. Bu çalışmada da "Bana Karanlığımı Anlat" filmindeki aile içi çatışmalar göstergeler kullanarak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Doküman analizi yönteminin kullanıldığı çalışmada materyal olarak "Bana Karanlığımı Anlat" filmi esas alınmıştır. Yapılan çözümlemelerden elde edilen bulgularda aile içi, kadın-erkek ve çıkar çatışmalarına ait göstergelere rastlanmıştır. Sonuç olarak çalışmada evliliği bitme noktasına gelmiş olan bir çiftin evlilik kurumu içinde bir çatışmaya girdiği ve evli çiftlerden biri ölse dahi ötekinin eşinin ailesi üzerinden çatışmayı sürdürdüğü görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çatışma, göstergebilimsel yöntem, bana karanlığı anlat.

Semiological Analysis of The Movie Tell Me About Your Darkness Through Conflict Theory

ABSTRACT

In this study, a semiotic analysis of the domestic conflict in the film Tell Me Your Darkness, which was released in 2022 and has an IMDB score of 6.2, was made. While analysing the film, Barthes's semiotic method was used. Barthes stated that apart from verbal communication, many messages are sent consciously or unconsciously in non-verbal communication. In this respect, cinema gives messages to the audience through myths as well as verbal communication. Therefore, cinema is a branch of art in which semiotic messages are widely used together with myths. Every object used in cinema scenes has a purpose and message. The story to be told and the message to be given are not always created through dialogue. The audience may be asked to analyse the messages to be given

Atf Bilgisi: Sarıgül, A., Karabulut, A. ve Aydın, H. (2024). Çatışma kuramı üzerinden bana karanlığımı anlat filminin göstergebilimsel çözümlemesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 323-340. Doi:10.48066/kusob.1469368

* Dr. Öğrt. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, Engelli Bakımı ve Rehabilitasyon Programı, selamisarigul@hotmail.com, e-posta, ORCID: orcid.org/0000-0002-1272-5274.

** Doç. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkçe Eğitimi ABD, karabulut.ahmet25@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-2222-4078.

*** MEB, Türkçe Öğretmeni, halil__08@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0000-2582-7731.

by using visual and auditory elements in the film. In this study, intra-family conflicts in the film "Tell Me Your Darkness" were tried to be revealed by using signs. In the study in which the document analysis method was used, the film Tell Me Your Darkness was taken as the material. In the findings obtained from the analysis, indicators of conflicts within the family, men and women and conflicts of interest were found. As a result, in the study, it was observed that a couple whose marriage had come to the point of dissolution entered into a conflict within the institution of marriage, and even if one of the married couples was not involved in the conflict, the other continued the conflict through his/her spouse's family.

Keywords: Conflict, semiotic method, tell me about your darkness.

Giriş

Sinema, hikâye anlatıcılığını beyaz perdeye taşıyan bir sanat dalıdır. Masallarda veya hikâyelerde okuyucuya aktarılmak istenen mesaj veya fikirler vardır. Bu mesaj veya fikirler hikâyeye yedirilip okuyucuya sunulur. Dikkatli bir okuyucu bu mesajı alır ve yorumlar. Sinemada da yönetmen izleyiciye vermek istediği mesaj ve fikirleri sahnede geçen diyaloglarla, oyuncuların jest ve mimikleriyle veya sahnedeki nesnelere vermeye çalışır. Dikkatli bir sinema izleyicisi bu mesajı alıp yorumlar. Filmin yönetmeni, bu mesajları genellikle en az bir çatışma unsuru ile vermeye çalışır. Film içerisinde yer alan çatışmalar izleyiciye aktarılır. Sinema toplumda yer alan her şeyi beyaz perdeye aktarabilir. Bu nedenle toplumdaki her türlü çatışma sinema ekranlarına taşınarak yukarıda bahsedilen unsurlarla izleyiciye sunulabilir. Beyaz perdeye taşınan çatışmalardan en önemlileri aile içi güç ve iktidar mücadeleleri olduğu söylenebilir. Aile içi çatışmalar hem eşler hem de kardeşler arasında olabilir. Çatışmaların aile içi en yoğun olarak görüldüğü yaşın ergenlik olduğu söylenebilir. Ergen bir bireyle ailesinin yaşadığı kuşak çatışması ve kardeşler arasındaki çatışmaların sebebi çoğunlukla çocuğu baskılayan bir tutum veya aile içinde yaşanan iletişim zayıflığıdır (Kaya vd, 2017, s.623).Ergenlik dönemini yaşayan bireyler baskılanmak ve sınırlandırılmak istemezler. Hatta baskı veya sınırlandırılma olmasa dahi otoriteden gelebilecek herhangi bir öğüt bile baskı olarak algılanabilmekte ve bu baskıya gösterilen tepkide çatışmalara yol açabilmektedir.

Çatışma kavramı, sadece aile içinde değil aynı zamanda toplumun herhangi bir katmanında da karşımıza çıkabilir. Çatışmanın birden fazla tanımı bulunsa da literatürdeki en yaygın kullanımıyla fiziki ve toplumsal biçimde tarafların birbirine zedeleme veya yok etme eylemi olarak tanımlanabilir (Bozkurt, 2017, s. 149). Bireyler her ne kadar çatışma ortamının yapıcı olmadığını bilip bu ortama girmek istemese de zaman zaman az ya da çok bu çatışmalardan etkilenebilir (Johnson, 2008, s. 367). Dolayısıyla bu çatışmalar toplumun her kesiminde görülebilir. Bireyin toplum hayatına girmesi onu çatışma ortamına çekebilir. Çünkü toplumun dinamik yapısı, sürekli olarak çatışmaları tetikleyebilmekte ve toplumsal ilişkiler de bu durumu yaratabilmektedir. Sosyal yaşamda insanlar, toplumları oluştururken toplumlar da çatışmaları oluşturur. Çatışma teorileri; toplumun, organik bir ‘bütün’ değil, bir ‘süreç’ olduğunu, sosyal değişimin kaynağı olan çatışma unsurunun, mevcut yapının bünyesinde tabii bir şekilde bulunduğunu; dolayısıyla ‘çatışmanın’ kaçınılmaz ve fonksiyonel bir olgu olduğunu ileri sürmektedirler (Arslantürk & Amman, 2020, s. 398-399). Araştırmalar; çatışmayla ilgili farkındalığın artırılmasının ve beceri geliştirme konusunda çalışanların ihtiyaçlarına uygun eğitim bileşenlerinin tespit edilmesinin, çatışmaların üstesinden gelme üzerindeki etkisine işaret etmektedir (Aydın, 2015; Sucuoğlu, 2015).

Çalışmanın konusu olan “Bana Karanlığımı Anlat” filmi ikili ilişkiler üzerine derin mesajlar içeren ve çatışma unsurlarını içinde barındıran bir filmidir. Bu filmde; karı-koca ilişkisi, gelin-kaynana, abi-kardeş ilişkilerinde yer alan derin çatışmaların izleri görülmektedir. Eserde yer alan çatışmalar göstergelerle belirtilmiştir. Boşanma aşamasında olan bir çiftin çatışması film içindeki ilk çatışma unsurudur. Veli ve Nermin birbirini severek evlenmiş ve geçmişte güzel yıllar geçirmişlerdir. Uzun yıllar geçmesine rağmen bir çocukları olmadığı için Veli, Nermin’den soğumuş ve ona kötü davranmaya

başlamıştır. Veli ile Nermin arasındaki ana çatışma noktası çocuk olmamasıdır. Bu sorunun çözülmemesiyle Veli artık Nermin'e eskisi gibi davranmamakta ve onusürekli olarak aşağılamaktadır. Bunu filmin ilerleyen sahnelerinde Nermin de söylemektedir. Veli'nin kalp krizi geçirirken Nermin'in ona ilacını uzatmaması da Nermin'in tüm olanlara karşı tepkisinin bir göstergesidir. Bu Veli'ye duyulan öfkeyi ifade eden önemli bir göstergedir. Veli'nin kalp krizi sonucunda ölmesiyle Veli'nin arkasından tek ağlayan kişi annesidir. Veli'nin annesi evlat acısı yaşamakta ve bir yandan da sözünün geçtiği yegâne kişininyokluğuna derinden üzülmektedir.

Filmin ilerleyen sahnelerinde çatışmalar, Nermin ile Veli'nin kardeşi arasında devam etmektedir. Nitekim, Veli'nin kardeşi daha cenaze kaldırılmadan miras konusunu açmıştır. Zaten boşanma aşamasında olduklarını bundan dolayı mirastan vazgeçmesi gerektiğini söyler. Bir çıkar çatışması içeren bu sahnede Nermin artık Veli'nin ailesinin gözünde sorun halini almıştır. Çatışma unsurlarının devam ettiği filmde bir süre sonra Veli'nin bir zamanlar konuştuğu ve evlilik planları kurduğu Zeynep rol alır. Nermin, Zeynep'in neyin peşinde olduğunu anlayamaz. Bu çatışmalardan hareketle ailevi sorunların yanında ekonomik problemlerin de çatışmalara dâhil olduğu görülmektedir. Bu çatışma döngüsünden yola çıkılarak çalışmada bahsi geçen filmde yer alan aile içi çatışmalar göstergebilimsel tablolar üzerinden analiz edilmiştir.

Ailede Şiddet

Bireylerin, iki tanık ve nikah memurunun huzurunda evlenmek istediklerini özgür iradeleri ile beyan etmeleri ve nikahlarının kıyılması, Türk Medeni Kanunu'nda evlilik olarak tanımlanmaktadır (Adalet Bakanlığı,2002, s. 78-79). Adalet Bakanlığının bu tanımı yasaya göre ailenin kuruluşunu anlatmaktadır. Aile, toplumun en küçük birimi olduğu gibi kültürün de en küçük birimidir. Çünkü kültürler, asıl itibari ile aileler üzerinden nesiller boyunca aktarılır.

Ailenin kurulması gibi ayakta tutulması da mühimdir. Ailenin ayakta kalamama sebeplerinden biri de aile içinde yaşanan psikolojik veya fiziki şiddettir. Sağlıklı bir ilişki yürütemeyen evlilikler ya bu olumsuz ortamda taraflara zarar vererek ilerlemekte ya da resmi başvurularla mahkemeler yoluyla sonlandırılmaktadır. Yukarıda da belirtildiği gibi sona eren evliliklerin gerekçelerinden biri de şiddet olarak görülmektedir. Dünya Sağlık Örgütü'nün 2013 yılında yayımladığı rapora göre dünyada her üç kadından biri şiddete maruz kalmıştır. Ulusal bazda yapılan bazı çalışmalarda da şiddete maruz kalan kadınların oranı %70 olarak ölçülmüştür (Büyükyılmaz & Demir, 2016). Dünya Kalkınma Raporu verilerine göre dünyada 15-44 yaş grubundaki kadınlardan şiddete maruz kalarak hayatını kaybedenlerin sayısının bazı ölümcül hastalıklar, trafik kazalarında ve savaşlarda ölenlerin sayısından fazla olduğu gözlenmiştir (World Development Report 1993, s. 49).

Göstergebilim

Dünyanın tarihi serüveninde, yaşama eyleminde bulunan canlıların kendileri dışındakilerle iletişim kurabilmek için birtakım simgeler, davranışlar sesler oluşturduğu gözlemlenmiştir (Elden, 2009, s. 21). İnsanoğlu da var olduğundan beri dünyayı anlamaya ve anlamlandırmaya çalışmış ve böylece doğada gördüğü olaylara ve durumlara kendince yorum katma isteği duymuştur. İnsan bunu bazen dille bazen jest, mimik ve tavırlarıyla yapmıştır. Bir insanı bir şeyler iletme arzusuna iten dayanak noktası onun başkası tarafından kendisine benzetilmesi ve hissedilmesidir (Rousseau, 2007, s. 1). İnsanın görseller, işaretler ve fenomenlere toplum tarafından yüklenmiş mesajları kendi fikrinde yorumlayıp anlam çıkarabilmesine göstergebilim denir. Göstergebilimin bir diğer adı da semiyolojidir. Göstergebilimin önemli temsilcilerinden Fransız dilbilimci Ferdinand de Saussure bu bilim dalını sosyal hayat içerisinde oluşan göstergelerin toplum içindeki durumunu gözlemlemesi olarak tanımlar (Atabek, 2007, s. 67). Pierce ve Saussure göstergebilimin sistematik ilk çalışmalarını yapmış ve bu çalışmalardan sonra göstergebilim 1960'lı yıllar itibarıyla bir bilim dalı olarak değer kazanmıştır (Bircan, 2015, s. 19).

Lakin Göstergebilim, 19 yy.'dan itibaren kendine geniş çalışma alanı bulmuştur. 1813-1914 yıllarında yaşamış olan filozof Charles Sanders Pierce Amerika'da ve 1857- 1913 yıllarında yaşamış olan Ferdinand de Saussure İsviçre'de birbirlerinden haberleri olmadan göstergebilimin kurucuları olmuşlardır (Vardar, 2001, s. 86). Özellikle üç toplum bilimsel disiplin olan dilbilim, kültürel antropoloji ve bilgi kuramı geçtiğimiz yüzyılda ortaya çıkan problemleri çözümlenmeye çalışmasından kaynaklı olarak göstergebilim doğmuştur (Kıran,1990, s.51). Özellikle moda, mutfak, sinema görsel sanatlar ve edebiyatta göstergebilimin önemli çalışma alanlarındandır. Örnek verecek olursak reklam filmleri ve reklam afişleri bizlere ürünü pazarlarken bir veya birden fazla mesaj gönderebilmektedir. Göstergebilim bu mesajların içeriğini ve şeklini incelemektedir. Bir kurgusal metni incelerken de aynı şekilde göstergebilimden faydalanabiliriz. Ayakları yere basan bir metin tahlili için göstergebilimden yararlanmak yerinde olacaktır (Uçan,2006, s. 49). Barthes'e göre göstergebilim; gösterge, gösteren, gösterilen, düz anlam ve yan anlamdan oluşmaktadır. Gösteren mesaj verenin bize gösterdiği gösterilen mesaj verenin bize bu gösterdiği ile vermek istediği mesajken bunların ikisinin toplamı da göstergedir. Düz anlam bize verilen mesaj yan anlam ise mesajın nasıl verildiğidir (Bircan, 2015, s. 20)

Herhangi bir şeyi göstermeye ve onu açık etmeye çalışan veya o şeyin yerini alabilen kavrama gösterge denmektedir (Rifat, 2012; Uçan, 2016). Günümüzde insanların bilinçli veya bilinçsiz olarak kendilerini konumlandırma şekilleri birer gösterge örnekleridir. Örnek olarak okumayı sökmüş olan birinci sınıf öğrencilerine takılan kurdeleler sayesinde o çocuğun okumayı söktüğü mesajı verilmiş olur. O kurdele öğrencinin bize şifahi olarak okumayı biliyorum demesine gerek bırakmayan bir göstergedir. Bir başka örnek ise askerlikte komutanların birbirlerinin rütbelerine göre birbirlerine selam vermesi. Bir astsubay bir yüzbaşına, bir yüzbaşı bir binbaşına hiçbir hatırlama beklemeden komutanının üstündeki rütbelerden nasıl davranmasını bilmektedir. Bu örnek göstergebilimsel bir şema ile şu şekilde ifade edilebilir:

Tablo 1. Göstergebilim şeması

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Komutan	Rütbe	Otorite

Çatışma Kuramı

Çatışma kavramı, toplum hayatı içinde birçok yerde karşılaşılabilen bir durumdur. İnsanlar, sosyal hayatta diğer insanlarla birçok şey paylaşır. Bu paylaşım esnasında kişiler arasında anlaşmazlıklar çıkabilmektedir. Bu anlaşmazlıklar bazı yerlerde zorunlu ve kaçınılmaz olabilmektedir. Evde, işte, okulda veya sosyal yaşamın olduğu her yerde insanlar arasında anlaşmazlıklar çıkabilmektedir. Herhangi bir yönden iletişim kurabilen ve bu iletişim üzerinden birbirini etkileyerek yaşanan düzensizlik ve anlaşamama haline ise çatışma denmektedir (Bingöl, 2022; Kaza & Aygün, 2022). Bu çatışmaları sistemleştiren yaklaşıma ise çatışma kuramı denmektedir. Günümüz sosyolojik kuramlar tarafından her geçen gün daha çok önem atfedilen toplumsal yapıyı inceleyen çatışma kuramlarının temelini klasik sosyologlar atmıştır (Wallace ve Wolf, 2012, s. 107). Niccolo Machiavelli 'nin görüşleri ise modern çatışma kuramını başlatmıştır (Savur, 1975, s.30). Machiavelli çatışmanın kaynağını işgale uğramış yerlerde oluşan kozmopolit düzene bağlamaktadır. ([1532] 2008, s. 54). Çatışma kuramı 1950'li yılların ikinci yarısından itibaren Amerika Birleşik Devletleri'nde sosyoloji alanında hâkimiyet kuran işlevselciliğe karşı gelişim göstermiş olup toplumsal imaj yaratan işlevselciliği yıkıp yerine yeni bir sosyolojik düzen kurmaktan ziyade onun yapısal sorunlarını irdeleyip kapsayıcı bir görüş benimsemiştir (Tatlıcan, 2011, s. 85). İşçi ile iş sahibi, üreten zümre ile tüketen zümre, hükümetleri destekleyenlerle muhalif olanlar çatışma kuramının önemli konuları arasında yer almışlardır (Moore, 2010, s. 374-375).

Çalışmanın Amacı

Sinema göstergebilimin en çok faydalandığı alanlardan biridir. Anlatıcılar, sinema üzerinden vermek istedikleri mesajları rahatlıkla insanlara aktarabilmektedirler. Bu kapsamda filmlerde verilen çatışma mesajlarının seyirci tarafından daha rahat anlaşılmasını sağlamak, verilen mesajlara hangi yöntemlere ulaşılabileceğinin gösterebilmektir. Bu amaçla “Bana Karanlığımı Anlat” adlı filmdeki çatışmaların göstergebilim üzerinden çözümlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada Bana Karanlığımı Anlat filmi nitel araştırmanın içinde yer alan göstergebilim deseniyle incelenmiştir. Bu kapsamda film, aile ve güç ilişkileri açısından çatışma kuramı kullanılarak göstergeler üzerinden incelenmiştir. Bu incelemeler yapılırken 2021 yapımı filmde kareler kullanılmıştır. Sosyal medyanın insanların yaşamlarına girmesiyle görsel sanatlara ve görselliğe verilen önem daha da artmıştır. Bu görsellerin içine yüklenmiş anlamların çözümlenmesi ve anlamlandırılması da ayrı bir değer kazanmıştır. Özellikle Barthes’in yöntemi günden güne hayatımızın içine giren ve önemi daha da artan görsellerin anlaşılması ve yorumlanması bağlamında önemli bir açıklayıcı olarak görünmektedir. Barthes bunu göstergebilim olarak adlandırmaktadır (Barthes, 1993). Göstergebilim; insanların eylemlerini, nesnelere gömülü mitleri sahip oldukları anlamlara göre ayırarak ortaya çıkan yeni anlamın bilerek ya da bilmeyerek bir dizgenin olmasının gerekliliğini vurgulayan bilimin adıdır (Karaca, 2009). Barthes’in göstergebilimi yan anlam, düz anlam, gösteren, gösterge ve gösterilen gibi unsurlardan oluşmaktadır (Barthes, 1979).

Çalışmanın Materyali

Çalışmanın materyalini, 2022 yılı yapımı 85 dakikalık “Bana Karanlığımı Anlat” isimli film oluşturmaktadır. Materyal incelenirken Bana Karanlığımı Anlat filminde seyirciye gösterilen eşler arası kuşak çatışmasını konu edinen ilgili sahneler dikkate alınmış ve bu sahnelerdeki mesajlar Barthes’in göstergebilimsel yöntemi ile incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında adı geçen filmde ele alınan aile içi ve çıkar çatışmalarının daha iyi anlaşılabilmesi için gösterge tabloları kullanılmıştır. Bu gösterge tabloları gösterge, gösterilen ve gösteren sütunlarından oluşmaktadır. Bu tablolar üzerinden seyirciye ulaştırılan mesajlar analiz edilmektedir.

Bana Karanlığı Anlat Filminin Göstergebilimsel Analizi

Filmin Künyesi

Orijinal İsmi: Tell Me About Your Darkness

Vizyon Tarihi: 23 Eylül 2022

Süre: 85 Dk.

Tür: Dram, Gerilim

Yönetmen: Gizem Kızıl

Senaryo: Gizem Kızıl

Ülke: Türkiye

Dil: Türkçe



Fotoğraf 1. Çalışma Materyalinin Afişi

Filmin Özeti

Veli ve Nermin yıllardır evli olan çocuksuz bir çifttir. Veli çocukları olmamasından eşi Nermin'i sorumlu tutmaktadır. Bu durum, yıllardır sürdürdükleri evliliği bitirme aşamasına getirmiştir ve Veli annesinin bulduğu başka biriyle konuşmaktadır. Nermin ile boşanmalarına çok az bir süre kalmıştır. Yani bir süre sonra Nermin'in bu evde ilişiği kalmayacaktır. Bir halı saha maçından gelen ve kalp rahatsızlığı bulunan Veli yemek masasında kalp krizi geçirir, bu arada Veli'nin ölümüne göz yuman eşi Nermin ilaçlarını eşine vermez ölümünü seyreder. Velinin ölümünden sonra gasilhane önünde aile bireylerinin yaşadığı çatışmalar artık tüm çıplaklığıyla gün yüzüne çıkar. Veli'nin en yakınları gasilhane önünde Veli'nin ölümünden sonra yeni hayatta kendi çıkarlarını, planlarını tasarlamaktadır. Nermin, kaynanasının tüm laf sokmalarına rağmen sakinliğini korumakta bununla birlikte Veli'nin ölmemiş olabileceğini düşünüp bir an önce kefenleme işinin bitmesini arzulamaktadır. Çünkü Veli ölmemişse Nermin'in ilacı vermediği ortaya çıkacak ve Nermin ile Veli kesinlikle boşanacak böylece Nermin birden fazla kişi ile sürdürdüğü kavgayı kaybedecektir.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde göstergibilimsel bir bakış açısıyla elde edilen bulgular, filmde alınan kareler dahilinde çatışma kuramı bağlamında tablolarla ifade edilmeye çalışılmıştır.



Fotoğraf 2. Yemek masası sahnesi

Filmin ilk sahnesinde Nermin ve Veli, büyük bir masanın iki ucunda birbirleriyle hiç konuşmadan yemeklerini yemektedir. Veli telefonu ile ilgilenmekte ve Nermin'in ona bakmasına rağmen o, Nermin'e hiç bakmamakta, hiç konuşmamakta sadece telefondaki mesajlara gülmektedir. Nermin ise bu durumdan hoşnut değildir. Aralarında hiçbir iletişim kanalı yoktur. Telefon Veli için neşe kaynağıyken Nermin için huzursuzluk sebebidir. Veli masadaki sarmaları hızlı bir şekilde yemektedir. Nermin filmin ilerleyen bölümlerinde Veli'nin sarmayı çok sevdiğini ve onun için yaptığını söyleyecektir. Nermin eşi ile arası iyi olmamasına rağmen kendisini sevdirmek için istediği yemeği yapmak zorunda hissetmiştir.

Tablo 2. Fotoğraf 1'in göstergebilimsel analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Yemek masası düzeni	Mesafeli olma	Birbirinden soğuma
Telefon	Başkası ile mesajlaşma	Karşıya duyulan ilgisizlik
Yemek	Nermin'in sarma yemeği yapması	Zorunluluk hissi
Nesne	Telefon zil sesi	Nermin için hoşnutsuzluk



Fotoğraf 3. Veli'nin yemek sahnesi

Veli, sofrada sadece ağzına bir kere götürdüğü sulu yemeği birkaç defa karıştırır ve bir daha o yemekten almayıp Nermin'e sert bir bakış atar. Yemeğin içinde Veli'nin sevmediği bir şey olduğu kanısını düşündüğümüz bu sahnede Veli bu durumu eşine sözlerle aktarmak yerine sert bir bakışla ifade etmektedir. Yemek üzerinden bile iki eş arasındaki anlaşmazlık ekranlara yansımaktadır. Böylelikle karı koca arasındaki çatışmanın derinliği görülmektedir.

Tablo 3. Fotoğraf 2'nin göstergebilimsel analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Koca	Kızgın bakış	Nefret etme, sinirlenme



Fotoğraf 4. Veli'nin fenalaşma sahnesi

Sessiz ve iletişimsiz bir şekilde yemek yenirken Veli bir anda fenalaşır ve sandalyeden düşer. Filmde karı-koca arasındaki ilk diyalog, Veli'nin "ilaç" dediği andır. Nermin şaşkın ve korkmuş bir şekilde koşup mutfaktan ilacı getirir ama Veli'nin başında bekleyip ilacı vermez. Artık ipler Nermin'in eline geçmiştir. Veli'nin can çekişmesini izler.

Tablo 4. Fotoğraf 3'ün göstergebilimsel analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Ses	Yardım Çağırısı	Muhtaç olma
İlaç/ Nesne	İlacın verilmeme eylemi	İntikam alma



Fotoğraf 5. Veli'nin ölüm sahnesi

Veli'nin can çekişini izledikten sonra Nermin hiçbir şey olmamış gibi yemek masasına geri döner. Daha sonra Nermin, masanın ortasından salatayı da önüne alıp yerine tekrar geçerek gayet rahat bir şekilde yemeye devam eder. Burada eşinin çok sevdiği sarmayı değil eşinin hiç çatal sürmediği salatayı alıp yemesi dikkat çeken bir unsurdur. Eşinin ölümünden hiç etkilenmemiştir. Gayet rahat ve huzurludur. Nermin'in savaşı bitmiş, ortalık durulmuş, ağız tadı geri gelmiştir.

Tablo 5. Fotoğraf 4'ün göstergebilimsel analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Salata	Nermin'in eşinin yemediği salatayı zevkle yemesi	Huzura erme



Fotoğraf 6. Kahramanların gasilhanede karşılaşmaları

Veli ölmüştür. Veli'nin annesi, kardeşi, kardeşinin eşi ve Nermin Veli'yi hastaneden gasilhaneye getirmişlerdir. Veli'nin ölümünden sonra Nermin Veli'nin annesi, Veli'nin kardeşi ve kardeşinin eşi gasilhane önünde beklerler. Gasilhane önündeki merdivenlerin iki tarafında iki bank vardır. Nermin bir tarafta bankta tek başına ailenin diğer üyeleri diğer tarafta bankta beraber oturmaktadırlar. Veli ile boşanma aşamasında olan Nermin ile diğer aile üyeleri arasındaki soğukluk oturma düzenine bile yansımıştır. Bundan sonra tüm film gasilhane içinde ve gasilhane kapısının önünde geçmektedir. Gassal, Veli'yi yıkamaya başlayınca içeriden beyaz sabun kokusu gelir. Kapının önündeki gelin ve kaynana arasında bu konu hakkında bir sohbet başlar. Nermin yatak örtülerinin yıkandıktan sonraki sabun kokusunu Veli'nin çok sevdiğini ve çocuklar gibi sevdiğini söyler. Veli'nin annesi ise sabun kokusunun kaynanasının çektiği eziyetleri hatırlattığını söyler. Aslında bir nesne birbirine çok yakın olan anne ve oğulda bile zıt anlamlar taşıyabilmektedir. Veli'nin annesi herkesten daha asabi ve gergindir. Nermin kaynanasını sakinleştirmek için elini omzuna atar ama kaynanası omzunu çekerek yakasını düzeltir. Bu durum çatışmanın bitmeyip tam aksine aile üyeleri üzerinden devam ettiğini göstermektedir.

Tablo 6. Fotoğraf 5'in göstergebilimsel analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
İnsan	Üstünü düzeltme eylemi	İğrenme ve çatışma.



Fotoğraf 7. Gasilhane sahnesi

Nermin, eltisi Banu'ya Veli'nin ölüm anını anlatırken söz sarma yapmanın püf noktalarına gelir. Banu, Nermin'e geçenlerde yaptığı sarmayı çok beğendiğini ve nasıl yaptığını sorar. Nermin sarmayı çok kavurduğu için sertleştiğini ve lezzetli olduğunu anlatırken kaynanası yan taraftan "pirinci

yakıyorum demiyor da aklı fikri yemekte” diye laf atar. Aile içi çatışmalardan olan gelin-kaynana çatışması bir yemek tarifi üzerinden görülmektedir.

Tablo 7. Fotoğraf 6’nın göstergebilimsel analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
İnsan	Laf atma	Gelin kaynana çatışması



Fotoğraf 8. Gelin- kayın çatışma sahnesi

Bilal, yengesini kenara çekerek zaten abisi ile boşanma aşamasında olduklarını eğer abisi ölmeseydi boşanacaklarını bu yüzden abisi ile ortaklaşa aldıkları arsanın hissesini kendisine yarı fiyatına vermesini ister. Bunu söylerken de abisinin hayali olduğunu bu arsada yazlık yapıp ileride çoluk çocuk yazlığa gitmeyi istediğini söyler. Çocukları olmadığı için sinirleri bozulan Nermin güler. Gasilhane önünde tapu, arsa konuşmanın ne kadar doğru olduğunu sorar. Henüz Veli gömülmeden çıkar çatışması başlamıştır.

Tablo 8. Fotoğraf 7’in göstergebilimsel analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Kadın-erkek	Gülme eylemi	Sinir bozukluğu, çıkar çatışması



Fotoğraf 9. Gasilhane sahnesi

Bir süre sonra gassal henüz cenazeyi yıkama işlemine başlamadığı için Nermin hariç herkes yemek yemeğe gider. Gassal da henüz imam gelmediğinden o da yemeğe gider. Nermin cenaze ile tek başına kalır. İçeri girer ve yıllarca içinde kalan ne varsa hepsini Veli’nin cesedine söyler. Bu büyük içsel bir çatışmanın dışa yansımasıdır. Tam çıkacakken Veli’nin kaşının kıpırdadığını hisseder. Bir an gerilir. Eğilip Veli’nin kalbini dinler kalbinin atmadığını anlar. “Burada bile beni rahat bırakmıyorsun aklımdan şüphe ettiriyorsun” diye kızar. Bazı çatışmalar taraflardan biri ölse bile devam eder. Aslında taraflardan biri susmuş sıra ötekine gelmiştir. Yıllarca susan Nermin’in konuşma ve eylemde bulunma sırası

gelmiştir. Nermin, Veli'nin cesedine kin kusmasına rağmen içini soğutamaz ve Veli'nin cesedinin yattığı mermer vuruşu vurarak "Hayatımın içine ettin" der.

Tablo 9. Fotoğraf 8'in göstergebilimsel analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
İnsan/ Ses	Mermere vurma	Kin kusma, içini dökme
Kadın/ Cenaze	Kalp Dinleme	Öldüğünden emin olmak isteme



Fotoğraf 10. Cenaze sahnesi

Gassal yemekten döner ve imam gelene kadar hazırlıklara başlar. Nermin de peşinden girip gassala yıkama parası vermek ister. Tam parayı vereceği sırada Veli'nin çok kısa bir süre gözünü açıp kapattığını görür ve korkar. Gassal, Nermin'in ölüden korktuğunu sanarak ölülerden korkmaması gerektiğini ona tavsiye eder. Nermin, ikinci kez Veli'nin yaşadığından şüphelenmeye başlar. Bundan sonra işlerin hızlanması için elinden geleni yapacaktır.

Tablo 11. Fotoğraf 9'un göstergebilimsel analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Kadın/Ölü	Ölünün bir an göz kırpması	Gerçeklerin ortaya çıkma endişesi



Fotoğraf 11. Gasilhane sahnesi

Veli'nin kardeşi Bilal gasilhaneden elinde bir liste ile çıkar bu listede yazanların alınması gerektiğini söyler. Hem Nermin hem de Veli'nin Nermin'den sonra evlenmeyi düşündüğü Zeynep yerinden kalkıp listeyi almaya çalışır ve Zeynep listeyi alıp kantine gider.

Tablo 11. Fotoğraf 10'un göstergebilimsel analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Nesne	Kâğıt liste	Nermin ve Zeynep'in arasındaki çatışmanın liste üzerinden ortaya çıkması.



Fotoğraf 12. Dayı- gelin çatışması

Veli'nin Almanya'dan gelen dayısı da Nermin ile kavga eder. Banu eve yemek yapmaya gittiği için Veli'nin dayısı şimdi belediyelerin cenaze sahipleri zorlanmasın diye yemek dağıttığını anlatırken Nermin "Dayı onlar ihtiyaç sahipleri için bizim öyle bir yardıma ihtiyacımız var mı ki" der. Veli'nin dayısı "Çok biliyormuş gibi konuşma. Bu da geldim geleli bana laf yetiştiriyor" diyerek tersler. Veli'nin annesi kardeşine destek çıkar. "O çok bilmiştir" der.

Tablo 12. Fotoğraf 11'in göstergebilimsel analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
İnsan	Veli'nin annesi ve dayısının Nermin'i eleştirmeleri	Damat öldüğü halde gelinle damadın ailesi arasında hala çatışma sürmektedir.



Fotoğraf 13. El oyası çatışma sahnesi

Veli'nin annesi, oğlu ölmeden önce onu evlendirmek istediği Zeynep ile otururken Nermin'in duyacağı bir şekilde Zeynep'in işlediği yazmanın oyalarına bakarak "Ne güzel işlemişsin bunları" der. Nermin'le başkalarının işlediği oya üzerinden çatışmaya devam eder.

Tablo 13. Fotoğraf 12'nin göstergebilimsel analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Nesne	Zeynep'in işlediği yazma oyası	Kaynanası ve Nermin arasındaki çatışma, çekişme oya üzerinden devam etmektedir.



Fotoğraf 14. Kadınlar arasındaki çatışma

Nermin, Veli'nin kendisinden boşandıktan sonra evleneceği kişi olan Zeynep'in gasilhaneye gelmesini anlayamaz ve tuvalet kapısında onun karşısında çıkıp neyin peşinde olduğunu sorar. İki kadın arasındaki çatışma burada da devam eder.

Tablo 14. Fotoğraf 13'ün göstergebilimsel analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Kadınlar	Karşısına dikilme eylemi	Çatışma ve hesaplaşma



Fotoğraf 15. Ambulans sahnesi

Veli'nin bir an hayat belirtisi göstermesi sonucunda hızlıca ambulansa götürülür. Nermin, Veli'nin yaşıyor olduğunu düşündükçe endişelenmeye başlar. Veli hayata dönerse Nermin'in kendisinin ölümüne göz yumduğunu söyleyeceği için Nermin korkar. Merdivende oturur ve ağlamaya başlar. Bir süre sonra önde sedye ve sağlık ekibi arkada hüznü aile üyeleri ve ayakta zor duran Veli'nin annesi gelir. Veli yaşamamaktadır. Sedye, Nermin için yeni bir umut aile için hüznü demektir.

Tablo 15. Fotoğraf 14'ün göstergebilimsel analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Nesne	Sedye	Nermin için umudun başlangıcı diğerleri için her şeyin bitişi

Sonuç

Bana Karanlığımı Anlat filmi üzerine yapılan analiz sonucunda filmin bolca çatışma öğeleri içerdiği sonucuna varılmıştır. Bu çatışmalar kadın-erkek, kadın-kadın, karı-koca arasında olduğu kadar, gelin kaynana ve çıkar çatışması gibi farklı çatışma unsurlarını içermektedir. Veli, çocukları

olmamasının faturasını eşine çıkararak ona kötü davranmıştır. Veli'nin kalp krizi geçirdiğinde eşi Nermin'in ona ilacı vermemesi, Nermin'in bu çatışmanın bir ögesi olduğunu göstermektedir. Yapılan kötü tavır ve aşağılamalar sonucunda Nermin tepkisiz kalmış ve kendi eliyle planlı bir ölüme sebebiyet vermese de eşinin ölümünü izlemiştir. Hatta Veli'nin cansız bedeni üzerinden çatışma devam etmiş, Veli'nin ölümünde bile onu huzursuz ettiğini söyleyerek ona tüm kinini kusmuştur. Bu durum, eşler arasındaki sevgisizliğin ve saygının kalmamasının getirdiği bir çatışmaya dönüşmüştür. Veli'nin ölümünden sonra çatışma Nermin ve kaynanası arasında devam eder. Bu çatışmada temel nokta Veli'dir. Veli'nin annesi sürekli oğluna yazık olduğunu kendisinin oğluna daha iyi baktığını ve bakacağını vurgulamıştır. Burada da kaynana gelin çatışması aleni bir biçimde sürmektedir. Gelin kaynana arasındaki çatışma sebebi ise kıskançlıktır. Annesi, Veli'yi başka bir kadına yakıştıramaz. Ona en iyi bakacak olan kişinin kendisi olduğunu düşünmektedir. Ancak çatışma yalnız gelen kaynana arasında değildir. Nermin ile kayın biraderi arasındaki çıkar çatışma, Nermin ile Zeynep arasındaki ilişki odaklı bir çatışmalar vardır. Filmde yer alan bu çatışma öğelerinin hepsi göstergebilimsel yöntemle ele alınmıştır. Göstergebilimsel yöntemle açıklanan bu çatışma öğeleri gösterge, gösteren ve gösterilen olarak detaylandırılmıştır. Hayatımızın her yerinde olduğu gibi evliliklerde de çoklu çatışma ortamı oluşabilmektedir. Yukarıda tablolarda belirtilen bazı nesnelere herkes için aynı anlamı taşımayabilir. Dolaylı olarak göstergeler her bir birey için farklı anlamlar içerebilmektedir. Dizgelerin diziliş biçimi ve oluşturduğu anlamlar farklı hikayeler oluşturup farklı anlam dünyalarını yansıtabilir. Bu filmde göstergelerin dizgisi çatışma üzerine kurgulanmış ve izleyicinin bildiği aile içi çatışma, çıkar çatışması gibi unsurlar göstergeler üzerinden beyaz perdeye yansıtılmıştır.

Yazarların Katkı Oranı

Yazarların makaleye katkı oranı (1. yazar %40, 2. yazar %30, 3. yazar %30) şeklindedir.

Çıkar Çatışması

Çalışmada herhangi bir çıkar çatışması yer almamaktadır.

Kaynakça

- Adalet Bakanlığı (2002). *Türk Medeni Kanunu, Türk Medeni Kanun'un yürürlüğü ve uygulama şekli hakkında kanun ve gerekçeler*. Açık Cezaevi Matbaası.
- Arslantürk, Z. & Amman, M. T. (2000). *Sosyoloji*. Kaknüs Yayınları.
- Atabek, G. & Atabek, Ü. (2007), *Medya metinlerini çözümlemek. İçerik, göstergebilim ve söylem çözümleme yöntemleri*. Siyasal Kitabevi.
- Aydın, B. (2015). *İlkokullarda görevli öğretmenler ve yöneticilerin okullarda yaşanan çatışma nedenleri ve çözümlerine ilişkin görüşleri* (Karşıyaka örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Okan Üniversitesi.
- Barthes, R. (1979). *Göstergebilim ilkeleri*. Kültür Bakanlığı.
- Barthes, R. (1993). *Göstergebilimsel serüven*. Yapı Kredi Yayınları.
- Bingöl, İ. (2022). Toplumsal teoride çatışmanın klasik kökleri üzerine bir değerlendirme: Karl Marx, MaxWeber, GeorgSimmel. *Akademik Matbuat*, 6(1), 111-136.
- Bircan, U. (2015). *Roland Barthes ve göstergebilim*. Akademik Araştırma ve Dayanışma Derneği.
- Bozkurt, V. (2017). *Değişen dünyada sosyoloji: temeller, kavramlar, kuramlar*. Ekin Yayınevi.

- Büyükyılmaz, A. & Demir, Ç. (2016). Türkiye'de kadına yönelik aile içi şiddetin belirleyicileri: Multinomiallogit model yaklaşımı. *Ege Akademik Bakış*, 16(3), 443.
- Elden, M. (2009). *Reklamcılık iletişim dizisi 1: reklam ve reklamcılık*. Say Yayınları.
- Johnson, D. P. (2008). *Contemporary sociological theory. An integrated multilevel approach*. Springer.
- Karaca, N. (2009). Türban, s. bir söylenbilimsel “anlamlama” ve göstergebilimsel “çözümleme” denemesi. *Folklor/Edebiyat*, 15 (57), 293-314.
- Kaya, İ.A.& Erkmn, Z. (2017). Aytül Aka'nın eserlerinde aile içi çatışma üzerine bir inceleme. *Kesit Akademi Dergisi*, (10), 621-633.
- Kayabaş, E. (2009). *Osmanlı Devleti'nde Tanzimat dönemi itibarıyla aile hukukunun gelişimi – Hukuk-i Aile Kararnamesi*. Filiz Kitabevi.
- Kazak, E. & Aygün, M. (2022). Okul müdürlerinin çatışma durumunda duygusal zekâ becerilerini yönetebilme yeterlikleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 51(233), 745-768. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.799658>
- Kıran, A. (1990). Dilbilim-göstergebilim ilişkileri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, (1), 51-62.
- Machiavelli, N. (2008). *Hükümdar*. Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Moore, W. E. (2010). İşlevselcilik (Çev: Şirin Tekeli). *Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi* içinde, ss. 359-404. Kırmızı Yayınları.
- Rifat, M. (2012). *Dilbilim ve göstergebilim kuramları*. Yapı ve Kredi Yayınları.
- Rousseau, J.J. (2007). *Dillerin kökeni üstüne bir deneme*. Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Savur, M. (1975). Sociology of conflict theory. *Social Scientist*, 3(12), 29-42.
- Sucuoğlu, E. (2015). Evaluation of the conflict causes and conflict management approaches of the state teachers. *H. U. Journal of Education*, 30(4), 16-28.
- Tatlıcan, Ü. (2011). *Sosyoloji ve sosyal teori yazıları*. Sentez.
- Uçan, H. (2006). *Yazınsal eleştiri ve göstergebilim*. Hece Yayınları.
- Uçan, H. (2016). *Dilbilim, göstergebilim ve edebiyat eğitimi*. İz Yayıncılık.
- Vardar, B. (2001). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*. Multilingual Yayınları.
- Wallace, R. A. & Wolf, A. (2012). *Çağdaş sosyoloji kuramları* (Çev: Leyla Elburuz, M. Rami Ayas). Doğu Batı Yayınları.
- World Development Report (1993). *Investing in Health*. <https://www.sinemalar.com/film/276614/bana-karanligini-anlat>

Extended Abstract

Introduction

Cinema is a branch of art that brings texts based on plots such as fairy tales, stories, and novels to the big screen. In fairy tales or stories, there are messages or ideas that are intended to be conveyed to the reader. These messages or ideas are incorporated into the story and presented to the reader. An attentive reader receives and interprets this message. In cinema, the director also tries to convey the message and ideas he wants to convey to the audience with the dialogues on stage, the gestures and facial expressions of the actors, or the objects on stage. An attentive cinema viewer receives and interprets this message. The director of the film usually tries to convey these messages with at least one conflict element. The conflicts in the film are conveyed to the audience. Cinema can convey everything in society to the big screen. Therefore, all kinds of conflicts in society can be brought to the cinema screen and presented to the audience with the elements mentioned above. It can be said that the most important conflicts brought to the big screen are power and authority struggles within the family. Conflicts within the family can be between both spouses and siblings. It can be said that the age when conflicts are most intense within the family is adolescence. Individuals who are experiencing adolescence do not want to be suppressed and limited. Even if there is no pressure or limitation, any advice that may come from the authority can be perceived as pressure and the reaction to this pressure can lead to conflicts. The concept of conflict can be encountered not only within the family but also in any layer of society. Therefore, these conflicts can be seen in every segment of society. An individual's entry into social life can draw him into an environment of conflict. Because the dynamic structure of society can constantly trigger conflicts and social relations can create this situation. In social life, while people form societies, societies also create conflicts. The film "Tell Me Your Darkness", which is the subject of the study, is a film that contains deep messages on bilateral relations and contains elements of conflict. In this film, traces of deep conflicts in the husband-wife relationship, daughter-in-law-mother-in-law, brother-sister relationships are seen. The conflicts in the work are indicated with indicators. The conflict of a couple who are in the process of divorce is the first conflict element in the film. Based on these conflicts, it is seen that economic problems are also included in the conflicts in addition to family problems. Based on this conflict cycle, the family conflicts in the movie in question were analyzed through semiotic tables. Cinema is one of the areas where semiotics is most utilized. Narrators can easily convey the messages they want to give to people through cinema. This scope is to ensure that the conflict messages given in the movies are more easily understood by the audience and to show which methods can be used to reach the given messages. For this purpose, it was aimed to analyze the conflicts in the movie "Tell Me Your Darkness" through semiotics.

Methodology

In this study, the film Tell Me Your Darkness was examined with the semiotics pattern included in qualitative research. In this context, the film was examined through indicators using conflict theory in terms of family and power relations. Frames from the 2021 film were used while conducting these examinations. With the entry of social media into people's lives, the importance given to visual arts and visuality has increased even more. The analysis and interpretation of the meanings loaded into these visuals has also gained a separate value. In particular, Barthes' method seems to be an important explanatory in the context of understanding and interpreting visuals that have entered our lives day by day and become more important. The material of the study consists of the 85-minute film "Tell Me Your Darkness" produced in 2022. While examining the material, the relevant scenes in the film Tell Me Your Darkness, which are about the generation conflict between spouses, were taken into consideration and the messages in these scenes were examined with Barthes' semiotic method. Within the scope of the study, indicator tables were used to better understand the family and interest conflicts discussed in the

said film. These indicator tables consist of indicator, signified and signifier columns. The messages conveyed to the audience are analyzed through these tables.

Conclusion

As a result of the analysis conducted on the movie *Tell Me Your Darkness*, it was concluded that the movie contains many conflict elements. These conflicts include conflicts between men and women, women and women, husband and wife, as well as different conflict elements such as daughter-in-law and mother-in-law and conflicts of interest. Veli treated his wife badly by blaming her for not having children. When Veli had a heart attack, Nermin's wife did not give him the medicine, which shows that Nermin was an element of this conflict. As a result of the bad attitude and humiliation, Nermin remained unresponsive and watched her husband die, although she did not cause a planned death by her own hand. In fact, the conflict continued over Veli's lifeless body, and she said that Veli made her feel uneasy even in his death, and vented all her anger towards him. This situation turned into a conflict caused by the lack of love and respect between the spouses. After Veli's death, the conflict continued between Nermin and her mother-in-law. The main point in this conflict is Veli. Veli's mother has always emphasized that it is a pity for her son and that she takes better care of him and will do so. Here, the conflict between the mother-in-law and the daughter-in-law continues openly. The reason for the conflict between the bride and the mother-in-law is jealousy. His mother cannot find Veli suitable for another woman. She thinks that she is the one who will take the best care of him. However, the conflict is not only between the mother-in-law. There is a conflict focused on the conflict of interest between Nermin and her brother-in-law, and the relationship between Nermin and Zeynep. All of these conflict elements in the film are handled with the semiotic method. These conflict elements explained with the semiotic method are detailed as the sign, the signifier and the signified. As in every part of our lives, multiple conflict environments can occur in marriages. Some objects mentioned in the tables above may not have the same meaning for everyone. Indirectly, signs can have different meanings for each individual. The way the systems are arranged and the meanings they create can create different stories and reflect different worlds of meaning. In this film, the string of signs is structured on conflict, and elements familiar to the audience, such as family conflict and conflict of interest, are reflected on the big screen through signs.

Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 09.06.2024 *Kabul/Accepted:* 16.10.2024

Makale Türü: Araştırma

Özel Eğitim 1, 2 ve 3. Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinlikler Üzerine Bir İnceleme

*Furkan CAN**

*Mehmet Nuri KARDAŞ***

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Özel Eğitim 1, 2 ve 3. Kademe Türkçe Ders Kitaplarında yer alan etkinliklerin metinlerle ve görsellerle olan ilişkisini incelemektir. Bu amaç kapsamında; etkinliklerin metin eksenli hazırlanıp hazırlanmadığı, metin eksenli hazırlanan ve hazırlanmayan etkinliklerin yüzdeler dağılımının nasıl olduğu, etkinliklerde görsel unsurlara yer verilip verilmediği, yer verilmişse hangi tür görsellerin kullanıldığı ve yüzdeler dağılımlarının nasıl olduğu belirlenmiştir. Çalışma, nitel araştırma modellerinden doküman incelemesine uygun olarak yapılmıştır. Araştırmanın materyallerini 2023-2024 eğitim öğretim yılında okutulan Özel Eğitim 1, 2 ve 3. Kademe Türkçe Ders Kitapları oluşturmuştur. Çalışma sonunda 1, 2 ve 3. Kademe Özel Eğitim Türkçe ders kitaplarında toplam 92 metin ve 509 etkinliğin yer aldığı belirlenmiştir. Söz konusu ders kitaplarındaki 509 etkinliğin 233'ünün metin eksenli, 276'sının ise metinden bağımsız etkinlik olduğu tespit edilmiştir. Özel Eğitim Türkçe ders kitaplarında yer verilen 509 etkinliğin 233'ünde görsellere yer verildiği belirlenmiştir. Bazı etkinliklerde birden fazla görsel unsura yer verildiği, 306 etkinlikte ise hiç görsel kullanılmadığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Özel eğitim, Türkçe ders kitabı, etkinlikler, metinler, görseller.

An Investigation on the Activities in Special Education 1st, 2nd and 3rd Level Turkish Textbooks

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationship between the activities in the Special Education Turkish Textbooks for Levels 1, 2 and 3 with texts and visuals. Within the scope of this purpose; it was determined whether the activities were prepared text-based or not, how the percentage distribution of text-based and non-text-based activities was, whether visual elements were included in the activities, if so, which types of visuals were used and how their percentage distribution was. The study was conducted in accordance with document analysis from qualitative research models. The materials of the study consisted of Special Education 1st, 2nd and 3rd Level Turkish Textbooks taught in the 2023-2024 academic year. At the end of the study, it was determined that there were a

Atıf Bilgisi: Can, F., & Kardaş, M. N. (2024). Özel eğitim 1, 2 ve 3. kademe Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 341-363. Doi: 10.48066/kusob.1498289

-Bu çalışmanın ilk hali 10-12 Kasım 2023'te düzenlenen AICHSS Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur

*Bilim Uzmanı, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Van, Türkiye, furkancanyu@gmail.com ORCID: 0000-0002-3093-554X

**Prof. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Van, Türkiye, mnkardas@yyu.edu.tr ORCID: 0000-0001-6732-7815

total of 92 texts and 509 activities in the 1st, 2nd and 3rd level Special Education Turkish textbooks. It was determined that 233 of the 509 activities in these textbooks were text-oriented and 276 of them were text-independent activities. It was determined that 233 of the 509 activities in the Special Education Turkish textbooks included visuals. It was seen that some activities included more than one visual element and 306 activities did not use any visuals at all.

Keywords: Special education, Turkish textbook, activities, texts, visuals.

Giriş

Ders kitapları; içeriği, biçimi, amaç ve kazanımları ile eğitim ve öğretim sürecinin en önemli materyallerindendir. Değişen şartlar, eğitim ve öğretim sürecinde benimsenen farklı yaklaşımlar, farklılaşan ihtiyaçlar, gelişen ve her geçen gün daha ileri seviyeye taşınan teknolojiye rağmen ders kitapları önemini kaybetmemiş, günümüzde de en önemli eğitim-öğretim materyallerinden biri olmuştur.

Ders kitapları, parçası oldukları eğitim sisteminin ve öğretim programının temel amaçları doğrultusunda şekillenen; öğretmen açısından önemi azımsanamayacak bir kılavuz, öğrenci açısından ise terk edilemeyecek öneme sahip öğretim materyalleridir. Tarihsel süreç içerisinde, özellikle son yıllarda eğitim-öğretim sürecinde kullanılmak üzere çeşitli araç-gereç ve materyallerin geliştirilmiş olması ders kitaplarının önemini azaltmamış, geliştirilen diğer materyaller ders kitaplarının işlevini tam olarak karşılayamamıştır (Can ve Can, 2023). Günümüzde üretilen bilginin paylaşılması, öğretilmesi ihtiyacı çeşitli iletişim ve öğretim araçlarının üretilmesi sonucunu doğurmuştur. Yalınkılıç'a (2021) göre sanılanın aksine, gelişen iletişim ve öğretim araçları karşısında da ders kitaplarına öğretim materyali olarak daha yoğun başvurulmaktadır. Geçmişte olduğu gibi günümüzde de ders kitapları, öğrenme/öğretme sürecinde öğretmenlerin en önemli başvuru kaynakları arasında yer almaktadır (Koç ve Can, 2022).

Demirel ve Kıroğlu (2021) ders kitaplarında yer alan metinler kadar etkinliklerin de önemli olduğunu ifade etmiş, etkinliklerin işe koşulan öğretim yöntem ve teknikleri hakkında fikir verdiğini ifade etmiştir. Ders kitaplarında işlenen metinler, metinlerin anlaşılmasına yardımcı olacak şekilde tasarlanan görseller ve etkinlikler disiplinler arası öğrenmeyi de destekleyebilmektedir.

Kabapınar'a (2021) göre ders kitapları konusunda özellikle dikkat çekilmesi gereken ilk ve belki de en önemli husus, ders kitaplarının özel bir hedef kitle (öğrenciler) için üretilmiş olduğudur. Can ve Altınır-Bozlak'a (2023) göre ders kitapları öğretim programlarında belirlenen ilkeler doğrultusunda alan uzmanları tarafından hazırlanmaktadır. Öğretim süreçlerinde kullanılan temel materyal olan ders kitaplarının içerik ve tasarım özellikleri (metinler, görseller, yöntem-teknikler, etkinlikler vb.) kazanımların gerçekleşmesinde belirleyici olabilmektedir. Tüm ders kitaplarında olduğu gibi Türkçe ders kitaplarının içerik özellikleri, başarılı bir dil eğitimi için yaşamsal öneme sahiptir.

Türkçe ders kitaplarının temel unsurlarından olan metinlerin; dil bilgisi kurallarına uygun olması, doğru bilgiler barındırması, açık ve özenli olması, içeriğinin öğrenci hazırbulunuşluğuna uygun olması, ön bilgileri harekete geçirmesi, öğrencide merak uyandırması, dikkat çekici ve amaçlara uygun özellikler taşıması beklenmektedir. Dahası, ders kitaplarında yer alan görsel ve etkinliklerin de metin ile bütünlük oluşturması, metinlerde işlenen temel ve yardımcı fikirlerin doğru anlaşılmasına hizmet edecek nitelikte olması gerekmektedir.

Türkçe ders kitapları öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi bilgi ve becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanmakta ve işe koşulmaktadır. Söz konusu bilgi ve becerilerin geliştirilmesinde başvurulan etkinliklerin de önemli işlevleri bulunmaktadır. Çevik ve Güneş (2017)

Türkçe ders kitaplarında yer verilen etkinliklerin; konuşma, yazma, dinleme, okuma gibi aynı anda dilin tüm becerilerini kullanma ve geliştirme fırsatı verdiğini vurgulamıştır. Sarıkaya (2019) ise Türkçe eğitim programında etkinliklerin öncelikli olarak öğrenme alanlarıyla; okuma etkinlikleri, yazma etkinlikleri, sözlü iletişim etkinlikleriyle ilişkilendirildiğini belirtmiş, etkinliklerin temel amaçlarından birinin de dil becerilerini geliştirmek olduğunu ifade etmiştir.

Çetinkaya, (2021) ders kitaplarında yer alacak etkinliklerin, öğrencilerin temel dil becerilerini ve bilişsel becerilerini geliştirebilecek özellikler taşıması gerektiğini, bu sağlanırsa öğrencinin derse karşı daha istekli ve aktif olacağını belirtmiştir. Aktif öğrenmenin sağlanmasında ve zihinsel becerilerin geliştirilmesinde etkinliklere daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini ifade eden Güneş'e (2021) göre ise etkinlikler, insan beyninden dökülür ve insan beynini geliştirmeyi amaçlar. Dolayısıyla Türkçe öğretiminde bilgi ve becerilerin zihinde yapılandırılması gerekmektedir. Bunun gerçekleşmesi için öğrenen eksenli etkinliklerle etkin öğrenmeye imkân verilmesi gerekli ve önemlidir.

Etkinlikler kadar önemli olan diğer bir unsur ise kitaplarda kullanılan görsellerdir. Güneş'e (2021) göre görsel, "Görme ve görme duyusuyla ilgili, görmeye dayanan; bir film, fotoğraf, plastik veya grafik sanatların veya varlığın görünümü, herhangi bir nesnenin basılı sunumu, soyut bir öğenin fiziksel sunumu, nokta ve şekillerin bütünü, bir eşya ya da varlığın zihinsel görünümü, görüntü ve gözle izlenebilen her şeydir." Ders kitaplarında yer alan resim, fotoğraf, karikatür, çizgi roman ve illüstrasyonlar vb. görseller kitapların ilgi çekici olmasını ve okuma zevkinin uyanmasını, böylece öğrencinin kitaba yönelmesini, kitaba karşı olumlu bir tutum sergilemesini sağlamaktadır (İşeri, 2021). Ders kitaplarında yer verilen görseller; öğrencilerin dikkatini çekmekte, motivasyonunu artırmakta, soyut ve karmaşık ifadeleri basitleştirerek içeriğin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Diğer bir deyişle, metinlerde verilmek istenen temel mesaj görsellerle desteklendiğinde daha hızlı ve iyi anlaşılacaktır. Türkçe metinlerin resim, karikatür, fotoğraf, grafik, tablolarla desteklenerek verilmesi bu bağlamda oldukça önemlidir. Söz konusu görsellerin, öğretimsel hedeflere daha iyi hizmet etmesi için, estetik yönleri ihmal edilmemelidir (Şahin, 2014).

Toplumu oluşturan her bireyin etkili bir dil eğitimi alması milli eğitimin temel amaçlarından. Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere başarılı bir dil eğitimi vermek bu bağlamda ayrıca önemlidir. Eğitim öğretim sürecinde bireylerin, duyuşsal, bilişsel veya fiziksel farklılıklar taşıması, onların genel geçer olan metotları ve materyalleri kullanmalarını zorlaştırmakta veya imkânsız hale getirebilmektedir. Bu bakımdan bu farklılıkları gösteren bireyler için özel birtakım yöntem ve teknikler geliştirilmekte, öğrenmeyi başarılı biçimde gerçekleştirecek içeriğe sahip öğretim materyalleri tasarlanmaktadır. Bu materyallerin başında ise yine ders kitapları gelmektedir. Özel eğitim sürecinde tıpkı genel eğitim sürecinde olduğu gibi öğrenciler için ilgili dersin öğretim programını yansıtan ders kitapları ve çeşitli materyaller kullanılmaktadır. Genel eğitimde öğrenciler akranlarıyla önceden belirlenmiş ve hazırlanmış ders kitaplarıyla öğrenim sürecini sürdürürken özel eğitimde öğrencilere yönelik MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından ilgili dersin öğretim programına uygun özel eğitim ders kitapları hazırlanmaktadır (Can ve Altınır Bozlak, 2023). Hazırlanan ders kitaplarında yer verilen metin veya etkinliklerin ilgili öğrencilerin öğrenim sürecindeki ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde olması gerekmektedir. Tıpkı diğer öğrenciler gibi özel eğitim alan öğrencilerin de yaparak yaşayarak öğrenmelerinin sağlanması, eğitim ortamında işe koşulan etkinliklerle mümkün olabilmektedir (Pourtois ve Desmet, 2002). Ders kitaplarında yer verilen etkinliklerin, ilgili öğrencilerin eğitim sürecinin başlangıç durumunu belirlemeyi, eğitim öğretim süreci içindeki gelişmelerini saptamayı ve bu süreç sonundaki öğrenmelerini kontrol edip gözden geçirmeyi sağlayacak nitelikler taşıması gerekmektedir. Diğer bir söyleyişle, özel eğitim alan öğrenciler için oluşturulmuş Türkçe ders kitaplarında bulunan etkinliklerin sürecin başında, ortasında ve sonunda öğretmene amaçladığı dönütü sağlayabilecek ve öğrencinin de eğitsel ihtiyacına yanıt verebilecek özellikler taşıması gerekmektedir (Çetinkaya, 2021). Bu bağlamda, Can ve Koç'un (2022) da belirttiği gibi gerek normal gerekse özel eğitim süreçlerinde ders

kitapları, birçok unsuruyla hâlâ eğitim öğretim sürecinde öğretmenlerin en önemli öğretim araçları; öğrencilerin en önemli öğrenme materyalleri ve öğretim programlarının en önemli uygulama sahaları olarak varlığını sürdürmektedir.

Alan yazınında Türkçe ders kitapları, Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler, metinler ve görseller üzerine yapılmış birçok çalışmaya ulaşılabilir. Örneğin; Batur ve Özdemir (2021), Türkçe ders kitabında bulunan etkinliklerin öğretim programında yer alan kazanımlarla örtüşme durumları üzerine bir çalışma yapmıştır. Koç ve Can (2022), ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerine başvurmuştur. Müldür ve Çevik (2020) Türkçe ders kitaplarında bulunan yazma etkinliklerini süreç odaklı yaklaşım bakımından incelemiştir. Can ve Koç (2022) ise ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde bulunan yazım ve noktalama hatalarını tespit etmiştir. Çevik ve Güneş (2017), Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikleri değerlendirirken Sarıkaya (2019) ise ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki (5, 6, 7 ve 8. sınıf) etkinlikleri çeşitli yönlerden incelemiştir. Bu çalışmaların yanında Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikleri dört temel beceri başta olmak üzere çeşitli yönlerden inceleyen çalışmalar da mevcuttur (Aydeniz, 2022; Baş ve Demirci, 2015; Batur ve Özdemir, 2021; ; Bayraktar, 2018; Çarkıt, 2019; Eyüp ve Kansızoğlu, 2021; Göçer, 2010; Kaplan, 2022; Kaya ve Kardaş, 2019; Kocayanak, 2021; Özenç ve Epçaçan, 2022; Sarıkaya, 2021; Yıldırım, 2021). Benzer çalışmaların sayısını artırmak mümkündür. Alan yazınında özel eğitim Türkçe ders kitapları üzerine yapılmış sınırlı sayıda çalışma da mevcuttur. Can ve Altınar-Bozlak (2023), Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe Ders Kitaplarında bulunan metinlerin görseller ile olan uyum düzeyini incelemiştir. Çetinkaya (2022) da Özel Eğitim 2. kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikleri soru dağılımı ve soru türleri açısından incelemiştir. Doğru vd. (2020) ise işitme engelliler ilkokullarında okutulmakta olan Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikleri görsel okuryazarlık becerileri bakımından incelemiştir.

Mevcut araştırmada özel eğitimin her üç kademesinde okutulan Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin metin eksenli olup olmadığı, metin ve etkinliklerde görsel unsurlara yer verilme durumu çeşitli açılardan incelenmiştir. Mevcut çalışmanın her üç kademe okutulan Türkçe ders kitaplarını kapsamaması, kitaplarda yer verilen metin, görsel ve etkinlikleri incelemesi yönüyle benzerlerinden ayrıldığı söylenebilir.

Araştırmada,

1. Özel Eğitim 1. Kademe Türkçe Ders Kitaplarında yer alan etkinlikler ana metin eksenli hazırlanmış mıdır?
2. Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe Ders Kitaplarında yer alan etkinlikler ana metin eksenli hazırlanmış mıdır?
3. Özel Eğitim 3. Kademe Türkçe Ders Kitaplarında yer alan etkinlikler ana metin eksenli hazırlanmış mıdır?
4. Özel Eğitim 1, 2 ve 3. Kademe Türkçe Ders Kitaplarında yer alan etkinliklerin ana metin eksenli hazırlanma durumuna ilişkin genel görünüm nedir?
5. Özel Eğitim 1. Kademe Türkçe Ders Kitabındaki etkinliklerde yer alan görsel unsurların türleri ve dağılımı nasıldır?
6. Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe Ders Kitabındaki etkinliklerde yer alan görsel unsurların türleri ve dağılımı nasıldır?
7. Özel Eğitim 3. Kademe Türkçe Ders Kitabındaki etkinliklerde yer alan görsel unsurların türleri ve dağılımı nasıldır?
8. Özel Eğitim 1, 2. ve 3. Kademe Türkçe Ders Kitabındaki etkinliklerde yer alan görsel ve türlerin dağılımına ilişkin genel görünüm nedir? sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma modellerinden doküman incelemesi ilkelerine uygun olarak tasarlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir biçimde yararlanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu tür araştırmalarda, araştırmacı, ihtiyacı olan bilgiyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan edinebilir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin tümünü içerir. Bu araştırmada incelenen dokümanlar, araştırmanın amacına uygun olarak Özel Eğitim 1, 2 ve 3. Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki metinler ve etkinliklerdir.

Araştırma Materyali

Bu araştırmanın çalışma materyalini, 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında okutulmakta olan Özel Eğitim 1, 2 ve 3. Kademe Türkçe Ders Kitapları oluşturmaktadır.

Özel eğitim Türkçe ders kitapları kademe kademe olarak belirlendiği için mevcut çalışmada incelenen materyaller; Özel Eğitim 1. Kademe Türkçe Ders Kitabı (1, 2, 3 ve 4. Sınıf); Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe Ders Kitabı (5, 6, 7 ve 8. Sınıf) ve Özel Eğitim 3. Kademe Türkçe Ders Kitabını (9, 10, 11 ve 12. Sınıf) kapsamaktadır.

Söz konusu ders kitaplarıyla ilgili yayın evi, basım yılı, okutulduğu yıl ve yazar bilgileri ile bu kitaplarda yer alan metin sayıları Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. Özel eğitim 1, 2 ve 3. kademe Türkçe ders kitaplarına ilişkin bilgiler

Ders Kitabının Adı	Yayın Evi	Basım Yılı	Okutulduğu Öğretim Yılı	Yazarlar	Metin sayısı
1.Kademe Türkçe Ders Kitabı (1, 2, 3, ve 4. sınıf)	MEB	2019	2023-2024	Emine Rüya Özmen, Arzu Doğanay Bilgi, Gökhan Açıkgöz, Zehra Er	32
2. Kademe Türkçe Ders Kitabı (5, 6, 7 ve 8. Sınıf)	MEB	2019	2023-2024	Emine Rüya Özmen, Arzu Doğanay Bilgi, Gökhan Açıkgöz, Zehra Er	30
3. Kademe Türkçe Ders Kitabı (9, 10, 11, ve 12. Sınıf)	MEB	2019	2023-2024	Emine Rüya Özmen, Arzu Doğanay Bilgi, Gökhan Açıkgöz, Zehra Er	30
Toplam					92

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verilerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan ve uzman görüşü alınarak son şekli verilen kontrol formları kullanılmıştır. Çalışma kapsamında, ders kitaplarında yer verilen metin, etkinlik, görsel vb. veriler başlıklar halinde tablolara aktarılmış ve inceleme tablolarında yer alan başlıklar dikkate alınarak yapılmıştır.

Araştırmanın 1 ve 2. amacına ilişkin veriler “Metin Adı, Etkinlik Sayısı, Ana Metin Eksenli Hazırlanan Etkinlik Sayısı, Ana Metin Eksenli Hazırlanmayan Etkinlik Sayısı, Değerlerin Yüzdeleri Dağılımı” başlıkları altında incelenmiş ve ilgili veriler tablolaştırılarak açıklanmıştır. Çalışmanın son iki amacına hizmet eden veriler de araştırmalar tarafından hazırlanan kontrol formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın son 3 ve 4. amacına hizmet eden veriler, “Kitap, kitaptaki Metin Sayısı,

Resim, Karikatür, Metin Görseli, Simge, Görsel Kullanılmayan Etkinlik, Değerlerin Yüzdelik Dağılımları” boyutları altında incelenmiş, ilgili veriler tablolaştırılarak açıklanmıştır.

Verilerin Toplanması Süreci

Çalışmada veriler, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniğinden yararlanılarak elde edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e (2021, s.116) göre nitel incelemede amaç genelleme değil, bütüncül bir resim ortaya koymaktır. Nitel araştırma, ele alınan konuyu derinlemesine ve tüm olası ayrıntıları ile incelemeyi hedeflemektedir. “Nitel veri iyi yapılandırılmış, zengin tanımlamalara ve sürece ilişkin ayrıntılı açıklamalara dayanır” (Miles ve Huberman, 2015). “Aynı zamanda belgesel gözlem veya belgesel tarama olarak da adlandırılmaktadır” (Çepni, 2012).

Çalışma kapsamında inceleme konusu kitaplarda yer alan temalara hizmet eden metinler ve metinlerde yer alan etkinlikler dikkatli bir şekilde okunarak etkinlerin metinle olan ilişkisine ve uyumuna bakılmıştır. Aynı durum, etkinliklerde yer alan görseller içinde söz konusu olmuştur. Bu kapsamda etkinliklerde bulunan görsellerin metinle ilişkisi irdelenmiştir. Daha önceden belirlenen boyutlara göre etkinliklerde yer alan görseller, resim, karikatür, simge, metnin görseli başlıklarından birine yerleştirilmiştir. Görselin yer almadığı etkinlikler ise görseli bulunmayan metinler başlığında yer almıştır. Bu şekilde veriler sınıflandırılarak tablolardaki ilgili başlıkların altında verilmiş ve açıklanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analizinde nitel betimsel analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2021) göre betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleriyle elde edilmiş verilerin daha önceden tespit edilmiş boyut ve başlıklara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Araştırma kapsamında metinler ve etkinlikler tek tek okunmuş ve incelenmiştir. Ulaşılan verilerin frekans ve yüzde dağılımları hesaplanarak tablo ve grafiklere aktarılmış ve açıklanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın amaçlarına hizmet eden verilerin toplanmasında alan uzmanlarının görüş ve onayları alınarak son şekli verilen kontrol formları kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan kontrol formlarında yer alan boyut veya başlıklar veri toplama araçları başlığında verilmiştir.

Verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla Türkçe Eğitimi alanında lisansüstü öğrenimini tamamlamış iki alan uzmanı ve bir Türkçe Eğitimi alan profesörünün değerlendirmelerine başvurulmuştur. Bu kapsamda alan profesörü akademisyen her iki alan uzmanına yapacakları incelemeyi metinler üzerinden örneklerle göstermiştir. Akabinde iki uzmanın yaptıkları ilk inceleme örneklerini değerlendirmiş ve gerekli dönütleri yaparak tekrar incelemelerini istemiştir. İncelemeciler arasındaki uyuma da ikna olduktan sonra tüm kitapların belirlenen başlık ve boyutlar dikkate alınarak araştırmacı tarafından incelenmesini istemiştir. Araştırmacı yaptığı incelemeyi adım adım alan uzmanı profesöre inceletmiş, tereddüt ettiği konularda destek almıştır.

Bulgular

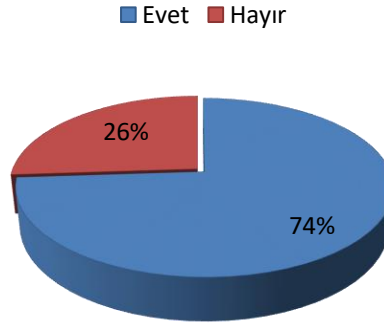
Bu başlıkta çalışmanın amaç soruları ışığında analizler sonucunda elde edilen veriler paylaşılmıştır.

1. *Özel Eğitim 1. Kademe Türkçe Ders Kitaplarında yer alan etkinlikler ana metin eksenli hazırlanmış mıdır?* sorusuna ilişkin bulgular Tablo 2 ve Grafik 1’de verilmiştir.

Tablo 2. Özel eğitim 1. kademe Türkçe ders kitabı 2'deki etkinliklere ilişkin bulgular

Sıra No	Metnin Adı	Etkinlik Sayısı	Etkinlikler ana metin eksenli mi?	
			Evet	Hayır
1 -	Kaybolan Kuzu	3	3	-
2 -	Temiz Giysiler	3	2	1
3 -	Islanan Resim	3	3	-
4 -	Kuşların Yuvası	3	2	1
5 -	Kumdan Kale	3	3	-
6 -	Balıkçı Kâzım Dede	3	3	-
7 -	Kaplumbağa	3	2	1
8 -	Uçurtma	3	1	2
9 -	Aynı Hediye	3	3	-
10 -	Bir Sepet Elma	2	2	-
11 -	Çocuk Parkı	3	3	-
12 -	Ninem ve Vişneli Dondurma	3	2	1
13 -	Kaybolan Kedim	3	3	-
14 -	Yanmış Pilav	3	2	1
15 -	Sallanan Dişim	3	1	2
16 -	Eğlenceli Lunapark	3	1	2
17 -	Kuru Fasulye Ekiyorum	3	3	-
18 -	Ayakkabı Boyama	3	2	1
19 -	Tost	3	3	-
20 -	Kâğıttan Gemi	3	2	1
21 -	Okula Hazırlanma	3	3	-
22 -	Körebe Oyunu	3	2	1
23 -	Annemin Çilek Reçeli	3	1	2
24 -	Ekmek Nasıl Yapılır?	3	1	2
25-	Tarçın	3	3	-
26-	Babamın Köyü	3	2	1
27-	Küçük Kardeşim	3	3	-
28-	Güllü Elbise	3	2	1
29-	Ben Neyim?	3	3	-
30-	Ben Kimim?	3	2	1
31-	Okulum	3	1	2
32-	Arılar	3	1	2
Toplam	32	96	71	25

Tablo 2 incelendiğinde Özel Eğitim 1. Kademe Türkçe Ders Kitabı 2’de toplam 32 metin ve 96 etkinliğin yer aldığı görülmektedir. Her metinde 3 etkinlik yer almaktadır. Söz konusu ders kitabındaki 96 etkinliğin 71’i metin eksenli etkinlik iken 25 etkinlik ise metinden bağımsız etkinliktir.



Grafik 1. Özel Eğitim 1. Kademe Türkçe Ders Kitabı 2’deki Etkinliklerin Ana Metin Eksenli Olup Olmadığı İle İlgili Yüzdeler Dağılımı

Grafik 1 incelendiğinde Özel Eğitim 1. Kademe Türkçe Ders Kitabı 2’deki etkinliklerin %74’ü ($f=71$) metin eksenli iken %26’sının ($f=25$) ise metinlerden bağımsız etkinliklerden oluştuğu anlaşılmaktadır.

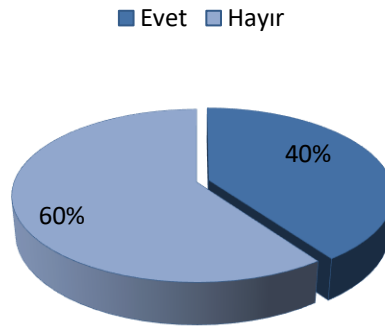
2. Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe Ders Kitaplarında yer alan etkinlikler ana metin eksenli hazırlanmış mıdır? sorusuna ilişkin bulgular Tablo 3 ve Grafik 2’de verilmiştir.

Tablo 3. Özel eğitim 2. kademe Türkçe ders kitabı 2’deki etkinliklere ilişkin bulgular

Sıra No	Metnin Adı	Etkinlik Sayısı	Etkinlikler Ana Metin Eksenli Mi?	
			Evet	Hayır
1 -	Bisiklet Kazası	9	4	5
2 -	Bir Buket Papatya	12	5	7
3 -	Yaralı Köpek	8	2	6
4 -	Hayvanat Bahçesinde Bir Gün	8	5	3
5 -	Pazarda Kaybolan Çocuk	10	5	5
6 -	Göl Kıyısında Bir Gezi	5	2	3
7 -	Benim Büyük Ailem	8	3	5
8 -	Trafikte Taşıtlar	6	3	3
9 -	Sağlık	5	1	4
10 -	Okula Hazırlanma	9	3	6
11 -	Çanta Hazırlama	9	3	6
12 -	Alışveriş	5	1	4
13 -	Ailem ve Spor	8	3	5
14 -	Gözlük	10	4	6

15 -	Mır Mır Kediler	5	1	4
16 -	Limonata Yapıyorum	10	4	6
17 -	Köpeğimi Yıkıyorum	7	5	2
18 -	Ütü Yapıyorum	5	2	3
19 -	Hangisini İçmek İstersiniz?	7	4	3
20 -	Kardeşim ve Ben	10	4	6
21 -	Ayran ve Süt	5	2	3
22 -	Sınıf Kuralları	7	3	4
23 -	Evcil Hayvan Bakımı	8	3	5
24 -	Diş Çürümesi	4	1	3
25-	Neden Şişmanlarız?	8	3	5
26-	Ödev Zamanı	7	4	3
27-	Dağınıklık	5	1	4
28-	Evde Hayvan Besleme	8	3	5
29-	Zehirlenme	7	3	4
30-	Kardeş Geçimsizliği	4	1	3
Toplam	30	219	88	131

Tablo 3 incelendiğinde Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe Ders Kitabı 2’de toplam 30 metin ve 219 etkinliğin yer aldığı görülmektedir. Söz konusu ders kitabındaki 219 etkinliğin 88’i metin eksenli etkinlik iken 131 etkinlik ise metinden bağımsız etkinliktir.



Grafik 2. Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe Ders Kitabı 2’deki Etkinliklerin Ana Metin Eksenli Olup Olmadığı İle İlgili Yüzdeler Dağılımı

Grafik 2 incelendiğinde Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe Ders Kitabı 2’deki etkinliklerin %40’ı ($f=88$) metin eksenli iken %60’ının ($f=131$) ise metinlerden bağımsız etkinliklerden oluştuğu anlaşılmaktadır.

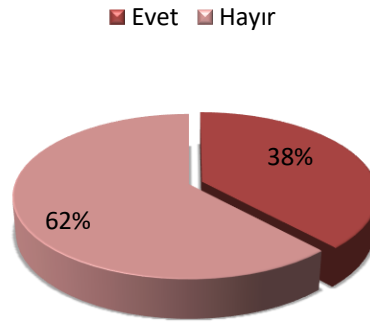
3. *Özel Eğitim 3. Kademe Türkçe Ders Kitaplarında yer alan etkinlikler ana metin eksenli hazırlanmış mıdır?* sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4 ve Grafik 3'te verilmiştir.

Tablo 4. Özel eğitim 3. kademe Türkçe ders kitabı 2'deki etkinlikler ilişkin bulgular

Sıra No	Metnin Adı	Etkinlik Sayısı	Etkinlikler ana metin eksenli mi?	
			Evet	Hayır
1 -	Anneler Günü Hediyesi	7	3	4
2 -	Çürük Diş	9	4	5
3 -	Kilitli Kutu	7	1	6
4 -	Kedimin Doğum Günü	7	3	4
5 -	Sinema	8	5	3
6 -	Servis Yolculuğum	7	2	5
7 -	Sağlıklı Olmak	6	2	4
8 -	Öğretmenim	5	2	3
9 -	Bayram	4	1	3
10 -	Bayram Sabahı	7	2	5
11 -	Piknik	7	3	4
12 -	Doğum Günü	3	1	2
13 -	Orman	8	3	5
14 -	Trenler	8	3	5
15 -	Köpeğim Çakıl	4	1	3
16 -	Akvaryum Temizliyorum	8	4	4
17 -	Makarna Yapıyorum	6	3	3
18 -	Sandviç Hazırlıyorum	4	2	2
19 -	Elma ile Armut	9	4	5
20 -	Dolmuş ile Otobüs	8	4	4
21 -	Hangisine Gitmek İstersiniz?	4	1	3
22 -	Ormanların Faydaları	8	3	5
23 -	Temiz Olmak	8	3	5
24 -	Çevre Kirliliği	5	1	4
25-	Okula Geç kalma	9	2	7
26-	Diş Çürümesi	7	3	4
27-	Uykusuzluk	4	1	3

28-	Yayaların Uyması Gereken Trafik Kuralları	8	3	5
29-	Arkadaş Edinme	5	2	3
30-	Sınıftaki Gürültü	4	2	2
Toplam	30	194	74	120

Tablo 4 incelendiğinde Özel Eğitim 3. Kademe Türkçe Ders Kitabı 2’de toplam 30 metin ve 194 etkinliğin yer aldığı anlaşılmaktadır. Söz konusu ders kitabındaki 219 etkinliğin 74’ü metin eksenli etkinlik iken 120 etkinlik ise metinden bağımsız etkinliktir.



Grafik 3. Özel Eğitim 3. Kademe Türkçe Ders Kitabı 2’deki Etkinliklerin Ana Metin Eksenli Olup Olmadığı İle İlgili Yüzdeler Dağılımı

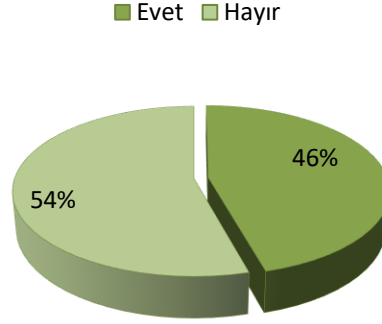
Grafik 3 incelendiğinde Özel Eğitim 3. Kademe Türkçe Ders Kitabı 2’deki etkinliklerin %38’i ($f=74$) metin eksenli iken %62’sinin ($f=120$) ise metinlerden bağımsız etkinliklerden oluştuğu anlaşılmaktadır.

4. *Özel Eğitim 1, 2 ve 3. Kademe Türkçe Ders Kitaplarında yer alan etkinliklerin ana metin eksenli hazırlanma durumuna ilişkin genel görünüm nedir?* sorusuna ilişkin bulgular Tablo 5 ve Grafik 4’te verilmiştir.

Tablo 5. Özel eğitim 1, 2, 3. kademe Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklere ilişkin bulgular

Kitaplar	Metin sayısı	Etkinliklerin sayısı	Etkinlikler ana metin eksenli mi?	
			Evet	Hayır
1. Kademe Türkçe Ders Kitabı	32	96	71	25
2. Kademe Türkçe Ders Kitabı	30	219	88	131
3. Kademe Türkçe Ders Kitabı	30	194	74	120
Toplam	92	509	233	276

Tablo 5 incelendiğinde 1., 2. ve 3. Kademe Özel Eğitim Türkçe ders kitaplarında toplam 92 metin ve 509 etkinliğin yer aldığı görülmektedir. Söz konusu ders kitaplarındaki 509 etkinliğin 233’ü metin eksenli etkinlik iken 276’sı metinden bağımsız etkinliktir.



Grafik 4. Özel eğitim 1., 2. ve 3. kademe Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin ana metin eksenli olup olmadığı ile ilgili genel yüzdeler dağılımı

Grafik 4 incelendiğinde Özel Eğitim Türkçe Ders Kitaplarındaki etkinliklerin %46'sı ($f=233$) metin eksenli iken %54'ü ($f=276$) ise metinlerden bağımsız etkinliklerden oluştuğu anlaşılmaktadır.

5. *Özel Eğitim 1. Kademe Türkçe Ders Kitabındaki etkinliklerde yer alan görsel unsurların türleri ve dağılımı nasıldır?* sorusuna ilişkin bulgular Tablo 6 ve Grafik 5'te verilmiştir.

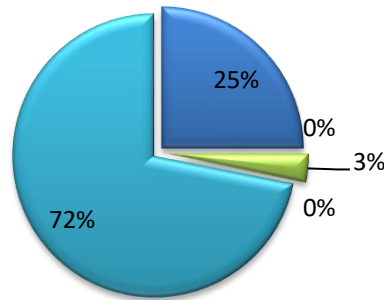
Tablo 6. Özel eğitim 1. kademe Türkçe ders kitabındaki etkinliklere ilişkin bulgular

Sıra No	Metnin Adı	Toplam Etkinlik Sayısı	Resim	Karikatür	Metnin Görseli	Simge	Toplam	Görsel Kullanılmayan Etkinlik Sayısı
1 -	Kaybolan Kuzu	3	-	-	-	-	-	3
2 -	Temiz Giysiler	3	1	-	-	-	1	2
3 -	Islanan Resim	3	-	-	-	-	-	3
4 -	Kuşların Yuvası	3	1	-	-	-	1	2
5 -	Kumdan Kale	3	-	-	-	-	-	3
6 -	Balıkçı Kâzım Dede	3	-	-	1	-	1	2
7 -	Kaplumbağa	3	2	-	-	-	2	1
8 -	Uçurtma	3	-	-	2	-	2	1
9 -	Aynı Hediye	3	-	-	-	-	-	3
10 -	Bir Sepet Elma	2	1	-	-	-	1	2
11 -	Çocuk Parkı	3	-	-	-	-	-	3
12 -	Ninem ve Vişneli Dondurma	3	1	-	-	-	1	2
13 -	Kaybolan Kedim	3	-	-	-	-	-	3
14 -	Yanmış Pilav	3	1	-	-	-	1	2
15 -	Sallanan Dişim	3	2	-	-	-	2	1
16 -	Eğlenceli Lunapark	3	2	-	-	-	2	1
17 -	Kuru Fasulye Ekiyorum	3	-	-	-	-	-	3
18 -	Ayakkabı Boyama	3	1	-	-	-	-	2
19 -	Tost	3	-	-	-	-	-	3
20 -	Kâğıttan Gemi	3	1	-	-	-	1	2
21 -	Okula Hazırlanma	3	-	-	-	-	-	3

22 - Körebe Oyunu	3	1	-	-	-	1	2
23 - Annemin Çilek Reçeli	3	1	-	-	-	1	2
24 - Ekmek Nasıl Yapılır?	3	2	-	-	-	2	-
25- Tarçın	3	-	-	-	-	-	3
26- Babamın Köyü	3	1	-	-	-	1	2
27- Küçük Kardeşim	3	-	-	-	-	-	3
28- Güllü Elbise	3	1	-	-	-	1	2
29- Ben Neyim?	3	-	-	-	-	-	3
30- Ben Kimim?	3	1	-	-	-	1	-
31- Okulum	3	2	-	-	-	2	1
32- Arılar	3	2	-	-	-	2	1
Toplam	96	24	0	3	0	27	69

Tablo 6 incelendiğinde Özel Eğitim 1. Kademe Türkçe Ders Kitabındaki 32 metinde toplam 96 etkinliğe yer verildiği görülmektedir. Bu 96 etkinlik içinde toplam 27 görsel kullanıldığı bulgulanmıştır. Bu görseller içerisinde en fazla resme ($f=24$) yer verilirken 2 metin görseli kullanılmıştır. Simge ve karikatüre hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. İncelemede dikkat çekici başka bir durum 69 etkinlikte görsel unsurlara hiç yer verilmemiş olmasıdır.

■ Resim ■ Karikatür ■ Metin Görseli ■ Simge ■ Görsel bulunmuyor



Grafik 5. Özel Eğitim 1. Kademe Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerde Yer Alan Görsellerin Türlerine Göre Yüzdeleri Dağılımı

Grafik 5 incelendiğinde Özel Eğitim 1. Kademe Türkçe Ders Kitabındaki etkinliklerde yer alan görsellerin %25'i ($f=24$) resim, %3'ü ise metin görsel olduğu anlaşılmaktadır. Karikatür ve simgeye hiç yer verilmezken %72'sinde ($f=69$) ise hiçbir görsele yer verilmemiştir.

6. *Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe Ders Kitabındaki etkinliklerde yer alan görsel unsurların türleri ve dağılımı nasıldır?* sorusuna ilişkin bulgular Tablo 7 ve Grafik 6'da verilmiştir.

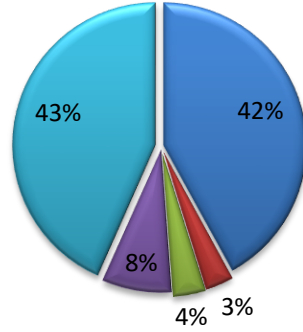
Tablo 7. Özel eğitim 2. kademe Türkçe ders kitabındaki etkinliklere ilişkin bulgular

Sıra No	Metnin Adı	Toplam Etkinlik Sayısı	Resim	Karikatür	Metnin Görseli	Simge	Toplam Görsel Kullanılmayan Etkinlik Sayısı
---------	------------	------------------------	-------	-----------	----------------	-------	---

1 - Bisiklet Kazası	9	4	-	1	1	6	3
2 - Bir Buket Papatya	12	4	2	-	-	6	6
3 - Yaralı Köpek	8	2	1	1	1	5	3
4 - Hayvanat Bahçesinde Bir Gün	8	5	1	1	-	7	1
5 - Pazarda kaybolan Çocuk	10	3	-	-	1	4	6
6 - Göl Kıyısında Bir Gezi	5	3	-	-	2	5	-
7 - Benim Büyük Ailem	8	4	-	-	1	5	3
8 - Trafikte Taşıtlar	6	3	-	-	1	4	2
9 - Sağlık	5	1	1	-	1	3	2
10 - Okula Hazırlanma	9	3	-	3	1	7	2
11 - Çanta Hazırlama	9	3	-	-	1	4	5
12 - Alışveriş	5	3	1	-	-	4	1
13 - Ailem ve Spor	8	5	-	-	1	6	2
14 - Gözlük	10	4	-	-	1	5	5
15 - Mır Mır Kediler	5	3	1	-	1	5	-
16 - Limonata Yapıyorum	10	5	-	-	-	5	5
17 - Köpeğimi Yıkıyorum	7	2	-	1	-	3	4
18 - Ütü Yapıyorum	5	1	-	-	1	2	3
19 - Hangisini İçmek İstersiniz?	7	4	-	-	-	4	3
20- Kardeşim ve Ben	10	4	-	1	-	5	5
21 - Ayran ve Süt	5	3	-	-	1	4	1
22 - Sınıf Kuralları	7	4	-	-	-	4	3
23 - Evcil Hayvan Bakımı	8	2	-	-	-	2	6
24 - Diş Çürümesi	4	2	-	-	1	3	1
25- Neden Şişmanlarız?	8	4	-	-	-	4	4
26- Ödev zamanı	7	1	-	-	-	1	6
27- Dağınıklık	5	2	-	-	1	3	2
28- Evde Hayvan Besleme	8	4	-	-	-	4	4
29- Zehirlenme	7	3	-	-	-	3	4
30- Kardeş Geçimsizliği	4	1	-	-	-	1	3
Toplam	219	92	7	8	17	124	95

Tablo 7 incelendiğinde Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe Ders Kitabındaki 30 metinde toplam 219 etkinliğe yer verildiği görülmektedir. Bu 219 etkinlik içinde toplam 124 görsel kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu görseller içerisinde en fazla resme ($f=92$) yer verilmiştir. Simge'ye ($f=17$), metin görseline ($f=8$) ve karikatüre ($f=7$) de yer verildiği bulgulanmıştır. İnceleme sonunda toplam 95 etkinlikte görsel unsurun hiç yer almadığı tespit edilmiştir.

■ Resim ■ Karikatür ■ Metin Görseli ■ Simge ■ Görsel bulunmuyor



Grafik 6. Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerde Yer Alan Görsellerin Türlerine Göre Yüzdeleri Dağılımı

Grafik 6 incelendiğinde Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe Ders Kitabındaki etkinliklerde yer alan görsellerin %42'sinin ($f=92$) resim, %8'inin ($f=17$) simge, %4'ünün ($f=8$) ise metin görseli olduğu anlaşılmaktadır. Karikatüre %3 ($f=7$) oranında yer verilirken metinlerin %43'ünde ($f=95$) ise hiçbir görsel kullanılmamıştır.

7. Özel Eğitim 3. Kademe Türkçe Ders Kitabındaki etkinliklerde yer alan görsel unsurların türleri ve dağılımı nasıldır? sorusuna ilişkin bulgular Tablo 8 ve Grafik 7'de verilmiştir.

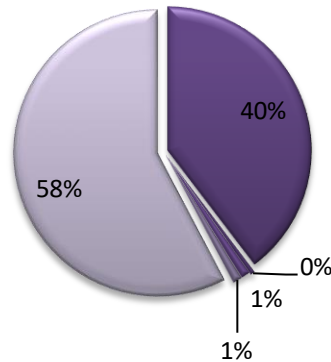
Tablo 8. Özel eğitim 3. kademe Türkçe ders kitabındaki etkinliklere ilişkin bulgular

Sıra No	Metnin Adı	Toplam Etkinlik Sayısı	Resim	Karikatür	Metnin Görseli	Simge	Toplam	Görsel Kullanılmayan Etkinlik Sayısı
1 -	Anneler Günü Hediyesi	7	1	-	-	-	1	6
2 -	Çürük Diş	9	4	-	-	-	4	5
3 -	Kilitli Kutu	7	6	-	-	-	6	1
4 -	Kedimin Doğum Günü	7	2	-	-	-	2	5
5 -	Sinema	8	4	-	-	-	4	4
6 -	Servis Yolculuğum	7	3	-	-	-	3	4
7 -	Sağlıklı Olmak	6	2	-	-	-	2	4
8 -	Öğretmenim	5	3	-	-	-	3	2
9 -	Bayram	4	1	-	-	-	1	3
10 -	Bayram Sabahı	7	2	-	-	-	2	5
11 -	Piknik	7	-	-	-	1	1	6
12 -	Doğum Günü	3	1	-	-	-	1	2
13 -	Orman	8	5	-	-	1	6	2
14 -	Trenler	8	2	-	-	-	2	6
15 -	Köpeğim Çakıl	4	4	-	-	-	4	-
16 -	Akvaryum Temizliyorum	8	4	-	-	-	4	4
17 -	Makarna Yapıyorum	6	1	-	1	-	2	4

18 - Sandviç Hazırlıyorum	4	1	-	-	-	1	3
19 - Elma ile Armut	9	2	-	1	-	3	6
20- Dolmuş ile Otobüs	8	2	-	-	-	2	6
21 - Hangisine Gitmek İstersiniz?	4	3	1	-	-	4	-
22 - Ormanların Faydaları	8	4	-	-	-	4	-
23 - Temiz Olmak	8	2	-	-	-	2	6
24 - Çevre Kirliliği	5	2	-	-	-	2	3
25- Okula Geç kalma	9	5	-	-	-	5	4
26- Dış Çürümesi	7	1	-	-	-	1	6
27- Uykusuzluk	4	2	-	-	-	2	2
28- Yayaaların Uyması Gereken Trafik Kuralları	8	4	-	-	-	4	4
29- Arkadaş Edinme	5	1	-	-	-	1	4
30- Sınıftaki Gürültü	4	3	-	-	-	3	1
Toplam	194	77	1	2	2	82	112

Tablo 8 incelendiğinde Özel Eğitim 3. Kademe Türkçe Ders Kitabındaki 30 metinde toplam 194 etkinliğe yer verildiği görülmektedir. Bu 194 etkinlik içinde toplam 82 görsel kullanıldığı bulgulanmıştır. Bu görseller içerisinde resme daha çok ($f=77$) yer verilmiştir. Simge'ye ($f=2$), metin görseline ($f=2$) ve karikatüre ($f=1$) de yer verildiği bulgulanmıştır. İnceleme sonunda toplam 112 etkinlikte görsel unsura hiç yer verilmediği tespit edilmiştir.

■ Resim ■ Karikatür ■ Metin Görseli ■ Simge ■ Görsel bulunmuyor



Grafik 7. Özel Eğitim 3. Kademe Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerde Yer Alan Görsellerin Türlerine Göre Yüzdeler Dağılımı

Grafik 7 incelendiğinde Özel Eğitim 3. Kademe Türkçe Ders Kitabındaki etkinliklerde yer alan görsellerin %40'ının ($f=77$) resim, %1'inin ($f=2$) simge ve %1'inin ($f=2$) ise metin görseli olduğu anlaşılmaktadır. Karikatüre sadece 1 metinde yer verilirken etkinliklerin %58'sinde ($f=95$) ise hiçbir görsele yer verilmemiştir.

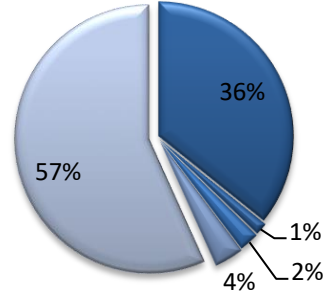
8. *Özel Eğitim 1, 2. ve 3. Kademe Türkçe Ders Kitabındaki etkinliklerde yer alan görsel ve türlerin dağılımına ilişkin genel görünüm nedir?* sorusuna ilişkin bulgular Tablo 9 ve Grafik 8'de verilmiştir.

Tablo 9. Özel eğitim Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde yer alan görsel unsurların türleri ve genel dağılımına ilişkin bulgular

İncelenen kitap	Kitaptaki metin sayısı	Kitaptaki etkinlik sayısı	Resim	Karikatür	Metin Görseli	Simge	Toplam	Görsel Kullanılmayan Etkinlik Sayısı
1.Kademe Türkçe Ders Kitabı	24	96	24	-	3	-	27	69
2.Kademe Türkçe Ders Kitabı	24	219	92	7	8	17	214	125
3.Kademe Türkçe Ders Kitabı	24	194	77	1	2	2	82	112
Toplam	72	509	193	8	13	19	233	306

Tablo 9 incelendiğinde Özel Eğitim Türkçe ders kitaplarında bulunan toplam 509 etkinliğin 233'ünde görsellere yer verildiği görülmüştür. Bazı etkinliklerde birden fazla görsel unsura yer verilmişken bazı etkinliklerde ise görsellere hiç yer verilmediği bulgulanmıştır. 306 etkinlikte ise görsellere hiç yer verilmediği tespit edilmiştir.

■ Resim ■ Karikatür ■ Metin Görseli ■ Simge ■ Görsel bulunmuyor



Grafik 8. Özel Eğitim Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerde Yer Alan Görsellerin Türlerine Göre Yüzdelerinin Genel Dağılımı

Grafik 8 incelendiğinde Özel Eğitim (1., 2. ve 3. Kademe) Türkçe Ders Kitaplarındaki etkinliklerde yer alan görsellerin %36'sının ($f=193$) resim, %4'ünün ($f=19$) simge, %2'sinin ise ($f=13$) ise metin görseli olduğu anlaşılmaktadır. Karikatüre %2 ($f=8$) oranında yer verilirken metinlerin %57'sinde ($f=306$) ise hiçbir görsele yer verilmediği tespit edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Metinler, etkinlikler ve görseller ders kitaplarını oluşturan önemli unsurlardandır. Koç ve Can'a (2022) göre ders kitapları, barındırdığı metinler ve etkinlikler başta olmak üzere birçok unsuruyla hâlâ eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin önemli öğretme araçları, öğrencilerin önemli öğrenme materyalleri, öğretim programlarının önemli uygulama sahaları olarak varlığını ve önemini korumaktadır. Bu bakımdan bu materyallerin hazırlanması sürecinde titiz davranılması bir ihtiyaç değil

zorunludur. Özel Eğitim ders kitaplarında kullanılan metinler, metinlerle ilişkili olarak tasarlanan etkinlikler ve görselleri konu edinen mevcut çalışmada ulaşılan sonuçlar bu bağlamda önemlidir.

Araştırmanın amaç sorularına bağlı olarak ulaşılan sonuçlar şu şekildedir;

Özel Eğitim 1. Kademe Türkçe Ders Kitabı 2'deki etkinliklerin %74'ünün ($f=71$) metin eksenli olduğu %26'sının ($f=25$) ise metinlerden bağımsız etkinliklerden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe Ders Kitabı 2'deki etkinliklerin %40'ının ($f=88$) metin eksenli iken %60'ının ($f=131$) metinlerden bağımsız olduğu tespit edilmiştir. Özel Eğitim 3. Kademe Türkçe Ders Kitabı 2'deki etkinliklerin %38'inin ($f=74$) metin eksenli, %62'sinin ($f=120$) ise metinlerden bağımsız etkinlikler olduğu belirlenmiştir.

Mevcut araştırmanın sonucunda 1, 2 ve 3. kademe Özel Eğitim Türkçe ders kitaplarında toplam 92 metin ve 509 etkinliğin yer aldığı belirlenmiştir. Söz konusu ders kitaplarındaki 509 etkinliğin 233'ünün metin eksenli iken 276'sının metinden bağımsız etkinlik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alan yazınında Özel Eğitim ders kitaplarını metin-etkinlik-görsel kullanımı bağlamında inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle mevcut çalışmada ulaşılan sonuçlar benzer amaçla hazırlanan çalışmalarda raporlanan sonuçlarla ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

Sarıkaya (2021) çalışmasında, Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin büyük bir kısmının (%73,15) ana metin temelli olduğunu tespit etmiştir. Sarıkaya (2019) bir diğer çalışmasında ortaokul Türkçe ders kitaplarında toplam 932 etkinliğin büyük bir bölümünün (%64, 59) ana metin temelli olduğunu bulgulamıştır. Sarıkaya'nın (2021; 2019) raporladığı sonuçlar mevcut çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Bunun temel nedeninin kitapların hedef kitlesi ve öğretim yöntemleri olduğunu söylemek mümkündür. Akın (2015) ise Türkçe çalışma kitaplarını incelediği ve 80 metin 193 etkinlik üzerine yaptığı inceleme sonucunda sadece 4 metinde ana metinden hareketle etkinliklerin hazırlandığını bulgulamıştır. Bu sonuç mevcut çalışmanın ilgili sonucunu destekler niteliktedir. Karabulut ve Öz-Nişli (2020), özel eğitim uygulama okullarında okutulan ders kitaplarını öğretmen görüşleri ışığında değerlendirmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin ilgili ders kitaplarını etkinlikler açısından yetersiz buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Akın (2015) Türkçe dersi çalışma kitapları üzerine yaptığı çalışmasında ana metinden alınabilecek örnekler olduğu halde birçok etkinlikte ana metnin dikkate alınmadığını tespit etmiştir. Bu sonuçlar da mevcut çalışmanın ilgili sonucunu destekler niteliktedir.

Mevcut çalışmada Özel Eğitim 1. Kademe Türkçe Ders Kitabındaki etkinliklerde yer alan görsellerin %25'inin ($f=24$) resim, %3'ünün ise metin görseli türünde olduğu, karikatür ve simge türünden görsellere hiç yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ayrıca etkinliklerin %72'sinde ($f=69$) hiçbir görsel kullanılmadığı belirlenmiştir. Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe Ders Kitabındaki etkinliklerde kullanılan görsellerin %42'sinin ($f=92$) resim, %8'inin ($f=17$) simge, %4'ünün ($f=8$) metin görseli, %3'ünün ise ($f=7$) karikatür türünde olduğu belirlenmiştir. İlgili kitaptaki etkinliklerin %43'ünde ($f=95$) ise hiçbir görsele yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Özel Eğitim 3. Kademe Türkçe Ders Kitabındaki etkinliklerde yer alan görsellerin ise %40'ının ($f=77$) resim, %1'inin ($f=2$) simge ve %1'inin ($f=2$) ise metin görseli türünde olduğu, karikatür türünde sadece metinde görsel kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık ilgili kitaptaki etkinliklerin %58'inde ($f=95$) ise hiçbir görsele yer verilmediği tespit edilmiştir.

Tüm veriler birlikte değerlendirildiğinde, Özel Eğitim 1., 2. ve 3. Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki etkinliklerde yer alan görsellerin %36'sının ($f=193$) resim, %4'ünün ($f=19$) simge, %2'sinin ($f=13$) metin görseli, %2'sinin ($f=8$) ise karikatür türünde olduğu anlaşılmaktadır. Buna karşılık metinlerin %57'sinde ($f=306$) ise hiçbir görsele yer verilmediği görülmüştür.

Sarıkaya (2021) yaptığı araştırmada Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe Ders Kitaplarında bulunan toplam 663 etkinlikte sadece 154 görsel yer verildiğini saptamıştır. Sarıkaya (2021) çalışmasında 591 etkinlikte ise hiçbir görsel yer verilmediğini raporlamıştır. Bu bulgudan hareketle Sarıkaya (2021), Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin görsel unsurlar bağlamında son derece yetersiz olduğu değerlendirmesinde bulunmuştur. Sarıkaya'nın (2021) raporladığı sonuçlar mevcut çalışmanın ilgili sonuçlarıyla büyük ölçüde örtüşmektedir.

Sarıkaya (2019) çalışmasında, ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki 932 etkinliği incelemiş herhangi bir görselin kullanılmadığı etkinlik sayısının 721 olduğunu tespit etmiştir. Söz konusu çalışmada (Sarıkaya, 2019) ulaşılan sonuçlar mevcut çalışmanın ilgili sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Kırbaş vd. (2012) yaptıkları araştırmada, 8. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan görsel materyallerin konuşma ve yazma becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığını belirlemişlerdir. Akın (2015) çalışmasında ana metinlerden seçilen örneklerin yetersiz kaldığını, görsel öğelere çok az yer verildiğini tespit etmiştir. Alan yazınındaki bu çalışmalar mevcut çalışmanın sonuçlarıyla örtüşen sonuçlar raporlamıştır.

Ders kitabının başlıca amacı; öğrenmenin amaç ve kazanımlara uygun, öğrenciyi yormadan, hızlı ve etkili şekilde gerçekleşmesini sağlamaktır. Bunun gerçekleşebilmesi için ders kitabını meydana getiren unsurların bir bütün olarak özenle hazırlanmış olması gerekmektedir. Ders kitabında yer alan metinler, etkinlikler, görseller vb. unsurların yeterliği ve birbirini tamamlar şekilde tasarlanması, eğitim-öğretim süreçlerinde öğrencinin başarısını doğrudan etkileyebilmektedir. Alan yazınında bu gerçekliğe vurgu yapan çok sayıda çalışma (Koç ve Can, 2022; İşcan, Efendioğlu ve Ada, 2007; Kayabekir, 2010; Sarıkaya, 2021; Sarıkaya, 2019; Akın, 2015; Batur, 2010; Kırbaş, Orhan ve Topal, 2012; Mazlum ve Mazlum, 2016; İşcan ve Cımbız, 2018; Kılıç ve Seven, 2002; Demirel ve Kıroğlu, 2021; Güneş, 2012; Can, Kardaş ve Can, 2023) bulunmaktadır.

Mevcut araştırma, inceleme konusu olarak belirlenen Özel Eğitim Türkçe ders kitaplarının, metin-etkinlik uyumu ve etkinliklerde yer alan görsellerin sayısı açısından son derece yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, alan yazınındaki benzer çalışmaların da işaret ettiği gibi, öğrenme öğretme sürecini olumsuz etkileyebilir. Sonuçlardan hareketle ders kitabı hazırlayıcıları ve alan araştırmacılarına şu önerilerde bulunulabilir:

- Ders kitaplarında yer alan etkinlikler daha fazla metin eksenli hazırlanabilir.
- Görseller ve etkinlikler, metinlerin konularıyla daha iyi ilişkilendirilebilir.
- Hazırlanacak olan ders kitapları için öğretmen ve öğrenci görüşleri alınabilir.
- Metinlerde yer alan görsellerin ve etkinliklerin dağılımı daha dengeli yapılabilir.
- İlgi çekici, öğrenmeyi kolaylaştırıcı, pekiştirici, güdüleyici görsellere ve etkinliklere kitaplarda daha çok yer verilebilir.
- Özel Eğitim Türkçe ders kitaplarını çeşitli açılardan inceleyen akademik araştırmalar yapılabilir.
- İlkokul, ortaokul ve lise kademelerinde okutulan Türkçe, edebiyat, Türk Dili kitaplarının iç ve dış özelliklerini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- Özel Eğitim kurumları ile diğer kurumlarda okutulan kitaplarda kullanılan görsellerin estetik değeri üzerine çalışmalar yapılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Doküman incelemesine dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul iznine gerek yoktur.

Yazarların Katkı Oranı

Her iki yazardan 1. yazar % 50, 2. yazar da %50 katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmaması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akın, E. (2015). Türkçe çalışma kitaplarındaki (6, 7 ve 8. sınıflar) dil bilgisi etkinliklerinin çeşitli açılardan değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (15), 19-34.
- Aydeniz, S. (2022). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde yaratıcı yazma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 135-157.
- Baş, B. ve Demirci, S. (2015). 2. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerle çalışma kitaplarındaki etkinliklerin söz varlığı açısından karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 17-29.
- Batur, Z. (2010). Anadili öğretiminde gösterge biliminin yeri: ana dili ders kitaplarındaki sözel metinlerle gösterge metinleri bütünselliğinin analizi. *Turkish Studies*, 5 (4), 174-200.
- Batur, Z. ve Özdemir, P. (2021). Türkçe ders kitabı etkinliklerinin kazanımlarla örtüşme durumları. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 47-68.
- Bayraktar, İ. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan sözcük öğretimi etkinliklerinin incelenmesi. *Journal of Language Research*, 2(1), 1-7.
- Can, E. ve Can, F. (2023). Açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değer aktarımı açısından incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 54-69.
- Can, F. ve Altın Bozlak, Ü. G. (2023). Özel eğitim 2. kademe Türkçe ders kitabındaki resimlerin metinlerle uyum düzeyinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 249-267.
- Can, F. ve Koç, R. (2022). *Türkçe öğretimi ders kitapları ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine araştırmalar*. E. Yağmur Şahin, (Ed.), Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde bulunan noktalama ve yazım yanlışları üzerine bir inceleme içinde (s.85-105.). Paradigma Akademi Yayınları.
- Can, F., Kardeş, M.N. ve Can, E. (2023). *Dil eğitimi araştırmaları I*. E. Yağmur Şahin, (Ed.), Açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde bulunan imlâ ve noktalama yanlışları üzerine bir inceleme içinde (s.55-101.). Paradigma Akademi Yayınları.
- Çarkıt, C. (2019). 2018 Türkçe öğretim programı çerçevesinde hazırlanan 8. sınıf Türkçe ders kitabının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1368-1376.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık.
- Çetinkaya, M. (2022). 2. kademe Özel Eğitim Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin değerlendirilmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 9-24.
- Çevik, A. ve Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286.
- Demirel, Ö. ve Kiroğlu, K. (2021). *Ders kitabı incelemesi*. Ö. Demirel ve K. Kiroğlu, (Ed.). Eğitim ve ders kitapları içinde (s. 4-12). Pegem Akademi Yayınları.
- Doğru, S., Cepdibi, S., ve Yıldırım-Doğru, S. S. (2020). İşitme engelliler ilkokullarında kullanılan Türkçe kitaplarındaki etkinliklerin görsel okuryazarlık becerileri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1421-1435.

- Eyüp, B. ve Kansızoğlu, N. (2021). 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleri üzerine bir inceleme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 366-385.
- Göçer, A. (2010). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 197-210.
- Güneş, F. (2012). Testlerden etkinliklere Türkçe öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 31-42.
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi (11.Baskı)*. Pegem Akademi Yayınları.
- İşcan, A. ve Cımbız, A. T. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlerin metinlerle uyum düzeyinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 250-272.
- İşcan, A., Efendioğlu, S. ve Ada, Ş. (2007). Türkçe ders kitaplarında yer alan edebi metinlerin öğrencilere estetik zevk kazandırmadaki rolü. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 59-76.
- İşeri, K. (2021). *Türkçe ders kitabı çözümlenmeleri*. H. Ülper, (Ed.). Türkçe ders kitaplarında resimler içinde (s. 83-91). Pegem Akademi Yayınları.
- Kabapınar, F. (2021). *Ders kitabı incelemesi*. Ö. Demirel ve K. Kıroğlu, (Ed.). Davranışçı ve yapılandırmacı öğrenme anlayışları temelinde fen bilimleri ders kitaplarına bakmak içinde (s. 4-12). Pegem Akademi Yayınları.
- Kaplan, K. (2022). 5.sınıf Türkçe ders kitabının etkinlik tasarlama ilkeleri açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (42), 31-61.
- Karabulut, A. ve Öz-Nişli, E. (2020). Özel eğitim uygulama okullarında okutulan ders kitaplarının öğretmenler tarafından incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(4), 1773-1791
- Kaya, M. ve Kardaş, M.N. (2019). Türkçe öğretmenleri ve Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle ilgili görüşleri. *KSBD*, 11(21), 323-342.
- Kayabekir, T. (2010). İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitabı tasarımında yer alan illüstrasyonların (resimlemelerin) metne uygunluk açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2002). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Kırbaş, T. ve Orhan, S. ve Topal, Y. (2012). İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki görsel öğelere öğretmen görüşlerinden hareketle eleştirel bir bakış. *Turkish Studies* 7(4), 2225- 2235.
- Kocayanak, D. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma becerisi etkinliklerinin karşılaştırılması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı, 123-139.
- Koç, R. ve Can, F. (2022). *Türkçe öğretimi ders kitapları ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine araştırmalar*. E. Yağmur Şahin, (Ed.), Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri içinde (s.1-26.). Paradigma Akademi Yayınları.
- Mazlum, Ö. ve Mazlum, F.S. (2016) İlköğretim 4. sınıf ders kitaplarının görsel tasarımına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 4(1), s.1-18.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap nitel veri analizi*. (Çev. Ed. S. Akbaba Altun- A. Ersoy). Pegem Akademi Yayınları.
- Müldür, M. ve Çevik, A. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin süreç odaklı yaklaşım açısından incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, (84), 491-510.
- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2021). Özel eğitim öğrencileri için (ders kitapları). <https://orgm.meb.gov.tr/derskitaplari/> adresinden 1 Nisan 2022 tarihinde alındı.
- Özenç, E. ve Epçaçan, C. (2022). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, (90), 147-168.
- Pourtois, J-P., & Desmet, H. (2002). *L'éducation postmoderne*. PUF.

- Sarıkaya, B. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki (5, 6, 7 ve 8. sınıf) etkinliklerin değerlendirilmesi. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 64(1), 563-580.
- Sarıkaya, B. (2021). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinin yaratıcı yazmaya uygunluğu bakımından değerlendirilmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 79-94.
- Sarıkaya, B. (2021). Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 244-261.
- Şahin, M. (2014). Sosyal Bilgiler ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1),31-46.
- Yalınkılıç, K. (2021). Türkçe ders kitabı incelemeleri, Ülper, N.(Ed.) *Bir öğretim aracı olarak ders kitabı* içinde (s. 1-22). Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12.Baskı)*. Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, N. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitabı (5, 6, 7 ve 8. sınıf) etkinliklerinin dil becerilerine dağılımı üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(4), 1445-1456.

Extended Abstract

Introduction

Textbooks are one of the most important materials of the education and training process with their content, format, objectives and achievements. Despite the changing conditions, new and different approaches and styles adopted in the education and training process, differentiating goals and objectives, developing and advancing technology, textbooks have never lost their importance in the historical process and have continued to be one of the most important education and training materials today. According to Yalınkılıç (2021), who states that the unlimited and rapid sharing of information today necessitates the existence of communication tools that will transfer this information to the society, textbooks, as a tool that has preserved its permanence from past to present, have played and continue to play an important role in transferring and sharing information and meeting the learning needs of individuals. According to Kabapınar (2021), the first and perhaps the most important point to be emphasized about textbooks is that textbooks are written for a special group of students or children. It is of special importance that the information about the field is given in a pedagogical structure that will provide students with skills appropriate to their age group, that narratives and explanations are reduced to the level of student comprehension, and that visual materials are included in the textbook in a way that produces meaning.

Method

Document analysis technique was utilized in this research. According to Yıldırım and Şimşek (2021), documents are important sources of information that should be utilized effectively in qualitative research. In this type of research, the researcher can obtain the information he/she needs without the need for observation or interview. Document analysis includes all written materials that contain information about the phenomenon or phenomena targeted to be researched. The documents analyzed in this research are the texts and activities in the Special Education 1st, 2nd and 3rd Level Turkish Textbooks in accordance with the purpose of the research. The study material of this research consists of Special Education 1st, 2nd and 3rd Level Turkish Textbooks that are being taught in the 2022-2023 academic year. The data in the study were obtained by utilizing the document analysis technique, one of the qualitative research methods. Descriptive analysis was used to analyze the data.

Findings

Visuals were included in 233 of the 509 activities in the Special Education Turkish textbooks. While some activities included more than one visual element, it was found that some activities did not include visuals at all. In addition to this result, 306 activities did not include visuals at all. 36% (f=193) of the visuals in the activities in Special Education (1st, 2nd and 3rd Level) Turkish Textbooks are pictures, 4% (f=19) are symbols and 2% (f=13) are text visuals. While caricatures were included in 2% (f=8) of the activities, 57% (f=306) of the texts did not include any visuals.

Conclusion, Discussion and Recommendations

As a result of the related research, it is seen that there are a total of 92 texts and 509 activities in the 1st, 2nd and 3rd level Special Education Turkish textbooks. While 233 of the 509 activities in these textbooks are text-based activities, 276 of them are text-independent activities. Sarıkaya (2021), on the other hand, found that most of the activities (73.15%) in Open Education Secondary School Turkish textbooks were based on the main text. These results do not coincide with the results of the related study. Akın (2015) analyzed Turkish textbooks and conducted a study on 80 texts and 193 activities and found that the activities of only 4 texts were based on the main text. When these results are analyzed, it is seen that most of the activities are not text-based. Although the number and proportion are higher, the fact that the activities are not prepared text-oriented shows that similar results have been reached with the related study. According to the researcher, preparing non-text-based activities is not very useful and should not be preferred too much. Sarıkaya (2019) found that most of the 932 activities (64, 59%) in secondary school Turkish textbooks were based on the main text. This study does not overlap with the results of the related study, in which it was determined that most of the activities were not text-based.

Another sub-objective of the research is to determine whether visual elements are included in the activities in the Special Education Turkish Textbooks and to determine the findings about the percentage distribution and types of the visuals. Accordingly, 25% (f=24) of the visuals in the activities in the Special Education Tier 1 Turkish Textbook are pictures and 3% are text visuals. Cartoons and icons were not included at all, while 72% (f=69) did not include any visuals. 42% (f=92) of the visuals in the activities in the Special Education 2nd Level Turkish Textbook are pictures, 8% (f=17) are icons, and 4% (f=8) are text visuals. Caricatures were included in 3% (f=7) of the texts, while 43% (f=95) of the texts did not include any visuals. 40% (f=77) of the visuals in the activities in the Special Education Grade 3 Turkish Textbook are pictures, 1% (f=2) are symbols and 1% (f=2) are text visuals. Caricatures were included in only 1 text, while 58% (f=95) of the activities did not include any visuals. Looking at the total data, 36% (f=193) of the visuals in the activities in the Special Education 1st, 2nd and 3rd Level Turkish Textbooks are pictures, 4% (f=19) are symbols and 2% (f=13) are text visuals. Caricatures were included in 2% (f=8) of the texts, while 57% (f=306) of the texts did not include any visuals.

The following suggestions were made to the literature researchers:

- The activities in the textbooks can be prepared more text-oriented.
- Visuals that are compatible with the activities and texts can be included more.
- Visuals and activities can be more related to the subject matter of the texts in which they take place.
- The number and type of visuals in the textbooks can be increased.

Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 03.08.2024 *Kabul/Accepted:* 02.11.2024

Makale Türü: Araştırma

Üniversite Öğrencilerinde Siber Stalklama ile Yalnızlık, Ruminasyon, Psikolojik Sağlamlık ve Yaşam Doymu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Lokman KOÇAK **

ÖZ

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinde siber stalklama ile yalnızlık, ruminasyon, psikolojik sağlamlık ve yaşam doymu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Bayburt Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 17-29 yaş aralığında yer alan 316 kadın (%68) ve 149 erkek (%32) olmak üzere toplam 465 bireyden oluşmaktadır (M= 21.09, SD= 1.68). Araştırmada veri toplamak için "Kişisel Bilgi Formu", "Siber Stalklama Ölçeği", "Ucla Yalnızlık Ölçeği Kısa Formu", "Kısa Durum Ruminasyon Envanteri", "Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği" ve "Yaşam Doymu Ölçeği" uygulanmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda siber stalklama ile yalnızlık ve ruminasyon arasında pozitif; psikolojik sağlamlık ile negatif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yaşam doymu ile siber stalklama arasında anlamlı ilişki olmadığı belirlenmiştir. Yapılan regresyon analizi sonucunda ise yalnızlık, ruminasyon ve psikolojik sağlamlığın siber stalklamadaki toplam varyansın %8'ini açıkladığı görülmektedir. Yordayıcı değişkenler tek tek ele alındığında, yalnızlık ve ruminasyonun siber stalklamanın anlamlı birer yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ilgili alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Siber stalklama, yalnızlık, ruminasyon, psikolojik sağlamlık, yaşam doymu.

Investigation the Relationship Between Cyberstalking and Loneliness, Rumination, Resilience and Life Satisfaction in University Students

ABSTRACT

This study aims to examine the relationship between cyberstalking and loneliness, rumination, resilience and life satisfaction in university students. The study group of the research consists of a total of 465 individuals (M= 21.09, SD= 1.68), 316 females (68%) and 149 males (32%) between the ages of 17-29, who are studying at Bayburt University in the 2023-2024 academic year (M= 21.09, SD= 1.68). "Personal Information Form", "CyberStalking Scale", "Ucla Loneliness Scale Short Form", "Brief State Rumination Inventory", "Brief Resilience Scale" and "Life Satisfaction Scale" were applied to collect data. As a result of the correlation analysis, it was determined that there was a positive relationship between cyberstalking and loneliness and rumination, and a negative and significant relationship with resilience. It was determined that there was no significant relationship between life satisfaction and cyberstalking. As a result of the regression analysis, loneliness, rumination and resilience explained 8% of the total variance in cyberstalking. When the predictor variables were considered individually, it was determined that loneliness and rumination

Atf Bilgisi: Koçak, L. (2024). Üniversite öğrencilerinde siber stalklama ile yalnızlık, ruminasyon, psikolojik sağlamlık ve yaşam doymu arasındaki ilişkinin incelenmesi *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 364-375. Doi: DOI: 10.48066/kusob.1527722

* Bu çalışma 16-19 Mayıs 2024 tarihlerinde Ankara'da düzenlenen 25. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, lokmankocak@bayburt.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-5247-0974.

were significant predictors of cyberstalking. The findings were discussed in line with the related literature.

Keywords: Cyberstalking, loneliness, rumination, resilience, life satisfaction.

Giriş

İnternet ve sosyal medya kullanımı her geçen gün daha da yaygınlaşmaktadır. Yayınlanan yeni raporlar, dünya genelinde büyük bir çoğunluğun dijital mecralarda yer aldığını göstermektedir. Statista (2024) verilerinde, 8.08 milyar olan dünya nüfusundan 5.35 milyar insanın internet kullandığı; genel nüfusun 5.05'inin ise sosyal medya kullanıcısı olduğu raporlanmıştır. Kullanılan sosyal medya platformları incelendiğinde, en çok kullanıcının Facebook (3.6 milyar)'ta yer aldığı; YouTube (2.5 milyar) Instagram (2 milyar) ve Tiktok (1.6 milyar) gibi platformların da önemli sayıda kullanıcı barındırdığı görülmektedir. Yine aynı raporda, dünya genelinde sosyal medyada geçirilen sürenin 2.23 saat olarak belirlendiği yer almaktadır. Türkiye'de de benzer rakamların olduğu göze çarpmaktadır. Günlük sosyal medya kullanımı süresi 2.44 saat olarak hesaplanmış, en sık kullanılan sosyal medya mecraları ise YouTube (57.5 milyon) Instagram (57.1 milyon) Tiktok (37.7 milyon), Facebook (34 milyon) ve X (20 milyon) olarak raporlanmıştır.

Çevrimiçi ortamlar, kullanıcılarına eğlenceli bir zaman dilimi ve birçok kolaylık sağlasa da, kontrol edilebilirlik eksikliği ile önemli riskler taşımaktadır. Bu risklerden biri, mağduru kontrol etmek, manipüle etmek ve zorlamak için elektronik araçları ve çevrimiçi ortamları kullanarak yapılan bir taciz biçimi (sık sık gözlemek, ısrarla iletişim halinde olmak) şeklinde tanımlanan siber stalklamadır (Sheridan ve Lyndon, 2012; Smoker ve March, 2017). Sheridan ve Grant (2007), siber stalklamanın ana bileşenlerini; mağdur hakkında bilgi toplamak için sosyal ağları ve diğer çevrimiçi ortamları kullanmak, sık sık istenmeyen mesajlar göndermek, elektronik sabotaj (virüs göndermek veya hesapları hacklemek), başka biri gibi davranmak ve yanlış bilgiler yayınlamak olarak açıklamaktadır. Bununla birlikte, bu temel siber stalklama unsurlarının, hızlanan teknolojik gelişmelere ve çevrimiçi ortamlara eklenen ve yaygınlaşan yeni işlevlere paralel olarak sürekli dönüştüğünü belirtmek yerinde olacaktır. Bu husus, belirli bir zaman aralığında yürütülen araştırmalar karşılaştırıldığında açıkça görülmektedir: Burke vd. (2011) tarafından yürütülen araştırmada kısa mesaj, e-posta ve Facebook kullanımı gibi işlevlere odaklanırken; Smoker ve March (2017), mevcut izleme uygulamaları, bilgi ekran görüntüleri ve Instagram gibi sosyal medya mecralarını ele almaktadır.

Geleneksel takibe benzer şekilde, siber takibin hem bir yabancı hem de mağdurla daha önce temas kurmuş birisi tarafından gerçekleştirilebileceği belirtilmektedir (Horsman ve Conniss, 2015). Bununla birlikte, ısrarlı takibin çevrimiçi versiyonunun tanıdıklar arasında, özellikle de romantik çiftler arasında daha yaygın olduğu düşünülmektedir (Smoker ve March, 2017). Romantik bir bağlantı elde etmek veya sürdürmek için partnerleri izleme ve kontrol etme ihtiyacıyla motive edilme, bu durumun nedenleri olarak açıklanmaktadır (Burke vd., 2011; Santos vd., 2021). Geleneksel ısrarlı takip çoğunlukla erkek failler tarafından temsil edilse de, siber stalklamanın kadınlar arasında daha yaygın olduğu belirtilmektedir (March vd., 2020; Smoker ve March, 2017). Bu durum, kadınların siber takip gibi gizli takip davranışlarında bulunma olasılığının daha yüksek olması ile açıklanmaktadır (Purcell vd., 2010). March vd. (2021) ise kadınların uzun süreli ilişkilerdeki risklere karşı daha hassas olması nedeniyle siber stalklama davranışlarının erkeklere göre daha fazla olabileceğini öne sürmektedir. Siber stalklama ile yaş değişkeninin birlikte ele alındığı bir çalışmada, siber stalklamanın genç yetişkinlerde daha yaygın olduğu tespit edilmiştir (Brady vd., 2017).

Siber stalklama ile yapılan diğer çalışmalarda, gelişmeleri kaçırma korkusu (FoMO), sosyal medya kullanımı ve karanlık dörtlü (makyavelizm, narsisizm, psikopati ve sadizm) ile siber stalklamanın pozitif ilişkili olduğu belirlenmiştir (March vd., 2020; Silva Santos vd. 2021; Smoker ve

March, 2017). Siber stalklamaya maruz kalan kişilerde depresyon ve kaygı, uyku ve yeme düzeninde değişiklikler ve önemli olumsuz psikolojik, sosyal ve fiziksel sonuçlar görüldüğü bildirilmektedir (Haron ve Yusof, 2010; March vd., 2020). Ayrıca siber stalklama mağdurlarının travma sonrası stres bozukluğu yaşama olasılığının da yüksek olduğu düşünülmektedir (Short vd., 2015). Yapılan araştırmalar, siber stalklama deneyimleri ile artan yalnızlık ve düşüncelere dalma gibi çeşitli duygusal zorluklar arasında karmaşık bir etkileşim olduğunu ortaya koymaktadır. Bu zorluklar, üniversite öğrencilerinde kaygı ve depresyon gibi ruh sağlığı sorunlarının görülme ihtimalini artırmaktadır (Begotti ve Acquadro Maran, 2019; Short vd., 2014). Siber stalklamaya maruz kalan kişilerin genellikle daha düşük yaşam doyumu ve psikolojik sağlık düzeyi bildirdiği; bu durumun da daha fazla tacize ve olumsuz sosyal etkileşimlere karşı duyarlılığı artıran döngüsel bir duygusal sıkıntı örüntüsü yarattığı belirtilmektedir (Olson vd., 2024; van Baak ve Hayes, 2018). Öte yandan psikolojik sağlık ve yaşam doyumu, siber stalklamanın etkilerini azaltabilecek koruyucu faktörler olarak belirlenmekte ve bu özelliklerin geliştirilmesinin öğrencilerin genel refahını ve sosyal bütünleşmesini artırmada önemli bir rol oynayabileceği düşünülmektedir (Batmaz ve Çelik, 2024; Begotti ve Acquadro Maran, 2019). Tartışmalı bir şekilde, yalnızlık ve tekrarlayan olumsuz düşünme gibi bireysel duygusal durumlara odaklanmak, siber stalklama davranışlarına katkıda bulunan daha geniş kurumsal ve toplumsal faktörleri gizleyebilmektedir. Duygusal mücadelelerin, akademik baskıların ve sosyal dinamiklerin kesiştiği yer olan eğitim ortamları, giderek daha fazla dijital iletişimi benimserken; siber stalklamanın çok yönlü doğasını anlamak önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Beel, 2017; Martínez-Monteagudo vd., 2020). Araştırmalar, üniversite ortamlarında hem siber stalklamayı önlemeyi hem de psikolojik sağlamlığı desteklemeyi amaçlayan hedefli müdahalelerin gerekliliğini vurgulayarak, daha sağlıklı akademik deneyimler ve sosyal bağlantılar için yol açmaktadır (Santos vd., 2021).

Yetişkin bireylerde giderek yaygınlaşan siber stalklamanın çeşitli değişkenlerle ele alınmasının, kavrama daha fazla dikkat çekilmesi ve kavramın anlaşılması adına önemli olacağı düşünülmektedir. Alanyazında, siber stalklama ile ilgili araştırmaların sınırlı sayıda olması bu düşünceyi güçlendirmektedir. Bu doğrultuda, araştırmada üniversite öğrencilerinde siber stalklama ile yalnızlık, ruminasyon, psikolojik sağlık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli kullanılarak, değişkenler arasındaki ilişkilerin derecesi belirlenebilmektedir. Ayrıca, bu model ile bir değişkene ait bilgiler doğrultusunda diğer değişken veya değişkenlerdeki durum tahmin edilebilmektedir (Christensen vd., 2015).

Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Bayburt Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 17-29 yaş aralığında yer alan 316 kadın (%68) ve 149 erkek (%32) olmak üzere toplam 465 bireyden oluşmaktadır (M= 21.09, SD= 1.68). Araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan Google Form aracılığı ile çevrimiçi yöntemle toplanmıştır. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi zaman, para ve işgücü kaybını azaltarak araştırmacının ulaşabildiği kişilerden veri toplamasını içermektedir (Büyüköztürk vd., 2013).

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacının tarafından geliştirilen bilgi formunda; araştırmaya katılan bireylerin cinsiyeti, yaşı, kullandıkları sosyal medya platformları ve internet kullanım süresi gibi bazı demografik özelliklere yönelik sorular yer almaktadır.

Siber Stalklama Ölçeği

Silva Santos vd. (2021) tarafından geliştirilen ölçek, Koçak vd. (2023) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Yetişkin bireylere dönük geliştirilmiş olan ölçeğin deneme formu 15 maddeden oluşmakta ve 5'li Likert tipindedir. Ölçeğin son hali ise tek boyutlu 10 maddeden oluşmaktadır. AFA sonuçları incelendiğinde, faktör yüklerinin .44 ile .88 arasında değiştiği, tek faktörlü olan ölçeğin açıkladığı toplam varyansın ise %37.65 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar ölçeğin AFA bağlamında kabul edilebilir düzeyde özellikler gösterdiğine işaret etmektedir. DFA sonuçları incelendiğinde, $X^2=52.415$, $df=32$, CFI= .95, IFI= .95 ve GFI= .93 değerlerinin mükemmel uyum sergilediği; RMSEA= .068, RMR= .080, SRMR= .056, NNFI= .93 ve AGFI= .89 değerlerinin ise kabul edilebilir uyum düzeyine sahip olduğu görülmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018; Seçer, 2015). Güvenirlik analizlerinde, AFA ve DFA için iç tutarlık katsayıları sırasıyla .81 ve .83, iki yarı test güvenirlik katsayıları ise .77 ve .76 olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır.

UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Formu

Russel vd. (1978) tarafından geliştirilen ölçek, daha sonra Russel vd. (1980) tarafından tekrar gözden geçirilmiş ve ölçeğin maddelerinin yarısı olumlu, yarısı olumsuz olacak şekilde değiştirilmiştir. Neto (2014), 20 maddelik bu ölçeği 6 madde olarak yeniden incelemiş ve psikometrik hesaplamalarını yapmıştır. Ölçeğin son halinin Türk kültürüne uyarlama çalışması ise Sarıçam (2023) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapılan faktör analizleri sonucunda 6 maddelik tek boyutlu modelin uyum indeksi değerlerinin mükemmel uyum gösterdiği ve madde faktör yüklerinin .35 ile .70 arasında sıralandığı belirlenmiştir ($\chi^2(24, 37)/sd(9)= 2.71$, AGFI= .92, CFI= .96, GFI= .96, IFI= .96, NFI= .95, NNFI= .94, RFI= .92, RMSEA= .076, SRMR= .047) Güvenirlik analizleri sonucunda ise Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .77 olarak tespit edilmiştir. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .69 olarak hesaplanmıştır. Eşzamanlı geçerlik çalışmasında, UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Formu ile UCLA Yalnızlık Ölçeği ($r= .83$) ve Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği ($r=- .56$) arasında anlamlı ilişki ($p< .01$) olduğu belirlenmiştir.

Kısa Durum Ruminasyon Envanteri

Marchetti vd. (2018) tarafından geliştirilen ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması Altan-Atalay vd. (2020) tarafından yapılmıştır. Orijinal formunda ölçek 8 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Faktör analizi çalışmalarında da ölçeğin bu yapısı doğrulanmış ve yapının iyi bir uyum gösterdiği belirlenmiştir ($\chi^2(20)= 80.03$, $p< .001$, RMSEA= .14 [.11-.18], CFI= .91, SRMR= .05, GFI= .88, TLI= .87). Eşzamanlı geçerlik analizlerinde kısa durum ruminasyon envanteri pozitif duygulanım değerlendirmeleri ile negatif bir ilişki, depresyon ve olumsuz duygulanım ölçümleri ile güçlü bir pozitif ilişki göstermiştir. Güvenirlik analizleri sonucunda, ölçeğinin Cronbach alfa katsayısı .91, ölçeğin yarı yarıya güvenilirliği ise .93 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır.

Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği

Ölçek, Smith vd. (2008) tarafından geliştirilmiş ve Doğan (2015) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. 5'li Likert tipi bir ölçme aracı olan ölçek, tek boyuttan oluşmakta ve ölçekte 6 madde yer almaktadır. Geçerlik analizleri doğrultusunda, açılımlayıcı faktör analizi (AFA) sonuçları maddelerin faktör yüklerinin .63 ile .79 arasında değiştiğini göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları ise madde-faktör yapısının iyi düzeyde uyuma sahip olduğuna işaret etmektedir (NFI= 0.99,

NNFI= 0.99, CFI= 0.99, IFI= 0.99, RFI= 0.97, GFI= 0.99, AGFI= 0.96, RMSEA= 0.05 ve SRMR= 0.03). Analizler, orijinaline benzer şekilde ölçeğin tek faktörlü bir yapı gösterdiğini ortaya koymaktadır. Güvenilirlik kapsamında, ölçeğin iç tutarlılık düzeyi incelenmiş ve Cronbach Alpha katsayısının .83 olduğu tespit edilmiştir. Ölçüt bağıntılı geçerlik kapsamında Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği ile Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu ($r= .40$), Ego Sağlamlığı Ölçeği ($r= .61$) ve Connor-Davidson Psikolojik Sağlık Ölçeği ($r= .66$) arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır.

Yaşam Doyumu Ölçeği

Ölçek, Diener vd. (1985) tarafından geliştirilmiş, Köker (1991), Durak vd. (2010) tarafından Türkçe kültürüne uyarlanmıştır. Yaşam Doyumu Ölçeği, bireylerin yaşam doyumu düzeylerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş tek boyutlu ve 5 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçek Likert-7 tipinde (1= hiç uygun değil, 7= çok uygun) ve 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .85 olarak bulunmuş, madde-test korelasyonları ise .71 ile .80 arasında hesaplanmıştır. Durak vd. (2010) ise ölçeğin güvenilirlik katsayısını .81 olarak hesaplamış, geçerliği belirlemek için yaptıkları doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksi değerlerini $\chi^2/df= 2.026$, IFI= .99, TLI= .98, CFI= .99 ve RMSEA= .43 olarak bulmuşlardır. Bu çalışmada iç tutarlılık katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük değer 5, en yüksek değer ise 35'tir. Yüksek puanlar yaşamdan memnuniyet düzeyinin yüksek olduğunu, düşük puanlar ise yaşamdan memnuniyet düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Öncelikle, dağılım normallik açısından incelenmiş, verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerleri gözden geçirilmiştir. Değişkenlerin çarpıklık değerlerinin .06 ile -.47 aralığında; basıklık değerlerinin ise .33 ile -.23 aralığında değişmesi ve değerlerin -1.5 ile +1.5 aralığında olması verilerin normallik açısından kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2020). Dağılımın parametrik analizler için uygun olduğunun belirlenmesinden sonra istatistiksel analizlere geçilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson korelasyon analizi ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki yordayıcı ilişkileri belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Analizler SPSS 22.00 paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Betimleyici istatistikler, güvenilirlik ile değişkenler arasındaki ilişkiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Betimleyici istatistikler, güvenilirlik ile siber stalklama, yalnızlık, ruminasyon, psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiler (N=465)

	Y	R	PS	YD	Betimleyici İstatistikler				
					α	M	SD	Çarpıklık	Basıklık
SS	.20**	.22**	-.14**	-.08	.81	28.85	7.50	.01	-.14
Y		.31**	-.28**	-.11*	.70	13.72	4.11	.47	-.22
R			-.34**	-.16**	.84	41.52	14.15	-.23	-.18
PS				.21**	.82	18.03	4.65	.06	.33
YD					.80	14.24	3.56	-.12	-.01

* $p < .05$, ** $p < .01$

Kısaltmalar: SS, Siber Stalklama; Y, Yalnızlık; R, Ruminasyon; PS, Psikolojik Sağlamlık; YD, Yaşam Doymu; α , Cronbach Alpha; M, Ortalama; SD, Standart Sapma.

Tablo 1 incelendiğinde, siber stalklama ile yalnızlık ($r = .20$) ve ruminasyon ($r = .22$) arasında pozitif; psikolojik sağlamlık ($r = -.14$) ile negatif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p < .01$). Yaşam doyumu ile siber stalklama arasında anlamlı ilişki olmadığı belirlenmiştir ($r = -.08$, $p > .05$).

Bulgular

Üniversite öğrencilerinde yalnızlık, ruminasyon, psikolojik sağlamlık ve siber stalklama arasındaki yordayıcı ilişkileri belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir. Korelasyon analizinde siber stalklama ile yaşam doyumu arasında anlamlı ilişki olmaması nedeniyle, yaşam doyumu regresyon modeline dahil edilmemiştir.

Tablo 2. Yalnızlık, ruminasyon ve psikolojik sağlamlık ile siber stalklamaya ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	23.08	2.37		9.70	.00
Yalnızlık	.24	.08	.13	2.76	.00**
Ruminasyon	.08	.02	.17	3.35	.00**
Psikolojik Sağlamlık	-.06	.07	-.04	-.85	.39

$R = .27$, $R^2 = .08$, $F = 8.63$, * $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 2 incelendiğinde, yalnızlık, ruminasyon ve psikolojik sağlamlığın siber stalklamadaki toplam varyansın %8’ini açıkladığı görülmektedir ($R = .27$, $R^2 = .08$, $F = 8.63$, $p < .01$). Yordayıcı değişkenler tek tek ele alındığında, yalnızlık ($\beta = .13$, $t = 2.76$) ve ruminasyonun ($\beta = .17$, $t = 3.35$) siber stalklamanın anlamlı birer yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ($p < .01$).

Sonuç

Araştırmada, siber stalklama ile yalnızlık ve ruminasyon arasında negatif; psikolojik sağlamlıkla pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan siber stalklama ile yaşam doyumu arasında anlamlı ilişki olmadığı belirlenmiştir. Yalnızlık ve ruminasyonun siber stalklamanın anlamlı bir yordayıcısı olduğu da araştırmanın bir diğer bulgusudur.

Alanyazın incelendiğinde, araştırmadaki değişkenlerle siber stalklama arasında sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencileri ile yapılan bir araştırmada, internet bağımlılığı ile siber stalklama arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlığın düzenleyici rolü olduğu ve psikolojik sağlamlığın, internet bağımlılığı ile siber stalklama arasındaki ilişkiyi önemli ölçüde hafiflettiği öne sürülmektedir (Tallat vd., 2024). Yalnızlık ile siber zorbalığın birlikte incelendiği araştırmalarda, iki değişken arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir (Al Qudah vd., 2020; Brecht, 2020). Üniversite öğrencileri ile yapılan başka bir araştırmada, siber mağduriyetin yalnızlıkla anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğu ve ruminasyonun bu ilişkiye kısmen aracılık ettiği belirlenmiştir (Fang vd., 2020). İşyerinde zorbalığın ele alındığı bir araştırmada, siber zorbalık ve geleneksel zorbalık ile yaşam doyumu arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir (Visinskaite, 2015). Siber stalklama davranışının, siber zorbalıkla aynı zeminde yer aldığı varsayılmaktadır (Silva Santos vd., 2021). Bu doğrultuda, güncel araştırma bulgularının önceki araştırmalar ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Ancak, siber stalklama kavramı ile ilgili daha fazla bilgi edinmek için, çok daha fazla araştırma yapılmasına gerek duyulduğu düşünülmektedir.

Üniversite hayatı depresyon, kaygı ve stres gibi sorunların yaygın olduğu duygusal zorluklarla işaretlenmiş bir dönem olarak alınmaktadır. Çalışmalar, bu duygusal zorlukların öğrencilerin siber stalklamanın kurbanı ya da saldırganı olma olasılığını artırabileceğini göstermektedir (Begotti ve Acquadro Maran, 2019; Beel, 2017). Düşük öz saygı, sosyal kaygı ve düşük yaşam doyumu gibi duygusal sorunlar, öğrencilerin sosyal etkileşimlerini etkileyebilmekte ve siber stalklama senaryolarında yer almalarına yol açmaktadır (Olson vd., 2024; Short vd., 2014).

Duygusal zorluklar ile siber stalklama arasındaki etkileşim, kurbanların deneyimleri sonucunda daha fazla duygusal sorun geliştirebilecekleri ve bu durumun kırılabilirliklerini ve izolasyonlarını daha da kötüleştirebileceği döngüsel bir ilişkiyi göstermektedir. Ayrıca, yalnızlık duyguları siber stalklamanın kurbanları arasında özellikle belirgindir. Yalnızlık, artan yinelenen düşüncelere yol açmakta ve bireyleri sosyal olarak etkileşim kurma veya yardım arama yeteneklerini engelleyen olumsuz düşünce kalıplarına daha da yerleştirmektedir (van Baak ve Hayes, 2018). Bu duygusal izolasyon, siber zorbalık davranışları için bir üreme alanı yaratmakta ve burada duygusal sağlık sorunlarıyla zaten mücadele edenler, algılanan sosyal geri çekilmeleri veya sosyal becerilerdeki farklılıklar nedeniyle hedef haline gelmektedir (Olson vd., 2024). Buna karşılık, psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumu siber stalklamanın olumsuz etkilerine karşı önemli koruyucu faktörler olarak ortaya çıkmaktadır. Psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek olan bireyler genellikle olumsuzluklarla karşı karşıya kaldığında olumlu bir şekilde uyum sağlama yeteneği ile siber stalklama gibi olumsuz deneyimlerin etkisini azaltmaktadır (Begotti ve Acquadro Maran, 2019). Genel bir refah duygusu ve yaşamdan memnuniyetle karakterize edilen yaşam doyumu da kritik bir rol oynamaktadır. Yüksek düzeyde yaşam doyumu, siber stalklamanın olumsuz psikolojik etkilerine karşı tampon görevi görebilen daha iyi sosyal bağlantılar ve destek ağlarıyla ilişkilidir (Batmaz ve Çelik, 2024).

Bu araştırma, ilişkisel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiş nicel bir çalışmadır. Bu bağlamda katılımcıların kavramlarla ilgili görüş ve bakış açılarını öğrenebilmek için nitel, kavramlar ile bulguların zamanla değişim ve gelişimini görebilmek için boylamsal, kavramların birbirine etkisini ele alabilmek için deneysel araştırmaların yapılması önerilebilir. Bu araştırmada, yalnızlık, ruminasyon, psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumu değişkenleri ele alınmıştır. Sonraki araştırmalarda siber stalklama ile ilişkili

olabilecek farklı değişkenlerin incelenmesi önerilebilir. Bu araştırma üniversite öğrencileri ile yürütülmüştür. Sonraki araştırmaların, internet ve sosyal medyayı yoğun şekilde kullanan ergen bireylerle yürütülmesi önerilebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Bayburt Üniversitesi Etik Kurulu, 04.07.2024, 188

Yazarların Katkı Oranı

Yazar, makaleyi tek başına hazırlamıştır.

Çıkar Çatışması

Çalışmada herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça

- Al Qudah, M. F., Al-Barashdi, H. S., Hassan, E. M. A. H. *et al.* (2020). Psychological security, psychological loneliness, and age as the predictors of cyber-bullying among university students. *Community Ment Health Journal*, 56, 393-403. <https://doi.org/10.1007/s10597-019-00455-z>
- Altan-Atalay, A., Kızılöz, B. K., Dönger, İ., & Demiray, D. (2020). Brief State Rumination Inventory (BSRI): A standardization study for Turkish speaking populations. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 42, 397-407.
- Batmaz, H., & Çelik, E. (2024). Examining the Mediating role of resilience and life satisfaction in the relationship between anxiety sensitivity and perceived stress. *Psychol Rep.*, 22, 332941241263572. <https://doi.org/10.1177/00332941241263572>.
- Beel, A. M. (2017). *Cyberbullying: Exploration of impact of loneliness and prior experience on psychological distress*. Electronic Theses and Dissertations. Thesss Number: 1128. <https://egrove.olemiss.edu/-etd/1128>
- Begotti, T., & Acquadro Maran, D. (2019). Characteristics of cyberstalking behavior, consequences, and coping strategies: A cross-sectional study in a sample of Italian university students. *Future Internet*, 11(5), 120. <https://doi.org/10.3390/fi11050120>
- Brady, P. Q., Nobles, M. R., & Bouffard, L. A. (2017). Are college students really at a higher risk for stalking?: Exploring the generalizability of student samples in victimization research. *Journal of Criminal Justice*, 52, 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus>
- Brecht, D. M. (2020). *A new perspective on social media use, loneliness, and cyberbullying* (Master's Theses). The University of Texas at Arlington ProQuest Dissertations & Theses.
- Burke, S. C., Wallen, M., Vail-Smith, K., & Knox, D. (2011). Using technology to control intimate partners: An exploratory study of college undergraduates. *Computers in Human Behavior*, 27(3), 1162–1167. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.12.010>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, A. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. baskı). Pegem Akademi.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri, desen ve analiz* (Çev. Ed. Ahmet Aypay). Anı Yayıncılık.

- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Life Satisfaction Scala. *Journal Personality of Assessment*, 49(1), 71-75.
- Doğan, T. (2015). Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Fang, J., Wang, X., Wen, Z., & Huang, J. (2020). Cybervictimization and loneliness among Chinese college students: A moderated mediation model of rumination and online social support. *Children and Youth Services Review*, 115, 105085. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105085>
- Haron, H., & Yusof, F. B. (2010). *Cyber stalking: The social impact of social networking technology*. 2010 International Conference on Education and Management Technology (pp.237-241).
- Horsman, G., & Conniss, L. R. (2015). An investigation of anonymous and spoof SMS resources used for the purposes of cyberstalking. *Digital Investigation*, 13, 80-93. <https://doi.org/10.1016/j.diin.2015.04.001>.
- Koçak, L., Özgöl, M., & Demir, M. (2023). Siber Stalklama Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(ÖS), 256-263.
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Marchetti, I., Mor, N., Chiorri, C., & Koster, E. H. (2018). The Brief State Rumination Inventory (BSRI): Validation and psychometric evaluation. *Cognitive Therapy and Research*, 42(4), 447-460
- March, E., Litten, V., Sullivan, D. H., & Warde, L. (2020). Somebody that I (used to) know: Gender and dimensions of dark personality traits as predictors of intimate partner Cyberstalking. *Personality and Individual Differences*, 163, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110084>
- March, E., Szymczak, P., Smoker, M., & Jonason, P. K. (2021). Who cyberstalked their sexual and romantic partners? Sex differences, dark personality traits, and fundamental social motives. *Current Psychology*, 163, 1-6. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02174-9>
- Martínez-Monteagudo, M.C., Delgado, B., García-Fernández, J. M., & Ruíz-Esteban, C. (2020). Cyberbullying in the university setting. Relationship with emotional problems and adaptation to the university. *Front. Psychol.* 10, 3074. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03074>
- Neto, F. (2014). Psychometric analysis of the short-form UCLA Loneliness Scale (ULS-6) in older adults. *European Journal of Ageing*, 11, 313-319.
- Olson, C., Bellmore, A., & Moreno, M. A. (2024). Elucidating college students' cyberstalking victimization experiences. *Cyberpsychol Behav Soc Netw.* 27(3), 208-213. <https://doi.org/10.1089/cyber.2023.0180>.
- Purcell, R., Pathé, M., & Mullen, P. (2010). Gender differences in stalking behaviour among juveniles. *Journal of Forensic Psychiatry and Psychology*, 21, 555-568. <https://doi.org/10.1080/14789940903572035>.
- Santos, D., Mateos-Pérez, E., Cantero, M., & Gámez-Guadix, M. (2021). Cyberbullying in adolescents: Resilience as a protective factor of mental health outcomes. *Cyberpsychol Behav Soc Netw.*, 24(6), 414-420. <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.0337>.
- Santos, I. L. S., Pimentel, C. E., & Mariano, T. E. (2021). Cyberstalking Scale: Development and relations with gender, FoMO, and social media engagement. *Current Psychology*, 42, 4802-4810 <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01823-3>
- Sarıçam, H. (2023). "COVID-19 sonrası yetişkinlerde yalnızlık: UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Formu'nun (UYÖKF-6) psikometrik özellikleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32, 1-17.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Anı Yayıncılık.
- Sheridan, L., & Lyndon, A. E. (2012). The influence of prior relationship, gender, and fear on the consequences of stalking victimization. *Sex Roles*, 66(5), 340-350. <https://doi.org/10.1007/s111990-010-9889-9>.

- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The Brief Resilience Scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15(3), 194-200. <https://doi.org/10.1080/10705500802222972>
- Short, E., Linford, S., Wheatcroft, J.M., & Maple, C. (2014). The impact of cyberstalking: The lived experience - a thematic analysis. *Stud Health Technol Inform*, 199, 133-7. PMID: 24875706.
- Short, E., Guppy, A., Hart, J. A., & Barnes, J. (2015). The impact of cyberstalking. *Studies in Media and Communication*, 3, 23-37. <https://doi.org/10.11114/smc.v3i2.970>.
- Silva Santos I. L., Pimentel, C.E., & Mariano, T. E. (2021). Cyberstalking Scale: Development and relations with gender, FoMO and social media engagement. *Current Psychology*, 42(6), 4802-4810. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01823-3>.
- Smoker, M., & March, E. (2017). Predicting perpetration of intimatepartner cyberstalking: Gender and the dark tetrad. *Computers in Human Behavior*, 72, 390-396. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.012>.
- Statista. (2024). *Social media-Statistics & Facts*. <https://www.statista.com/topics/1164/social-networks/>. Erişim Tarihi: 16.08.2024
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. 6. Basımdan Çeviri (Çe. Ed.: M. Baloğlu). Nobel.
- Tallat, F., Saeed, I., & Zia, A. (2024). University students' internet addiction and cyberstalking: A moderating model of psychological resilience. *Online Media and Society*, 5(1), 1-11. <https://hnpublisher.com/ojs/index.php/OMS/article/view/377>
- van Baak, C., & Hayes, B. E. (2018). Correlates of cyberstalking victimization and perpetration among college students. *Violence Vict.*, 33(6), 1036-1054. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.33.6.1036>.
- Visinskaite, V. (2015). Workplace bullying: In relation to Self-esteem, stress, life satisfaction and cyberbullying. <https://esource.dbs.ie/server/api/core/bitstreams/77b2ed59-4f42-4bd7-aaae-fc55a1758f03/content>. Erişim Tarihi: 16.08.2024

Extended Abstract

Introduction

The use of the internet and social media is becoming more widespread every day. New reports show that the vast majority of the world is engaged in digital media. Although online environments provide users with a fun time and many conveniences, they carry significant risks due to their lack of controllability. One of these risks is cyberstalking, which is defined as a form of harassment (frequent observation, persistent communication) using electronic tools and online environments to control, manipulate and coerce the victim. The main components of cyberstalking are described as using social networks and other online media to gather information about the victim, sending frequent unsolicited messages, electronic sabotage (sending viruses or hacking accounts), pretending to be someone else, and publishing false information. People exposed to cyber stalking are reported to experience depression and anxiety, changes in sleep and eating patterns, and significant negative psychological, social and physical consequences. It is also thought that victims of cyberstalking are more likely to experience post-traumatic stress disorder. It is thought that addressing cyberstalking, which is becoming increasingly common among adults, with various variables will be important for drawing more attention to the concept and understanding the concept. The limited number of studies on cyberstalking in the literature strengthens this idea. Accordingly, this study aims to examine the relationship between cyberstalking and loneliness, rumination, resilience and life satisfaction in university students.

Methodology

This research was conducted using the relational survey model, one of the quantitative research types. By using the relational survey model, the degree of relationships between variables can be determined. In addition, with this model, the situation in other variable or variables can be predicted in line with the information on one variable. The study group of the research consisted of a total of 465 individuals ($M= 21.09$, $SD= 1.68$), 316 females (68%) and 149 males (32%) in the 17-29 age range, who were studying at Bayburt University in the 2023-2024 academic year ($M= 21.09$, $SD= 1.68$). "Personal Information Form", "CyberStalking Scale", "Ucla Loneliness Scale Short Form", "Brief State Rumination Inventory", "Brief Resilience Scale" and "Life Satisfaction Scale" were applied to collect data. Pearson correlation analysis was used to determine the relationships between variables and multiple linear regression analysis was used to determine the predictive relationships of independent variables on the dependent variable.

Findings

As a result of the correlation analysis, it was determined that there was a positive and significant relationship between cyberstalking and loneliness ($r= .20$) and rumination ($r= .22$), and a negative and significant relationship with resilience ($r= -.14$) ($p < .01$). There was no significant relationship between life satisfaction and cyberstalking ($r= -.08$, $p > .05$). Regression analysis revealed that loneliness, rumination and resilience explained 8% of the total variance in cyberstalking ($R= .27$, $R^2= .08$, $F= 8.63$, $p < .01$). When the predictor variables were considered individually, it was found that loneliness ($\beta= .13$, $t= 2.76$) and rumination ($\beta= .17$, $t= 3.35$) were significant predictors of cyberstalking ($p < .01$).

Conclusion and Discussion

In the study, it was determined that there was a negative relationship between cyberstalking and loneliness and rumination, and a positive and significant relationship with resilience. On the other hand, it was determined that there was no significant relationship between cyberstalking and life satisfaction. Another finding of the study is that loneliness and rumination are significant predictors of cyberstalking. When the literature is examined, it is seen that there is a limited number of studies between the variables in the study and cyberstalking. In a study conducted with university students, it is suggested that resilience has a moderating role in the relationship between internet addiction and cyberstalking and resilience significantly mitigates the relationship between internet addiction and cyberstalking. In studies examining loneliness and cyberbullying together, it was determined that there was a positive and significant relationship between the two variables. In another study conducted with university students, it was determined that cyber victimization was significantly and positively related to loneliness and rumination partially mediated this relationship. In a study on workplace bullying, it was found that there was a negative and significant relationship between cyberbullying and traditional bullying and life satisfaction.

This research is a quantitative study conducted with the relational survey method. In this context, it may be recommended to conduct qualitative research to learn the views and perspectives of the participants about the concepts, longitudinal research to see the change and development of the concepts and findings over time, and experimental research to address the effect of concepts on each other. In this study, loneliness, rumination, resilience and life satisfaction variables were addressed. In future studies, it may be recommended to examine different variables that may be related to cyberstalking. This study was conducted with university students. It may be recommended to conduct future research with adolescents who use the internet and social media intensively.

Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 19.10.2024 *Kabul/Accepted:* 12.12.2024

Makale Türü: Araştırma

Deneylerle Desteklenen Bilgisayarsız Kodlama Uygulamalarının Bilgi İşlemsel Düşünme ve Bilimsel Süreç Becerileri Üzerine Etkisi*

Zeynep AVCI**

Seda OKUMUŞ***

ÖZ

Bu çalışmada deneylerle desteklenen bilgisayarsız kodlama uygulamalarının öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme ve bilimsel süreç becerilerine etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma bir ortaokulda öğrenim gören 51 öğrenci ile yürütülmüştür. Bilgisayarsız kodlama içeren KODAÇ isimli oyunla öğrencilerin hem kodlama bilgilerini hem de bilgi işlemsel düşünme becerilerini geliştirmeleri hedeflenmiştir. Ayrıca bilgisayarsız kodlama etkinlikleri deneylerle desteklenmiş ve sürecin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerindeki değişim ortaya konmaya çalışılmıştır. Veri toplama araçları olarak, Korkmaz vd. (2017) tarafından oluşturulan Bilgi İşlemsel Düşünme Ölçeği (BİDÖ) ve Türker (2011) tarafından geliştirilen Bilimsel Süreç Becerileri Testi (BSBT) kullanılmıştır. Uygulama süreci sonunda bilimsel süreç becerileri ve bilgi işlemsel düşünme bakımından gruplar arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>.05$). Ayrıca ölçeklerin deney grubunda ön ve son uygulamaları karşılaştırılmıştır. Buna göre bilimsel süreç becerileri bakımından deney grubunun ön ve son verileri karşılaştırıldığında son test bakımından anlamlı bir farklılık belirlenirken ($p<.05$) bilgi işlemsel düşünme becerileri bakımından deney grubunun ön ve son verileri karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>.05$).

Anahtar Kelimeler: Bilgisayarsız kodlama, deney, bilgi işlemsel düşünme becerileri, bilimsel süreç becerileri, 7. Sınıf öğrencileri.

The Effect of Unplugged Coding Applications Supported by Experiments on Computational Thinking and Scientific Process Skills

ABSTRACT

In this study, to evaluate the effect of unplugged coding practices supported by experiments on students' computational thinking and scientific process skills. A quasi-experimental design with experimental and control groups with pre-test and post-test application was used and 51 students, studying in a secondary school were conducted. To improve students' coding knowledge and develop their computational thinking skills with the game called KODAÇ, and includes unplugged coding was aimed. In addition, it was tried to reveal the change in students' scientific process skills with the experiments. The Computational Thinking Scale (CTS) developed by Korkmaz et al. (2017) and the Scientific Process Skills Test (SCST) developed by Türker (2011) were used. At the end of

Atf Bilgisi: Avcı, Z., & Okumuş, S. (2024). Deneylerle desteklenen bilgisayarsız kodlama uygulamalarının bilgi işlemsel düşünme ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 376-392. Doi: 10.48066/kusob.1570233

* Bu çalışma II. Uluslararası Dede Korkut Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde özet bildiri olarak sunulmuştur. Ayrıca bu çalışma TÜBİTAK tarafından 1919B012214690 nolu proje ile desteklenmiştir.

** Yüksek lisans öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, zeynepavc25@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0000-8933-2244

*** Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, seda.okumus@atauni.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-6271-8278

the application process, there was no significant difference between the groups in terms of science process skills and computational thinking ($p>.05$). In addition, the pre- and post-applications of the scales in the experimental group were compared. According to this, there was a significant difference in terms of science process skills ($p<.05$), but there was not a significant difference in terms of computational thinking ($p>.05$) in the experimental group.

Keywords: Unplugged coding, experimental, computational thinking skills, science process skills, 7th grade students.

Giriş

21. yüzyıl becerilerine göre öğrencilerin bazı yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir. Dünya Ekonomik Forumuna (WEF) (2016) 21. yüzyıl becerileri temel okuryazarlıklar, yeterlikler ve karakter nitelikleri başlıkları altında toplanmaktadır. Temel okuryazarlıklar içerisinde dil okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı, bilgi iletişim teknolojileri (BİT) okuryazarlığı, finansal okuryazarlık ve kültürel ve yurttaşlık okuryazarlığı yer almaktadır. Bu beceriler arasında özellikle teknoloji ile ilişkili olan BİT okuryazarlığı ve bilimsel konularla meşgul olabilmeye yeterliği olan fen okuryazarlığı bu çağ için öğrencilerin kazanması gereken en önemli yeterliklerdendir. Fen okuryazarlığı PISA (2018) tarafından “*kişinin bilimsel kavramları, olguları ve süreçleri anlaması ve bu bilgiyi yeni ve zaman zaman bilimsel olmayan durumlara uygulama becerisi*” olarak tanımlanmıştır. BİT okuryazarlığı ise “*bilgi toplumundaki problemleri, sorunları çözmek için dijital teknolojileri, iletişim araçlarını ve/ veya ağıları uygun şekilde kullanma yeteneği*” olarak tanımlanmıştır (PISA, 2018).

Fen bilimleri derslerinin en önemli hedeflerinden biri de öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmektir (MEB, 2018). Bunun için öğrencilerin derslere aktif olarak katılmalarını sağlayan bir takım öğrenci merkezli yöntemlerin kullanılması ve ders sürecinde öğrencilerin dersi deneyler eşliğinde işlemeleri önemlidir. Deneyler öğrencilerin konuyu birinci elden anlamalarına yardımcı olduğu gibi, öğrenmelerin kalıcılığını da artırmaktadır (Algan, 1999; Bilgican- Yılmaz vd., 2021; Karakolcu- Yazıcı ve Özmen, 2015; Steak, 1995). Bu sebeple deneylerin etkili bir şekilde kullanılmasının öğrencilerin fen okuryazarlıklarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Fen okuryazarlığı, bilimsel süreçleri anlamayı ve hayata uyarlamayı gerektirdiği için, fen okuryazarlığının geliştirilmesinde öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin de istenen seviyede olması önem arz eder (Akinbobola & Afolabi, 2010; Rauf vd., 2013). Fen eğitiminde bilimsel süreç becerilerinin bilimin özelliklerinin anlaşılmasında ve gerçek dünya ile ilişkilendirilmesinde önemli bir yeri vardır. Bilimsel süreç becerileri içerisinde öğrencilerin gözlem yapma, ölçme, verileri kaydetme gibi temel becerileri ile hipotez kurma, değişkenleri değiştirme ve deney yapma gibi üst düzey beceriler yer almaktadır (Akdeniz, 2016). Bu beceriler öğrencilerin bilimin doğasını anlamaları (Juhji ve Nuangchalerm, 2020), bilimin nasıl yapıldığını kavrayarak bilim insanlarının çalışma süreçlerini anlamlandırmaları (Aydoğdu, 2014; Çepni ve Çil, 2009), fen bilimlerinin temel kavramlarını kazanarak anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmeleri (Lee vd., 2002) ve akademik başarı (Juhji ve Nuangchalerm, 2020; Wola vd., 2023) açısından önem arz eder. Bilimsel süreç becerileri ile ilgili alan yazında göze çarpan en önemli sonuç, öğrencilerin temel becerilerinin gelişmiş olmasına rağmen nedensel ve deneysel beceriler bakımından yeterli olmadıklarıdır (Akinbobola & Afolabi, 2010; Rauf vd.,2013). Bu noktada bilimsel süreç becerilerinin kazandırılmasında deneylerin önemi yadsınmaz. Deneylerin bilimsel süreç becerilerini geliştirdiğine yönelik çalışmalar alan yazında mevcuttur (Aydoğdu ve Ergin, 2008; Bilen ve Aydoğdu, 2012; Leite ve Dourado, 2013).

21. yüzyılda öğrencilerden beklenen bir diğer önemli yeterlik, BİT kullanımında istenen seviyede olmalarıdır. Bu noktada bilgi işlemsel düşünme ve kodlama BİT’de öne çıkan kavramlardandır. Wing (2006) bilgi işlemsel düşünmeyi; problem çözmeye, sistem tasarlama ve bilgisayar tabanlı kavramlara dayanan insan davranışlarını anlama olarak tanımlar. Bilgi işlemsel düşünme

boyutları; problemi anlama, parçalara ayırma, örüntü bulma/tanımlama, soyutlama, algoritma ve test etme/hata ayıklama olarak ifade edilmektedir. Bu boyutlardan problemi anlama bazı kaynaklarda boyut olarak ele alınmamakla birlikte, problem çözmenin ilk basamağı olduğu için bilimsel süreç becerileri ile paraleldir (Üzümcü ve Bay, 2018). Bilgi işlemsel düşünme; algoritmik ve matematiksel düşünme becerileri ile bazı noktalarda kesişmektedir. Ayrıca bu becerilere katkı sunacak bir yapıdadır (Lee vd., 2011). Bu becerilerinden algoritmik düşünme, bilgi işlemsel düşünmenin kapsamına girmektedir ve kodlamalar içermektedir (CSTA, 2016; Üzümcü ve Bay, 2018).

Kodlama, verilen bir görevi nasıl gerçekleştireceğini anlatan yönergeleri oluşturma süreci veya insan ile bilgisayar etkileşimini gerçekleştirmesine ilişkin belirli adımların geliştirilip uygulandığı süreç olarak ifade edilir (Pakman, 2018). Kodlama bilgisayarlı ve bilgisayarsız şekilde gerçekleştirilebilir. Bilgisayarlı kodlamanın metin tabanlı kodlama, robotik kodlama, blok tabanlı kodlama gibi türleri vardır. Metin tabanlı kodlama, kelime ve sembollerin belirli bir sıraya göre yazılmasıyla oluşur, gerçek kodlarla yapılır (Saygıner, 2017). Robotik kodlama, uzaktan kumandalı araçlarla eğitsel robotların hareket ettirilmesi için yapılan kodlamadır (Kalelioğlu ve Keskinliç, 2018). Blok tabanlı kodlama, görseller ile desteklenen kodlamanın basitleştirilmiş bir halidir (Turan vd., 2018). Bilgisayarlı kodlama için Scratch, Code.org, Code Combat, Code Money, Kodable, Blockly ve Tynker gibi çeşitli platformlar kullanılır (Çakıcı, 2022). Bilgisayarsız kodlama ise herhangi bir elektronik cihaz kullanmadan bulmacalar, kartlar, kalemler vb. materyallerle gerçekleştirilen ve esas olarak bilgi işlemsel düşünmeye dayanan etkinliklerdir (Kalelioğlu, 2018).

Özellikle son yıllarda kodlama eğitimi ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır ve yapılmaya devam etmektedir (Çakır, 2020; Kırtoklu, 2021; Otu, 2020; Özeren, 2022; Özyılmaz, 2021; Ünlü, 2022). Alan yazında kodlama ile ilgili yapılan birçok çalışmaya göre kodlama becerilerinin öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmede (Kert ve Uğraş, 2009), problem çözme ve plan ve program yapabilmek becerilerini geliştirmede (Çatlak vd., 2015; Sayın ve Seferoğlu, 2016), işbirlikli öğrenme ve eleştirel düşünme gibi becerileri kazanmalarında (Çatlak vd., 2015) ve algoritmik düşünmede (Çakıcı, 2022) etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sadece kendilerine sunulan teknolojik imkânları kullanmalarının BİT ile ilgili yetkinlikleri kazanmaları için yeterli olmadığı söylenebilir. İlerleyen süreçlerde hayatta daha iyi konumlara gelebilmeleri ve iş imkânlarını geliştirmeleri bakımından öğrencilerin kodlamayı da öğrenmeleri önem arz eder.

Kodlamanın öğrencilerin çeşitli becerilerine katkı sağladığı yukarıda ifade edilmişti. Bilgisayarsız kodlama ile ilgili ise şu özellikler dikkat çekmektedir: Bilgisayarsız kodlama, bilgisayarlı kodlamaya yeni başlayan öğrencilerin zorlandıkları kısımların üstesinden gelmesi için ön uygulama olarak kullanılabilir (Çakıcı, 2022). Bilgisayarsız kodlama etkinlikleri tüm yaş gruplarına uygundur ve her türlü donanım ve yazılımdan tamamen bağımsızdır (Agnes, 2017). Bilgisayarsız kodlamada kâğıt ve işaretleyiciler gibi somut nesnelere kullanılarak çevrimdışı yapılabilecek oyunlar ya da etkinlikler kullanılarak programlama kavramları öğretilir (Dayan, 2019). Bilgisayarsız kodlamada bireylerin önceden verilen bir senaryo üzerinden problem çözme becerilerini geliştirmek hedeflenmektedir (Odacı ve Uzun, 2017). Bilgisayarsız kodlama, bilgisayar imkanlarının olmadığı okullarda öğrenim gören çocukların kodlamayı öğrenmeleri için oldukça önemlidir (Kırçalı, 2019). Öğrencilere fırsat eşitliği sunma noktasında yardımcı olur. Türkiye'deki okullar göz önünde alındığında her öğrencinin bilgisayara ulaşmasının mümkün olmadığı görülmektedir. Bu bakımdan, kodlama eğitiminde bilgisayarsız kodlamanın etkinli bir şekilde kullanılmasının öğrencilerin kodlama becerilerinin geliştirilmesinde, dolayısıyla BİT okuryazarlıklarının artırılmasında önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan bu çalışmada, bilgisayar gerektiren veya robotik kodlama ile ilgili araç gereçleri gerektiren birçok uygulamanın pahalı olması nedeniyle, bilgisayarlı kodlamanın ekonomik açıdan çok mümkün olmadığı ortaokullarda öğrencilerin kodlama becerilerinin geliştirilmesi için bilgisayarsız kodlama etkinliklerinin yapılması planlanmıştır. Okulda bilgisayarlı kodlama erişimi

imkânı olmayan öğrencilere ulaşılarak bilgisayarsız kodlama uygulamalarının yürütülecek olması sebebiyle bu çalışmanın Birleşmiş Milletlerin 2030 vizyonunda ve ülkemizin 12. Kalkınma planında ifade edilen sürdürülebilir kalkınma hedefleri içerisinde yer alan “nitelikli eğitim” alanına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Alan yazına bakıldığında kodlama çalışmalarının fen eğitiminde çeşitli değişkenlere etkisine yönelik bir takım çalışmalar yer almaktadır (Alp, 2019; Güteryüz vd., 2020; Karahan ve Canbazoglu-Bilici, 2017; Kırtokulu, 2021; Ünlü, 2022). Buna göre özellikle robotik kodlama ile ilgili çalışmaların fazla olduğu göze çarpmaktadır (Avcı, 2021; Başaran, 2018; Çakır, 2019; Güven, 2020; Şimşek, 2019; Yılmaztürk, 2020). Bununla birlikte, bilgisayarsız kodlama ile ilgili fen eğitimindeki çalışmalar yetersizdir (ör: Kılıç, 2021). İlgili alandaki çalışmaların büyük çoğunluğunun bilgisayar ve öğretim teknolojileri dersine yönelik yapıldığı göze çarpmaktadır (Bakıcı, 2022; Çimşir, 2019; Delal, 2019; Karadeniz, 2021; Polat, 2020; Yaşar, 2021; Yıldız, 2020). Bilgisayarsız kodlamanın öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerine olumlu etki ettiği ifade edilmiştir (Tonbuloğlu ve Tonbuloğlu, 2019; Uğur, 2019; Yılmaz, 2023). Ancak fen eğitiminde deneylerle desteklenen bilgisayarsız kodlama çalışmalarının bilgi işlemsel düşünme ve bilimsel süreç becerilerine yönelik etkisinin belirlendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu noktada, bu çalışmada fen bilimleri dersi kapsamında fizik, kimya ve biyoloji ünitelerinde deneylerle desteklenerek uygulanan bilgisayarsız kodlama etkinliklerinin öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerine ve bilimsel süreç becerilerine etkisinin araştırılması hedeflenmiştir. Bu çalışmanın ana araştırma sorusu:

• 7. Sınıf fen bilimleri dersinde deneylerle desteklenen bilgisayarsız kodlama uygulamalarının öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme ve bilimsel süreç becerilerine etkisi nedir? Şeklindedir. Ana araştırma sorusunu çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. 7. Sınıf fen bilimleri dersinde deneylerle desteklenen bilgisayarsız kodlama uygulamalarının öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme etkisi var mıdır?
2. 7. Sınıf fen bilimleri dersinde deneylerle desteklenen bilgisayarsız kodlama uygulamalarının öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine etkisi var mıdır?

Bu çalışmada 7. sınıf fen bilimleri dersinde deneylerle desteklenen bilgisayarsız kodlama uygulamalarının öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme ve bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde deneylerle desteklenen bilgisayarsız kodlama uygulamaları ile bilgi işlemsel düşünme ve bilimsel süreç becerilerine etkisi inceleneceği için araştırma deseni nicel bir yaklaşım içerisinde ele alınmıştır. Buna göre çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desen örneklem oluşturulurken tamamen rastgeleliğin sağlanamadığı durumlarda kullanılır (Büyüköztürk vd., 2012). Eğitim araştırmalarında da sınıfların okul idaresi tarafından önceden oluşturulmuş olması sebebiyle her zaman tesadüfiliğin sağlanması mümkün değildir. Buna göre deney grubunda (DG) araştırmacı tarafından tasarlanan olan bir kutu oyunu ile öğrencilerin bilgisayarsız algoritma uygulamaları yapmaları ve oyun sürecinde fen deneyleri ile karşılaşmaları sağlanmıştır. Kontrol grubunda (KG) ise 2018 fen bilimleri öğretim programına göre dersler devam etmiş, sınıfa müdahale edilmemiştir.

Örneklem

Araştırmanın ulaşılabilir evrenini Doğu Anadolu'daki bir şehirdeki ortaokullarda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise aynı şehrin bir ortaokulunda öğrenim

gören 26 deney, 25 kontrol olmak üzere toplam 51 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla Korkmaz vd. (2017) tarafından oluşturulan Bilgisayarca Düşünme Ölçeği (Bilgi İşlemsel Düşünme Ölçeği- BİDÖ) ve Türker (2011) tarafından geliştirilen Bilimsel Süreç Becerileri Testi (BSBT) kullanılmıştır.

Korkmaz vd. (2017) tarafından oluşturulan BİDÖ 22 maddeden oluşan beşli Likert tipinde bir ölçektir. Ölçekte yaratıcılık (1., 2., 3., 4. maddeler), algoritmik düşünme (5., 6., 7., 8. maddeler), işbirliklilik (9., 10., 11., 12. maddeler), eleştirel düşünme (13., 14., 15., 16. maddeler) ve problem çözme becerileri (17., 18., 19., 20., 21., 22. maddeler) olmak üzere beş alt faktör bulunmaktadır. Korkmaz vd. (2017) tarafından ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha=0.81 olarak belirlenmiştir. BİDÖ bu araştırmada ön ve son test olarak uygulanmıştır.

Türker (2011) tarafından geliştirilen BSBT 25 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Testte temel beceriler, nedensel beceriler ve deneysel beceriler kategorilerinde sorular yer almaktadır. Testin geçerlik çalışmaları için kapsam geçerliği sağlanmış ve uzman görüşü alınmıştır. Ardından yapılan pilot uygulamaya göre testin güvenirlik katsayısı Türker (2011) tarafından KR-20=0.71 olarak belirlenmiştir. BSBT bu araştırmada ön ve son test olarak uygulanmıştır. Ölçeklerin kullanılması için sahiplerinden izin alınmıştır.

Süreç/Uygulama

Veri toplama sürecinde öncelikle uygulamanın yürütüleceği deney ve kontrol grupları rastgele belirlenmiştir. Buna göre bir okulun bir şubesi deney, diğer şubesi kontrol grubu olarak rastgele atanmıştır. Daha sonra BİDÖ ve BSBT her iki gruba da ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra DG ve KG'de uygulamalar başlamıştır.

DG'de uygulamalar için öncelikle 7.sınıf fen bilimleri dersi ünitelerine yönelik üç farklı ünite (Hücre ve Bölünmeler, Kuvvet ve Enerji ve Saf Madde ve Karışımlar üniteleri) seçilmiştir. Üniteler temel fen kavramlarını içermeleri ve öğrencilerin kavram yanılgılarının oldukları konulardan oluşmaları nedeniyle seçilmiştir. Bu üniteler fen biliminin temel alanları olan biyoloji, fizik ve kimya konularını içermekte ve 2018 fen bilimleri müfredatında art arda yer almaktadır, ayrıca ilgili ünitelerdeki konular deneyler için uygundur. İlgili ünitelerden 10 adet deney (bitki ve hayvan hücresi, potansiyel enerji ile cismin kütlesi arasındaki ilişki, kinetik enerji ile cismin sürati arasındaki ilişki, sürtünme kuvvetinin kinetik enerjiye etkisi, çözücünün sıcaklığının çözünme hızına etkisi, çözünen maddenin temas yüzeyinin çözünme hızının etkisi, tuz- su çözeltisinin ayrılması, zeytinyağı- su karışımının ayrılması, mısır-tuz karışımının ayrılması, demir tozu-tuz karışımının ayrılması) seçilmiştir. Daha sonra seçilen bu deneylerle ilgili sorulardan oluşan bir oyun kutusu tasarlanmıştır. Oyun kutusunun içinde oyunda ilerlemeyi sağlayan algoritmalar yer almaktadır. Öğrenciler bu algoritmalara göre kendilerine verilen görevleri tamamlamaya çalışmış ve QR kodlarını okutup ilgili deneye ulaşmışlardır. Oyun kutusu KODAÇ olarak isimlendirilmiştir. KODAÇ'ta seçilen fen bilimleri deneylerini içeren kazanımlara göre kodlama ve algoritmalar yer almaktadır. KODAÇ'ta öğrencilere görevler görev kartları üzerinde belirtilmiştir. Görevler algoritma adımlarından oluşacak şekilde oluşturulmuş ve öğrencilere komut vererek yönergeleri takip etmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. KODAÇ oyununda kurallar (oyunda ne yapılması gerektiği), hedefler (ulaşılması gereken hedefler), ortam (oyunun gerçekleştiği yer), mekanikler (oyun boyunca gerçekleştirilen eylemler) ve elementler (oyunu oluşturan tüm parçalar) olmak üzere beş temel kavram yer almıştır (Samur, 2016). Oyunun içeriği şu şekildedir:

Oyunun Amacı: Kod kartlarındaki kodları sırayla çözerek deney verilerine ulaşmak ve bu verileri kullanıp doğru deney sorusunu bularak sarı yıldız almaktır.

Oyunun oynanışı: 3 kişilik bir grup oluşturulur. Oyun alanı kurularak, piyonu ortaya koyulur. Veri ve deney sorusu kartları oyun alanındaki yerlerine konur, kod kartları ise her oyuncuya 10 farklı bilim insanı gelecek şekilde dağıtılır. Her oyuncu kod kartlarını 1. koddan 10.koda kadar sıraya dizer ve oyun başlar. Kodlar sırayla açılmak zorundadır. Oyundaki bütün deneylerde aynı işlem söz konusudur. Buna göre, 1. deney için üç adet 1. kod vardır ve her oyuncu 1. kod kartını açmadan hiçbir oyuncu 2. koda geçiş yapamaz. Her oyuncu, kod kartlarını kendi veya yanındaki arkadaşı ile okuyarak veri kartına ulaşmasını sağlar. Kod kartlarında yazan görevlerin anlamları kutu içerisindeki broşürde bulunan algoritma kısmında yazmaktadır. Algoritmalar piyon yardımıyla yerine getirilir. Aksi belirtilmediği sürece, bulunulan kutucuğun etrafındaki 8 kutucuğa bakarak ilerlemek gerekmektedir. Üç adet kod kartı her biri 1 veri kartına ulaştığı için 1. kodlar çözüldüğünde oyuncuların ellerinde 3 veri kartı olur. Bu veri kartlarının üzerlerinde ulaşılması gereken deney ile ilgili veriler yazmaktadır. Bu veriler doğrultusunda doğru deney sorusuna ulaşılır. En son 1 adet deney sorusuna ulaşılır ve deney sorusu doğru ise sarı yıldız alınır. Sarı yıldızı alındıktan sonra 2. koda geçiş yapılır.

KODAÇ'ta 10 adet fen deneyi yer almıştır. İlk deneyden başlanılıp sıra ile bir sonraki deneylere geçiş yapılacak şekilde tasarım yapılmıştır. Oyuncuların bu hakkı elde edebilmeleri için algoritmaları çözerek deneylere ulaşmak zorundadırlar. Öğrenciler ilgili görevleri tamamladıkları zaman deneye ulaşmışlar ve deney videolarını izlemeye hak kazanmışlardır. Deneye geçen gruplar bir yıldız kazanmışlardır. Bütün deneyleri geçen yarışmacılar toplamda 10 yıldız almışlardır. Her bir deneyin yapım aşamasında oyunda kullanılacak olan kartların arka yüzünde yer alan bilim insanlarını tanıma fırsatı bulmuşlardır. Bu şekilde her bir deney için 10 oyun oynanmıştır. KODAÇ oyunu ilgili ünitelerin konu işlenişi tamamlandıktan sonra yürütülmüştür. KODAÇ oyunu bilgi işlemsel düşünmenin boyutları (parçalara ayırma, örüntü bulma/tanımlama, soyutlama, algoritma ve test etme/hata ayıklama) dikkate alınarak tasarlanmıştır. Uygulamalar 10 hafta boyunca devam etmiştir. Sınıf içi uygulamalar tamamlandıktan sonra DG'ye son test olarak BİDÖ ve BSBT tekrar uygulanmıştır.

KG'de 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programına göre fen bilimleri dersleri işlenmiş, gruba başka bir müdahalede bulunulmamıştır. Ders süreci tamamlandıktan sonra KG'ye son test olarak BİDÖ ve BSBT tekrar uygulanmıştır.



Şekil 1. Uygulamalardan bazı fotoğraflar

Verilerin Analizi

BSBT'den elde edilen verilerin analizi için öncelikle ön test verilerine normallik analizleri yapılmıştır. Buna göre her iki grupta da örneklem 30'dan az olduğu için Shappiro-Wilk testi ile normallik kontrol edilmiştir. Ön test verilerinde DG için $p=0,042$, KG için $p=0,047$ olarak belirlenmiştir. Buna göre grupların ön verilerinin normal dağılıma uygun olmadığı görülmüş, DG'nin ve KG'nin normalliğinin kontrolü için ayrıca çarpıklık- basıklık değerlerine bakılmıştır. Buna göre DG'nin ön verilerinin çarpıklığı $-0,605$, basıklığı $-1,472$ olarak belirlenmiştir. KG'nin ön verilerinin çarpıklığı $-0,539$, basıklığı $-1,445$ olarak belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin $-1,196$ ve $1,96$ arasında olduğunda verilerin normal kabul edildiği (Can, 2016) düşünülerek verilerin normal dağılıma uygun olduğuna karar verilmiştir. BSBT'nin ön test verilerinin karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Son test verilerinde normallik DG için $p=0,212$, KG için $p=0,056$ olarak belirlenmiştir. Buna göre DG'nin normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. Bu sebeple BSBT'nin son test verilerinin karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Ayrıca deney grubunun BSBT puanlarının ön ve son karşılaştırılmasında bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır.

BİDÖ'den elde edilen verilerin analizi için öncelikle ön test verilerine normallik analizleri yapılmıştır. Ön test verilerinde DG için $p=0,015$, KG için $p=0,087$ olarak belirlenmiştir. DG'nin normalliğinin kontrolü için ayrıca çarpıklık- basıklık değerlerine bakılmıştır. Buna göre DG'nin ön verilerinin çarpıklığı $-2,636$, basıklığı $1,904$ olarak belirlenmiştir. Veriler normal dağılıma uygun olmadığı için BİDÖ'nün ön test verilerinin karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Son test verilerinde normallik DG için $p=0,073$, KG için $p=0,019$ olarak belirlenmiştir. KG'nin normalliğinin kontrolü için ayrıca çarpıklık- basıklık değerlerine bakılmıştır. Buna göre KG'nin son verilerinin çarpıklığı $-3,093$, basıklığı $4,211$ olarak belirlenmiştir. Veriler normal dağılıma uygun

olmadığı için BİDÖ'nün son test verilerinin karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Ayrıca deney grubunun BİDÖ puanlarının ön ve son karşılaştırılmasında Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

Ayrıca etki büyüklüğü hesaplanması için kısmi eta kare (η^2) değerine bakılmıştır. η^2 değeri .01-.06 ise küçük etki, .06-.14 arasında ise orta büyüklükte etki ve .14'ten büyük ise büyük etki olarak ifade edilmektedir (Green ve Salkind, 2005, s. 178). Ayrıca Wilcoxon işaretli sıralar testinde etki büyüklüğü r hesaplanmıştır. r değeri, Davis'e (1971) göre .01 ile .09 arası ihmal edilebilir ilişki; .10 ile .29 arası düşük ilişki; .30 ile .49 arası orta; .50 ile .69 arası güçlü; .70 ve sonrası ise çok güçlü ilişki olarak yorumlanmaktadır.

Bulgular

Bu kısımda önce BSBT'den, ardından BİDÖ'den elde edilen bulgular sunulmuştur.

BSBT'nin ön test olarak uygulanmasıyla elde edilen verilere yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. BSBT'nin ön test bulguları

Sınıflar	N	X	SS	t	p
DG	26	56,00	15,677	-0,109	0,913
KG	25	56,48	15,677		

Tablo 1'e göre uygulamadan önce grupların bilimsel süreç becerileri bakımından benzer özelliklere sahip oldukları görülmektedir ($p>0,05$).

Uygulamalar tamamlandıktan sonra son test olarak uygulanan BSBT'den elde edilen bulgulara yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. BSBT'nin son test bulguları

Gruplar	N	X	SS	t	p
DG	26	62,00	11,607	1,381	0,174
KG	25	56,64	15,861		

Tablo 2'ye göre uygulamadan sonra grupların bilimsel süreç becerileri bakımından benzer özelliklere sahip oldukları görülmektedir ($p>0,05$). $\eta^2=0,037$ olarak belirlenmiştir. Bu küçük bir etkiye işaret etmektedir.

Deney grubunun ön ve son test verilerinin karşılaştırılması için bağımlı örneklem t testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. BSBT'nin bağımlı t testi sonuçları

BSBT	N	X	SS	SD	t	p
Ön test	26	56,00	15,677	25	-2,623	0,015
Son test	26	62,00	11,607			

Tablo 3'e göre deney grubunun son uygulamada bilimsel süreç becerilerini geliştirdiği ve ön uygulamaya göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). $\eta^2=0,12$ olarak belirlenmiştir. Bu orta büyüklükte bir etkiye işaret etmektedir.

BİDÖ'nün ön test olarak uygulanmasıyla elde edilen verilere yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. BİDÖ'nün ön test bulguları

Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
DG	26	25,19	655,000	304,000	,692
KG	26	26,84	671,000		

Tablo 4'e göre ön testte gruplar arasında bilgi işlemsel düşünme becerileri bakımından anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>.05$).

BİDÖ'nün son test olarak uygulanmasıyla elde edilen verilere yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. BİDÖ'nün son test bulguları

Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p	η^2
DG	26	25,17	654,50	303,500	,685	,003
KG	25	26,86	671,50	654,500		

Tablo 5'e göre son testte gruplar arasında bilgi işlemsel düşünme becerileri bakımından anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>.05$). $\eta^2=0,003$ olarak belirlenmiştir. Bu, küçük bir etkiye işaret etmektedir.

Deney grubunun bilgi işlemsel düşünme becerilerinin uygulamadan önce ve sonra karşılaştırılması için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Son test- ön test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıralar	13	10,00	130,00	-,572	,567
Pozitif sıralar	11	15,45	170,00		
Fark olmayan	2				

Tablo 6'ya göre bilgi işlemsel düşünme becerilerinde son testte öğrencilerin puanları artmasına rağmen ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($z=-,572$; $p>.05$). Etki büyüklüğü $r=0.11$ olarak bulunmuştur. Bu değer, küçük bir ilişki anlamına gelmektedir.

Sonuç

Bu çalışmada 7. sınıf fen bilimleri dersinde deneylerle desteklenen bilgisayarsız kodlama uygulamalarının öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme ve bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmada BSBT'nin ön test olarak uygulanması ile gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0.05$). Buradan, uygulamadan önce öğrencilerin bilimsel süreç becerileri bakımından denk oldukları söylenebilir. Bu durum, öğrencilerin öğrenme yaşantılarının birbirine benzer olması ile açıklanabilir. Fen bilimleri derslerine aynı öğretmenlerin girmesi, süreçte benzer öğretim uygulamaları ile karşılaşmaları ve yaşlarının birbirine yakın olması sebep olabilir. BSBT'nin son test olarak uygulanması ile yine, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0.05$). Buradan, çalışma kapsamında tasarlanan oyunun ve süreçte izletilen deneylerin bilimsel süreç becerilerine istenen etkiyi yapmadığı çıkarımı yapılabilir. Gözlem, ölçme, deney yapma, verileri kaydetme gibi beceriler içeren bilimsel süreç becerilerinin gelişmesi için deneyleri izlemenin yeterli olmadığı, öğrencinin sürece bizzat katılacağı katılımlı deneyler yoluyla yapılmasının daha etkili olacağı söylenebilir. Alan yazında bilimsel süreç becerilerini geliştirmede bizzat yapılan uygulamaların etkili olduğuna yönelik sonuçlar yer almaktadır (Bilen ve Aydoğdu, 2012; Kanlı ve Yağbasan, 2008; Koray vd., 2007; Yamak vd., 2014). Bununla birlikte, deney grubunun ön ve son BSBT puanları karşılaştırıldığında, son testte bilimsel süreç becerileri bakımından anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Buradan, tasarlanan oyunun deney ve kontrol grubu karşılaştırılmasında bilimsel süreç becerileri üzerinde yeterince etkili olmadığı,

ancak deney grubunda anlamlı bir ilerleme gösterdiği söylenebilir. Bu bağlamda, ilgili becerileri daha açık bir şekilde içeren KODAÇ oyununun geliştirilmesi veya farklı bir oyunun geliştirilmesinin etkili olacağı öngörülmektedir. Yine, deneylerin videolar şeklinde değil de yüz yüze yapılmasının süreci etkileyeceği düşünülmektedir. Bu çalışmada okuldaki materyal ve araç- gereç eksikliğinden deneyler video şeklinde konu sonlarında gösterilmiştir. Deneylerin BSB'leri geliştirmede etkili olduğu alan yazında ifade edilmektedir (Aydoğdu ve Ergin, 2008; Bilen ve Aydoğdu, 2012; Leite ve Dourado, 2013). Bu noktada, deneylerde sürece bizzat katılan öğrencilerin gözlem yapma, ölçme, değişkenleri değiştirme ve deney yapma gibi becerilerini geliştirir. Alan yazında bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde, robotik kodlama etkinliklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine istenen şekilde etki etmediğine yönelik çalışmalar yer almaktadır (Şimşek, 2019). Bununla birlikte, bilgisayarlı kodlama ile ilgili olarak, Akçay (2018) çalışmasında fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerini geliştirmede robotik STEM etkinliklerinin etkili olduğunu tespit etmiştir. Yine, Bayar ve Taş (2022) ve Uçar ve Sezek (2022) robotik kodlamaların öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirdiğini belirlemiştir.

BİDÖ'nün ön uygulamalarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0.05$). Buradan öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerileri bakımından benzer ön özelliklere sahip olduğu çıkarımı yapılmıştır. Z kuşağı öğrencilerinin teknoloji ile iç içe olmaları, sürekli dijital ortama maruz kalmaları veya ön yaşantıları bu durumun oluşmasına sebep olabilir. BİDÖ'nün son uygulamalarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0.05$). Yine, deney grubunun ön ve son uygulamasında grup içi anlamlı bir farklılık da gözlenmemiştir ($p>0.05$). Buradan, KODAÇ oyunu ve sanal deneylerin öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerileri üzerinde istenen etkiyi göstermediği söylenebilir. Bu durum, öğrencilerin daha önce bu tarz bir oyunla karşılaşmalarından veya oyunu anlamada güçlük yaşamalarından kaynaklanabilir. Veyahut öğrenci bağlamında değerlendirildiğinde, KODAÇ oyununda bilgi işlemsel düşünme becerilerini geliştirecek yeteri kadar içerik olmamasından kaynaklanabilir. Bu noktada, oyunun geliştirilmesi veya farklı algoritmalar eklenerek bilgi işlemsel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik içerikler eklenmesinin etkili olacağı düşünülmektedir. Ya da öğrencilerin bilgisayarsız kodlama içeren farklı uygulamalar işe koşularak öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerini geliştirilebilir. Çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde, Delal (2019) ve Polat (2020) çalışmalarında da bilgisayarsız kodlama uygulamalarının farklı derslerde bilgi işlemsel düşünmeye anlamlı bir şekilde etki etmediği tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarından farklı olarak, Kılıç (2021) fen bilimleri dersinde bilgisayarsız kodlama etkinliklerinin bilgi işlemsel düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Yine, farklı derslerde bilgisayarsız kodlama uygulamalarının bilgi işlemsel düşünme becerilerine olumlu etki ettiği ifade edilmiştir (Tonbuloğlu ve Tonbuloğlu, 2019; Uğur, 2019; Yılmaz, 2023). Bununla birlikte, ilgili alandaki çalışmaların büyük çoğunluğunun bilgisayar ve öğretim teknolojileri dersine yönelik yapıldığı göze çarpmaktadır (Bakıcı, 2022; Çimşir, 2019; Delal, 2019; Karadeniz, 2021; Polat, 2020; Yaşar, 2021; Yıldız, 2020). Ayrıca, bilgisayarsız kodlama uygulamalarının algoritmik düşünme (Aydoğdu, 2019), yansıtıcı düşünme (Uğur, 2019), soyutlama becerisi (Gün, 2020), öz yeterlik (Arslan- Namlı, 2021) ve problem çözme (Secer, 2020) üzerine olumlu etkileri olduğu ortaya konmuştur.

Çalışmada sonuç olarak, BSBT ve BİDÖ'nün ön uygulamalarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Uygulama süreci sonunda ölçekler tekrar uygulanmış ve gruplar arası karşılaştırma yapılmıştır. Buna göre bilimsel süreç becerileri ve bilgi işlemsel düşünme bakımından uygulamaların beklenen sonucu vermediği tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeklerin deney grubunda ön ve son uygulamaları karşılaştırılmıştır. Buna göre bilimsel süreç becerileri bakımından deney grubunun ön ve son verileri karşılaştırıldığında son test bakımından anlamlı bir farklılık belirlenirken, bilgi işlemsel düşünme becerileri bakımından deney grubunun ön ve son verileri karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bu çalışmada, bilgisayar veya robotik kodlama ile ilgili araç gereçleri gerektiren birçok uygulamanın pahalı olması nedeniyle bilgisayarlı kodlamanın ekonomik açıdan çok mümkün olmadığı ortaokullarda öğrencilerin kodlama becerilerinin geliştirilmesi için bilgisayarsız kodlama etkinlikleri yapılmıştır. Bu çalışmanın istenen sonucu vermese dahi, okulda bilgisayarlı kodlama erişimi imkânı olmayan öğrencilere ulaşılarak bilgisayarsız kodlama uygulamalarının yürütülmesi sebebiyle Birleşmiş Milletlerin 2030 vizyonunda ve ülkemizin 12. Kalkınma planında ifade edilen sürdürülebilir kalkınma hedefleri içerisinde yer alan “nitelikli eğitim” alanına katkı sağladığı düşünülmektedir. Sonraki çalışmalar için uygulamaların geliştirilerek daha çok öğrenciye ulaşılması önerilmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu, 16.01.2023, 01/31

Yazarların Katkı Oranı

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

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması yoktur.

Destek ve Teşekkür

Bu çalışma, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından 1919B012214690 Numaralı proje ile desteklenmiştir. Projeye verdiği destekten ötürü TÜBİTAK'a teşekkürlerimizi sunarız.

Kaynakça

- Agnes, E. N. (2017, November). *Számítógép nélküli tevékenységek a számítástudomány alapjainak bemutatására és az algoritmusok tanításakor*. Oral presentation in Informatika Szakmódszertani Konferencia (INFODIDACT). Budapest.
- Akçay, S. (2018). *Robotik FeTeMM uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve motivasyonları üzerine etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akdeniz, A.R. (2016). Problem çözme, bilimsel süreç ve proje yönteminin fen eğitiminde kullanımı. S. Çepni (Ed.) *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi içinde* (s.221-249). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akinbobola, A. O., & Afolabi, F. (2010). Analysis of science process skills in West African senior secondary school certificate physics practical examinations in Nigeria. *American-Eurasian Journal of Scientific Research*, 5 (4), 234-240.
- Algan, Ş. (1999). *Laboratuvar destekli fizik öğretiminin öğrenci başarısına etkisi ve 1962-1985 yılları arasında Türkiye'de uygulanan modern matematik ve fen programları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Alp, G. (2019). *Scratch programı ile web destekli işbirlikli öğrenme yönteminin ilkökul 5. Sınıf öğrencilerinin kavramsal anlama düzeylerine ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Arslan- Namlı, N. (2021). *Blok tabanlı programlama ve bilgisayarsız bilgisayar bilimi öğretim etkinliklerinin 5. sınıf öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme becerileri, öz yeterlilikleri ve akademik başarıları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Avcı, E. (2021). *STEM eğitimine uygun tasarlanmış robotik kodlama etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin robotik ve kodlamaya karşı tutumuna etkisinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydoğdu, B. (2014). Bilimsel süreç becerileri. Ş, Anagün ve N. Duban (Ed.), *Fen bilimleri öğretimi* içinde (s.99-100). Anı Yayıncılık.
- Aydoğdu, B., & Ergin, Ö. (2008). Fen ve teknoloji dersinde kullanılan farklı deney tekniklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 15-36.
- Aydoğdu, E. (2019). *Bilgisayarsız etkinlikler sürecinde öğrencilerin algoritmik düşünme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Bakıcı, Ö. (2022). *Bilgisayarsız bilgisayar bilimi etkinliklerinin programlama kavramları oluşumundaki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Başaran, B. (2018). *Arduino'nun elektrik deneylerine entegre edilmesinin ve deney raporlarının poster şeklinde hazırlanmasının, fen bilgisi öğretmen adaylarının fizik laboratuvarlarına, teknolojiye ve bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayar, M. F., & Taş, Y. (2022). Effects of robotic coding supported design-based science instruction on students' science process skills. *Alberta Journal of Educational Research*, 68(3), 446-458.
- Bilen, K., & Aydoğdu, M. (2012). Tahmin et-gözle-açıkla (TGA) stratejisine dayalı laboratuvar uygulamalarının öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ve bilimin doğası hakkındaki düşünceleri üzerine etkisi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 49-69.
- Bilgican- Yılmaz, F., Karakoç-Topal, O., & Öz- Aydın, S. (2021). DNA konusunun Web 2.0 araçlarının entegre edildiği laboratuvar yöntemi ile öğretimi. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 10(1), 16-36. <https://doi.org/10.51960/jitte.887951>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (5. baskı)*. Pegem Akademik Yayıncılık.
- CSTA (2016). CSTA K-12 Computer Science Standards Revised.
- Çakıcı, Y. (2022). *Bilgisayarsız kodlama eğitiminin ilkökul öğrencilerinin dikkatini toplama, problem çözme ve algoritmik düşünme becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çakır, B. (2020). *Ortaokullarda kodlama eğitiminin öğrencilerin yaratıcı problem çözme ve bilişüstü farkındalıklarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çakır, S. (2019). *4. Sınıf fen bilimleri dersi "mikroskopik canlılar ve çevremiz" ünitesinde robotik kodlama uygulamalarının öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çatlak, Ş., Tekdal, M., & Baz, F. Ç. (2015). Scratch yazılımı ile programlama öğretiminin durumu: Bir doküman inceleme çalışması. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education (JITTE)*, 4(3), 13-25.
- Çepni, S., & Çil, E. (2009). *Fen ve teknoloji programı. İlköğretim 1. ve 2. kademe öğretmen el kitabı*. Pegem Akademi.

- Çimşir, E. (2019). *Programlama öğretiminde bilgisayarsız bilgisayar bilimi etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Delal, H. (2019). *Developing middle school students' computational thinking skills using unplugged computing activities*. Unpublished Master of arts. Boğaziçi University, Social Science Institutes.
- Davis, J. A. (1971). *Elementary survey analysis*. Prentice-Hall.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (4th Ed.). Prentice Hall.
- Güleryüz, H., Dilber, R., & Erdoğan, İ. (2020). STEM uygulamalarında öğretmen adaylarının kodlama eğitimi hakkındaki görüşleri. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 71-83.
- Gün, E. (2020). *Bilgisayarsız bilgisayar bilimi etkinliklerinin soyutlama becerisine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güven, E. (2020). *Ortaokul 5. sınıf fen öğretiminde arduino destekli robotik kodlama etkinliklerinin kullanılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Juhji, J., & Nuangchalerm, P. (2020). Interaction between scientific attitudes and science process skills toward technological pedagogical content knowledge. *Journal for The Education of Gifted Young Scientists*, 8(1), 1-16.
- Kalelioğlu, F. (2018). Bilgisayarsız bilgisayar bilimi (B3) öğretimi. Y. Gülbahar (Ed.), *Bilgi işlemsel düşünmeden programlamaya içinde* (s.183-205). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kalelioğlu, F., & Keskinçilic, F. (2018). Bilgisayar bilimi eğitimi için öğretim yöntemleri. Y. Gülbahar (Ed.). *Bilgi işlemsel düşünmeden programlamaya içinde* (s.155-181). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kanlı, U., & Yağbasan, R. (2008). 7E modeli merkezli laboratuvar yaklaşımının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmedeki yeterliliği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 91-125.
- Karadeniz, E. (2021). *Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin bilgisayarsız kodlama etkinliklerine ilişkin görüşleri ve yeterlikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trabzon Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karahan, E., & Canbazoğlu Bilici, S. (2017). QR kodların fen eğitimine entegrasyonu: Öğretmen görüşleri ve öneriler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 11(1), 433-457.
- Karakolcu- Yazıcı, E. & Özmen, H. (2015). Fen ve teknoloji öğretim programında yer alan deney ve etkinliklerin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 92-117.
- Kert, S. B., & Uğraş, T. (2009, May). Programlama eğitiminde sadelik ve eğlence: Scratch örneği. In The First International Congress of Educational Research, Çanakkale, Turkey.
- Kılıç, İ. (2021). *The effect of science instruction integrated with unplugged computational thinking activities on students' academic achievement and computational thinking skills*. Unpublished master thesis. Yıldız Technical University, Graduate School of Natural and Applied Sciences.
- Kırçalı, A. Ç. (2019). *K12 düzeyinde algoritma öğretiminde kullanılan bilgisayarlı ve bilgisayarsız araçların çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kırtoklu, E. (2021). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının elektrik devrelerinde blok kodlama özyeterliklerinin ve görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koray, Ö., Köksal, M. S., Özdemir, M., & Presley, A. İ. (2007). Yaratıcı ve eleştirel düşünme temelli

- fen laboratuvarı uygulamalarının akademik başarı ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi. *İlköğretim Online*, 6(3), 377-389.
- Korkmaz, Ö., Çakır, R., & Özden, M. Y. (2017). A validity and reliability study of the computational thinking scales (CTS). *Computers in Human Behavior*, 72, 558-569.
- Lee, A. T., Hairston, R. V., Thames, R., Lawrence, T., & Herron, D. S. (2002). Using a computer simulation to teach science process skills to college biology and elementary majors. *Computer Simulations Bioscience*, 28(4), 35-42.
- Leite, L., & Dourado, L. (2013). Laboratory activities, science education and problemsolving skills. *procedia. Social and Behavioral Sciences*, 106, 1677-1686.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı: (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=143> adresinden 14 Aralık 2022 tarihinde alındı.
- Odacı, M., & Uzun, E. (Mayıs, 2017) *Okul öncesinde kodlama eğitimi ve kullanılacak araçlar hakkında bilişim teknolojileri öğretmenlerinin görüşleri: bir durum çalışması*. 1. Uluslararası Bilişim Teknolojileri Öğretimi Sempozyumu'nda sunulmuş sözlü bildiri. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Otu, T. (2020). *Kodlama ortamlarının ortaokul öğrencilerinin başarı, tutum ve bilgi işlemsel düşünme becerisine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özeren, E. (2022). *Proje tabanlı öğrenmede sabit ve paylaşılan liderlik uygulamaları ile desteklenmiş blok tabanlı kodlama öğretiminin bilgi işlemsel düşünmeye, güdülenmeye ve kodlama eğitimine yönelik tutuma etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özyılmaz, İ. (2021). *Blok tabanlı kodlama ortamlarında yürütülen yaşam temelli öğrenme etkinliklerinin soyutlama becerisi gelişimine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Trabzon Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pakman, N. (2018). *8-10 Yaş grubu öğrencilerine uygulanan temel düzey kodlama, robotik, 3d tasarım ve oyun tasarımı eğitiminin problem çözme ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- PISA (2018). PISA 2018 results <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/> Son erişim tarihi 01.11.2022.
- Polat, E. (2020). *Ortaokulda temel programlama öğretiminde kullanılan bilgisayarlı ve bilgisayarlı etkinliklerin başarıya ve bilgisayarca düşünmeye etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Rauf, R.A.A., Rasul, M.S., Mansor, A.N., Othman, Z., & Lyndon, N. (2013). Inculcation of Science Process Skills in a Science Classroom. *Asian Social Science*, 9 (8), 47-57.
- Samur, Y. (2016). *Dijital oyun tasarımı*. Pusula Yayıncılık.
- Saygıner, Ş. & Tüzün, H. (Şubat, 2017). *İlköğretim düzeyinde programlama eğitimi: Yurt dışı ve yurt içi perspektifinden bir bakış*. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulan bildiri. Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Seçer, (2020). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde Arduino kodlama ile kâğıt-kalem kodlama uygulamalarının öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerileri, problem çözme becerileri ve STEM tutumları üzerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Staeck, L. (1995). Perspectives for biological education-challenge for biology instruction at the end of the 20th century. *Hacettepe University Journal of Education*, 11, 29-35.
- Şimşek, K. (2019). *Fen bilimleri dersi madde ve ısı ünitesinde robotik kodlama uygulamalarının 6. Sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Tonbuloğlu, B., & Tonbuloğlu, I. (2019). The effect of unplugged coding activities on computational thinking skills of middle school students. *Informatics in Education*, 18(2), 403-426.
- Turan, İ., Akça, M., & Küçükkurt, M. (2016). *Temel kodlama eğitimi 2*. Pusula Yayıncılık, Ankara.
- Türker, E. (2011). *Bilimsel süreç becerileri yaklaşımının model kullanılarak uygulanmasının öğrencilerin başarılarına, bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve motivasyonlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trabzon Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uçar, A., & Sezek, F. (2022). 6. Sınıf kuvvet ve hareket ünitesinin Lego robotik uygulamaları ile öğretiminin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 8(3), 135-149.
- Uğur, N. (2019). *Bilgisayarsız ortamda bilgisayar bilimi öğretiminde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin bilgi işlemsel düşünme becerileri geliştirmede etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Ünlü, S. (2022). *Ters yüz öğrenme modeli ile kodlama eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının erişimi ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Üzümcü, Ö., & Bay, E. (2018). Eğitimde yeni 21. yüzyıl becerisi: Bilgi işlemsel düşünme. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 1-16.
- Wing, J.M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.
- Wola, B. R., Rungkat, J. A., & Harindah, G. M. D. (2023). Science process skills of prospective science teachers' in practicum activity at the laboratory. *Jurnal Inovasi Pendidikan IPA*, 9(1), 50-61.
- World Economic Forum (WEF), 2016. What are the 21st-century skills every student needs? <https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/> Son erişim tarihi 01.11.2022.
- Yamak, H., Bulut, N., & Dünder, S. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 249-265.
- Yaşar, H. (2021). *Çevrimiçi ve yüz yüze kodlama eğitiminde oyunlaştırma öğeleri kullanımının akademik başarı, motivasyon ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, M. (2020). *Algoritma öğretiminde kutu oyunu kullanılmasının ilkökul öğrencilerinin algoritma başarısına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, T. (2023). *Bilgisayarsız ve bilgisayarlı kodlama etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yılmaztürk, M. R. (2020). *Fen alanında robotik kodlama kullanılarak gerçekleştirilen projelerin, öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi tutumları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Extended Abstract

Introduction

WEF (2016) categorized 21st century skills under the headings of basic literacies, competencies and character qualities. Among these titles, ICT literacy, which is especially related to technology, and science literacy, which is the ability to engage in scientific subjects, are among the most important competencies that students should acquire for this age. One of the most important goals of science courses is to educate students as science literate individuals (MEB, 2018). For this purpose, it is

important to use student-centered methods that enable students to actively participate in the lessons and to process the lesson with experiments during the lesson process. Experiments help students understand the subject first-hand and increase the retention of learning (Algan, 1999; Steak, 1995).

In the 21st century, another important competence expected from students is to be at the desired level in the use of the ICT. At this point, coding is one of the prominent concepts in the ICT. Coding is defined as the process of creating instructions on how to perform a given task or the process of developing and implementing specific steps for human-computer interaction (Pakman, 2018).

Coding can be performed plugged and unplugged. Plugged coding has types such as text-based coding, robotic coding, block-based coding. Unplugged coding, on the other hand, is an activity that is carried out without using any electronic device, with materials such as puzzles, cards, pencils, etc. and is mainly based on computational thinking (Kalelioğlu, 2018). Unplugged coding can be used as a preliminary practice to overcome the difficulties of students who are new to plugged coding (Çakıcı, 2022). Unplugged activities are suitable for all age groups and unplugged coding activities are completely independent of any hardware and software (Agnes, 2017). In unplugged coding, programming concepts are taught using games or activities that can be done offline using tangible objects such as paper and markers (Dayan, 2019). Unplugged coding is very important for children in schools without computer facilities to learn coding (Kırçalı, 2019). It helps to provide students with equal opportunities. In this respect, the effective use of unplugged coding is important in developing students' coding skills, thus increasing their ICT literacy.

In the literature, it is noticeable that there are many studies especially on robotic coding (Avcı, 2021; Başaran, 2018; Çakır, 2019; Güven, 2020; Şimşek, 2019; Yılmaztürk, 2020). However, there is no study on unplugged coding in science education. It is noteworthy that the majority of the studies in the related field are related to computer and instructional technology courses (Bakıcı, 2022; Çimşir, 2019; Delal, 2019; Karadeniz, 2021; Polat, 2020; Yaşar, 2021; Yıldız, 2020). Again, no study was found to determine the effect of unplugged coding activities in science education on computational thinking and science process skills.

In this study, to examine the effect of unplugged coding practices applied in the 7th grade science course on students' computational thinking and science process skills was aimed.

Method

A quasi-experimental design with experimental and control groups with pre-test and post-test application was used and a total of 51 students, 26 experimental and 25 control, studying in a secondary school were conducted. To improve students' coding knowledge and thus develop their computational thinking skills with the game called KODAÇ, which was developed by the researcher and includes unplugged coding was aimed. In addition, to reveal the change in students' scientific process skills with the experiments in the coding studies carried out during the study was tried. The Computational Thinking Scale (CTS) developed by Korkmaz, Çakır, and Özden (2016) and the Scientific Process Skills Test (SPST) developed by Türker (2011) were used to collect data. In the data analysis process, the conformity of the collected data to the normal distribution was determined as a priority, and then the data were analyzed with independent sample t test, dependent sample t test, Wilcoxon signed-rank test and Mann Whitney U test.

Discussion and Conclusions

At the end of the application process, there was no significant difference between the groups in terms of science process skills and computational thinking ($p > .05$). From this, it can be inferred that the game designed within the scope of the study and the experiments shown in the process did not have the desired effect on science process skills. For the development of scientific process skills, which include skills such as observation, measurement, experimentation, and recording data, it would be more effective to conduct experiments through participatory experiments in which the student will personally participate in the process, rather than by watching the experiments. It can be said that the KODAÇ game

and virtual experiments did not have the desired effect on students' computational thinking skills. This may be due to the fact that students have encountered such a game before or have difficulty in understanding the game. Or, when evaluated in the context of students, it may be due to the fact that there is not enough content in the KODAÇ game to develop computational thinking skills. At this point, developing the game or adding different algorithms and adding content to develop computer thinking skills will be effective.

In addition, the pre- and post-applications data of the scales in the experimental group were compared. According to this, there was a significant difference in terms of science process skills ($p < .05$), but there was not a significant difference in terms of computational thinking ($p > .05$) in the experimental group. Thus, it can be said that the designed game was not sufficiently effective on science process skills in the experimental and control groups, but it showed a significant progress in the experimental group. In this context, it would be effective to develop a game that includes the related skills more explicitly or to develop a different game.

Kuram ve Uygulamada
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 05.12.2024 *Kabul/Accepted:* 26.12.2024

Makale Türü: Araştırma

Türkçe Sözlük'te Dil Bilimi Kategorisinde Yer Alan Sözcükler
Üzerine Bir İnceleme

*Aslı MADEN**

Öz

Araştırmanın amacı, *Türkçe Sözlük*'te dil bilimi (dil b.) kategorisinde yer alan sözcüklerin tespit edilmesidir. Dil bilimi kategorisinde yer alan sözcüklerin incelendiği bu araştırma, nitel araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın inceleme nesnesi, Türk Dil Kurumu tarafından 12. Baskısı 2023 yılında yapılan *Türkçe Sözlük*'tür. Araştırma sonucunda; dil bilimi kategorisine ait 113 sözcük belirlenmiştir. İncelenen sözcüklerin; -e durum ekiyle kullanılan fiil, -i durum ekiyle kullanılan fiil; -i durum ekiyle kullanılan fiil, isim, nesne almayan fiil ve sıfat olmak üzere 5 farklı türde ve Arapça, Farsça, Fransızca ve Türkçeye ait olduğu tespit edilmiştir. Dil bilimi kategorisindeki sözcüklerin büyük bir kısmının (%83,19'u) Türkçe olduğu görülmüştür. Araştırmada ulaşılan bulgulardan hareketle, dil bilimiyle ilgili sözcükler açısından Türkçenin zengin bir dil olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Dil, dil bilimi, sözcük, *Türkçe Sözlük*, doküman inceleme.

A Study On The Words In The Linguistics Category In The Turkish Dictionary

Abstract

The research aims to determine the words in the linguistics (language b.) category in the Turkish Dictionary. This research, in which the words in the linguistics category are examined, is designed as qualitative research. The document analysis method was used in the study. The object of the research was published by the Turkish Language Association in the 12th century. As a result of the research; 113 words belonging to the linguistics category were determined. It was determined that the words examined belong to 5 different types, namely verbs used with the -e case suffix, verbs used with the -i case suffix, verbs used with the -i case suffix, nouns, verbs without objects and adjectives, and belong to Arabic, Persian, French and Turkish languages. It was observed that most of the words in the linguistics category (83.19%) were Turkish. Based on the findings of the research, it can be said that Turkish is a rich language in terms of words related to linguistics.

Keywords: Language, linguistics, vocabulary, Turkish dictionary, document review.

Atıf Bilgisi: Maden, A. (2024). Türkçe Sözlük'te Dil Bilimi Kategorisinde Yer Alan Sözcükler Üzerine Bir İnceleme. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 393-403. Doi: 10.48066/kusob.1596488

* Doç. Dr., Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, aslimaden@bayburt.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-3336-0198

Giriş

Dil, geçmişten günümüze kadar çeşitli şekillerde tanımlanan ancak her tanımın eksik kaldığı ve zamana bağlı olarak da farklı şekillerde tanımlanma ihtimali olan kavramlardan biridir. İnsanın anlaşma isteği ile yaşamının her bir anına ve yanına etki eden dil, temel iletişim aracı olmasının yanında düşünme, kültürlenme, haberleşme, sosyalleşme, duygu ve heyecanın ifadesi vb. açılardan da birçok işlev üstlenmektedir.

İletişim ve anlaşma aracı olarak dil, Türkçe Sözlük'te "2. İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan, uzlaşmaya dayalı olarak oluşturulmuş sesli veya görsel işaretler sistemi; lisan, zeban. 3. Bir çağa, bir gruba, bir yazara özgü söz dağarcığı ve söz dizimi" (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023, s. 1010) olarak tanımlanmaktadır. Her dil, ait olduğu topluma ilişkin çeşitli göstergeleri taşıyan doğal bir yapıdır. "Dil, onu konuşan toplumun kendini, dünyasını ve bunları kavrayışını anlatmaya yarayan cihazdır" (Eriş, 2023, s. 99). Dil, bir kültür unsurudur ve kültürü yansıtmaya, taşıma, gelecek nesillere aktarılmasına aracılık etmek gibi çok önemli bir görevi de üstlenir.

Dilleri araştıran inceleyen bir bilim dalı olan dil bilimi; "Dillerin yapısını, gelişmesini, dünyada yayılmasını ve aralarındaki ilişkileri ses, biçim, anlam ve cümle bilgisi bakımından genel veya karşılaştırmalı olarak inceleyen bilim; genel dil bilimi, lisaniyat, lengüistik, filoloji" (TDK, 2023, s. 1013-1014) şeklinde tanımlanır. Kıran (1990); "Günümüz dil bilimi birkaç dil bilimcinin çalışması sonucu ortaya çıkmış bir bilim dalı değil, 2500 yıllık uzun tarihsel bir geçmişten miras aldığı ilke ve kavramları eleştirip geliştirerek oluşmuş, bugün bile bu oluşmasını sürdüren bir bilim dalıdır" (s. 4) der. Dil bilimi de diğer bilimler gibi geçmişteki çalışmalar sayesinde günümüzdeki yapısına kavuşmuştur. Şüphesiz gelecekteki çalışmalar da bugün yapılan çalışmaların bir uzantısı şeklinde olacaktır ve yarının dil bilimi, bugün yapılan çalışmalardan yola çıkılarak kurulabilecektir.

Dil, toplumların geleceklerini inşa etmelerinde en önemli sistemlerden biri olması nedeniyle yetkili otoriteler (kurum, kuruluş ve araştırmacılar) tarafından dilin korunması, geliştirilmesi, öğretilmesi ve gerek görüldüğünde çeşitli önlemler alınarak toplumun mensuplarına yol gösterici olması için çeşitli çalışmalar sürdürür. Dil bilimi alanındaki çalışmalar, üniversiteler bünyesinde yer alan Türk Dili ve Edebiyatı bölümleri başta olmak üzere Dil Bilimi bilim dallarında ve diğer dillerin olduğu ana bilim dallarında, bilim dallarında, bölümlerde sürdürülmektedir. Söz konusu bilim dallarına dair temel ilke, ölçüt ve uygulama esaslarını anlayabilmek ve tanımlayabilmek için ilgili terimlerin ve sözcüklerin anlamlandırılması önemlidir. Bu açıdan sözlüklerin ihtiva ettiği söz varlığı unsurlarının bilim dalları açısından incelenmesi alanyazına ve uygulamalara yol göstermektedir. Nitekim sözlükler dilin varlığını sürdürmesi, dil edinimi işlevlerine bağlı olarak düşünme becerilerinin gelişiminde de etkili olurlar (Maden, 2020). Sözlükler içerdikleri sözcük hazinesi ile bireysel, sosyal ve bilim alanlarındaki iletişim, kültür ve araştırmalar bakımından canlılığın sürdürülmesini sağlamaktadır.

Türkçenin en geniş, kapsamlı ve resmî sözlüğü Türk Dil Kurumu tarafından yayımlanan Türkçe Sözlük'tür. Bu sözlük, 1945'ten günümüze toplam 12. baskıya ulaşmıştır.

2023 Türkçe Sözlük'te; anatomi, askerlik, bilişim, bitki bilimi, biyoloji, coğrafya, denizcilik, dil bilgisi, dil bilimi, din bilgisi, edebiyat, eğitim bilimi, ekonomi, felsefe, fizik, fizyoloji, geometri, gök bilimi, hayvan bilimi, hukuk, jeoloji, kimya, madencilik, mantık, matematik, meteoroloji, mimarlık, mineraloji, müzik, ruh bilimi, sinema, spor, tarih, teknik, teknoloji, televizyon, tıp, ticaret, tiyatro ve toplum bilimi şeklinde toplam 40 farklı kategori yer almaktadır. Sözlükte bulunan sözcükler bu kategorilerden birine ya da birkaçına dâhil olması durumunda hem basılı sözlükte hem de web sayfasında yer alan sözlükte ilgili sözcükle birlikte kategori bilgisi de verilmektedir.

Türkçe Sözlük'teki kategorilerde yer alan sözcüklerle ilgili alan yazınında çeşitli çalışmalar (Maden ve Kavun, 2023a; Çelik, 2020; Çolak, 2024; Gökter Gencer, 2019; Gülen, 2018; İnce, 2020; Kamacı Gencer, 2021; Kavun ve Mert, 2023; Maden ve Kavun, 2023b; Yıldız, 2019) yapıldığı tespit edilmiştir. Buna karşın ilgili alanyazındaki çalışmalar arasında dil bilimi kategorisinde bulunan sözcüklere dair herhangi bir araştırma bulunmamaktadır.

Bu araştırmanın amacı, *Türkçe Sözlük*'te dil bilimi (dil b.) kategorisinde yer alan sözcüklerin tespit edilmesidir. Araştırma amacına bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Türkçe Sözlük'te dil bilimi kategorisinde kaç tane sözcük bulunmaktadır?
2. Türkçe Sözlük'te dil bilimi kategorisinde yer alan sözcüklerin tür açısından dağılımı nasıldır?
3. Türkçe Sözlük'te dil bilimi kategorisinde bulunan sözcükler hangi dillere aittir?
4. Türkçe Sözlük'te dil bilimi kategorisinde yer alan sözcüklerin yapılarına göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Dil bilimi kategorisinde yer alan sözcüklerin incelendiği bu araştırma, nitel araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırmada doküman analizi yöntemi benimsenmiştir. “Doküman analizi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemidir” (Sak ve diğ., 2021, s. 228).

İnceleme Nesnesi

Araştırmanın inceleme nesnesi Türk Dil Kurumu tarafından 12. Baskısı 2023 yılından yapılan *Türkçe Sözlük*'tür.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Basılı Türkçe Sözlük'te yer alan dil bilgisi kategorisindeki sözcükler, araştırmacı tarafından hazırlanan Sözcük İnceleme Formuna (SİF) eklenmiştir. Sözlüğün tamamı farklı tarihlerde iki kere incelenerek SİF doldurulmuş ve formlar karşılaştırılarak araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması amaçlanmıştır.

SİF'e eklenen sözcükler araştırmanın amacına ve araştırma sorularına uygun olarak başlıklar altında ele alınmıştır. Sözcük türü, kaynak dil ve yazım şekli *Türkçe Sözlük*'te (2023) geçtiği şekildedir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma amaç ve alt problemlerine dayalı olarak elde edilmiş bulgular sunulmuştur.

Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

- | | | |
|--------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1. ağız (I) | 7. ana dil | 13. ayarlayıcı dil bilgisi |
| 2. aktarmak | 8. ana dili | 14. bağdaşıklık |
| 3. alt anlam | 9. anlam | 15. bağlam |
| 4. alt anlamlı | 10. anlık oluşum | 16. bağlamsal anlam |
| 5. alt anlamlılık | 11. art zamanlı dil bilimi | 17. barbarizm |
| 6. alt katman dili | 12. art zamanlılık | 18. belirtke |

19. boğumlanma
20. bürün
21. çeviri yazı
22. deyi (I)
23. dil (I)
24. dil adası
25. dil akrabalığı
26. dil atlası
27. dil coğrafyası
28. dil içi çeviri
29. dil laboratuvarı
30. diyakroni
31. diyalekt
32. diyalektolog
33. diyalektoloji
34. diyalektolojik
35. dizimlilik
36. doğal dil
37. doğal konuşucu
38. edim
39. edinç
40. eksilti
41. eksiltili
42. eliptik
43. elips
44. eş dizim
45. eş zamanlı dil bilimi
46. gerilim
47. gerilme
48. gönderge
49. görevsel dil bilimi
50. gösteren
51. gösterge
52. gösterge bilimi
53. gösterilen
54. halk ağzı
55. halk dili
56. karşılaştırmalı dil bilgisi
57. karşılaştırmalı dil bilimi
58. kontekst
59. kontraksiyon
60. konuşma dili
61. kuralcı dil bilgisi
62. kurumsallaşma
63. Latin dilleri
64. lehçe
65. logos
66. mana
67. Oğuz Türkçesi
68. olumsuzluk
69. ortak dil
70. ölçünlü dil
71. ön ses
72. özleşmek
73. özleştirme
74. özleştirmececi
75. özleştirmek
76. prozodi
77. semantik
78. ses
79. ses laboratuvarı
80. sesletim
81. sıklık
82. sosyolengüistik
83. söylem analizi
84. söyleyiş
85. sözce
86. sözcelem
87. sözlük birimi
88. sözlükleşme
89. sözlükleşmek
90. sözlükselleşme
91. standart dil
92. şive
93. tasfiye
94. tasfiyeci
95. tasfiyecilik
96. tek anlamlılık
97. transkripsiyon
98. transliterasyon
99. tümeleme
100. uygulamalı dil bilimi
101. üst anlam
102. üst anlamlı
103. üst anlamlılık
104. üst dil
105. üst katman dili
106. varyasyon
107. yan katman dili
108. yapay dil
109. yapısalcılık
110. yapısal dil bilimi
111. yapma dil
112. yazı dili
113. yeniden kurma

Yukarıdaki listede görüldüğü üzere Türkçe Sözlük'te dil bilimi kategorisinde 113 sözcük bulunmaktadır.

İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Sözcüklerin türlerine ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 1. *Sözcüklerin türlerine göre dağılımı*

Sıra No	Tür	f	%
1	-e durum ekiyle kullanılan fiil, -i durum ekiyle kullanılan fiil	1	0,88
2	-i durum ekiyle kullanılan fiil	1	0,88
3	isim	104	92,04
4	nesne almayan fiil	2	1,77
5	sıfat	5	4,42
Toplam		113	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere dil bilimi kategorisindeki sözcüklerin %92,04’ü (f=104) isim türündedir.

-e Durum Ekiyle kullanılan fiil, -i durum ekiyle kullanılan fiil

1. aktarmak

-i Durum Ekiyle kullanılan fiil

1. özleştirmek

İsim Türündeki Sözcükler

1. ağız (I)
2. alt anlam
3. alt anlamlılık
4. alt katman dili
5. ana dil
6. ana dili
7. anlam
8. anlık oluşum
9. art zamanlı dil bilimi
10. art zamanlılık
11. ayarlayıcı dil bilgisi
12. bağdaşıklık
13. bağlam
14. bağlamsal anlam
15. barbarizm
16. belirtke
17. boğumlanma
18. bürün
19. çeviri yazı
20. deyi (I)
21. dil (I)
22. dil adası
23. dil akrabalığı
24. dil atlası
25. dil coğrafyası
26. dil içi çeviri
27. dil laboratuvarı
28. diyakroni
29. diyalekt
30. diyalektoloji
31. diyalektoloji
32. dizimlilik
33. doğal dil
34. doğal konuşucu
35. edim
36. edinç
37. eksilti
38. elips
39. eş dizim
40. eş zamanlı dil bilimi
41. gerilim
42. gerilme
43. gönderge
44. görevsel dil bilimi
45. gösteren
46. gösterge
47. gösterge bilimi
48. gösterilen
49. halk ağzı
50. halk dili
51. karşılaştırmalı dil bilgisi
52. karşılaştırmalı dil bilimi
53. kontekst
54. kontraksiyon
55. konuşma dili
56. kuralcı dil bilgisi
57. kurumsallaşma
58. Latin dilleri
59. lehçe
60. logos
61. mana
62. Oğuz Türkçesi
63. olumsuzluk
64. ortak dil
65. ölçünlü dil
66. ön ses
67. özleştirme
68. özleştirmeci
69. prozodi
70. semantik
71. ses
72. ses laboratuvarı
73. sesletim
74. sıklık
75. sosyolengüistik
76. söylem analizi
77. söyleyiş

78. sözcük	88. tek anlamlılık	97. varyasyon
79. sözcük	89. transkripsiyon	98. yan katman dili
80. sözlük birimi	90. transliterasyon	99. yapay dil
81. sözlükleşme	91. tümlenme	100. yapısalcılık
82. sözlükselleşme	92. uygulamalı dil bilimi	101. yapısal dil bilimi
83. standart dil	93. üst anlam	102. yapma dil
84. şive	94. üst anlamlılık	103. yazı dili
85. tasfiye	95. üst dil	104. yeniden kurma
86. tasfiyeci	96. üst katman dili	
87. tasfiyecilik		

Nesne almayan fiil

1. özleşmek

2. sözlükleşmek

Sıfat türündeki sözcükler

1. alt anlamlı

4. eliptik

2. diyalektolojik

5. üst anlamlı

3. eksilteli

Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

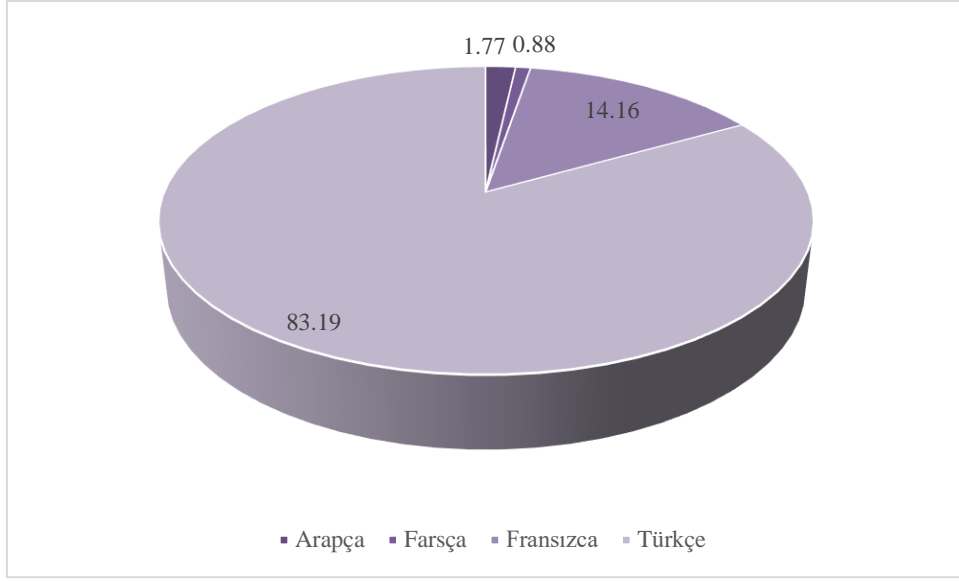
Sözcüklerin ait oldukları dillere ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 2. Sözcüklerin ait oldukları dillere göre dağılımı

Sıra No	Dil	f	%
1	Arapça	2	1,77
2	Farsça	1	0,88
3	Fransızca	16	14,16
4	Türkçe	94	83,19
Toplam		113	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere dil bilimi kategorisindeki sözcüklerin %83,19’u (f=94) Türkçedir.

Dil Bilimi Kategorisinde Yer Alan Sözcükler



Şekil 1. Sözcüklerin ait oldukları dillere göre dağılımı (%)

Şekil 1’de görüldüğü üzere dil bilimi kategorisindeki sözcüklerin %83,19’u Türkçe iken %0,88’i Farsçadır.

Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Sözcüklerin yapılarına ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.



Şekil 2. Sözcüklerin yapısına göre dağılımı (%)

Şekil 2’de görüldüğü üzere sözcüklerin %53,98’i kök ya da gövde hâlinindedir.

Kök ya da Gövde hâlindeki sözcükler

- | | | |
|--------------------|-------------------|---------------------|
| 1. ağız (I) | 21. eksiltili | 42. semantik |
| 2. aktarmak | 22. eliptik | 43. ses |
| 3. anlam | 23. elips | 44. sesletim |
| 4. bağdaşıklık | 24. gerilim | 45. sıklık |
| 5. bağlam | 25. gerilme | 46. sosyolengüistik |
| 6. barbarizm | 26. gönderge | 47. söyleyiş |
| 7. belirtke | 27. gösteren | 48. sözce |
| 8. boğumlanma | 28. gösterge | 49. sözcelem |
| 9. бүртүн | 29. gösterilen | 50. sözlükleşme |
| 10. deyi (I) | 30. kontekst | 51. sözlükleşmek |
| 11. dil (I) | 31. kontraksiyon | 52. sözlükselleşme |
| 12. diyakroni | 32. kurumsallaşma | 53. şive |
| 13. diyalekt | 33. lehçe | 54. tasfiye |
| 14. diyalektolog | 34. logos | 55. tasfiyeci |
| 15. diyalektoloji | 35. mana | 56. tasfiyecilik |
| 16. diyalektolojik | 36. olumsuzluk | 57. transkripsiyon |
| 17. dizimlilik | 37. özleşmek | 58. transliterasyon |
| 18. edim | 38. özleştirme | 59. tümleme |
| 19. edinç | 39. özleştirmeci | 60. varyasyon |
| 20. eksilti | 40. özleştirmek | 61. yapısalılık |
| | 41. prozodi | |

Birleşik sözcükler

- | | | |
|----------------------------|---------------------------------|------------------------|
| 1. alt anlam | 23. görevsel dil bilimi | 44. üst anlamlılık |
| 2. alt anlamlı | 24. gösterge bilimi | 45. üst dil |
| 3. alt anlamlılık | 25. halk ağzı | 46. üst katman dili |
| 4. alt katman dili | 26. halk dili | 47. yan katman dili |
| 5. ana dil | 27. karşılaştırmalı dil bilgisi | 48. yapay dil |
| 6. ana dili | 28. karşılaştırmalı dil bilimi | 49. yapısal dil bilimi |
| 7. anlık oluşum | | 50. yapma dil |
| 8. art zamanlı dil bilimi | 29. konuşma dili | 51. yazı dili |
| 9. art zamanlılık | 30. kuralcı dil bilgisi | 52. yeniden kurma |
| 10. ayarlayıcı dil bilgisi | 31. Latin dilleri | |
| 11. bağlamsal anlam | 32. Oğuz Türkçesi | |
| 12. çeviri yazı | 33. ortak dil | |
| 13. dil adası | 34. ölçünlü dil | |
| 14. dil akrabalığı | 35. ön ses | |
| 15. dil atlası | 36. ses laboratuvarı | |
| 16. dil coğrafyası | 37. söylem analizi | |
| 17. dil içi çeviri | 38. sözlük birimi | |
| 18. dil laboratuvarı | 39. standart dil | |
| 19. doğal dil | 40. tek anlamlılık | |
| 20. doğal konuşucu | 41. uygulamalı dil bilimi | |
| 21. eş dizim | 42. üst anlam | |
| 22. eş zamanlı dil bilimi | 43. üst anlamlı | |

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, Türkçe Sözlük'te dil bilimi kategorisinde yer alan sözcükler; tür, ait oldukları dil ve yapı açısından incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

İncelenen sözcüklerin; -e durum ekiyle kullanılan fiil, -i durum ekiyle kullanılan fiil; -i durum ekiyle kullanılan fiil, isim, nesne almayan fiil ve sıfat olmak üzere 5 farklı türde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sözcüklerin çok büyük bir kısmı (%92,04'ü) isim türündedir. Bu sonuç, Maden ve Kavun'un (2023b) Türkçe Sözlük'teki eğitim bilimi ile ilgili sözcüklere dair çalışmasının sonuçlarını desteklemektedir. İlgili çalışmada da 80 sözcükten 75'inin isim türünde olduğu görülmüştür. Dil Bilimi alanıyla ilgili sözcüklerin; Arapça, Farsça, Fransızca ve Türkçe dillerine ait olduğu tespit edilmiştir. Sözcüklerin büyük bir kısmı (%83,19'u) Türkçedir. Buradan hareketle dil bilimiyle ilgili sözcükler açısından Türkçenin zengin bir dil olduğu söylenebilir. Bu sonuç, Maden ve Kavun'un (2023) Türkçe Sözlük'teki eğitim bilimi ile çalışmasının tespitleri ile örtüşmektedir. Gülen'in (2018) Türkçe Sözlük'teki Anatomi ile ilgili terimleri incelediği araştırmasında ise çalışmanın aksine çoğu sözcüğün yabancı dillerden alıntı olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamındaki sözcüklerin yapıları açısından kök ya da gövde hâlinde olanlar ve birleşik sözcük yapısında olanlar şeklinde değerlendirme yapmak mümkündür. Bu sözcüklerin yarıdan fazlasının (%53,98'i) kök ya da gövde hâlinde olduğu saptanmıştır. Ayrıca birleşik yapıdaki sözcüklerin tamamının ayrı yazıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar, Kavun ve Mert'in (2023) çalışmasının sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırma sonucunda, Türkçe Sözlük'teki 40 kategoriden biri olan dil bilimi kategorisine ait 113 farklı sözcüğün bulunduğu görülmüştür. Bu sözcükler; ait oldukları dil, tür ve yapı açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak dil bilimi kategorisinde yer alan sözcüklerin farklı açılardan incelenmesi önerilebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Araştırma etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Yazarların Katkı Oranı

Araştırma tek yazarlıdır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada çıkar çatışmasına dair bir durum bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Çelik, M. (2020). Türkçe Sözlük'te yer alan tiyatro terimleri üzerine. *Sanal Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 26-49.
- Çolak, S. (2024). Türkçe Sözlük'te denizcilik alanındaki yabancı kökenli taşıt adlandırılmalarının terim bilimi açısından incelenmesi. *Sanal Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 31-50.
- Eriş, Mahir Ünsal. *Babil Kulesi kitabı (kelime ve kavramların dilden dile yolculukları)*. Epsilon Yayınevi, 2023.
- Gökter Gençer, B. (2019). Türkçe Sözlük'teki analitik tanımlar üzerine: doğal tür sözcükleri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 23(1), 28-44.

- Gülen, B. (2018). Türkçe Sözlük'te anatomi alanındaki a harfi ile başlayan terimler üzerine. *Sanal Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-49.
- İnce, S. (2020). Türkçe Sözlük'te askerlik alanındaki alıntı terimler üzerine. *Sanal Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 1-32.
- Kamacı Gencer, D. (2021). Türkçe Sözlük'teki biçim bilim terimlerine sözlük bilimsel bir bakış. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 25(2), 183-206.
- Kavun, M. & Mert, O. (2023). Ruh bilimiyle ilgili Türkçe Sözlük'te yer alan söz varlığı. Gökçen, S. ve Alan, S. (Ed.), *Dil ve Edebiyatta Psikolojik Unsurlar*, içinde (s. 370-403). İstanbul: Çizgi.
- Kıran, Z. (1990). Büyüleyici bir bilim dalı: Dilbilim. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 1, 4-9.
- Maden, A. (2020). Elektronik sözlük kullanımının sözlük kullanmaya yönelik tutuma etkisi: 5. sınıf örneği. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(1), 22-35.
- Maden, A. & Kavun, M. (2023a). Türkçe Sözlük'te dil bilgisi etiketli (a-b harfiyle başlayan) sözcükler üzerine bir inceleme, Maden S. (Ed.), *Türkçe Eğitiminde Güncel Araştırmalar II.*, içinde (s. 217-234), İstanbul: Hiperyayın.
- Maden, S. & Kavun, M. (2023b). Türkçe Sözlük'te eğitim bilimi etiketli sözcükler üzerine bir inceleme, Maden, S. (Ed.), *Türkçe Eğitiminde Güncel Araştırmalar II.*, içinde (s. 258-281), İstanbul: Hiperyayın.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256. <https://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Türk Dil Kurumu (2023). *Türkçe sözlük* (12. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yıldız, Ş. (2019). Türkçe Sözlük'te a-ç harfleri ile başlayan matematik terimleri üzerine bir inceleme. *Sanal Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 1-21.

Extended Abstract

Introduction

Language is one of the concepts that has been defined in various ways from the past to the present, but each definition is incomplete and may be defined in different ways depending on the time. Every language is a natural structure that carries various indicators of the society to which it belongs. Since language is one of the most important systems in building the future of societies, multiple studies are carried out by the competent authorities (institutions, organizations, and researchers) to protect, develop, and teach the language and to guide the members of the society by taking various measures when necessary. Studies in linguistics are carried out in the branches of Linguistics, especially in the departments of Turkish Language and Literature within the universities, and in the departments, disciplines, and departments of other languages. It is important to make sense of the relevant terms and words to understand and define the basic principles, criteria, and application principles of these disciplines. In this respect, examining the vocabulary elements contained in dictionaries in terms of disciplines guides the literature and practices. In the Turkish Dictionary (2023); anatomy, military service, informatics, plant science, biology, geography, maritime, grammar, linguistics, religious knowledge, literature, educational science, economics, philosophy, physics, physiology, geometry, astronomy, animal science, law, geology, chemistry, mining, logic, mathematics, meteorology, architecture, mineralogy, music, mental science, cinema, sports, history, technique, technology, television, medicine, commerce, theater and social science. It has been determined that various studies have been carried out in the literature related to the words in the categories in the Turkish Dictionary. On the other hand, among the studies in the relevant literature, there is no research on words in the

linguistics category. This research aims to determine the words in the category of linguistics (language b.) in the Turkish Dictionary.

Method

This research, in which the words in the linguistics category are examined, is designed as qualitative research. The document analysis method was adopted in the research. The object of the research was published by the Turkish Language Association in the 12th century. It is a Turkish Dictionary published in 2023. The words in the grammar category in the Printed Turkish Dictionary have been added to the Word Analysis Form (SIF) prepared by the researcher. The words added to the SIF are discussed under the headings by the purpose of the research and the research questions.

Results and Discussion

As a result of the research, it was seen that 113 different words belonged to the linguistics category, which is one of the 40 categories in the Turkish Dictionary. In this study, the words in the linguistics category in the Turkish Dictionary were analyzed in terms of type, language they belong to and structure. The results of the research are as follows: The words analyzed were found to be in 5 different types: verb with -e case suffix, verb with -i case suffix, verb with -i case suffix, noun, verb without object and adjective. The majority of the words (92.04%) are nouns. This result supports the results of Maden and Kavun's (2023b) study on the words related to educational science in the Turkish Dictionary. In the related study, it was observed that 75 out of 80 words were nouns. It was determined that the words related to the field of Linguistics belong to Arabic, Persian, French and Turkish languages. Most of the words (83.19%) are Turkish. From this point of view, it can be said that Turkish is a rich language in terms of words related to linguistics. In terms of the structures of the words within the scope of the research, it is possible to make an evaluation as those in root or stem form and those in compound word structure. More than half of these words (53.98%) were found to be in root or stem form. It was also concluded that all of the words in compound structure were written separately. These results are consistent with the findings of Maden and Kavun's (2023) study on educational science in the Turkish Dictionary. In Gülen's (2018) study examining the terms related to Anatomy in the Turkish Dictionary, it was determined that most of the words were borrowed from foreign languages. In addition, the results obtained in the study support the results of Kavun and Mert's (2023) study. As a result of the research, 113 different words belonging to the linguistics category, one of the 40 categories in the Turkish Dictionary, were found. These words were analyzed in terms of the language, type and structure they belong to. Based on the results of the research, it can be suggested to examine the words in the linguistics category from different aspects.

Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 02.11.2024 Kabul/Accepted: 26.12.2024

Makale Türü: Araştırma

WEB 2.0 Eğitim Araçlarının Deprem Bilinçlendirme Eğitiminde Kullanımı *

Gürkan YILDIRIM **

Zeynep İSEN ***

ÖZ

Depremler, üzerinde çok fazla araştırma yapılan ve insanları derinden etkileyen doğal afetlerdendir. Teknolojideki hızlı gelişmelere rağmen, depremlerin zamanını ve yerini tahmin etmek neredeyse imkansızdır. Bu durum, bireylerin depremi hayatın bir parçası olarak görüp sürekli hazır olmalarını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle deprem bilinçlendirme eğitimlerinin okullarda verilmesi bir zorunluluk haline gelmiştir. Özellikle yeni nesil olarak adlandırılan ve teknoloji ile iç içe büyüyen bireylerin eğitiminde öğretim teknolojilerinin önemli bir rolü olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin sürekli maruz kaldıkları Web 2.0 araçlarını öğretimsel amaçlı kullanmaları ve bu araçların üstün yönlerinden faydalanmaları önemli görülmektedir. Bu nedenle mevcut araştırma kapsamında ortaokul öğrencileri için Web 2.0 araçları kullanılarak deprem bilinçlendirme eğitimi verilmesi amaçlanmış ve öğrencilerin bu ortamlarda edindiği deneyimler sunulmuştur. Araştırmanın örneklemini 15 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Mevcut araştırma kapsamında nicel araştırma yöntemlerinden tek grup ön test – son test kontrol grupsuz yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Öğrenenlerin süreç içinde yaşadıkları değişimi tespit etmek amacıyla ön test – son test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda aynı grup üzerinde ölçüm gerçekleştirildiği için Wilcoxon Signed Ranks Test gerçekleştirilmiştir. Mevcut bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan 14 öğrencinin son test puanları ön test puanlarından yüksek çıkmıştır. Sadece bir öğrencinin ön test ve son test puanları eşit çıkmıştır. Bu fark istatistiksel açıdan anlamlı görülmektedir ($Z=-3,304$, $p=0,001$). Mevcut araştırmadan elde edilen nicel bulgular incelendiğinde öğrencilerin gerçekleştirilen öğretim neticesinde anlamlı bir öğrenme gerçekleştirdikleri söylenebilir. Bu durum kullanılan Web 2.0 araçlarının öğrenme ortamlarındaki başarımın artırılması üzerindeki etkisini de göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin süreç içinde çok fazla eğlendikleri, rekabet ve yarışma hissini yaşadıkları ve derse karşı olan ilgilerinin de arttığı gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Web 2.0, öğretim teknolojileri, deprem farkındalık eğitimi.

Use of WEB 2.0 Educational Tools in Earthquake Awareness Education

ABSTRACT

Earthquakes are one of the most researched natural disasters that deeply affect people. Despite rapid advances in technology, it is almost impossible to predict the time and location of

Atf Bilgisi: Yıldırım, G., & İsen, Z. (2024). WEB 2.0 Eğitim Araçlarının Deprem Bilinçlendirme Eğitiminde Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 404-413. Doi: 10.48066/kusob.1578096

* - İlgili araştırma TÜBİTAK 2209/A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destek Programı tarafından desteklenen "Ortaokul Öğrencileri İçin Web 2.0 Eğitim Araçları Üzerinden Deprem Bilinçlendirme Eğitiminin Verilmesi: Depremden 2-0 Öndeyim" projesi kapsamında üretilmiştir.

- İlgili araştırma II. Uluslararası Dede Korkut Eğitim Araştırmaları Kongresinde (03-05 Ekim 2024) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, gurkan.yildirim@atauni.edu.tr, ORCID ID: orcid.org/0000-0003-1314-0275.

*** Psikolojik Danışman, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, zeynepisen16@gmail.com, ORCID ID: orcid.org/0009-0004-1080-6320.

earthquakes. This situation makes it necessary for individuals to see earthquake as a part of life and to be constantly ready for it. Therefore, it has become a necessity to provide earthquake awareness trainings in schools. Considering that instructional technologies have an important role in the education of individuals who are called the new generation and who grow up intertwined with technology, it is important for students to use Web 2.0 tools that they are constantly exposed to for instructional purposes and to benefit from the superior aspects of these tools. For this reason, within the scope of the current research, it was aimed to provide earthquake awareness training for middle school students using Web 2.0 tools and the experiences of students in these environments were presented. The sample of the study consisted of 15 middle school students. Within the scope of the current research, a quasi-experimental design a single group pre-test-post-test without control group was preferred among quantitative research methods. In order to determine the change experienced by the learners in the process, pre-test - post-test application was carried out. In this context, Wilcoxon Signed Ranks Test was performed since the measurement was performed on the same group. When the current findings were analyzed, the post-test scores of 14 students who participated in the study were higher than the pre-test scores. Only one student's pre-test and post-test scores were equal. This difference is statistically significant ($Z=-3,304$, $p=0,001$). When the quantitative findings obtained from the current research are examined, it can be said that the students realized a meaningful learning as a result of the instruction. This also shows the impact of Web 2.0 tools on increasing success in learning environments. It was also observed that students had a lot of fun during the process, experienced the feeling of competition and contest, and their interest in the course increased.

Keywords: Web 2.0, instructional technologies, earthquake awareness education.

Giriş

Deprem; büyük bir problem olarak insan hayatını derinden etkilemektedir. Günlük hayatın içinde teknolojik gelişmeler de düşünüldüğünde çeşitli önlemlerin alındığı görülmektedir. Ancak bu önlemler depremin önceden tahminini çok mümkün kılmamaktadır. Deprem genel olarak yer kabuğunda yaşanan kırılmalar sebebiyle ani olarak ortaya çıkan titreşimlerin dalgalar halinde yayılarak geçtikleri yerleri sarsma olayı olarak tanımlanmaktadır (İşçi, 2008). Ülkemiz, dünyanın en önemli deprem bölgelerinden olan Alp-Himalaya deprem kuşağında yer almaktadır. Tektonik konumu sebebiyle Türkiye topraklarının büyük bir kısmı deprem riski altındadır (Bikçe,2015). Bu açıdan bakıldığında deprem bölgesinde yer alan ülkemizde depreme yönelik farkındalığın artırılması önemli görülmektedir.

Günümüzdeki teknolojik gelişmelere rağmen depremin ne zaman meydana geleceği tam olarak belirlenememektedir. Fakat deprem kaynaklı yaşanabilecek can ve mal kayıplarını belirli önlemler sayesinde azaltmak mümkün olabilmektedir. Bu önlemlerin bir kısmı yapı güvenliğini temele alırken bir kısmı da bilinçlendirme ve eğitimle ilgili önlemleri içermektedir. Bu bağlamda Öcal (2005) okullarda deprem eğitiminin verilmesi ile depremin yıkıcı etkilerinin azaltılabileceği belirtmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) da belirli tedbirleri almak için harekete geçmiştir. MEB ile Japonya Uluslararası İş birliği Ajansı arasında 18 Ekim 2010 tarihinde “Okul Tabanlı Afet Eğitimi Projesi” anlaşması imzalanmış ve ilgili projenin üç çalışma grubu belirlenmiştir. Birinci grup projenin yürütülmesi ve yaygınlaştırılması içerirken; ikinci grup Japonya ve Türkiye arasındaki müfredat karşılaştırması, eğitim materyallerinin değerlendirilmesi ve sınıf içi etkinlik planlarının hazırlanmasını kapsamakta ve son olarak üçüncü grup ise okullardaki Afet ve Acil Durum Planlarının yeniden düzenlenmesi ve pratik olarak hayata geçirilmesi için çalışmaların yapılmasını içermektedir (Özmen ve İnce, 2017). Bu ortak proje tecrübelerin aktarımı ve önlemlerin sistematik bir şekilde yapılabilmesi için önemli görülmektedir. Genel olarak ülkemizde öğrenenlerin deprem farkındalığına yönelik araştırmalar incelendiğinde, öğrencilerin depreme olan bakış açılarının olumsuz ve bilgi düzeylerinin de yetersiz olduğunun vurgulandığı görülmektedir (Çavuş ve Balçın, 2020). Bu olumsuz tavrın değiştirilmesi ve öğrencilerin deprem farkındalığının artırılması için bilinçlendirme çalışmalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğrenme ortamlarında güncel yeni teknolojilerin kullanımının öğrenenler üzerinde önemli olumlu etkilerinin olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır. Özellikle deprem farkındalığı konusunda öğretim teknolojilerinin önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda teknoloji alanında yaşanan gelişmeler ve Web 2.0 araçlarının gelişimi ile birlikte öğretim teknolojilerin bireylerin günlük ve profesyonel yaşantılarında daha sık yer almaya başladığı ve Web 2.0 araçlarının gelişimi ile bireylerin internet kullanım alışkanlıklarının da değiştiği söylenebilir. Bu bağlamda öğretim teknolojilerinde önemli bir yere sahip olan Web 2.0 araçları; katılımcıların aktif olmalarına fırsat tanıyan, bireylerin içerik geliştirmesine ve bu içerikleri başka bireylerle paylaşmasına imkân tanıyan, bireylerin iletişim becerilerini geliştirerek etkili iletişim kurabilmelerine olanak sağlayan çevrimiçi uygulamalar olarak görülmektedir (Grosseck, 2009; Hamutoğlu, Kiyici ve Işman, 2013; Mete ve Batıbay, 2019). Web 2.0 araçlarının genel özelliklerini Korkmaz ve Çaymaz, (2022) aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

- Bilgiye ulaşmada ve bilgi kaynağını araştırmada kolaylık sağlar.
- Kullanıcılarla tek veya çift yönlü bağlantılar paylaşarak eğitim için elektronik sınavlar yapılabilirler.
- Kullanıcılar tasarladıkları içerikleri diğer kullanıcılar ile paylaşır bu paylaşımlar hakkında geri bildirim alabilirler.

Öğrenme ortamlarında sıklıkla kullanılan Web 2.0 araçlarının sayısı ve yetenekleri, teknolojik yeniliklerle beraber artmaktadır. Araştırmalar, bu araçların öğrenme ortamlarında bazı önemli avantajlar sağladığını ve bu avantajların alan yazınında da belgelendiğini göstermektedir. Mete ve Batıbay (2019) gerçekleştirdikleri araştırmada bir ölçme değerlendirme aracı olan Kahoot Web 2.0 uygulamasının 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik ilgisini çektiğini ve ders sürecinde motivasyonlarını artırdığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra Koç ve Aktaş (2023) yaptığı araştırmada 7. sınıf matematik dersine ait “Rasyonel Sayılar ve Rasyonel Sayılarla İşlemler” ünitesinin Web 2.0 araçlarından “Plotagon” programı ile tasarlanan özgün animasyonların ve “Powtoon” programı ile tasarlanan özgün karikatürlerin bir arada kullanılması öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmalar incelendiğinde Web 2.0 araçları öğrenme ortamlarında eğlenceli, esnek, bireyselleştirilebilir, kalıcı ve etkili ortamların geliştirilmesinde oldukça etkili araçlar olarak görülebilir. Benzer şekilde Web 2.0 araçları, okul sıraları ve teknolojiyle iç içe büyüyen öğrenciler için bilgileri eğlenceli hâle getirmenin yanı sıra kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmekte ve fırsat eşitliğine imkân sağladığı belirtilmektedir (Mete ve Batıbay, 2019).

Web 2.0 araçlarının temel özellikleri ve yetenekleri düşünüldüğünde öğrenenlere birçok açıdan fayda sağladığı söylenebilir. Ancak bu araçların planlı ve sistematik bir şekilde öğrenme ortamlarına entegrasyonu önemli görülmektedir. Deprem farkındalığına yönelik araştırmalar incelendiğinde Piyadeoğlu Kaya (2019) ortaokul öğrencilerinin temel afet bilgisi, bölgesel riskler, temel güvenlik davranışları ve afetlere hazırlık konusunda yetersiz olduklarını belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğrenme ortamlarına teknolojinin entegrasyonundan hareketle öğrencilere bilgisayar destekli deprem öncesi verilecek eğitim, öğrencilerin deprem öncesinde, deprem esnasında ve deprem sonrasında yapmaları gereken davranışları kazanmalarına imkan tanıyabilecektir (Doğan ve Koç, 2017). Ortaokul öğrencilerine verilecek deprem bilinçlendirme eğitimi; öğrencilerin depreme hazırlıklı olma, deprem çantası hazırlama, gerekli eşyaları duvara sabitleme, panik yapmama, hayat üçgeni oluşturma, bilinçli hareket etme, deprem sonrası toplanma alanlarını bilme gibi birçok hayati önem taşıyan bilgilere sahip olmalarında önemli rol oynamaktadır. Özellikle yeni nesil olarak adlandırılan ve teknoloji ile iç içe büyüyen bireylerin eğitiminde öğretim teknolojilerinin önemli bir rolü olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin sürekli maruz kaldıkları Web 2.0 araçlarını öğretimsel amaçlı kullanmaları ve bu araçların üstün yönlerinden faydalanmaları önemli görülmektedir. Bu

nedenle mevcut araştırma kapsamında ortaokul öğrencileri için Web 2.0 araçlarıyla deprem bilinçlendirme eğitiminin akademik başarıları üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

İlgili araştırma kapsamında nicel araştırma yöntemlerinden tek grup ön test – son test kontrol grupsuz yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Bu desende rastgele seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulanmakta ve hem deney öncesi hem de deney sonrasında ölçümler gerçekleştirilmektedir (Karasar, 2014). Kontrol grubunun olmadığı durumlarda tercih edilen desen kapsamında öğrenenlerin süreç içinde yaşadıkları değişimi tespit etmek amacıyla ön test – son test uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Örneklem / Araştırma grubu

Mevcut araştırma kapsamında 15 ortaokul öğrencisi uygulamaya dahil edilmiştir. Katılımcıların dokuzunu erkek öğrenciler oluştururken; altısı da kız öğrencilerden oluşturulmuştur. Örneklem seçilirken farklı sınıflardan araştırmaya katılmak isteyen öğrenciler sürece dahil edilmiştir. Örneklem seçiminde rastgele örneklem seçim yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında tercih edilen yöntem kapsamında da örneklemin rastgele seçilmesi tercih edilmesinin daha uygun olacağı belirtildiğinden rastgele örneklem seçim yöntemi uygun görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

İlgili araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve konu alanı uzmanlarının görüşlerinin alındığı başarı testi kullanılmıştır. Başarı testinde kapsam geçerliliği sağlanmış olup tüm anlatımı kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. Bu bağlamda deprem bilinçlendirme eğitimi kapsamında; öğrencilerin depreme hazırlıklı olma, deprem çantası hazırlama, gerekli eşyaları duvara sabitleme, panik yapmama, hayat üçgeni oluşturma, bilinçli hareket etme, deprem sonrası toplanma alanlarını bilme gibi birçok hayati önem taşıyan bilgi anlatılmış ve bu konuları içeren başarı testi oluşturulmuştur. Başarı testi öğrencilere uygulamanın başlangıcında ve sonunda tekrarlı olarak uygulanmıştır. Bu süreç içinde araştırmacılar öğrencileri yüz yüze uygun bir ortamda toplamış ve gerekli görülen noktalarda açıklamalarda bulunulmuştur.

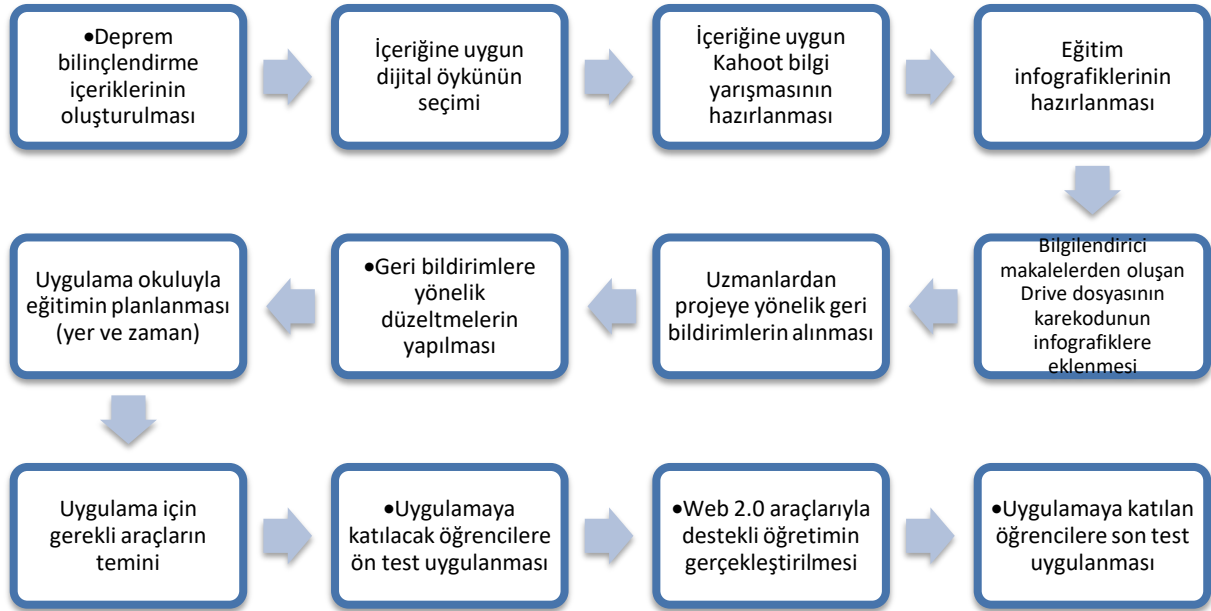
Verilerin Analizi

İlgili araştırma kapsamında aynı grup üzerinde ölçüm gerçekleştirildiği için Wilcoxon Signed Ranks Test gerçekleştirilmiştir. Bu test t-testinin nonparametrik karşılığı olarak görülmektedir. Wilcoxon Signed Ranks Testi genellikle diğer şartların aynı kaldığı bağımlı değişkene ait ölçümlerin aralık veya oran ölçeğinde olduğu ancak normal bir dağılım sergilemediği durumlarda kullanılmaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrenci sayısı 15 olduğundan da ilgili test tercih edilmiştir. Drew, Hardman ve Hard (1996) örneklem sayısının düşük olduğu durumlarda dağılımın normal olmaması durumu ortaya çıkabileceğinden nonparametrik testlerin kullanılmasını önermektedir.

Uygulama Süreci

Araştırma kapsamında ilk olarak öğrenenlerin ve ortamın analizi gerçekleştirildikten sonra deprem bilinçlendirme eğitimine yönelik içerik hazırlanması ve seçilmesi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada dijital öykülerden öğrenen seviyesine uygun olanlar seçilmiş ve uzman görüşleri alınarak öğrenme sürecine dahil edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrenme sürecinin ölçme – değerlendirme aşamasında kullanılacak olan araçlar Kahoot uygulaması üzerinden geliştirilmiştir. Bu aşamada uzman görüşleri alınarak kapsam ve içerik geçerliliğini sağlayacak şekilde sorular organize edilmiştir. Ayrıca

süreci özetleyen ve öğrenenlerin istedikleri her an erişebilecekleri infografikler geliştirilmiştir. Bu infografikler öğrenci seviyesine uygun olarak tasarlanmıştır. Bu araçlardan infografikler çevrimiçi ortamlarda öğrenenlerin kullanımına sunulurken; uygulama sürecinin planlanarak dijital öyküler ve ölçme – değerlendirme etkinliği yüz yüze ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Bu süreç detaylı bir şekilde Şekil 1’de anlatılmıştır.



Şekil 1. Uygulama süreci

Sınırlılıklar

İlgili araştırma ortaokul seviyesindeki 15 öğrenci ve tercih edilen yöntem ile sınırlandırılmıştır. Bunun yanı sıra bilgilendirme eğitimi geliştirilen ve temin edilen öğretimsel materyaller ile sınırlı tutulmuştur. Ayrıca ilgili araştırma kullanılan Web 2.0 aracının yetenekleri ile sınırlıdır.

Bulgular

Ortaokul öğrencileri için Web 2.0 araçlarıyla deprem bilinçlendirme eğitiminin onların akademik başarıları üzerine etkisinin incelenmesinin amaçlandığı ilgili araştırma kapsamında katılımcılardan elde edilen bulgular bu bölümde sunulmuştur.

Katılımcıların süreç içinde akademik başarılarında yaşanan değişimin belirlenebilmesi için uygulamaya başlamadan önce ön test gerçekleştirilmiş ve uygulama tamamlandıktan sonra da son test uygulanmıştır. Bu bağlamda elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrenenlerin ön test - son test puan karşılaştırması

Sontest	Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıralar	0	0	0	0		
Pozitif sıralar	14	7,50	105		-3,304	.001
Fark olmayan	1					

Mevcut bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan 14 öğrencinin son test puanları ön test puanlarından yüksek çıkmıştır. Sadece bir öğrencinin ön test ve son test puanları eşit çıkmıştır. Katılımcıların son test puanlarına ilişkin sıraların ortalaması 105'tir. Ön test ile son test arasında 7,5'lük bir fark bulunmuştur. Web 2.0 araçları ile desteklenen deprem farkındalık eğitiminin katılımcılar üzerinde olumlu etkisinin olduğu ve bu etkinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir ($Z=-3,304$, $p=0,001$). Mevcut araştırmadan elde edilen nicel bulgular incelendiğinde öğrencilerin gerçekleştirilen öğretim neticesinde akademik başarılarında artışın olduğu söylenebilir.

Nicel analizlerin yanı sıra öğrenciler uygulama esnasında uygulayıcı ve konu alanı uzmanları tarafından gözlemlenmişlerdir. Gerçekleştirilen gözlemler neticesinde Web 2.0 araçları ile desteklenen bu uygulama süresince öğrenenlerin öğrenmeye istekli oldukları, uygulamaları gerçekleştirirken eğlendikleri, rekabet ve yarışma duygusunu yaşadıkları ve derse karşı olan ilgi ve motivasyonlarının da arttığı belirlenmiştir. Bu durum öğrenme ortamlarında Web 2.0 araçlarının kullanımının öğrenenler üzerindeki olumlu etkileri olduğunu göstermektedir.

Sonuç

Deprem bilinçlendirme eğitiminin Web 2.0 araçları ile desteklenerek gerçekleştirildiği mevcut araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar bu kısımda belirtilmiştir. Uygulama sonucunda öğrenenlerin ön test – son test başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Yani gerçekleştirilen eğitim neticesinde öğrenenlerin akademik başarılarında artışın olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğrenme ortamlarına planlı bir şekilde entegre edilen Web 2.0 araçlarının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Genel olarak bakıldığında alan yazında da benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Almalı ve Yeşiltaş (2020) öğrenme ortamlarında Web 2.0 araçlarının kullanılması ile öğrenenlerin akademik başarı ve tutumlarının anlamlı derecede farklılaştığını belirtmiştir. Benzer şekilde Çenesiz ve Özdemir (2021) de Web 2.0 araçlarının akademik başarı üzerine olumlu etkileri olduğunu vurgulamıştır. Bu durum farklı türden Web 2.0 araçlarının genel olarak öğrenenlerin akademik başarılarını olumlu etkilediğini ve anlamlı öğrenmeler yaşanmasına sebep olabildiği şeklinde yorumlanabilmektedir. Günlük gelişmeler takip edildiğinde her geçen gün son kullanıcı istifadesine sunulan Web 2.0 araçlarının sayısı ve çeşitliliği sürekli artmaktadır. Bu durum Web 2.0 araçlarının öğrenme ortamlarında önemli olumlu etkilerinin olduğu ve kullanıcıların dikkatini çektiği şeklinde de yorumlanabilmektedir. Web 2.0 uygulamaları sayesinde öğrenciler için çok çeşitli içerikler üretilip paylaşımı sağlanabilmektedir. Bu durum sonuçlarda belirtildiği gibi öğrenenlerin çok farklı ve değişik türden araçlarla yaratıcılıklarını geliştirerek motive bir şekilde öğrenme sürecine dahil olmalarına imkân tanımaktadır (Robin, 2008). Ayrıca bu araçlar öğrenenlerin derse aktif katılımını da artırmaktadır. Benzer şekilde Churchill (2009) Web 2.0 araçlarının öğrencilerin aktif katılımını desteklediğini ve bilgiyi sadece tüketmek yerine üretmelerine de imkân tanıdığını vurgulamaktadır. Ayrıca sunulan infografiklerin öğrenenlerin kısa ve öz bilgiyi kavramalarına ve öğrenme yaşantılarında kullanmalarına imkan tanıdığı düşünülmektedir. Bu durumun öğrencilerin özgüvenlerinde artışa ve akabinde sınıf ortamında derse katılımlarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Kahoot uygulamasında da olduğu gibi öğrenenlere anlık

geribildirimler sunulmuştur. Bu araçlar öğrenci-öğretmen ve öğrenci – öğrenci etkileşimini artırmakla birlikte etkili ve hızlı dönütler sunulmasına imkân tanımaktadır (Shih, 2011). Ayrıca öğrencilerin eğlenceli ve aktif katılabildikleri öğrenme ortamlarının oluşturulmasında da Web 2.0 araçlarının etkili olduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra çeşitli ölçme – değerlendirme araçları ile öğrencilerin yine eğlenerek, rekabet ve yarışma hissi içinde öğrenmeleri sağlanabilmektedir. Tüm bu durumlar Web 2.0 araçlarının üstün yönleri arasında gösterilebilmektedir.

Sonuç olarak öğrenenler için tasarlanan Web 2.0 araçları onların öğrenme süreçlerine olumlu katılar sağlamıştır. Ancak düz anlatım şeklinde dersin işletilmesi yerine öğrenenlerin de bilgilerini inşa edebilecekleri ortamların geliştirilmesi önemli görülmektedir. Bu durum öğrenenlerin bilgiyi organize etme ve üretme becerilerine katkı sağlayabilecektir. Web 2.0 araçlarının sınıf ortamlarında daha fazla kullanılması ile daha eğlenceli öğrenmeli ortamları oluşturulabilir. Bu durum da motive olmuş, dikkatini ve ilgisini derse vermiş öğrencilerin gelişmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Öğrenenlerin derse karşı ilgi ve isteklerinin artması da akademik başarının artmasında etkili olmuş olabilir.

Öneriler

İlgili araştırma kapsamında aşağıda belirtilen öneriler gelecek çalışmalar ve öğretmenler için sunulabilir:

- Web 2.0 araçlarının öğrenme ortamlarına entegrasyonu öğrenenlerin akademik başarılarının artmasında etkili olabilmektedir. Bu nedenle öğretim süreçlerinde planlı ve yenilikçi öğretimsel materyallerin kullanılması önerilmektedir.
- Özellikle deprem ve diğer afetlerle ilgili eğitimlerde öğrenenlerin ilgililerini çekebilecek ve kalıcılığı sağlayacak materyallerin geliştirilmesi önerilmektedir.
- Benzeri araştırmaların farklı örneklem gruplarında da yürütülmesi genellenebilir sonuçların ortaya çıkabilmesi açısından önerilmektedir.
- Özellikle toplumsal sorumluluk çalışmaları kapsamında yaşam boyu öğrenme aktivitelerinde yaş grubu fark etmeksizin bu tür eğitimlere yer verilmesi önerilmektedir.
- Öğretmenlerin de süreç içinde kendilerini güncel tutarak Web 2.0 araçlarının gelişimini ve öğrenme ortamlarına entegrasyonu hakkında sürekli çalışmaları gerekmektedir. Zira her yıl sayısız yeni araç geliştirilmekte ve bu araçların teknolojinin gelişimi ile birlikte yeni özellikleri gün yüzüne çıkmaktadır.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Bayburt Üniversitesi, 11.10.2023 tarihli, E-79126184-050.05.04-161094 sayılı yazısı, 06.10.2023 tarih - 326 Nolu Karar

Yazarların Katkı Oranı

Tüm yazarların katkıları eşit orandadır (1. yazar %50, 2. yazar %50)

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışmasına dair bir durum bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür

İlgili araştırma TÜBİTAK 2209/A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destek Programı tarafından desteklenen “Ortaokul Öğrencileri İçin Web 2.0 Eğitim Araçları Üzerinden Deprem Bilinçlendirme Eğitiminin Verilmesi: Depremden 2-0 Öndeyim” projesi kapsamında üretilmiştir. TÜBİTAK’a destek ve katkılarından dolayı teşekkür ederiz.

Kaynakça

- Almalı, H., & Yeşiltaş, E. (2020). Sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya konularının web 2.0 teknolojileri kullanılarak öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 165-182.
- Bikçe, M. (2015). Türkiye’de hasara ve can kaybına neden olan deprem listesi (1900-2014). 3. *Türkiye Deprem Mühendisliği ve Sismoloji Konferansı*, 14, 3-10.
- Churchill, D. (2009). Educational applications of Web 2.0: Using blogs to support teaching and learning. *British Journal of Educational Technology*, 40(1), 179-183.
- Çavuş, R., & Balçın, M. D. (2020). Deprem eğitim merkezi gezisinin ortaokul öğrencilerinin depreme yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 55-72.
- Çenesiz, M., & Özdemir, M. A. (2021). Web 2.0 Araçlarının Ortaöğretim 10. Sınıf Coğrafya Dersi Topoğrafya ve Kayaçlar Konusunda Akademik Başarıya Etkisi. *International Journal of Geography and Geography Education*, (43), 39-53.
- Doğan, E., & Koç, H. (2017). Sosyal bilgiler dersinde deprem konusunun dijital oyunla öğretiminin akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(8), 90-100.
- Drew, C. J., Hardman, M. L., & Hart, A. W. (1996). Designing and conducting research: Inquiry in education and social science. Allyn & Bacon.
- Grosbeck, G. (2009). To use or not to use web 2.0 in higher education?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 478-482.
- Hamutoğlu, N. B., Kiyici, M., & Işman, A. (2013). Facebook Literacy in Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 1218-1221.
- İşçi, C. (2008). Deprem nedir ve nasıl korunuruz. *Journal of Yasar University*, 3(9), 959-983.
- Karasar, N. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (26.baskı). Ankara. Nobel Yayınevi.
- Koç, H. İ., & Aktaş, M. (2023). Rasyonel Sayılar Konusunun Öğretiminde Animasyon ve Karikatür Kullanılmasının Öğrencinin Akademik Başarısına Etkisi. *International Journal of Active Learning*, 7(2), 143-155.
- Korkmaz, G., & Çaymaz, G. (2022). Yabancılara Türkçe eğitiminde web 2.0 araçlarının dört alan becerisine yönelik kullanımları (Okuma, Dinleme, Yazma, Konuşma). *trk dergisi*, 3(1).
- Mete, F., & Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047.
- Öcal, A. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde deprem eğitiminin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 169-184.
- Özmen, B., & İnce, Z. D. (2017). Okul tabanlı afet eğitimi. *Resilience*, 1(1), 21-29
- Piyadeoğlu Kaya, O. (2019). Ortaokul öğrencilerine verilen afet bilinci eğitiminin öğrencilerin bilgi düzeyleri üzerine etkisi: Gümüşhane örneği (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Gümüşhane Üniversitesi.

- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.
- Shih, R. C. (2011). Can Web 2.0 technology assist college students in learning English writing? Integrating Facebook and peer assessment with blended learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(5), 829-845.

Extended Abstract

Introduction

Earthquake deeply affects human life as a big problem. Considering the technological developments in daily life, it is seen that various measures are taken. Despite today's technological developments, it cannot be determined exactly when the earthquake will occur. However, it is possible to reduce the loss of life and property that may be experienced due to earthquakes through certain measures. While some of these measures are based on building safety, some of them include measures related to awareness raising and education. It is often emphasised that the use of current new technologies in learning environments has significant positive effects on learners. It is thought that instructional technologies can have important effects on the formation of earthquake awareness. In this context, it can be said that with the developments in the field of technology and the development of Web 2.0 tools, instructional technologies have started to take place more frequently in the daily and professional lives of individuals. The number and capabilities of Web 2.0 tools, which are frequently used in learning environments, are increasing day by day with technological innovations. Considering the basic features and capabilities of Web 2.0 tools, it can be said that they benefit learners in many ways. However, it is important to integrate these tools into learning environments in a planned and systematic way. For this reason, within the scope of the current research, it is aimed to examine the effect of earthquake awareness training with Web 2.0 tools on the academic achievement of secondary school students.

Methodology

Within the scope of the related research, a quasi-experimental design without a single group pre-test-post-test control group, one of the quantitative research methods, was preferred. In this design, an independent variable is applied to a randomly selected group and measurements are carried out both before and after the experiment (Karasar, 2014). In the current study, 15 secondary school students were included in the study. Nine of the participants were male and six were female. As a data collection tool, an achievement test developed by the researchers and the opinions of subject area experts were taken. Content validity was ensured in the achievement test and it was designed to cover the whole lecture. The achievement test was repeatedly applied to the students at the beginning and at the end of the application. During this process, the researchers gathered the students face to face in a suitable environment and made explanations at the points deemed necessary. Since the measurement was performed on the same group within the scope of the related research, Wilcoxon Signed Ranks Test was performed. This test is seen as the nonparametric equivalent of the t-test. Wilcoxon Signed Ranks Test is generally used in cases where other conditions remain the same and the measurements of the dependent variable are in the interval or ratio scale but do not exhibit a normal distribution.

Findings

When the current findings were analysed, the post-test scores of 14 students who participated in the study were higher than the pre-test scores. Only one student's pre-test and post-test scores were equal. The average of the ranks related to the post-test scores of the participants was 105. There was a difference of 7.5 between the pre-test and post-test. It is seen that the earthquake awareness training supported by Web 2.0 tools had a positive effect on the participants and this effect was statistically significant ($Z=-3,304$, $p=0,001$). When the quantitative findings obtained from the current research are analysed, it can be said that there is an increase in the academic achievement of the students as a result of the education.

The students were observed by the practitioner and subject area experts during the application. As a result of the observations, it was determined that learners were eager to learn, had fun while performing the applications, experienced the feeling of competition and contest, and their interest and motivation towards the course increased during this application supported by Web 2.0 tools.

Conclusion and Discussion

Following the intervention, a significant difference was observed between learners' pre-test and post-test achievement scores, indicating an increase in academic performance as a result of the training. This finding suggests that the systematic integration of Web 2.0 tools into learning environments can positively influence students' academic success. Supporting this, Almalı and Yeşiltaş (2020) found that the use of Web 2.0 tools in educational contexts significantly improved learners' academic achievement and attitudes. Similarly, Çenesiz and Özdemir (2021) highlighted the positive impact of Web 2.0 tools on academic success. These results suggest that various types of Web 2.0 tools can generally enhance learners' academic performance and contribute to meaningful learning. Through Web 2.0 applications, a diverse range of content can be created and shared with students, promoting engagement and motivation by encouraging creativity and utilizing multiple types of tools (Robin, 2008). Moreover, these tools enhance learners' active engagement in the classroom. In alignment with this, Churchill (2009) emphasizes that Web 2.0 tools not only facilitate students' active involvement but also empower them to generate knowledge rather than merely consume it. Additionally, Web 2.0 tools have been found to foster learning environments where students can participate actively and enjoy the process. Through a variety of assessment tools, students experience a sense of friendly competition, allowing them to learn in an engaging and enjoyable manner. These characteristics underscore the advantages of Web 2.0 tools in educational settings.

Kuram ve Uygulamada
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 22.11.2024 Kabul/Accepted: 28.12.2024

Makale Türü: Araştırma

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencileri İçin Önerdikleri Kitaplar

*Mahir KAVUN**

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenleri tarafından ilkökul 4. sınıf öğrencileri için önerilen kitapların belirlenmesi ve bu konuda bir okuma listesi oluşturulmasıdır. Nitel araştırma olarak tasarlanan çalışmada olgu bilim deseni ile hazırlanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Kitap Öneri Formu kullanılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında Sınıf Öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler, çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan sınıf öğretmenlerine ilkökul 4. sınıf öğrencilerine önerdikleri 10 kitap ve yazarı ile bu kitapları önerme nedenleri sorulmuştur. Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan 73 sınıf öğretmeni araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin kitap önerilerinde Türk ve dünya edebiyatından eserlere yer verdikleri, kitap önerirken de en fazla kitapların içeriğinden hareket ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kitap, kitap önerisi, sınıf öğretmeni.

Books Recommended by Classroom Teachers for Primary School 4th Grade Students

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the books recommended by classroom teachers for 4th grade primary school students and to create a reading list on this subject. The study, designed as qualitative research, was prepared with a phenomenological design. The Book Recommendation Form developed by the researcher was used as the data collection tool. Teachers working as classroom teachers in state schools affiliated with the Ministry of National Education were determined as the study group. Class teachers working in various provinces of Turkey were asked about 10 books and their authors that they recommended to 4th grade primary school students and the reasons for recommending these books. 73 classroom teachers working in various provinces of Turkey participated in the study voluntarily. According to the findings of the research, it was concluded that teachers included works from Turkish and world literature in their book recommendations and that they mostly acted on the content of the books when recommending books.

Keywords: Book, book recommendation, classroom teacher.

Giriş

Okuma becerisi, dört temel dil becerisi içinde üçüncü sırada kazanılan ve insan hayatı boyunca bireyin bilgi edinmesi, ilgi alanına giren konularda araştırma yapması ve bir sonraki beceri olan yazma

Atıf bilgisi: Kavun, M. (2024). Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencileri İçin Önerdikleri Kitaplar. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 414-426. Doi: 10.48066/kusob.1589579

*Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, mahirkavun@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1319-5145>

becerisinin kazanılması hususunda önem arz eden bir dil becerisidir. Okuma, bir anlama becerisi olarak okuma nesnesi olarak tercih edilen ya da maruz kalınan metnin anlaşıldığı düzeyde okunabildiğini, okunabilir olduğunu gösteren bir eylemdir. Okumayla ve okuma süreciyle ilgili benzer birçok tanıma ulaşılabılır. Okuma; “Okuma işi, kıraat” (Türk Dil Kurumu, 2023, s. 2525); “Çok yönlü ve karmaşık bir süreç” (Valencia, 1990, s. 338); “Birçok bileşenin uygun şekilde ve çoğu zaman eş zamanlı olarak etkinleştirildiği karmaşık, çok yönlü bir süreç” (Ostojic, 2023, s. 122); “Metinde belirtilen sembollerin seslendirilmesinden ibaret olmayan çok daha üst düzey becerileri içinde barındıran bir uygulamadır” (Tavşanlı ve Ulaş, 2023, s. 142).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere okuma, bir metinde yer alan sembollerin (harf ve sözcüklerin) sesli olarak dile getirilmesinin ötesinde anlamlara sahip, içinde anlamayı da barındıran kapsamlı ve karmaşık bir süreçtir. “Okuma becerisi, akademik başarı ve öğrenmenin temeli olduğu için, okumayı öğrenme çocukluk döneminde kazanılan en önemli becerilerden biridir” (Ateş ve Yıldırım, 2014, s. 237). Okuma becerisi, dinleme becerisiyle birlikte anlama becerileri başlığı altında değerlendirilir. Zira birey, bir metni dinleme ve/veya okuma yoluyla anlamaya ve anlamlandırmaya çalışır. “Tematik yaklaşım esas alınarak hazırlanan öğretim programında okuma ve yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır” (MEB, 2019, s. 8). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019 TDÖP), okuma becerisini, hem müstakil bir beceri hem de diğer dil becerisini etkileyen/geliştiren ve onlardan etkilenen bir beceri olarak ele almaktadır.

Okuma sürecinin sağlam ve sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi ancak iyi seçilmiş metinlerin ve kitapların öğrencilerle tanıştırılması ile mümkün olabilir. “Bu eserlerin yaratıcı ve eleştirel düşünmeye, araştırmaya, sorgulamaya ve estetik bilinci oluşturmaya hizmet edecek biçimde tasarlanması esastır” (Yıldırım ve Erol, 2022, s. 126). Bu düşünceye uygun olarak hazırlanan eserler, okuma becerisinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Öğrencilerin metinlerle tanışması, ilkökul 1. sınıfta -çoğunlukla Türkçe ders kitabında yer alan metinler- ile başlar. Üst sınıflarda da öğrencilerin metinlerle olan ilişkisi yine yoğunlukla Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle devam eder. “Çocuğun kitaplarla tanıştırılmasında ilk sorumluluk ailelerindir” (Şahin ve Ergül, 2022, s. 25). Ancak bu süreç, her ne kadar ailenin desteği sayesinde ilerlese de öğrencilerin birinci derecedeki yol göstericileri, sınıf öğretmenleridir. Sınıf öğretmenin öğrencileri iyi kitaplarla tanıştırmayı, çocukların hem diğer dil becerilerinin (dinleme, konuşma ve yazma becerileri) hem de okuma alışkanlıklarının uygun bir şekilde (istendik bir düzeyde) gelişmesine katkı sağlar.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında sona erdirilen 100 Temel Eser uygulamasından sonra öğrenci düzeylerine yönelik kitapların belirlenmesi konusunda bir boşluk olduğu aşikârdır. Bu konudaki sorumluluk, ailelerin olduğu kadar ilkökul düzeyinde sınıf öğretmenlerinin, ortaokul düzeyinde Türkçe öğretmenlerinin ve lise düzeyinde ise Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin üzerindedir. Ders kitaplarına alınan metinlerin (kısaltılmış metinler) öğrencileri yazar ve eserlere yönlendirebilecek düzeyde olabileceği değerlendirilse de buradan hareketle öğrencilerin iyi kitaplara ulaşma olasılığı son derece düşüktür.

Alan yazınında öğrencilere kitap önermek amacıyla hazırlanan çalışmaların ise ihtiyaca yanıt verebilecek çoğunluğa ulaşmadığı söylenebilir. Çünkü alan yazınında ortaokul öğrencileri için kitap tavsiyelerini konu alan 5 çalışmaya (Ak-Baçoğul, 2019; Karagöz, 2017; Kavun, 2023; Onur ve Topçuoğlu-Ünal, 2022; Yıldırım, 2019); lise öğrencileri için kitap tavsiyelerini konu alan 1 çalışmaya (Arıcı ve Sallabaş, 2020) rastlanmıştır. Bahsi geçen çalışmalar dışında bir çalışma (Arıcı, 2015) ise Türkçe öğretmeni adayları ile Türkçe öğretmenlerine yönelik kitap tavsiyelerini konu edinmiştir. Bu çalışmalarda; çocuk edebiyatı yazarları, öğretim üyeleri ve Türkçe öğretmenleri (Karagöz, 2017); Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri (Arıcı ve Sallabaş, 2020); Türkçe öğretmenleri (Ak-Baçoğul, 2019);

Kavun, 2023; Onur ve Topçuoğlu-Ünal, 2022; Yıldırım, 2019) tarafından öğrenciler için kitaplar önerildiği görülmektedir. Ancak yapılan alan yazını taramasında ilkokul öğrencileri için kitap tavsiyelerini konu alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca sınıf öğretmenleri tarafından önerilen kitapların tespit edilmesi amacıyla hazırlanan herhangi bir çalışmaya ulaşılammıştır. Bu konuda alan yazınında ciddi bir boşluk olduğunu söylemek mümkündür.

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenleri tarafından ilkokul 4. sınıf öğrencileri için önerilen kitapların belirlenmesi ve bu konuda bir okuma listesi oluşturulmasıdır. Bu amaçtan hareketle araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin ilkokul 4. sınıf öğrencileri için önerdikleri kitaplar nelerdir?
2. Birden fazla kitabı önerilen yazarlar kimlerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin söz konusu kitapları önerme nedenleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada bir nitel araştırma yöntemi olan olgu bilim deseni tercih edilmiştir. “Olgu bilim bireylerin deneyimlerini, yaşamlarını nasıl anlamlandırdıklarını incelemek; olanlar ile bireylerin bunları nasıl anladıkları arasındaki ilişkileri ortaya koymak; onların belirli bir olgunun özünü nasıl deneyimlediğini keşfetmek ve bireyler arasındaki ortak noktaları incelemek isteyen araştırmacılar için en uygun nitel araştırma desenidir” (Ceylan-Çapar ve Ceylan, 2022, s. 300). Araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilkokul 4. sınıf öğrencileri için önerdikleri kitapları ve bu kitapları önermelerini belirlemek amaçlandığından olgu bilim deseni tercih edilmiştir.

Araştırma Grubu

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden sınıf öğretmenleri, araştırma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan 73 sınıf öğretmenine ilişkin özellikler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara ilişkin özellikler

Sıra No	Cinsiyet	f	%
1	Erkek	30	41,10
2	Kadın	43	58,90
Toplam		73	100
Sıra No	Yaş Aralığı	f	%
1	24-30	15	20,55
2	31-40	24	32,88
3	41-50	26	35,62
4	51-61	8	10,96
Toplam		73	100
Sıra No	Hizmet Yılı	f	%
1	1-10	23	31,51
2	11-20	27	36,99
3	21-25	11	15,07
4	26-38	12	16,44
Toplam		73	100

Sıra No	Mezuniyet Alanı	f	%
1	Sınıf Öğretmenliği	73	100
Toplam		73	100
Sıra No	Çalışılan Şehir	f	%
1	Adıyaman	1	1,37
2	Afyonkarahisar	2	2,74
3	Ankara	5	6,85
4	Bayburt	16	21,92
5	Bitlis	1	1,37
6	Bolu	1	1,37
7	Bursa	6	8,22
8	Çorum	1	1,37
9	Diyarbakır	4	5,48
10	Erzincan	1	1,37
11	Erzurum	6	8,22
12	Eskişehir	1	1,37
13	Hakkâri	1	1,37
14	Hatay	1	1,37
15	İstanbul	8	10,96
16	Kastamonu	1	1,37
17	Kocaeli	1	1,37
18	Nevşehir	2	2,74
19	Sakarya	3	4,11
20	Samsun	7	9,59
21	Sivas	1	1,37
22	Uşak	2	2,74
23	Van	1	1,37
Toplam		73	100

Tablo 1’de katılımcı özelliklerine bakıldığında kadınların (f=43) erkeklerden (f=30) daha fazla olduğu; katılımcıların büyük bir bölümünün (%68,49) 31-50 yaş aralığında bulunduğu; hizmet yılı açısından %36,99’unun 11-20 yıl arasında yer aldığı; tamamının mezuniyet alanının sınıf öğretmenliği olduğu ve katılımcıların 23 farklı ilde görev yaptığı, bu iller arasında en fazla öğretmenin (f=16) Bayburt’ta görev yaptığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen Kitap Öneri Formu (KÖF) ile toplanmıştır. KÖF geliştirilirken bu konuda hazırlanan çalışmalarda kullanılan formlar, alan uzmanlarının görüşleri ve araştırmanın amacından hareket edilmiştir. KÖF’te sınıf öğretmenlerine ilişkin kişisel bilgiler (cinsiyet, görev yapılan il, hizmet yılı, mezuniyet alanı ve yaş) ile ilkokul 4. sınıf öğrencileri için önerdikleri 10 kitap ve yazarı, bu kitapları önerme nedenleri sorulmuştur. Araştırmanın verileri, 22.06.2024-01.11.2024 tarihleri arasında Google Formlar aracılığıyla toplanmıştır.

Verilerin Analizi

KÖF’te elde edilen veriler, araştırmacı dışında 2 alan uzmanı tarafından da analiz edilmiştir. Bu verilerin analizi sürecinde Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü: $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Farklılığı}}$

(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılmıştır. Bu formüle göre araştırmacı ve alan uzmanları arasındaki uyumun; katılımcı özellikleri açısından %100, kitap önerileriyle ilgili verilerde %97,20; önerme nedenleriyle ilgili de %96,84 olarak tespit edilmiştir. Buradan hareketle araştırma kapsamındaki verilerin analizinin güvenilir olduğu söylenebilir.

Veriler analiz edilirken aşağıdaki hususlara uyulmuştur:

1. Birden fazla yazarlı kitaplar,
2. Seri şeklindeki kitaplar (Örneğin, Çılgın Hademe Serisi),
3. Bir yazarın bütün eserleri (Yusuf Asal kitapları gibi) şeklindeki öneriler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.
4. Kitap adı ve/veya yazar adındaki küçük çapta hatalar olan (arama yapılırken ulaşılabilen kitap ve yazarlar) öneriler araştırmaya dâhil edilmiştir.
5. Her öğretmenden onar kitap önerisi istenmesi nedeniyle boş bırakılan ya da herhangi bir noktalama işareti kullanılarak kitap önerisi yapılmayan veriler, değerlendirilememiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni sayısı 73'tür. Dolayısıyla 730 kitap önerisi olması beklenirken; yukarıdaki 5 işlem basamağından sonra toplam 546 adet kitap önerisi kalmıştır.

Öğretmenlerin belirttiği kitap önerme nedenlerine örnekler verilirken öğretmenlere; Ö-1, Ö-2, Ö-3 gibi kodlar verilmiştir.

Öğretmenlerin kitap önerme nedenleri için içerik analizi yapılırken; öğretmenlerin belirttiği kitap önerme nedenleri, bir dosyada toplanmış, a'dan z'ye bir sıralama yapılarak birbiriyle ilgili olabilecek nedenlerin aynı başlık altında birleştirilmesi amaçlanmıştır. Aynı işlem, iki alan uzmanı tarafından yapılarak olası bir veri kaybının önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Sınıf Öğretmenleri Tarafından Önerilen Kitaplara İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenleri tarafından ilkökul 4. sınıf öğrencilerine (en az iki kişi tarafından önerilen) 89 kitaba ilişkin bilgiler, Tablo 2'de gösterilmiştir. Sadece bir öneride yer alan 207 kitaba bu tabloda yer verilmemiştir.

Tablo 2. Sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4. Sınıf öğrencilerine önerdikleri kitaplar

Sıra No	Yazar	Eser	Öneri Sayısı
1	Antoine de Saint-Exupery	Küçük Prens	20
2	Samed Behrengi	Küçük Kara Balık	16
3	Jose Mauro De Vasconcelos	Şeker Portakalı	13
4	Roald Dahl	Charlie'nin Çikolata Fabrikası	13
5	Şermin Yaşar	Dedemin Bakkalı	12
6	Mert Arık	Benim Zürafam Uçabilir	9
7	Süleyman Bulut	101 Atasözü 101 Öykü	9
8	Süleyman Bulut	Büyük Atatürk'ten Küçük Öyküler	7
9	Bilgin Adalı	Zaman Bisikleti	6
10	Eleanor H. Porter	Pollyanna	6
11	Hans Christian Andersen	Andersen Masalları	6

12	Behiç Ak	Güneşi Bile Tamir Eden Adam	5
13	Carlo Collodi	Pinokyo	5
14	Edmondo De Amicis	Çocuk Kalbi	5
15	Gülten Dayıoğlu	Fadiş	5
16	Johanna Spyri	Heidi	5
17	Mert Arık	Çantamdan Fil Çıktı	5
18	Mert Arık	Uzaya Giden Tren	5
19	Şermin Yaşar	Abartma Tozu	5
20	Ahmet Ümit	Masal Masal İçinde	4
21	Andrew Clements	Bunun Adı Findel	4
22	Hasan Nail Canat	Bir Küçük Osmancık Vardı	4
23	Jules Verne	Dünyanın Merkezine Yolculuk	4
24	La Fontaine	La Fontaine Masalları	4
25	Mert Arık	Ayvayı Yedik Müzesi	4
26	Mert Arık	Naneyi Yedik Lokantası	4
27	Samed Behrengi	Bir Şeftali Bin Şeftali	4
28	Yusuf Asal	Gıcıkçiller Apartmanı	4
29	Anıl Basılı	Başarısızlar Kulübü	3
30	Anıl Basılı	Büyük Dostum	3
31	Anıl Basılı	Nohut Adam	3
32	Anooshirvan Miandji	Filozof Meşe	3
33	Caner Sarioğlu	Faruk	3
34	Howard Pyle	Robin Hood	3
35	Jack London	Beyaz Diş	3
36	James Matthew Barrie	Peter Pan	3
37	Jonathan Swift	Gulliver'in Gezileri	3
38	Jules Verne	Balonla Beş Hafta	3
39	Jules Verne	İki Yıl Okul Tatili	3
40	Jules Verne	Seksen Günde Dünya Gezisi	3
41	Lewis Carroll	Alice Harikalar Diyarında	3
42	Michael Ende	Momo	3
43	Orhan Veli Kanık	Nasrettin Hoca Hikâyeleri	3
44	Oscar Wilde	Mutlu Prens	3
45	Ömer Seyfettin	Kaşığı	3
46	Richard Bach	Martı Jonathan Livingston	3
47	Roald Dahl	Matilda	3
48	Sevim Ak	Horoz Adam ve Korsan	3
49	Sevim Ak	Penguenler Flüt Çalamaz	3
50	Sevim Ak	Vanilya Kokulu Mektuplar	3
51	Şermin Yaşar	Lo	3
52	Şermin Yaşar	Para Ağacı	3
53	Anıl Basılı	Balino	2
54	Anıl Basılı	Melodi	2

55	Anıl Basılı	Mükemmeller Kulübü	2
56	Anonim	Dede Korkut Hikâyeleri	2
57	Astrid Frank	Görünmez Uli	2
58	Behiç Ak	Akvaryumdaki Tiyatro	2
59	Behiç Ak	Alaaddin'in Geveze Su Boruları	2
60	Christy Brown	Sol Ayağım	2
61	Çetin Öner	Gülibik	2
62	Dodie Smith	101 Dalmaçyalı	2
63	Dominique Demers	Yeni Öğretmen	2
64	E. B. White	Charlotte'un Sevgi Ağı	2
65	Elif Şafak	Sakız Sardunya	2
66	Elif Şafak	Sakız Sardunya ile Eğlence Günlüğü	2
67	Erich Kastner	Hayvanlar Toplantısı	2
68	Erich Kastner	Küçük Dedektifler	2
69	Ezop	Ezop Masalları	2
70	Fazıl Hüsnü Dağlarca	Balina ile Mandalina	2
71	Jules Verne	Ay'a Yolculuk	2
72	Luis Sepulveda	Martıya Uçmayı Öğreten Kedi	2
73	Mark Twain	Tom Sawyer	2
74	Namık Kemal	Vatan Yahut Silistre	2
75	Ömer Faruk Paksu	Robotikuş ve Uzay Gözetleme Kulesi	2
76	Rudyard Kipling	Orman Çocuğu	2
77	Samed Behrengi	Sevgi Masalı	2
78	Selçuk Ceylan	Göğün Mavi Kabuğu	2
79	Sevim Ak	Domates Saçlı Kız	2
80	Sevim Ak	Gemici Dedem	2
81	Sinan Yaşar	Yazıyı Bulan Çocuk	2
82	Sunay Akın	Ay Hırsızı	2
83	Susanna Tamaro	Kitaplardan Korkan Çocuk	2
84	Süleyman Bulut	101 Deyim 101 Öykü	2
85	Şermin Yaşar	Cingo	2
86	Yeşim Saygın Armutak	Bataklığın Kıyısındaki Ev	2
87	Yusuf Asal	Çılgın Deneyler	2
88	Yusuf Asal	Çılgın Tarih	2
89	Ziya Gökalp	Altın Işık	2
Toplam			339

Tablo 2'ye göre 339 öneri arasında 57 farklı yazara ait toplam 89 kitap yer almakta olup bu kitaplardan 6 veya daha fazla öneride yer alan 11 kitap bulunmaktadır. Bu kitaplar; Küçük Prens (20), Küçük Kara Balık (16), Şeker Portakalı (13), Charlie'nin Çikolata Fabrikası (13), Dedemin Bakkalı (12), Benim Zürafam Uçabilir (9), 101 Atasözü 101 Öykü (9), Büyük Atatürk'ten Küçük Öyküler (7), Zaman Bisikleti (6), Pollyanna (6) ve Andersen Masalları (6) olmuştur. 11 kitaptan 5'i Türk edebiyatına, 6'sı ise dünya edebiyatına aittir.

Birden Fazla Kitabı Önerilen Yazarlarına İlişkin Bulgular

Tablo 2’de yer alan 89 kitap arasında eser sayısı açısından en fazla önerilen yazarlara yönelik bilgiler, Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. En az iki kitabı önerilen yazarlar

Sıra No	Yazar	Önerilen Kitap Sayısı
1	Anıl Basılı	6
2	Jules Verne	5
3	Mert Arık	5
4	Sevim Ak	5
5	Şermin Yaşar	5
6	Behiç Ak	3
7	Samed Behrengi	3
8	Süleyman Bulut	3
9	Yusuf Asal	3
10	Elif Şafak	2
11	Erich Kastner	2
12	Roald Dahl	2

Tablo 3 incelendiğinde en az iki kitabı önerilen 12 yazar olduğu görülmektedir. Bu yazarlar; Anıl Basılı (6), Jules Verne (5), Mert Arık (5), Sevim Ak (5), Şermin Yaşar (5), Behiç Ak (3), Samed Behrengi (3), Süleyman Bulut (3), Yusuf Asal (3), Elif Şafak (2) Erich Kastner (2) ve Roald Dahl (2) olmuştur. 12 yazardan 8’i Türk iken 4’ü yabancısıdır.

Sınıf Öğretmenlerinin Kitap Önerme Nedenlerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinden önerdikleri kitapları, niçin önerdiklerini belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenler tarafından belirtilen nedenler kategori ve kodlara ayrılarak Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Sınıf öğretmenlerinin kitap önerme nedenleri

Sıra No	Kategori	Sıra No	Kod	f
1	İçerik	1	İyi bir anlatıma sahip olması (akıcı, maceralı, merak unsuru barındıran, sürükleyici)	51
		2	Ulusal ve evrensel değerlere uygun olması	38
		3	Eğlenceli / ilgi çekici olması	32
		4	Yaratıcı düşünme (problem çözme) becerisini geliştirici olması	32
		5	Hayal dünyasını geliştirici olması	27
		6	İletilerinin iyi olması	10
		7	Güncel (bilinen okunan kitaplar) ve gündelik hayatla ilişkili olması	9
		8	Farklı yaşam biçimleri ve kültürleri sunması	8
		9	Okumayı sevdirmesi	7
		10	Eğitici ve öğretici olması	6
		11	Bilgilendirici olması	6
		12	Mizahi öğelere sahip olması	5
		13	Uygun cümle yapıları ve sözcükler içermesi	4
		14	Diğer derslerle ilişkili olması	3
		15	Dil becerilerini geliştirmesi	2

		16	Öz güven geliştirmesi	2
		17	Örnek şahsiyetleri anlatması	2
		18	Örtülü olarak mesaj vermesi	1
Toplam				245
Sıra No	Kategori	Sıra No	Kod	f
2	Öğrenciye yönelik	1	Öğrenci seviyesi (yaş, cinsiyet, zekâ, sınıf)	17
		2	Öğrenci dönütleri iyi olan kitaplar olması	8
Toplam				25
Sıra No	Kategori	Sıra No	Kod	f
3	Biçim	1	Görsel ve çizimlerinin iyi olması	5
		2	Yazı boyutu	1
Toplam				6
Sıra No	Kategori	Sıra No	Kod	f
1	Diğer	1	Klasik olması	3
		2	Önerilen kitaplar olması	3
		3	Öğretmenin okuduğu kitaplar olması	2
		4	Uygun fiyatlı olması	1
Toplam				9

Tablo 4 incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin kitap önerme nedenlerinin; içerik (245), öğrenciye yönelik (25), biçim (6) ve diğer (9) olmak üzere toplam 4 kategori altında toplanabildiği görülmektedir. Öğretmenlerin kitap önerme nedenleri 28 kod altında, toplam 285'tir.

Tablo 5. Kitap öneri nedenlerine ilişkin kodlar

Sıra No	Kategori	f	%
1	İçerik	245	85,96
2	Öğrenciye yönelik	25	8,77
3	Diğer	9	3,16
4	Biçim	6	2,11
Toplam		285	100

Tablo 5 incelendiğinde; kitap öneri nedenlerine dair 4 kategorinin; içerik (245), öğrenciye yönelik (25), diğer (9) ve biçim (6) şeklinde olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilere kitap önerirken %85,96 oranında kitabın içeriğinden hareket ettikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin söz konusu kitapları önerme nedenleriyle ilgili doğrudan alıntılardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Ö-3: "Akıcı bir dil kullanılmış. Çocukların hayal gücünü geliştirmeye yönelik kitaplar... Çocuklar okurken sıkılmadan okuyabiliyor."

Ö-34: "Eğlenceli, eğitici, deneyimlenmiş, çocuklar üzerinde test edilmiş."

Ö-37: "Eğitici ve öğretici, değerlerimize uygun, fiyatları uygun, çocukların ilgisini çekiyor. Okumayı sevdiriyor. Millî bilincimizi öğretiyor."

Ö-73: "1. Çocukların gelişimsel özelliklerine uygun. 2. Kitapların içi görsel açıdan çocuklara göre. 3. Yaratıcılıklarını ve ufku açan türden kitaplar."

Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerine önerdiği kitapları ve bu kitapları önerme nedenlerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

57 farklı yazara ait toplam 89 kitap, 23 farklı ilde görev yapan 73 sınıf öğretmeni tarafından ilkokul 4. sınıf öğrencileri için (en az iki öneride yer almak kaydıyla) önerilmiştir. En çok önerilen kitaplardan bazılarının (Küçük Prens, Küçük Kara Balık, Şeker Portakalı, Charlie'nin Çikolata Fabrikası, Pollyanna) kitap satış sitelerindeki satış oranları dikkate alındığında dünya edebiyatından popüler kitaplar olduğu söylenebilir. Aynı şekilde en çok önerilenler arasında yer alan Türk edebiyatı eserlerinin (Dedemin Bakkalı, 101 Atasözü 101 Öykü, Büyük Atatürk'ten Küçük Öyküler, Zaman Bisikleti) de kitap satış sitelerinde çok satan kitaplardan olduğu görülmektedir. Alan yazınındaki kitap önerileriyle ilgili araştırmalarda (Ak-Başoğlu, 2018; Karagöz, 2017; Kavun, 2023; Onur ve Topçuoğlu-Ünal, 2022) da popüler kitapların önerildiği görülmektedir. Bu araştırmanın sonucu ile alan yazınındaki araştırmaların sonuçlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

En fazla önerilen 11 kitaptan 5'inin Türk edebiyatına, 6'sının ise dünya edebiyatına ait olduğu tespit edilmiştir. Eser sayısına göre en fazla önerilen 12 yazardan 8'inin Türk iken 4'ünün ise yabancı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin kitap bazlı önerilerinde daha çok dünya edebiyatından eserlere yer verdikleri, eser çeşitliliği açısından ise daha çok Türk yazarlara odaklandığı çıkarımında bulunulabilir.

Sınıf öğretmenlerinin kitap önerme nedenleriyle ilgili ifadeleri; biçim, içerik, öğrenciye yönelik ve diğer olmak üzere toplam 4 kategori altında toplanmıştır. Bu kategorilerden en fazla içeriğe odaklanıldığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kitap önerirken daha çok kitapların içeriğine odaklandığı söylenebilir. Kavun (2023) tarafından hazırlanan araştırmada Türkçe öğretmenlerinin 7. sınıf öğrencilerine kitap önerme nedenlerinin büyük oranda kitabın içeriğiyle ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karagöz (2017) araştırmasında kitap önerme nedenleri arasında yazınsal zenginliğin ön plana çıktığı sonucunu elde etmiştir. Onur ve Topçuoğlu-Ünal (2022) öğretmenlerin kitap önerme nedenleri arasında en fazla belirtilen ifadenin “okuyup beğendiğim için” şeklinde olduğunu saptamıştır. Bu araştırmanın kitap önerme nedenleriyle ilgili sonucunun Karagöz'ün (2017) ve Kavun'un (2023) araştırmalarıyla büyük oranda benzerlik gösterdiği, Onur ve Topçuoğlu-Ünal'ın (2022) araştırmasıyla kısmen benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Bu sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin kitap önerilerinde oldukça titiz davrandıklarını, kitap önerisinde içeriğe önem verdiklerini ve daha çok popüler kitapları tercih ettiklerini göstermektedir. Ayrıca, bu durum onların edebî eserleri takip ettiklerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Bayburt Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu, 30.04.2024, 201192 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

Yazarların Katkı Oranı

Bu makaleyi yazar, tek başına yazmıştır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışmasına ilişkin bir husus bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Ak-Başıoğul, D. (2018). *Türkçe öğretmenlerinin ve önerdikleri kitapların söylemleri bağlamında okuma kültürü anlayışı: Bir durum çalışması* (Tez No. 515627). [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Arıcı, A. F. (2015). Türkçe öğretmenleri/öğretmen adayları ne okumalı? -bir “okuma listesi” önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 1-15.
- Arıcı, A. F. ve Sallabaş, M. E. (2020). Lise öğrencilerine bir okuma listesi önerisi: Edebiyat öğretmenleri ile mülakatlar. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 162-174.
- Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: Strateji öğretimi ve anlama. *İlköğretim Online*, 13(1), 235-257.
- Ceylan-Çapar, M., ve Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 295-312. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227359>
- Karagöz, B. (2017). Eğitimciler ve çocuk yazarlarının görüşleri bağlamında ortaokul öğrencileri ne okumalı? -Bir liste önerisi-. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 60, 707-726.
- Kavun, M. (2023). *Yazınsal metinlerle 7. sınıf öğrencilerinin söz varlığının artırılması* (Tez No. 839488). [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- MEB. (2019). Türkçe dersi öğretim programı.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*, Sage.
- Onur, N. ve Topçuoğlu-Ünal, F. (2022). Ortaokul öğrencileri için Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre oluşturulan tavsiye kitap listesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 10(3), 126-161.
- Ostojić, A. B. (2023). Reading comprehension processes: A review based on theoretical models and research methodology. *Hrvatska Revija za Rehabilitacijska Istraživanja*, 59(1), 122-143.
- Şahin, A. ve Ergül, S. (2022). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine okuma alışkanlığını kazandırma stratejileri: Bir olgubilim çalışması. *Erciyes Journal of Education*, 6(1), 19-43.
- Tavşanlı, Ö. F. ve Ulaş, P. (2023). Okuma çemberinin Türkçe eğitiminde kullanımı: Bir betimsel içerik analizi. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(237), 141-166.
- Türk Dil Kurumu. (2023). *Türkçe sözlük (k-z)* (12. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Valencia, S. (1990). A portfolio approach to classroom reading assessment: The whys, whats, and hows. *The Reading Teacher*, 43(4), 338-340.
- Yıldırım, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okumayı en çok tercih ettikleri kitaplar üzerine bir inceleme (Trabzon ili örneği)* (Tez No. 588858) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, N. ve Erol, T. (2022). Çağdaş çocuk yazını ilkeleri bakımından Yaşar Kemal'in “Yağmurla Gelen” adlı yapıtı. *International Journal of Language Academy*, 10(4), 125-143.

Extended Abstract

Introduction

Reading skill is a language skill that is acquired in the third place among the four basic language skills and is important for the individual to acquire knowledge throughout his/her life, to conduct research on subjects of interest and to acquire the next skill, writing skill. Reading, as a comprehension skill, is an action that shows that the text that is preferred as an object of reading or that is exposed to can be read and readable at the level it is understood.

It is obvious that there was a gap in determining the books for student levels after the 100 Basic Works application that was terminated by the Ministry of National Education in 2018. The responsibility in this regard lies with the primary school class teachers, middle school Turkish teachers and high school Turkish language and literature teachers as well as families. Although it is considered that the texts included in the textbooks (abbreviated texts) can be at a level that can direct students to authors and works, based on this, the possibility of students reaching good books is extremely low.

The purpose of this research is to determine the books recommended by classroom teachers for 4th grade primary school students and to create a reading list on this subject. Based on this purpose, the following questions were sought in the research:

1. What books do classroom teachers recommend for 4th grade primary school students?
2. Who are the authors whose books are recommended more than once?
3. What are the reasons why classroom teachers recommend these books?

Method

In this study, a qualitative research method, phenomenology design was preferred. Since the aim of the study was to determine the books that classroom teachers recommended for 4th grade primary school students and their recommendations of these books, phenomenology design was preferred.

Analysis of Data

The data obtained in KÖF were analyzed by 2 field experts in addition to the researcher. In the analysis of these data, the reliability formula of Miles and Huberman (1994): $Reliability = \frac{Consensus}{Consensus + Disagreement}$ was used. According to this formula, the agreement between the researcher and field experts was 100% in terms of participant characteristics and 97.20% in data regarding book recommendations; It was determined that the reasons for the recommendation were 96.84%. Based on this, it can be said that the analysis of the data within the scope of the research is reliable.

The following points were followed while analyzing the data:

1. Books with more than one author,
2. Books in series (For example, the Crazy Janitor Series),
3. All works of an author (such as Yusuf Asal books) were excluded from the scope of the research.
4. Recommendations with minor errors in the book name and/or author name (books and authors that can be reached by searching) were included in the research.
5. Since ten book recommendations were requested from each teacher, data that were left blank or did not include any punctuation marks could not be evaluated.

The number of classroom teachers participating in the research was 73. Therefore, while it was expected that there would be 730 book recommendations, a total of 546 book recommendations remained after the 5 steps above.

While examples of the reasons for recommending books stated by teachers were given, codes such as S-1, S-2, S-3 were given to teachers.

While content analysis was being conducted for the reasons why teachers recommended books, the reasons why teachers recommended books were collected in a file and sorted from A to Z to combine the reasons that could be related to each other under the same title.

Results and Discussion

A total of 89 books by 57 different authors were recommended for 4th grade primary school students (with at least two recommendations) by a total of 73 classroom teachers working in 23 different cities. Considering the sales rates on book sales sites, some of the most recommended books (Little Prince, Little Black Fish, Sugar Orange, Charlie's Chocolate Factory, Pollyanna) can be said to be popular books from world literature. Similarly, it is seen that the works of Turkish literature (My Grandfather's Grocery Store, 101 Proverbs 101 Stories, Small Stories from Great Atatürk, Time Bicycle) that are among the most recommended are also bestsellers on book sales sites. In studies on book recommendations in the literature (Ak-Başıoğlu, 2018; Karagöz, 2017; Kavun, 2023; Onur and Topçuoğlu-Ünal, 2022), it is seen that popular books are also recommended. It can be said that the results of this research are similar to the results of the research in the literature.

Kuram ve Uygulamada
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 03.07.2024 *Kabul/Accepted:* 02.12.2024

Makale Türü: Araştırma

Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Modelleme Süreçlerinde Problem Çözme Stratejilerinin İncelenmesi*

*Nur SIRMACI***

*Zeynep Esra UYAR****

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, matematiksel modellemede 7.sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerinin incelenmesidir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasında katılımcılara altı hafta boyunca toplam 22 ders saati süren model oluşturma etkinlikleri uygulanmış ve 6 hafta sürmüştür. Katılımcılar; 15 tane yedinci sınıf öğrencisi arasından amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş sekiz öğrencidir. Araştırmada gözlem yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Öğrencilerin matematiksel modellemede en fazla kullandıkları strateji "Denklem veya Eşitsizlik Kurma"dır. Öğrenciler "Geriye Doğru Çalışma"yı hiç kullanmamışlardır.

Anahtar kelimeler: Matematiksel modelleme, problem, problem çözme stratejileri

The Investigation of Problem Solving Strategies in Mathematical Modelling of Middle School Seventh-Grade Students

ABSTRACT

This study is aimed at investigating the problem solving strategies of seventh-grade students in mathematical modelling. This study was carried out using case study method which is one of the qualitative research methods. In case study, model eliciting activities lasting a total of 22 lesson hours were implemented for six weeks. Participants were eight students who were selected among fifteen seventh-grade students by purposive sampling method. Observation method was used in the research. Descriptive analysis was used for data analysis. The most commonly used strategy in mathematical modelling was "Establishing Equation and Inequality". The participants never used "Working Backward".

Keywords: Mathematical modelling, problem, problem solving strategies

Atf Bilgisi: Sirmacı, N., & Uyar, Z., E. (2024). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin matematiksel modelleme süreçlerinde problem çözme stratejilerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 427-445. Doi: 10.48066/kusob.1509945

*Bu çalışma yüksek lisans tezinden üretilmiştir, VI. International "Başkent" Congress on Physical, Social And Health Sciences kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç.Dr., Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim dalı, nsirmaci@yahoo.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-2859-3349

*** Öğretmen, MEB, esrauyar80@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-5766-8832

Introduction

Problem solving and mathematical modelling are of great importance in teaching mathematics. These two concepts are related to each other. Since the models created by students are a special representation of the real world (Greefrath & Vorhölter, 2016), creating the appropriate model in the problem solving process is important in reaching the appropriate result. Problem-solving strategies can help in the development of an appropriate mathematical model by providing a different perspective on the problem (Noble, 1982). In order to gain a better understanding, the following information is provided with the expectation that it may be useful to know the connections between mathematical modelling and problem solving.

Mathematical Modelling

According to Vygotsky (as cited in Esteban-Guitart & Moll, 2014), an education apart from the real world is as meaningless as breathing in an oxygen-free fire or a vacuum. Based on this assertion, a curriculum should be structured for students in line with the needs of society, in which real life should be integrated into education. It is contemplated that mathematics teaching practices should be modalized in this direction in order to come up with solutions to real life problems. Mathematical modelling, which emerged incidental to the aim of integrating daily life into mathematics lessons in order to cope with real life problems (Maaß, 2006), has become the focus of attention of mathematics educators (Mousoulides, Christou & Sriraman, 2008) and has taken its place in the mathematics curriculum of many countries. Mathematical modelling takes on a task as a systematic tool that can demonstrate how mathematics is used in daily life (Lingefjärd, 2007). Mathematical modelling provides students with vast opportunities to perform important processes such as creating, explaining, verifying, predicting, coordinating data, organizing and inferring from data (English & Watters, 2005). Mathematical modelling begins in the real world (Han & Kim, 2020).

Mathematical modelling can be conceived of as a projection of real life on mathematics. Because there are processes of transforming a real-life problem into a model as a representative image, solving the problem by interpreting the model, and interpreting this solution in the context of real life. According to Haines and Crouch (2007), mathematical modelling is a cyclical process in which the real-life problem is transferred to the mathematical world and mathematicized, resolved, and the solution is evaluated and verified by creating a set of models.

Classification of Mathematical Modelling Problems

According to Berry and Houston (1995), model eliciting activities, in which students develop mathematical models, or in other words, mathematical modelling problems, are splitted into four types as experimental modelling, theoretical modelling, simulation modelling and dimensional analysis modelling as they differ in variety in terms of the presentation of the data of the problem or the difference in the solution process, Experimental Modelling: Experimental modelling is a type of modelling that is based on real-life data and can generally be expressed based on graphical representation (Berry & Houston, 1995). In the experimental modelling type, the most appropriate model is developed for the solution of the problem by using the existing data given in the problem statement, by establishing relations between the data, and in this way, predictions for the future are made (Thomas, Weir & Giordano, 2004). For example, it is within the scope of empirical modelling to determine how much unemployment will occur in any given year by means of presenting a table of unemployment rate that is annual based with respect to real-life data. Because, a model is attained by establishing a correlation between the available data.

Theoretical Modelling: Although it is different from experimental modelling types, there is no data for the solution of the problem in the problem statement. Creating the model in the problem solving

process is based on problem-oriented theories of problem solvers rather than data (Berry & Houston, 1995). Although the problem statement does not contain data that allows the solution of the problem, the problem solver can create his/her own data in modelling based on theory. For example, the model eliciting activity of Borromeo Ferri (Act., Bukova Güzel, 2016) asking "How much space will be left between the mother and father lying on a circular bed with a diameter of 210 cm" is an example of theoretical modelling. Knowing the diameter of the bed is not enough to solve the problem. In order to solve the problem, students have to make estimations about the width and height of the mother and father rather than the data and solve the problem through their theories. In addition, the result may vary depending on the data received in the problem.

Simulation Modelling: In some problems where algebraic expressions cannot be established and modelling cannot be done while eliciting mathematical models, probabilities can be simulated using computers and this modelling is called simulation modelling (Hidroğlu, 2012). In order to examine the air flow in a newly designed aircraft, a smaller model of this aircraft with similar proportions is designed and the behavior of the model in the aerodynamic test tunnel is set as an example of simulation modelling (Berry & Houston, 1995).

Dimensional Analysis Modelling: Modelling in which mathematical relationships are reached through effective grouping of variables using the physical quantity called dimension is called dimensional analysis modelling (Berry & Houston, 1995). According to Berry and Houston, mass, time and length dimensions, which are defined as basic dimensions, are used to develop appropriate models by making use of the relations between variables. For example, in order to find the oscillation period of a simple pendulum, developing a formula in terms of the acceleration due to gravity, the length of the pendulum's string, the mass of the object suspended on the end of the string, and the angle of the object with the vertical is an example of dimensional analysis modelling (Berry & Houston, 1995). In order to find the oscillation period of the simple pendulum, the length dimension for the length of the pendulum's string, the mass dimension for the mass of the object at the end of the string, the time dimension for one full rotation of the pendulum, and other physical quantities and dimensions are used to develop a model from the relations between the variables.

Mathematical Modelling and Problem Solving

Researchers have different views on problem solving and mathematical modelling. While some researchers consider mathematical modelling as a form of problem solving (Özturan & Sağırılı, 2010) and a subset of the problem solving process (Noble, 1982), some researchers state that mathematical modelling includes problem solving (Keskin, 2008; Lesh & Doerr, 2003b). Mathematical modelling is beyond problem solving, which includes the solution of symbolically defined verbal problems, in terms of improving students' mathematical competencies and thinking skills (English, 2003). The fact that it supports the interpretation of real-life situations and the use of multiple solution approaches for these situations makes mathematical modelling different from traditional problem solving (English & Watters, 2004). Certain principles must be followed in order to design mathematical modelling problems (Lesh et al., 2000). There is no specific design principle for other problems that are solved with the conventional method.

Problems solved by conventional problem solving method are presented symbolically apart from the context. While the application of mathematical skills rather than the context of the problem is essential in conventional problem solving, mathematical modelling focuses on the problem itself (Ang, 2009). According to Ang, conventional problem solving allows for the development of mathematical skills, while mathematical modelling provides a rich context in which mathematical skills can be applied in a real-life situation. Quite a number of national and international studies have been conducted on mathematical modelling. Doruk (2010) and Sandalcı (2013) determined that mathematical modelling

activities have a positive effect on transferring and associating mathematics with daily life. Some researchers have examined the effect of mathematical modelling on attitude (Kal, 2013; Ünveren, 2010). In his study, Kal(2013) concluded that mathematical modelling activities positively affected the problem-solving attitudes of 6th grade students. In some studies (Sağiroğlu, 2018; Taşpınar & Şener, 2017; Tekin, 2012) the model eliciting activity design processes of mathematics teachers or prospective teachers were examined. In these studies, it was determined that the activities designed by teachers or teacher candidates did not comply with some of the design principles of model building activity. Jacobs and Durandth(2017), in their prominent study examining the attitudes of 50 pre-service teachers working on model eliciting activity reached the conclusion that pre-service teachers had a positive attitude towards modelling.

In his study, Ang(2010) exemplified how technology can be used in mathematical modelling without reducing students' knowledge and experience on four model eliciting activities. When the studies on mathematical modelling are examined, few studies have been conducted on the strategies used in mathematical modelling(Stender, 2019; Stender & Kaiser, 2017; Zawojewski & Lesh, 2003)In this sense, it is thought that examining the problem solving strategies used by students in mathematical modelling will contribute to the literature.Thanks to the fact that mathematical modelling is carried out with small groups of students, students can create many strategies for the solution of the problem and share them with their group friends, evaluate which strategy is more suitable for the solution and reach the appropriate solution. Problem solving strategies help students develop, revise, modify and expand their ideas in mathematical modelling(Lesh & Doerr, 2003). These strategies can support the formation of different ideas and approaches by providing flexible thinking(Woodward et al.2012)Based on this idea, another aim of the research is to reveal the strategies used in mathematical modelling and to serve to popularize the use of these activities in mathematics teaching. The main problem in order to realize the aim of the research is determined as follows“Which problem-solving strategies do students use in mathematical modelling?”Sub-problem of the study is specified as follows:

1.Which problem-solving strategies do students use most in each model-eliciting activity in mathematical modelling?

Method

Research model

Research model is case study. According to Gliner, Morgan, and Leech (2015), the main aspect in case study is to develop an understanding by accessing rich data about the researched situation or phenomenon. Observational case study, one of the case study types, was used. The method used in this research is the observation method.

Participants

The participants are seventh grade students The research was initiated with a total of 15 students. Nine of these students are girls and six are boys. In order to help students get used to the mathematical modelling process, four model-eliciting activities were applied to 15 students as a warm-up activity. However, purposive sampling method was used in the selection of the participants in the main study to be conducted after the warm-up activities, due to the narrow and unfavorable physical conditions of the classroom, the difficulty of some students in adapting to the mathematical modelling process, the noisy implementation process of the activities, and the inability of the researcher to make a more in-depth analysis due to the large number of groups. For the selection of the participants, criteria such as being able to freely express their feelings and thoughts, being willing to participate in model-eliciting activities, acting in accordance with the integrity of group work, coming to school for weekend activities,

and students' interests and behaviors in warm-up activities were considered in the selection of the participants in the study.

At first, when forming groups in the main study, the students were determined as four girls and four boys. Other names were used instead of students' real names. Because, they have a right to privacy. Students were given the names Dilek, Durmuş, Doğan, Filiz, Hüsnü, Haluk, Lale and Sahra. Students named Dilek, Durmuş, Doğan, Filiz, Hüsnü, Haluk, Lale and Sahra were chosen as volunteer students to participate in the research. However, the student named Hüsnü later stated that he could not attend the study on the grounds that he could not come to school at the weekend, and a student named Sevede was included in the study instead. Thus, the students to participate in the main study were determined as three boys and five girls

Data Collecting Tools and Process

In this research, datas are obtained from video transcripts of model building activities and solution papers for each group's four model eliciting activities. Moreover, while the students were solving the model eliciting activities, the researcher closely observed the groups in order to better understand their problem solving processes and asked the students to explain their thinking processes by asking questions. Before starting the data collecting process, model eliciting activities (mathematical modelling problems) to be used in the research were determined and a pilot application was made. After the pilot application, necessary corrections were made in the model eliciting activities and they were made suitable for the research. Eight mathematical modelling problems were used in the research. One of the problems that required mathematical modelling used in the research (Time Problem) was designed by the researcher by Two mathematics educators were consulted in terms of the compatibility of the designed problem with the principles of model eliciting activities. For other problems that require mathematical modelling, permission was obtained from the researchers who prepared the problems and eight modelling problems. The type of the problem was included in the research by being presented to the opinion of three mathematics educators in terms of learning areas and suitability for the level of the student.

Mathematical modelling problems were selected as four experimental and four theoretical, by consulting the opinions of two mathematics educators. While deciding on the type of the problem, the modelling types of Berry and Houston(1995) were taken into account and it was paid attention to whether the problem statement provided sufficient data for the solution of the problem. While the problems in which the models are developed by using the data in the problem statement are considered as experimental modelling problems, the problems in which the problem statement does not provide sufficient data for the solution of the problem and the problem solver develops models by creating data based on some assumptions or theories are considered as theoretical modelling problems. Other types of mathematical modelling problems (simulation modelling and dimensional analysis modelling) were not included in this study, considering that the students' lack of computer skills and knowledge of computer programs, and the inability to use most of the computers in the school, would adversely affect the research.

Table 1. Types of Mathematical Modelling Problems and Learning Domains

<i>Mathematical Modelling Problem</i>	<i>Mathematical Modelling Type</i>
<i>Time Problem</i>	<i>Experimental</i>
<i>Hay Bale Problem</i>	<i>Theoretical</i>
<i>Pineapple Problem</i>	<i>Theoretical</i>
<i>Pharmaceuticals Industrialists Golden Award Problem</i>	<i>Experimental</i>
<i>Travel Problem</i>	<i>Experimental</i>
<i>Bigfoot Problem</i>	<i>Theoretical</i>

Long Jump Problem
Mattress Problem

Experimental
Theoretical

The “Hay Bale” problem is derived from the work of Hıdıroğlu and Hıdıroğlu (2017), which he adapted from the work of Borromeo Ferri. “The Pineapple Problem” is adapted from the work of Ludwig and Xu (2010). “Pharmaceutical Industry Golden Award Problem”, “Travel Problem”, “Bigfoot Problem” and “Long Jump Problem” are derived from Doruk’s (2010) work. “The Mattress Problem” was obtained from Bukova Güzel (2016). The first four problems in Table 3 (Time, Hay Bale, Pineapple and Pharmaceutical Manufacturers’ Gold Award Problem) were determined as warm-up activities for students to get used to the structure of mathematical modelling problems. The next four problems (Travel, Bigfoot, Long Jump and Mattress Problem) were selected for use in the main study. A total of four experimental and four theoretical modelling problems, two of which were experimental and two of which were theoretical modelling problems, were determined according to Berry and Houston (1995).

Main study

The problems used in the main study are “Travel Problem”, “Big Foot Problem”, “Long Jump Problem” and “Mattress Problem”. A student named Hüsnü, who was one of the students who used problem solving strategies the most during the mathematical modelling process in the warm-up studies, participated in the main study voluntarily at first, but later wanted to leave the study for some reasons. Instead, a student named Sevde voluntarily participated in the research. A student named Sevde participated in all the exercises, including four warm-ups and four main exercises. In the main study, students were divided into two groups. The group names chosen by the students are Pinky (Blue) Smurfs and Terrible 3. While the students named Doğan, Filiz, Haluk and Sahra are in the Pinky (Blue) Smurfs group, the students named Dilek, Durmuş, Sevde and Lale are in the Terrible 3 group. Thus, the main study was conducted with a total of eight students consisting of two groups. There is no student absent from these activities. Students were divided into groups according to their grade point averages in mathematics and in-group harmony in warm-up exercises. It was tried to be grouped as heterogeneous within the group and homogeneous among the groups according to the grade point averages of the mathematics course. However, there was not much heterogeneity within the group since the mathematics course grade averages of the students were generally close to each other. While the model building activities were being solved, the students were seated on the benches so that they could see each other’s faces, and the modelling process was carried out by placing a camera directed at each group.

While implementing the “Travel Problem”, in order to prepare the students for the model building activity and to attract the attention of the students, after the conversation about the holiday, travel and the transportation vehicles that the students use while traveling, the model building activity sheet was distributed to the students and the process was recorded with the camera while the students were solving the problem as a group. While the students were engaged in model building activities as a group, the researcher observed the students and tried to understand their thinking processes by asking questions about how they carried out the process and how they thought. After solving the problem, the students wrote letters describing the solution process and explained the problem-solving processes by making presentations.

While conducting the “Big Foot Problem”, “Another Human-Like Fossil Footprint Found in China!” and “Trace Dog Searches for a Woman Lost in the Mountain as She Traveled with Her Daughter” captioned newspaper news were distributed, and the attention of the students was drawn before the model eliciting activity. Afterwards, the researcher distributed A3 paper with a 38-meter-long and 12-meter-wide footprint to the students. The solution process of the problem was carried out similar to the “Travel Problem” While the “Long Jump Problem” was being solved, the students were asked whether they watched the Olympics and the long jumps, and after a short conversation, the worksheets

were distributed and the process was carried out similar to other model eliciting activities. In the “Mattress Problem”, after watching a video of round bed models from the computer in the teachers' room, the students were asked questions such as what to consider when buying a bed and how people can fit. Afterwards, worksheets were distributed in the classroom and the process was carried out similar to other model building activities.

It took a total of 22 lesson hours to complete the model building activities, with 10 hours of warm-up and 12 hours of main study. In addition, after the model building activities were completed.

Data Analysis

In this research, descriptive analysis, one of the qualitative data analysis types, was used in the analysis of the data of model building activities. In descriptive analysis, the data obtained during the research process are summarized and interpreted according to the themes that were previously created (Özdemir, 2010). Data obtained from video transcripts of model building activities and solution papers for each group's four model eliciting activities.; It has been evaluated and analyzed over 10 strategies: finding correlations, animating, establishing equations or inequalities, working backwards, reasoning, simplifying the problem, making systematic lists, drawing figures or diagrams, making tables, and estimating and controlling strategies

Problem solving strategies were created as follows:

In the literature, problem solving strategies have been explained by many researchers (Altun, 2002; Baykul, 2014; Posamentier & Krulik, 2016; Van De Walle, Karp & Bay-Williams, 2016; Yazgan & Arslan, 2017). When problem solving strategies are examined in the literature, it is seen that the same strategy is named in different ways. Problem solving strategies according to different researchers are given in Table 1 by making a common denomination.

Table 2. Problem Solving Strategies According to Different Researchers

Problem Solving Strategies	Finding Relation	Animation	Establishing Equations and Inequalities	Elimination	Adopting a Different Perspective	Working Backwards	Using the Models	Reasoning	Simplifying the Problem	Making a Systematic List	Drawing a Shape or Diagram	Making a Table	Guessing	Guessing and Control
Altun (2002)	x		x	x		x		X	x	x	x	x	X	x
Baykul (2014)	x	x	x			x	x	X	x	x	x	x		x
Posamentier and Krulik (2016)	x	x			x	x		X	x	x	x	x		x
Van De Walle, Karp and Bay-Williams (2016)	x	x	x				x		x	x	x	x		x
Yazgan and Arslan (2017)	x	x	x			x		X	x	x	x	x		x

When Table 2 is examined, it is seen that the most used problem solving strategies in the literature are finding correlations, animating, establishing equations or inequalities, working backwards, reasoning, simplifying the problem, making systematic lists, drawing figures or diagrams, making tables, and guessing and checking.

Validity and Reliability

The research environment is described in detail. In addition, the research process has been tried to be explained in detail. Students were not limited in terms of time in problem solving, and the research process was tried to continue until there was no data to be obtained for each model building activity. To provide participant confirmation, The researcher stood nearby the groups alternately throughout the process and asked the groups "How did you think?" in order to understand how they acted in the process and allowed them to express their thoughts. In order to ensure reliability, the reliability coefficient between the two encoders was calculated for the model building activities. According to Miles and Huberman (1994), this coefficient is calculated with the formula $\text{consensus} \div (\text{consensus} + \text{disagreement})$. According to Miles and Huberman, the intercoder reliability should be above 70% and close to 80%.

The data were analyzed only according to the determined 10 strategies, other strategies were not included in the analysis of the data. In the analysis of video transcripts, solution papers the intercoder reliability coefficient was 82.5%. When the reason for the disagreement was investigated, it was seen that one of the coders wrote some of the problem-solving strategies that came as a continuation of each other, instead of taking them as a single strategy. This error has been corrected and written as a single strategy.

Findings

1) Problem solving strategies used by students in "Travel Problem".

The frequency of the strategies used by the groups in the mathematical modelling of the "Travel Problem" is given in Table 3

Table 3. Frequency of Problem Solving Strategies Used by Students in "Travel Problem"

Problem Solving Strategies	Finding Relation	Animation	Establishing Equations and Inequalities	Work Backwards	Reasoning	Simplifying the Problem	Making a Systematic List	Drawing Figures and Diagrams	Drawing a Table	Guessing and Control	Total
Terrible 3 Group	1	1	2	-	2	-	1	-	-	1	8
Pinky (Blue) Smurfs Group	1	1	1	-	-	-	1	-	-	-	4
Total	2	2	3	-	2	-	2	-	-	1	12

According to Table 3, the strategy most frequently used by students is "Establishing Equations or Inequalities". In modelling, students used the strategy of "Establishing Equations or Inequalities" three times, "Finding Relation" twice, "Animation" twice, "Reasoning" twice, "Making Systematic Lists" twice, and "Prediction and Control" once. Students did not benefit from four strategies (work backwards, simplify the problem, draw figures or diagrams, make tables) during the problem solving

process. The problem solving strategies used by the groups in the modelling are presented under separate headings.

a) Problem solving strategies used by the Terrible Three group in the "Travel Problem".

In order to solve the problem, the students, trying to determine the distance of the road between Ankara and Antalya, searched the distance of the road from the internet using the researcher's phone. Students who encountered more than one road on the Internet were hesitant about how many kilometers they would take as a distance. The students used the "Reasoning" strategy to determine which road distance to take.

Dilek: 483 by car. Which one is this?

Durmuş: 549 km here...

Lale: Which one should we pick?

Durmuş: 482.

In Figure 1, an example of the "Establishing Equations or Inequalities" strategy used by the Terrible 3 group is given.

$$x = x \cdot \frac{25}{100} - 80$$

$$x = \frac{25x}{100} - 80$$

Figure 1. An example of the "Setting up Equation or Inequality" strategy used by the Terrible Three group to solve the "Travel Problem".

2) Problem solving strategies used by students in the "Big Foot Problem".

The frequency of the strategies used by the students in the mathematical modelling of the "Big Foot Problem" is given in Table 4.

Table 4. Frequency of Problem Solving Strategies Used by Students in the "Big Foot Problem"

Problem Solving Strategies	Finding Relation	Animation.	Establishing an Equation	Work Backwards	Reasoning	Simplifying the Problem	Making a Systematic List	Drawing Figures and Diagrams	Drawing a Table	Guessing and Control	Total
Terrible 3 Group	6	1	3	-	4	1	-	-	-	-	15
Pinky (Blue) Smurfs Group	5	-	9	-	3	-	-	-	-	-	17
Total	11	1	12	-	7	1	-	-	-	-	32

According to Table 4, the strategy most frequently used by students in the solution process of the "Big Foot Problem" is "Establishing Equations or Inequalities". In modelling, the students used the strategies of "Establishing Equations or Inequalities" twelve times, "Finding Relation" eleven times, "Reasoning" seven times, "Animating" once and "Simplifying the Problem" once. Five strategies (working backwards, making systematic lists, drawing figures or diagrams, making tables, guessing and checking) were never used in the solution process of the problem.

b) Problem solving strategies used by the Pink (Blue) Smurfs group in the "Big Foot Problem".

The students in this group, like the students in the other group, tried to establish a relationship between height and foot length after reading the problem statement. The students in the group measured their own height and foot length and tried to find a solution to the problem by using the "Find a Relation" strategy:

Filiz: *"We also measure our feet with our own height, we make a guess... according to that. So I think that's the most logical one"*

Haluk: *How will we measure it?*

Filiz: *Our teacher has a ruler or something. There were meters*

(The researcher gives the measuring tape to the students.)

Researcher: *How did you think about doing it by yourself?*

Filiz: *On ourselves? First, we measure our height, teacher, we look at the proportion of our feet and height. Then you measure the man's foot or something, or we determine his height accordingly (he talks about the "Big Foot" print, which was given by the researcher on an A3 paper with a length of 38 cm and a width of 12 cm)*

First, while Sahra and Filiz were measuring their height and foot lengths, the other group members took notes.

Filiz: *Write 1.58 for Sahra's height*

Sahra: *1,60*

Filiz: *1,60 (corrects accordingly)*

Haluk: *Let's measure our feet*

(Students measure their foot lengths)

Filiz: *Now I'm going to measure my foot length. Measure with my shoes. Let me help. Come. Do I measure my own?*

Sahra: *Yes*

Filiz: *24*

The students tried to find a correlation between height and foot length from the data they obtained.

An example of the "Finding a Correlation" strategy used by the group in the solution is given in Figure 2.

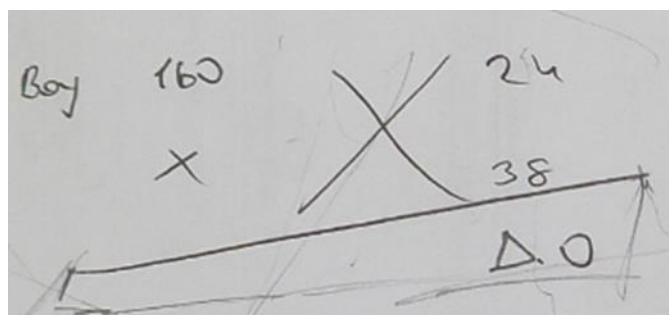


Figure 2. An example of the "Finding a Correlation" strategy used by the Pinky (Blue) Smurfs group to solve the "Big Foot Problem".

3) Problem solving strategies used by students in the "Long Jump Problem".

The frequency of the strategies used by the group in the mathematical modelling of the "Long Jump Problem" is given in Table 5

Table 5. Frequency of Problem Solving Strategies Used by Students in the "Long Jump Problem"

Problem Solving Strategies	Finiding a Correlation	Animation	Establishing an equation	Work Backwards	Reasoning.	Symplifying a Problem	Making a Systematic List	Drawing Figures and Diagrams	Drawing a Table	Guessing and Controlling	Total
Terrible 3 Group	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	2
Pinky (Blue) Smurfs Group	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	2
Total	-	-	-	-	1	1	2	-	-	-	4

When Table 5 is examined, the students in the process of solving the problem; They used three strategies: "Reasoning", "Simplifying the Problem" and "Making a Systematic List". The strategy most used by the students in modelling was "Making a Systematic List" strategy. In the modelling of the "Long Jump Problem", students; They used the strategy of "Making a Systematic List" twice, "Reasoning" once, and "Simplifying the Problem" once. The students never used the strategies of "Find a Relation", "Animation", "Establishing Equations or Inequalities", "Working Backwards Strategy", "Drawing Figures or Diagrams", "Making Tables" and "Guessing and Control" in the process.

a) Problem solving strategies used by the Terrible 3 Group in the "Long Jump Problem".

After reading the problem, the students in the Terrible 3 group initially thought of calculating the arithmetic average of the lengths that each person jumped. They also examined the median of the data. They distributed tasks to find the arithmetic mean and median of each person in the question statement. They had other group members check their actions again. However, the fact that the student named Büşra in the question statement had the highest jump length created a question mark in the minds of some group members and they tried to find a solution to the problem by using the "Making a Systematic List" strategy.

Lale: *Dilek is 57 You make the addition once again*

Dilek: *Sevde, can you make the addition once again?*

Sevde: *What? (They make Sevde control the operations)*

Durmuş: *I have made the addition Şeyda is the 1st. Fatma is 22.35. Fatma, I have lost by only 2*

Dilek: *I think Büşra must go*

Researcher: *Why?*

Dilek: *Why?(laughs) Yes, why*

Durmuş: *It is a very good question*

Dilek: *Because she has become first for more than once*

Sevde: *Which one did you find?*

Dilek: *But she has once become 3rd*

Researcher: *Hu.*

Dilek: *She has become 2nd as well*

Lale: *I think Şeyda must go (She says based on the arithmetic mean they calculated)*

Dilek: *It is her first time as being the 1st. But she became 1st twice (She points at Şeyda), she became 1st for three times (She points at Büşra)*

Dilek: *Büşra was first, Fatma was second, Şeyda was third. Büşra came first in the third race. Fatma came in third. How about her? She came second. Teacher, after that, Büşra*

Durmuş: *Came third*

Dilek: *Three four. In her fourth race, she came second, Fatma came first, and Şeyda came in third*

The group did this by listing the rank of the students given in the problem statement in all situations. An example of the "Systematic List Making" strategy used by the group in solving the problem is given in Figure 3.

Büşra	Fatma	Şeyda
1) 3	1) 2	1) 1
2) 1	2) 2	2) 3
3) 1	3) 3	3) 2
4) 3	4) 1	4) 2
5) 3	5) 2	5) 1
6) 1	6) 3	6) 2
+	+	+
1. → 3	1. → 1	1. → 2
2. → 0	2. → 3	2. → 3
3. → 3	3. → 2	3. → 1

Figure 3. An example of the "Systematic List Making" strategy used by the Terrible 3 group to solve the "Long Jump Problem".

Table 6. Frequency of Problem Solving Strategies Used by Students in "Mattress Problem"

Problem Solving Strategies	Finding a Correlation	Animation	Establishing an Equation	Work Backwards	Reasoning	Simplifying a Problem	Making a Systematic List	Drawing Figures and Diagrams diagrams	Drawing a Table	Guessing and Controlling	Total
Terrible 3 Group	1	2	1	-	-	2	1	-	3	1	11
Pinky (Blue) Smurfs Group	-	1	-	-	3	1	-	11	-	5	21
Total	1	3	1	-	3	3	1	11	3	6	32

When Table 6 is examined, it is seen that the strategy most used by students in mathematical modelling is "Drawing Figures or Diagrams". Students in modelling; "Drawing Figures or Diagrams" 11 times, "Prediction and Control" six times, "Animation" three times, "Reasoning" three times, "Simplifying the Problem" three times, "Making Tables" three times, "Find Connections" once They used the strategy of "Establishing Equations or Inequalities" once and "Making Systematic Lists" once. In the solution process of the "Mattress Problem", the students did not only benefit from the "Work Backwards" strategy.

b) Problem solving strategies used by the Pinky (Blue) Smurfs group in the "Mattress Problem".

In order to solve the problem, the students thought to take into account the lengths of the arms of the parents. The students, who gave an estimated value for the father's height, tried to confirm their predictions by measuring the researcher's arm and tried to solve the problem based on the "Guessing and Control" strategy.

Filiz: *Let's think about it, shall we? If his height is 1.75, how wide will he be? It is not possible to add up the measurements from here*(What the student is talking about here is the width that the father can cover when he opens his arms.)

Haluk: *I also thought likewise*

Doğan: *Let's say he is 1.72 instead of 1.75*

(Students measure the length of the researcher's arm and check their estimates)

Filiz: *Then we can say that. Yes. 70. The length of an arm is 70*

(They are reestimating father's arm length based on researcher's arm length)

Filiz: *To me, the length of the arm is 80*

Sahra: *80*

Filiz: *True, I agree.*

The frequency of the strategies used by the students in all four model eliciting activities in mathematical modelling is given in Table 7.

Table 7. Frequency of Problem Solving Strategies Used by Students in All Model Eliciting Activities

Problem Solving Strategies	Finding a Correlation	Animation	Equation	Work Backwards	Reasoning	Symplifying a Problem	Making a Syatematic List	Drawing Figures and Diagram	Drawing a Table	Guessing and Control	Total
Terrible 3 Group	8	4	6	-	6	4	3	-	3	2	36
Pinky (Blue) Smurfs Group	6	2	10	-	7	1	2	11	-	5	44
Total	14	6	16	-	13	5	5	11	3	7	80

When Table7 is examined, it is seen that the strategy most used by students in mathematical modelling is "Establishing Equations or Inequalities". In modelling, students were asked to "Establishing Equations or Inequalities" 16 times, "Find Relation" 14 times, "Reasoning" 13 times, "Drawing Shapes or Diagrams" 11 times, "Prediction and Control" seven times, "Animation" six times, and five times. They used the strategy of "Simplifying the Problem", "Making Systematic Lists" five times and "Making Tables" three times. They have never used the "Work Backwards" strategy

Result

As a result of this research, in mathematical modelling, students' "Establishing Equations or Inequalities", "Finding Relation", "Reasoning", "Drawing Shapes or Diagrams", "Guessing and Control", "Animation", "Simplifying the Problem", "Making a Systematic List" and "Making Tables" strategies, but they never used the "Working Backwards" strategy. It was determined that students used different problem solving strategies in model eliciting activities. This result is similar to the study of Stender and Kaiser(2017),and it was concluded that different strategies were used in modelling activities, some of the strategies used were developed intuitively, and some of them resulted from the explanation of the previously introduced modelling cycle. It can be said that mathematical modelling provides an appropriate context for the use of different strategies. In this study, it was determined that the most frequently used strategy by the students was the "Establishing Equations or Inequalities" strategy. This result is consistent with Taşpınar's study(2011). In parallel with the beginning of abstract thinking, writing equations, which is used starting from the seventh and eighth grades, is one of the strategies used perfectly by students(Yazgan&Arslan,2017). Students may have preferred this strategy because they are familiar with the equation-building strategy.

Following the strategy of " Establishing Equations or Inequalities" in mathematical modelling, students mostly used the "Searching for Relation" strategy in modelling. This result is consistent with the findings of Çelebioğlu(2009) and Durmaz and Altun(2014). This may be due to the inclusion of the subject of patterns in the mathematics curriculum since the first years of primary education.

After the "Relation Search" strategy, one of the strategies most frequently used by students in the model creation process is "Reasoning". The solution process of all problems requires reasoning(Yazgan & Arslan,2017; Posamentier & Krulik,2016). Model eliciting activities can provide an appropriate context for the use of the "Reasoning" strategy. In this study, similar to studies of Verschaffel et al.(1999) and Yazgan(2007), one of the least used strategies by the students was the "Problem Simplification Strategy".One of the least used strategies by the students in the process was "Making a Systematic List" strategy. This result was reported by Arslan and Altun(2007) and Yıldız et

al.(2012) is inconsistent with the studies. The reason why “Systematic List Making” strategy is used less in modelling may be due to the structure of model eliciting activities. Because in some real-life problems, there are an infinite number of possible situations specific to the problem situation, and it may not be possible to list them.

Another strategy that the students used the least in the process was the "Drawing Tables" strategy. While this result is consistent with the study of Durmaz (2014), it is inconsistent with the study of Güler and Didiş Kabar(2017).One of the reasons why the results differed in terms of the use of the "Drawing Tables" strategy may be that the learning area of "Data Processing" was scheduled for a later term in the curriculum. This strategy may not have been used because the acquisition of the "Data Processing" learning area could not be gained by the student. Another reason for not using this strategy may be due to the type of modelling problems. In addition, the students did not make any use of the "Table Drawing Strategy" in their experimental modelling problems. While the students were editing the data they found in the experimental modelling problems, they took the easy way out and wrote the data in the empty spaces in the tables given in the problem statement. In experimental modelling problems, the presence of tables originating from the structure of the problem may be due to the "Table Drawing Strategy".Students benefited from this strategy only in theoretical modelling problems (Mattress problem).This may have arisen as a result of the inability of the students who collected data to solve the theoretical modelling problems to cope with the excess data.

Arslan and Altun(2007)stated that seventh and eighth grade students used some strategies informally in their pre-test before strategy teaching was given, but they never used the strategies of searching for correlations and working backwards. In this study, the problem solving strategies used by the students in the mathematical modelling process were examined without any problem solving strategy training, and when the problem solving strategies used by the students in all model eliciting activities were examined, it was observed that they never used the "Working Backwards Strategy".Similar to the findings of this study, in Yazgan's(2007) study, students could not adopt the "Guessing and Control Strategy" and "Working Backwards Strategy" in solving non-routine problems. According to Posamentier and Krulik(2016), it may be difficult for students to use this strategy professionally in solving problems. The fact that students do not use this strategy in model eliciting activities may be due to the structure of the problems. Since model eliciting activities are open-ended problem situations, it may not be possible to reach the initial state as in other problems.In addition, reasons such as the fact that some problems do not provide sufficient data for problem solving may have prevented the use of this strategy.Students can develop original strategies in real-life situations through model-eliciting activities that provide a context suitable for the use of different strategies. Model eliciting activities should be included more in mathematics teaching programs in order to enrich the strategy repertoire of students in accordance with real life situations.

It is recommended to carry out long-term studies to determine the problem solving strategies used in mathematical modelling and to use different modelling activities in these studies. Furthermore, it can be suggested to generalize the data by conducting experimental studies on the strategies used by the students in the mathematical modelling method.

Within the scope of this study, problem solving strategies used by students in experimental and theoretical modelling problems were examined. It is recommended to carry out studies on dimensional analysis and simulation modelling, since it will provide a more holistic view of students' problem-solving strategies. In addition, it is recommended to investigate which strategies the students use in the modelling steps of the mathematical modelling process

During the modelling process, students may be inclined to think about different strategies regarding the problematic situation and not to express them. In order to reveal different strategies, it is suggested to

reveal the strategies that students think about by designing a suitable environment for in-group interaction.

By including mathematical modelling problems in their lessons, teachers can enable students to develop problem-specific strategies. Therefore, in-service training on mathematical modelling should be given to teachers. Authors should also include problems involving mathematical modelling in their books. In addition to non-routine verbal problems, model-eliciting activities and the strategies that can be used in these activities should be included more intensively in the books prepared on problem solving strategies.

References

- Altun, M.(2002). *Teaching mathematics at the second level of primary education* Erkam Publishing.
- Ang, K. C.(2009). *Mathematical modelling and real life problem solving*. In B. Kaur,B.H.
- Ang, K.C.(2010). *Teaching and learning mathematical modelling with technology*. http://atcm.mathandtech.org/ep2010/invited/3052010_18134.pdf
- Arslan, Ç. & Altun, M. (2007). Learning to solve non-routine mathematical problems. *Elementary Education Online*, 6(1), 50-61.
- Baykul, Y.(2014). *Teaching mathematics in secondary school*. Pegem Academy.
- Berry, J. & Houston, K. (1995). *Mathematical modelling*. J. W. Arrowsmith Ltd.
- Bukova Güzel, E. (Ed.). (2016). *Mathematical modelling in mathematics education*. Pegem Academy.
- Çelebioğlu, B. (2009). *The level of using problem solving strategies of primary school first grade students*. Master's thesis, Uludağ University.
- Doruk, B. K.(2010). *The effects of mathematical modelling on transferring mathematics into daily life*. Phd dissertation, Hacettepe University.
- Durmaz, B.(2014). *Learning levels of problem solving strategies of the gifted elementary students*. Phd dissertation, Uludağ University.
- English, L. D.(2003). *Mathematical modelling with young learners*. Horwood Publishing.
- English, L. D. & Watters, J. J.(2004). *Mathematical modelling with young children*.. Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education.
- English, L. D. & Watters, J. J. (2005). Mathematical modelling in the early school years. *Mathematics Education Research Journal*, 16(3), 58–79.
- Esteban-Guitart, M. & Moll, L. (2014). Funds of identity. A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 31-48.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A. & Leech, N. L.(2015). *Research Methods in Applied Settings An Integrated Approach To Design and Analysis*. Nobel Publishing.
- Greefrath, G. & Vorhölter, K. (2016). *Teaching and learning mathematical modelling: approaches and developments from German speaking countries*. ICME-13 Topical Surveys.
- Güler, H. K. & Didiş Kabar, M. G.(2017). Investigation of middle-grade students' problem solving processes and problem solving strategies for solving daiiy life problems. *Journal Of Research in Education and Teaching*, 6(4), 147-154.
- Haines, C. & Crouch, R. (2007). *Mathematical modelling and applications: Ability and competence frameworks*. Springer.

- Han, S. & Kim, H. M.(2020). Components of Mathematical Problem Solving Competence and Mediation Effects of Instructional Strategies for Mathematical Modelling. *Education and Science* 45(202), 93-111.
- Hidroğlu, Ç. N. (2012). *Analysing mathematical modelling problems solving processes in the technology-aided environment: An explanation on approaches and thought processes*. Master's thesis, Dokuz Eylül University.
- Hidroğlu , Ç. N. & Hidroğlu,Y.Ö.(2017). Real World Problem Situation's Models Created by 6th Grade Students in Mathematical Modelling. *Elementary Education Online*, 16(4), 1702-1731.
- Jacobs, G. J. & Durandt, R. (2017). Attitudes of pre-service mathematics teachers towards modelling: A South African Inquiry. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(1), 61-84.
- Kal, F. M.(2013). *The impact of mathematical modelling activities to the attitude of primary school 6th grade students in solving maths problems*. Master's thesis, Kocaeli University.
- Keskin, Ö. Ö.(2008). *A research of developing the pre-service secondary mathematics teachers' mathematical modelling performance*. Phd dissertation, Gazi University.
- Lingefjärd, T. (2007). *Mathematical modelling in teacher education-necessity or unnecessarily*. Springer.
- Lesh, R., Hoover, M., Hole, B., Kelly, A. & Post, T. (2000). *Principles for developing thought-revealing activities for students and teachers*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Lesh, R. & Doerr, H. M.(2003). *Foundations of a models and modelling perspective on mathematics teaching, learning, and problem solving*. Lawrence. Erlbaum Associates Publishers.
- Ludwig, M. & Xu, B(2010).Comparative study of modelling competencies among chinese and german students. *Journal for Didactics of Mathematics*, 31(1), 77-97.
- Maaß, K. (2006). What are modelling competencies?. *ZDM*, 38(2), 113-142.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M.(1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Mousoulides, N., Christou, C. & Sriraman, B. (2008). *From problem solving to modelling- A meta-analysis*.
https://www.researchgate.net/publication/254102378_From_Problem_Solving_to_Modelling_A_meta-analysis .
- Noble, R. D.(1982). Mathematical modelling in the context of problem solving. *Mathematical Modelling*, 3, 215-219.
- Özdemir, M.(2010). Qualitative data analysis: a study on methodology problem in social sciences. *Osmangazi University Journal of Social Sciences*, 11(1), 323-343.
- Özturan Sağırlı, M.(2010). *The effects of mathematical modelling method on derivative topic on secondary education students' academic achievements and self-regulation skills* Phd dissertation, Atatürk University.
- Posamentier, A. S. & Krulik, S.(2016). *Problem solving in mathematics grades 3-6*. Pegem Academy.
- Sağiroğlu, D.(2018). *Investigation of mathematics teachers' Processes of creating and implementing activities for mathematical modelling*. Master's thesis, Zonguldak Bülent Ecevit University.

- Sandalcı, Y.(2013). *The effect of teaching algebra by mathematical modelling on students' academic success and relating mathematics to daily life*. Master's thesis, Recep Tayyip Erdoğan University.
- Stender, P. (2019). *Heuristic strategies as a toolbox in complex modelling problems*. Springer.
- Stender, P. & Kaiser, G. (2017). *The use of heuristic strategies in modelling activities*. Proceedings of CERME 10.
- Taşpınar, Z.(2011). *Determining of problem solving strategies used by primary 8. grade students? in mathematics clas*. Master's thesis, Gazi University.
- Taşpınar Şener, Z.(2017). *The examination of preservice middle school mathematics teachers' model eliciting activities and their opinions on the use of these activities in the teaching process* Phd dissertation, Gazi University.
- Tekin, A.(2012). *Mathematics teachers' views concerning model eliciting activities, developmental process and the activities themselves* .Master's thesis, Dokuz Eylül University.
- Thomas, G. B., Weir, M. D. & Giordano, F. R. (2004). *Thomas calculus*.Addison Wesley.
- Ünveren, E. N.(2010). *An observİng on the candidates of the primary mathematics teachers' attitudes towards proof in mathematical modelling process* .Master's thesis, Balıkesir University.
- Van De Walle, J. A., Karp, K. S. & Bay-Williams, J. M.(2016).*Elementary and middle school mathematics teaching developmentally*. Nobel Academy Publishing.
- Verschaffel, L., De Corte, E., Lasure, S., Van Vaerenbergh, G., Bogaerts, H. & Ratinckx, E.(1999). Learning to solve mathematical application problems: A design experiment with fifth graders. *Mathematical Thinking and Learning, 1(3)*, 195–229.
- Woodward, J., Beckmann, S., Driscoll, M., Franke, M., Herzig, P., Jitendra, A & Ogbuehi, P.(2012). *Improving mathematical problem solving in grades 4 through 8: A practice guide* https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/mps_pg_052212.pdf
- Yazgan, Y. (2007). Observations about fourth and fifth grade students' strategies to solve non-routine problems . *Elementary Education Online, 6(2)*, 249-263.
- Yazgan, Y. &Arslan, Ç.(2017). *Mathematical unconventional problem solving strategies and examples*. Pegem Academy Publishing.
- Zawojewski, J. S. & Lesh, R. (2003). *A models and modelling perspective on problem solving. Beyond constructivism: A models & modelling perspective on mathematics problem solving, learning & teaching*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Be

şeri Bilimler Etik Kurulu Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul başkanlığı, 03.02.2022, Toplantı sayısı: 02 Karar no: 07

Yazarların Katkı Oranı

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'dır

Çıkar Çatışması

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır.

Kuram ve Uygulamada
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 03.10.2024 *Kabul/Accepted:* 30.12.2024

Makale Türü: Araştırma

**Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okumaya İlgileri ve Kitap Türlerine Yönelik
Farkındalıkları**

*Elif AYDIN**

*Ayşe KAZANCI TINMAZ***

ÖZ

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin kitap okumaya ilgileri ve çocuk kitapları hakkında farkındalıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel durum çalışması desenine göre düzenlenen bu araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılında Samsun ilinin merkeze uzak bir ilçesinde öğrenim gören 15 ortaokul öğrencisinden toplanmıştır. Veri toplama süreci yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları öğrencilerin; kitap okumaya her gün belirli bir zaman ayırdığını, kitap okumanın çeşitli faydaları olduğunu düşündüklerini, en çok tercih ettikleri kitapların roman, hikâye, masal gibi olaya bağlı türler olduğunu göstermiştir. Öğrenciler çocuklara yönelik kitapların konusunun eğlenceli ve eğitici olmasına, macera içermesine, kitap kapaklarının ilgi çekici olmasına vurgu yapmışlardır. Öğrenciler hayali bir yazar olarak konusu macera olan bir roman yazmayı tercih etmişlerdir. Ulaşılan bulgular doğrultusunda araştırma sonucunda öğrencilerin, kitap okumanın faydaları ve okudukları belirli türlere yönelik farkındalığa sahip olduğunu ancak kitap türleriyle ilgili farkındalıklarının düşük olduğunu görülmüştür. Öğrenciler çocuk edebiyatında az sayıda türle ilgili farkındalığa sahiptir. Ayrıca çocuk edebiyatı eserlerinin sahip olması gereken içerik özellikleriyle ilgili farkındalıkları biçimsel özelliklere göre daha yüksektir.

Anahtar Sözcükler: Çocuk kitapları, çocuk edebiyatı, kitap okuma, farkındalık, ortaokul öğrencileri

**Secondary School Students' Interest in Reading and Awareness of Book
Genres**

ABSTRACT

This study examined middle school students' interest in reading books and their awareness of children's books. This research was organized according to qualitative case study design. We conducted with 15 middle school students studying in a remote district of the province of Samsun in the 2022-2023 academic year using the semi-structured interview technique. The findings showed that the students allocated a certain amount of time daily to reading books, thought they had various benefits and that their preferred books were event-related genres such as novels, stories, and tales. The students emphasized that the subject of books for children was fun and educational, that they included adventure, and that the covers of books were attractive. The students preferred to write a novel with an adventure subject as an imaginary writer. In line with the findings, the research showed that the students were aware of the benefits of reading books and the specific genres they read, but their awareness of book genres was low. The students were aware of a few genres in children's literature. In addition, their awareness of the content characteristics children's literature should have been higher than their formal characteristics.

Atf Bilgisi: Aydın, E., & Kazancı Yılmaz., A. (2024). Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okumaya İlgileri ve Kitap Türlerine Yönelik Farkındalıkları. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 446-465. Doi: 10.48066/kusob.1560458

* Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, elfmin55@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0006-5796-5817

** Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ayse.tinmaz@omu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-4795-3346

Keywords: Children's books, children's literature, reading book, awareness, secondary school students

Giriş

Okuma becerisi, bireyin çağın gereklerine uyum sağlamasında ve toplumsallaşmasında önemli bir yere sahiptir. Bilgiye sahip olmanın, bilgiyi üretmenin yolu okuma becerisinden geçmektedir ve okuma, toplumun sosyal, kültürel ve ekonomik yönden gelişmesinin öncülü niteliğindedir. Bu açıdan toplumu oluşturan bireylerin okuma alışkanlığına sahip olması son derece önemlidir.

Okuma eyleminin alışkanlığa dönüşebilmesi için düzenli biçimde, belli aralık ve yoğunlukta devam etmesi gerekir (Özen, 2001). Okuma alışkanlığının kazanılabilmesinde aile ve okulun sorumluluğu büyüktür. Çocuğun küçük yaşlardan itibaren okuma eylemine tanıklık etmesi ve sonrasında okulda okumayı öğrenmesinin ardından bu alışkanlık kazanılabilir. Bu kapsamda Türkçe Dersi Öğretim Programı özel amaçlarında öğrencilerin; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle söz varlıklarının zenginleştirilerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları, duygu, düşünce ve hayal dünyalarının geliştirilmesi, okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmaları, bir konudaki görüşlerini anlaşılır şekilde ifade etmeleri, okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmeleri hedeflenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı; öğrencilerin okumayı sevmesini, okuduklarını anlamasını ve eleştirel bir bakış açısı kazanmasını, okumayı alışkanlık haline getirmesini, öğrencilerin söz varlığının zenginleşmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Böylece öğrencilerin; bilgi edinimi yanında düşünme yeteneklerinin gelişmesi, farklı fikirler üretebilmeleri, zengin kelime hazinesi ile iletişim kurmalarının kolaylaşması, iyi bir tarih ve kültür bilincine sahip olmaları beklenmekte olup bu sayede okumayı seven, araştırmayı bilen, evrensel değerlere sahip nesillerin yetişmesi amaçlanmaktadır (Arıcı, 2018).

Okuma sadece sembollerin zihinde karşılık bulması değil Akyol'un ifade ettiği gibi (2020, s.1) "Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir." Arıcı'ya (2018) göre okuma "Yazılı bir metni görüp kendine özgü biçimde anlamlandırmadır." Dolayısıyla öğrencilerin okuduklarını anlamaları ve özgün bir biçimde yorumlamaları okuma becerisinin gelişimi için gereklidir. Bu bağlamda okuduğunu anlama konusunda ulusal sınavlarda ve uluslararası yapılan karşılaştırmalarda ülkemize yönelik elde edilen bulgular dikkat çekicidir. Bunlar arasında Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) içinde bulunan Türkçe testi sonuçlarına göre öğrencilerin %25.1'i temel ve temel altı düzeydedir (MEB, 2019). Diğer bir ifadeyle dört öğrenciden birisi sınav sonuçlarına göre oluşturulan temel altı, temel, orta, orta üstü ve ileri kategorileri arasında en alt iki basamaktadır. Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından on beş yaşındaki öğrencilerin okuma becerisi, matematik ve fen okuryazarlığı alanlarındaki becerilerini ölçmek için geliştirilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sonuçlarına göre de okuma becerisinde Türkiye'deki öğrencilerin %71'i altı kategori arasında ikinci düzeye ulaşmıştır (MEB, 2022). Diğer bir ifadeyle öğrencilerin %29'u en alt yeterlik düzeyindedir. Bu düzeyin özellikleri arasında ise kısa paragrafların gerçek anlamını kavrama, bir metindeki bilgiler arasında basit bağlantılar kurabilme yer almaktadır. Yeterlik düzeyi yükseldikçe verilen metinde ilişki kurma, çıkarımda bulunma, karşılaştırma yapma gibi ileri düzey beceriler artmaktadır.

Okuma konusunda ulaşılan bu bulgular öğrencilerde kitap okuma alışkanlığının önemine işaret etmektedir. Kitap okuma alışkanlığının kazanılabilmesinde çocukların buldukları gelişimsel dönemlere uygun olarak onların duygu, düşünce ve hayal dünyalarına yönelik hazırlanmış metinler önemlidir. Nitelik ve içerik açısından çocuklara göre hazırlanan bu eserler çocuk edebiyatının içeriğini

oluşturmaktadır (Efe, 2014). Çocuk edebiyatı, 2-14 yaşları arasındaki bireylerin ihtiyacını karşılayan edebiyattır (Oğuzkan, 2021). Bu eserler, çocukların fiziksel ve zihinsel gelişimlerine, duygu, düşünce, hayal, ilgi ve seçimlerine hitap eden hem eğitime hem de eğlendirme görevi olan sözlü ve yazılı eserlerden oluşmaktadır (Sever, 2010). Çocuk edebiyatı çocukların hayal, duygu, düşünce ve duyarlılıklarına, eğitilirken aynı zamanda eğlenmelerine katkı sunmak amacıyla oluşturulan bir edebiyattır (Şirin, 2000).

Çocuk edebiyatında yazılı türler arasında; masal, hikâye, roman, drama, biyografi, otobiyografi, anı, günlük bulunmaktadır (Tüfekçi Can, 2012). Ayrıca; bilmece, tekerleme, çizgi roman, fıkra, atasözü, tiyatro, efsane, destan da bu grupta yer alır (Bölük, 2022). Bu eserler, çocukta edebi bir hassasiyet oluşmasını sağlar. Edebiyat çocuklara yaşama, çevreye ve insan ilişkilerine yönelik deneyimler sunar ve kişinin çocukluktan itibaren beslenebileceği sınırsız bir kaynak olmaya yaşam boyu devam eder (Alver, 2005). Çocuk edebiyatı; çocuklara öz güven, öz denetim, öz yeterlik, empati, özdeşim kurma gibi duygu ve düşünce becerilerini kazandırmak, çocukların hayal ve gerçek dünyaları arasında bağ kurmak, çocukların duygu ve düşünce dünyalarını tanımalarına olanak sağlamak gibi işlevlere sahiptir (Tunagür ve Kardaş, 2021). Edebiyat çocuklara karşılaşmadıkları farklı dünyaların içinde pek çok tecrübe ve yaşanmışlıkla karşılaşma imkânı sunar (Tunagür, 2021). Bütün dil becerilerinin etkili olarak geliştirilmesinde de önemli bir rol oynar (Ateş, 2021).

Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının gelişmesine çok sayıda bireysel ve çevresel faktör etki etmektedir. Çocuklarda okuma kültürünün yerleşmesinde (Toğçuoğlu Ünal ve Yiğit, 2014) ve okuma becerisinin gelişmesinde (Puglisi, Hulme, Hamilton & Snowling, 2017) ailenin, kitap okuma sevgisini kazandırmada öğretmenlerin (Aslantürk ve Saracaloğlu, 2010) rolünü tespit eden çalışmalar bulunmaktadır. Okuduğunu anlamada ise bireylerin ön bilgisi ve kelime bilgisi ile ailenin okumaya katılımının etkili olduğu tespit edilmiştir (Çiğdemir, 2021). Bir başka çalışmada evde kitaplığı bulunan öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Aytaç ve Kaygısız, 2019; Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp, 2013). Bu faktörlerin yanında çocukların ilgilerine göre bilinçli bir biçimde kitap türlerini tercih edebilmesi de kitap okuma alışkanlığının kazanılmasında etkili olabilir. Erken çocukluk döneminde edinilen okuma alışkanlığı hayatın geri kalanında da devam ettiği için (Majid, 2018) çocukların bu yaşlarda ilgilerini çeken edebi eserlerle tanışmaları önemlidir. Nitekim çocuk edebiyatı ürünleri; çocukların gelecek hayatlarında iyi bir okur olabilmeleri için onları hazırlar (Şirin, 2016). Bu eserlerin çocukları nitelikli metinlere yöneltme ve zamanla okuma kültürü kazandırma sorumluluğu vardır (Sever, 2019). Nitelikli edebi eserlerle erken yaşlarda tanışan çocukların okuryazarlık becerilerinin geliştiği ve ilerleyen yaşlarda iyi bir okur oldukları görülmektedir (Serin, 2011; Wesseling, Christmann ve Lachmann, 2017). Ateş ve Kaya (2023) tarafından yapılan deneysel çalışmada da çocuk edebiyatı eserlerinin okunmasının ortaokul öğrencilerinin; okuma motivasyonu ve tutumu, okumaya adanmışlık, okur öz algısı üzerinde pozitif bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Durualp ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışmada roman-hikâye okuyan çocukların kitap okumaya ilişkin tutumlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla çocukların gelişim dönemlerine uygun kitap türlerinin seçilmesinin, ilgilerini çeken kitap türleri ile tanışmalarının okuma alışkanlığının kazanılmasında önemli olduğu söylenebilir.

Literatürde öğrencilerin okumaya yönelik tutumları, okuma alışkanlıkları ile ilgili farklı öğrenim düzeylerinde çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar arasında Aytaç ve Kaygısız (2019) lise öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarını, Boz ve Ulusoy (2019) dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma tutumu, okuduğunu anlama düzeyi ve rutin olmayan problem çözme başarısı değişkenlerinin ilişkisini, Taş (2018) da aynı grubun okuma alışkanlıklarını ve okumaya ilişkin tercihlerini, Ürün-Karahan ve Taşdan (2017), beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutumlarını ve okuma motivasyonlarını araştırmıştır. Durualp ve diğerleri (2013) sekizinci sınıf

öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını incelemiştir. Tercih edilen edebi türlere yönelik araştırmalar ise daha azdır. Bölük (2022) ilkökul öğrencilerinin okumayı tercih ettikleri çocuk edebiyatı türleriyle ilgili, Alkan ve Durukoğlu (2024) ortaokul öğrencilerinin kitap okumaya ilgi ve tercihlerine yönelik nicel yöntemle araştırma yapmış, Dünder ve Maden (2019) ise ortaokul öğrenci velilerinin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıklarını ele almıştır. Bu çalışmalardan farklı olarak çocuklarda kitap okuma alışkanlığı oluşturabilmek ve bilinçli bir okuyucu olarak yetişmelerini sağlamak için çocuk edebiyatı türlerine yönelik ilgi ve farkındalıklarının nitel araştırma yöntemi ile derinlemesine incelenmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sebeple araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin kitap okumaya ilgileri ve çocuk kitapları hakkında farkındalıklarını incelemektir. Çalışma, öğrencilerin kitap türlerine yönelik farkındalıklarının tespit edilmesi ve çocukların ilgileri doğrultusunda çocuk kitapları ile ilgili öneriler sunması bakımından önemlidir. Çalışmanın; ilgili literatüre katkı sağlamasının yanında öğretmenlere okulda verilecek ödevler veya yapılacak etkinliklerin hazırlanmasında, öğrencilerin bilinçli okuma tercihlerinde ve velilere çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmasında destek olma noktasında yardımcı olacağı düşünülmektedir. Araştırma soruları şunlardır:

1. Ortaokul öğrencilerinin kitap okumaya yönelik görüşleri nasıldır?
2. Ortaokul öğrencilerinin kitap türlerine yönelik farkındalıkları nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma modelindedir. Nitel araştırmalar; belirlenen konunun kendi bütünlüğü içinde derinlemesine incelendiği, örüntülerin keşfedildiği bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden “durum çalışması deseni” benimsenmiştir. Durum çalışmasında, bir olgu veya olay derinlemesine incelenerek nasıl ve neden soruları cevaplanmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin kitap okumaya ilgileri ve kitap türlerine yönelik farkındalıkları derinlemesine incelenmek istendiği için durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Samsun ilinin bir ilçesinde Yatılı Bölge İlköğretim Okulu’nda öğrenim gören 15 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir veya uygun örnekleme, araştırmacının genellikle kolayca ulaşabileceği bir örneklemden verileri toplamasıdır (Büyükoztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2022). Öğrencilerin özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur. Çalışmaya katılan 15 öğrencinin 11’ i kız dördü erkektir. Altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinden beşer kişi çalışmaya dahil edilmiştir. Aşağıdaki tabloda katılımcılara ait bilgiler yer almaktadır:

Tablo 1. Katılımcı öğrenciler ile ilgili ön bilgiler

Kod	Sınıf	Cinsiyet	Anne Öğrenim Durumu	Baba Öğrenim Durumu	Not Ortalama	Kitap Okumaya Ayrılan Süre	Kitap Okumaya Engel Olan Durum	Aile Bireylerinin En Çok Vakit Ayırdığı Etkinlik
Ö1	6	Kız	İlkokul	İlkokul	88	30 dk.	Derslerin yoğunluğu	Diğer
Ö2	6	Erkek	İlkokul	İlkokul	83	1 saat	Derslerin yoğunluğu	Diğer
Ö3	6	Kız	Lise	Ortaokul	78	30 dk.	TV, cep telefonu, bilgisayar	TV, Bilgisayar
Ö4	6	Kız	Ortaokul	Lise	80	30 dk.	Derslerin yoğunluğu	TV, Bilgisayar
Ö5	6	Kız	İlkokul	Lise	78	30 dk.	TV, cep telefonu, bilgisayar	TV, Bilgisayar
Ö6	8	Erkek	Ortaokul	Ortaokul	96	1 saat	Derslerin yoğunluğu	Diğer
Ö7	8	Kız	Ortaokul	Ortaokul	87	3 saat	Derslerin yoğunluğu	TV, Bilgisayar
Ö8	8	Erkek	İlkokul	Ortaokul	93	2 saat	TV, cep telefonu, bilgisayar	TV, Bilgisayar
Ö9	8	Kız	İlkokul	İlkokul	97	2 saat	TV, cep telefonu, bilgisayar	Eğlence
Ö10	8	Kız	İlkokul	İlkokul	99	1 saat	TV, cep telefonu, bilgisayar	TV, Bilgisayar
Ö11	7	Kız	Lise	Ortaokul	99	3 saat	Yok	Kitap okuma
Ö12	7	Erkek	Üniversite	Üniversite	96	<30 dk	TV, cep telefonu, bilgisayar	-
Ö13	7	Kız	Lise	Lise	97	30 dk.	TV, cep telefonu, bilgisayar	Diğer
Ö14	7	Kız	İlkokul	Ortaokul	97	1 saat	TV, cep telefonu, bilgisayar	TV, Bilgisayar
Ö15	7	Kız	Lise	Lise	96	1 saat	TV, cep telefonu, bilgisayar	TV, Bilgisayar

Veri Toplama Araçları

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplanmıştır. Görüşme formunu hazırlama aşamasında ilk olarak ilgili literatür taraması yapılmıştır. Ardından da taslak sorular hazırlanmış ve oluşturulan form uzman görüşüne sunulmuştur. Türkçe Öğretimi alanında iki, Eğitim Yönetimi alanında bir uzmanın görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra pilot uygulama yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular ilk olarak altı ortaokul öğrencisine (iki 6. sınıf, iki 7. sınıf, iki 8. sınıf) sorulmuştur. Bu uygulamanın amacı katılımcıların soruları ne derece kavradıklarını tespit etmektir. Bu sayede anlaşılmayan sorularda değişiklik yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunun birinci bölümünde dokuz adet soru ikinci bölümünde dört temel soru ve sonda soruları yer almaktadır. Sorulara örnek olarak şunlar verilebilir; Sizce kitap okumanın faydaları nelerdir? Kitap okumak insan yaşamını nasıl etkiler? kitap okumanın yaşamınıza nasıl etkileri olduğunu düşünüyorsunuz? Okumayı en çok sevdiğiniz kitapların özelliklerinden bahsedebilir misiniz? Size göre çocuklara yönelik kitaplar nasıl olmalıdır? Çocuklara yönelik bir kitap yazsaydınız nasıl tasarlardınız?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, görüşme yöntemi ile 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gönüllü öğrencilerle velilerinin izni dahilinde toplanmıştır. Görüşmeler öğrencilerin uygun zamanları belirlenerek yüz yüze yapılmıştır. Görüşme öncesinde öğrenci velilerinden yazılı onam alınmış Ondokuz Mayıs Üniversitesinden Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Komisyonu'ndan 20.06.2023 tarihinde 2023-566 Sayılı karar ile etik kurul izni edinilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilen verilerin analiz sürecinde Miles ve Huberman (1994/2021) tarafından önerilen nitel veri analizi basamakları takip edilmiştir. Bu süreç öğrencilerden toplanan verilerin; azaltılması, sunumu, sonuç çıkarımı ve doğrulama basamaklarından oluşmaktadır. Her iki araştırmacı tarafından birkaç defa okunan cevaplar üzerinde kodlama işlemi yapılmıştır. Kodlamada, nitel veri kodlama tekniklerinden betimsel kodlama ve in vivo kodlama (Saldana, 2013/2022) kullanılmıştır. Araştırmacılar elde ettikleri ön kodlar üzerinde değerlendirme yaparak kodların anlamlarını netleştirmiş ve yeniden kodlama yapmışlar, son değerlendirmede kod listesine son halini vermişlerdir. Miles ve Huberman'ın (1994/2021, s.64) önerdiği formül kullanılarak iki araştırmacı arasında kodlayıcılar arası uyum yüzdesi %94 olarak hesaplanmıştır.

Nitel araştırmalarda sonuçların niteliğini artırmak için; doğrulanabilirlik, denetlenebilirlik, inanılabilirlik ve aktarılabilirlik konularında dikkat edilmesi gereken bazı ilkeler vardır (Miles ve Huberman, 1994/2021). Bu çalışma kapsamında doğrulanabilirlik için; çalışmanın yöntemi detaylı olarak açıklanmıştır. Verilerin toplanma ve analiz süreci açık bir biçimde ifade edilmiştir. İnanılabilirlik için araştırmada elde edilen veriler ayrıntılı bir şekilde sunulmuş, bulguların kendi içinde tutarlılığına dikkat edilmiştir. Denetlenebilirlik için araştırma soruları araştırma desenine uygun ve açık bir dille hazırlanmıştır. Görüşmeler okul ortamında öğrencilerin rahat cevap verebileceği bir ortamda yapılmıştır. Aktarılabilirlik kapsamında ise çalışma grubundaki katılımcıların araştırmayı ilgilendiren özellikleri isimleri gizli tutularak ayrıntılı bir şekilde tanımlanmıştır. Gönüllü olarak görüşmeye katılan öğrencilerin isimleri etik kurallar çerçevesinde araştırmada yer verilmemiştir. Katılımcıların isimleri Ö1, Ö2, ... Ö15 olarak kodlanmıştır.

Bulgular

Betimsel sorulara verilen yanıtlara göre öğrencilerin günlük kitap okumaya ayırdıkları sürenin bir öğrenci için 30 dakikadan az, beş öğrenci için en az 30 dakika (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö13) olduğu görülmüştür. Beş öğrenci bir saat (Ö2, Ö6, Ö10, Ö14, Ö15), iki öğrenci iki saat (Ö8, Ö9), diğer iki öğrenci ise üç saat (Ö7, Ö11) okumaya süre ayırdığını belirtmiştir. Kitap okumaya engel olan durumlar konusunda elde edilen cevaplar ise şöyledir: Bir öğrenci (Ö11) kitap okumasına engel olan durum olmadığını, dört öğrenci (Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7) derslerin yoğunluğundan yeterli süreyi ayıramadığını, dokuz öğrenci ise (Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15) TV, cep telefonu ve bilgisayar kullanımının kitap okumasına engel olduğunu belirtmiştir. Ailelerin en çok vakit ayırdığı etkinliğe sekiz öğrenci (Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö14, Ö15) TV izleme, bilgisayar kullanma, sadece bir öğrenci kitap okuma (Ö11), bir başka öğrenci (Ö9) eğlence, beş öğrenci (Ö1, Ö2, Ö6, Ö12, Ö13) ise sosyal etkinlikler cevabını vermiştir.

Öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtların analizi ile kitap okumanın faydaları, tercih edilen kitap türleri ve bu türlerin tercihindeki sebepler, çocuk kitaplarının özellikleri ve hayali bir kitap önerisi kategorilerinde kodlar ortaya çıkmıştır.

Kitap Okumanın Faydaları

Öğrencilerin tamamı kitap okumanın çeşitli faydaları olduğunu düşünmektedir. Elde edilen kodlar Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin kitap okumanın faydalarına ilişkin görüşleri

Kodlar	Öğrenciler
Hayal gücünü geliştirir.	Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö14
Okuma hızını artırır.	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö11
Bilgilendirir.	Ö4, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15
Derslere yardımcı olur.	Ö5, Ö11, Ö15

Paragraf sorularını kolay çözmeyi sağlar.	Ö8, Ö11
Okuma ve anlamının gelişmesini sağlar.	Ö2, Ö13
Eğlendirir.	Ö1, Ö2, Ö15
Hayatı kolaylaştırır.	Ö6, Ö12
Farklı bakış açıları kazandırır.	Ö7, Ö8, Ö15
Hayata hazırlar.	Ö9, Ö12, Ö15
Kelime dağarcığını genişletir.	Ö9, Ö14, Ö15
Kendini iyi ifade etmeyi sağlar.	Ö6, Ö13
Empati yapmayı sağlar.	Ö7, Ö13
Farklı fikirlere saygılı olmayı sağlar.	Ö9, Ö11
Olgunlaştırır.	Ö9, Ö15

Kitap okumanın faydalarına yönelik ulaşılan kodlar arasında; kitap okumanın hayal gücünü geliştirdiği, bilgilendirdiği ve okuma hızını artırdığı kodları öne çıkmaktadır. Kitap okumanın hayal gücünü geliştirmesi ile ilgili olarak Ö8: “*Kitap okumak bana göre çocuklara farklı bir pencere bir yeni ufuk açar ve hayal güçleri gelişir.*”, Ö14: “*Çocukların hayal gücünü, düşünce sınırlarını genişletir...*” ve Ö6’nın “*Herkesin bildiği gibi kitap okumak çocukların hayal dünyasını genişletir, onların kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağlar, insanların genelinde ise hayatlarını kolaylaştırır.*” ifadeleri örnek verilebilir. Ö12 kitap okumanın insanı bilgilendirmesine yönelik olarak “*Kitap okuyan çocuklar bilgili olur. Hayatında karşılaştığı engelleri bilgileri sayesinde geçebilir. Okumayanlar da engellere takılıp ‘Nasıl kurtulacağım?’ diye kendi kendine sorar. Yani bilgi, insan hayatını kolaylaştırır.*” ifadesi ile dikkat çekmiştir. Bu faydaların yanında kitap okumanın; derslere yardımcı olduğunu, paragraf sorularını kolay çözmeyi sağladığını, okuma ve anlamayı geliştirdiğini, eğlendirdiğini, hayatı kolaylaştırdığını, farklı bakış açıları kazandırdığını, hayata hazırladığını, kelime dağarcığını zenginleştirdiğini, kendini iyi ifade etme, empati yapma ve farklı fikirlere saygılı olmayı sağladığını, insanı olgunlaştırdığını düşünenler bulunmaktadır. Öğrencilerden Ö11 şu sözleri ile kitap okumanın hem ders başarısına hem de bireysel gelişimine dikkat çekmiştir: “*Yaşam kalitemizi artırmakla birlikte kitap bizim düşüncelere ve fikirlere saygılı yaklaşarak bu düşünceyi daha iyi anlamamızı sağlar. Okumamızı hızlandırdığı ve paragrafı anlamaya yardımcı olduğu için bence derslere de faydalıdır. Dar fikirli ve sabit görüşlü olmamızı da engeller.*” Ö7, okumanın farklı dünyaları tanıma ve başkalarının yerine kendini koyabilme becerisi kazandırdığını düşünmektedir: “*Kitap okumak çocukların hayal gücünün gelişmesini ve empati yapmasını sağlar. Kitap okumak insanların olaylara bakış açısını daha da genişletir.*” Ö9, benzer görüşlere sahip olmakla birlikte ek olarak okumanın, kelime dağarcığının gelişmesine katkı sağladığını şöyle ifade etmiştir: “*Farklı düşüncelere saygılı olmamızı sağlar. Hayal dünyalarının gelişmesini sağlar. Kelime hazinesinin gelişmesini sağlar. İnsanlar kitaplar sayesinde iç dünyalarına ulaşabiliyor ve ders çıkarabiliyorlar.*” Ö13’ün, “*... Kendini ifade etmesinde karşılıklı konuşma içerisinde daha rahat davranma insanlara, genelde okuma ve anlamada gelişme ve insan ilişkilerinde daha kültürlü ve bilgili olma vb. özellikler kazandırır.*” ifadesinde kitap okumanın insanlar arası ilişkilerdeki faydaları dikkat çekmektedir. Aşağıda yer alan Ö15’ in ifadelerinde de kitap okumanın çeşitli faydaları görülmektedir. Ö15 kitap okumakla bireyin olgunlaştığını, bilgilendiğini düşünmektedir:

“*Kelime dağarcığımız oldukça genişler. Ve kitap okumak insanı olgunlaştırır. Çocukların derslerine yardımcı olur. Bazen bizi bilgilendirir bazen eğlendirir. Aile içinde kitap okumayı aktivite yapmak çocukları televizyon vs. şeylerden uzak tutar ve bilgiye yollar yani kitap okumanın çocuklara etkisi çok büyüktür, fazladır. Anlatsam buraya sığmaz. Ama sadece bilgi değildir bence bizlerdeki etkisi. Hayatı da öğretir bize yaşamı, tedbir almayı, dünyaya bakılacak bir sürü pencere gösterir, eğer hepsinden bakarsak bizi daha da olgunlaştırır.*”

Öğrencilerin Tercih Ettikleri Kitap Türleri ve Bu Türleri Tercih Sebepleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin okumaktan hoşlandıkları edebi türler; hikâye, roman, masal, şiir, fabl ve gündüktür. Bunlar arasında roman, hikâye, masal öne çıkmaktadır. Tablo 3’te elde edilen kodlar sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin okumaktan hoşlandıkları edebi türler ve sebepleri

Tür	Sebepler	Katılımcı
Hikâye	Olay anlattığı için	Ö10
	Kendini kahramanın yerine koyabildiği için	Ö6
	Olaylar eğlenceli olduğu için	Ö15
	Konuları çocuklara hitap ettiği için	Ö5
	Bilgi verdiği için	Ö1
Roman	Hayatın sıradanlığından çıkardığı için	Ö7
	Merak duygusuna hitap ettiği için	Ö8
	Olaylar örgüsü olduğu için	Ö8, Ö10
	İç dünyasını keşfetmeyi sağladığı için	Ö9
	Farklı bakış açıları kazandırdığı için	Ö11
	Bilgi verdiği için	Ö11
	Hayata hazırladığı için	Ö11
	Konuları gerçekçi olduğu için	Ö13, Ö15
	Olayları ilgi çekici olduğu için	Ö15
	Sürükleyici olduğu için	Ö8, Ö12
Masal	Eğitici olduğu için	Ö2
	Hayal dünyasını zenginleştirdiği için	Ö9
	İyiler kazandığı için	Ö11
	Konuları çocuklara hitap ettiği için	Ö5
	Olay anlattığı için	Ö10
Şiir	Anlatım gücünden dolayı	Ö1
	Hissettiği duygular için	Ö15
Fabl	Kahramanları hayvanlar olduğu için	Ö3
	Eğitici olduğu için	Ö4
	Olay anlattığı için	Ö10
Günlük	Birinci kişi ağzından anlatıma sahip olduğu için	Ö14

Öğrencilerden sekizi roman okumaktan hoşlandığını belirtmiştir. Bu öğrencilerden Ö7, “Roman kitapları bana daha çok hitap eder çünkü günlük hayatın sıradanlığından bizi çıkarır.” ifadesiyle roman okumanın hayatın sıradanlığından çıkarmasına, Ö9 ise “Ben en çok roman okurum. Kendi iç dünyamı keşfetmemi sağlar.” ifadesi ile roman okuyarak iç dünyasına yolculuk yaptığını dikkat çekmiştir. Romanların konusu itibari ile olaylar örgüsünden oluşması, bu olayların merak uyandırması, sürüklemesi, gerçekçi olması öğrencilerin romanı tercih sebepleri arasında gösterilmiştir. Bu konuda Ö10: “Ben romanı severim. Kitapta olayların birbirine bağlanması bana göre daha güzel.”, Ö12: “Ben romanı tercih ederim çünkü roman okurken kendimi romana daha iyi kaptırırım. Ve okurken daha iyi anlarım. Okurken kendimi romanın içinde gibi hissedirim fakat okumayı bırakana kadar.”, Ö15: “... Romandaki olaylar çok ilgimi çeker çoğunlukla gerçek olabilecek olaylar anlatılır. Ben de bunları okurken hoşuma gider ve eğlenirim.” açıklamalarında bulunmuşlardır. Ö8’in aşağıdaki ifadesinde de romanların sürükleyici olmasına yönelik şu düşünceleri görmek mümkündür:

“...benim en sevdiğim tür romandır... Çünkü romanlarda diğer türlerde olmayan bir şey var. Galiba bu romanın çok uzun olmasından kaynaklanıyor. Çünkü o kadar sayfa okuduktan sonra kendinizi romanın bir parçası gibi hissediyorsunuz daha başka nedenleri de romanı okurken içinizi saran merak duygusu acaba sonunda ne olacak... Nasıl bitecek, mutlu son mu yoksa mutsuz son mu olacak? Bu duygular okuma isteğimi canlandırıyor...”

Öğrencilerden bir kısmı hikâye okumaktan hoşlandığını ve hikâyenin çocuklara hitap eden tür olduğunu belirtmişlerdir. Hikâyelerin; bilgi vermesi, olay anlatması, konularının çocuklara hitap etmesi, olayların eğlenceli olması, kendini kahramanın yerine koyabilmesini sebep olarak göstermiştir. Hikâyelerin çocuklara göre olduğunu düşünen ve hikâye okumaktan hoşlanan katılımcıların tercih sebeplerine örnek olarak; “*Hikâyeler çocuklara hitap eder, onları bilgilendirir.*” (Ö1), “*Masal ve hikâyedir. Çünkü konuları çocuklara göredir.*” (Ö5), “*Bence genel olarak çocuklara hitap eden türler masal ve hikâye. Bu türlerden hikâyeyi daha çok severim kendimi kahramanın yerinde hissetmek isterim.*” (Ö6), “*Masal, hikâye, fabl, roman gibi türleri severler. Çünkü çocuklar için olay olması onların ilgisini çeker.*” (Ö10), “*Bana göre benim yaşımdaki çocuklar için roman hikâye şiidir. ...hikâyelerdeki olaylar çok güzeldir. Aynı roman gibi hoş ve eğlencelidir.*” (Ö15) ifadeleri gösterilebilir.

Bazı öğrenciler masalların çocuklara hitap ettiğini düşünmektedir. Buna sebep olarak ise masalların; eğitici olmasını, hayal dünyasını zenginleştirmesini, bilgi vermesini, iyilerin kazanmasını, konularının çocuklara hitap etmesini, olay anlatmasını göstermişlerdir. Ö2'nin “*Bana göre çocuklara hitap eden tür masaldır. Nedeni ise masalların eğitici olmasıdır.*”, Ö9'un “*Çocuklara en çok masal hitap eder. Çünkü masal çocukların hayal dünyalarının gelişmesine katkı sağlar ve bazı bilgileri öğrenmemizi sağlar*”, Ö10'nun “*Masal, hikâye, fabl, roman gibi türleri severim. Çünkü çocuklar için olay olması onların ilgisini çeker.*” ve Ö11'in “*Küçük yaşlar için masal, hikâye uygundur. Çünkü iyilerin kazandığı masal ve hikâyeler çocukların gelişimi için önemlidir.*” ifadelerinde masal türünün tercih sebepleri görülmektedir.

Üç öğrenci fabl türünde eserleri okumaktan hoşlandığını ve fablların çocuklara hitap ettiğini düşünmektedir. Bu öğrencilerden Ö3: “*Fablların kahramanları hayvanlar olduğu için çocukların ilgisini çeker.*” ifadesi ile fablların kahramanlarının hayvanlar olmasına, Ö4: “*Fablların eğitici olması ise çocuklar için faydalıdır.*” ifadesi ile bu türün eğitici olmasına dikkat çekmişlerdir. Ö10 ise masal, hikâye ve romanda olduğu gibi fabl türünde de bir olayın olmasını sebep olarak şöyle göstermiştir: “*Masal, hikâye, fabl, roman gibi türleri severler. Çünkü çocuklar için olay olması onların ilgisini çeker.*”.

Öğrencilerden ikisi ise şiir okumaktan hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Bu öğrencilerden Ö15 şiirlerin anlatım gücü ve duygulara hitap etmesini sebep olarak şöyle açıklamıştır: “*Şiirleri çok severim çünkü içinde çok fazla emek ve ilham vardır. Bazılarında yakınma, acı vardır. Bazılarında mutluluk, kavuşma vardır. Şiirlerin birçok dili vardır. İlgimi çeken nokta bu ya o şiirdeki dillerin her birini bulmaya çalışmak.*”. Son olarak bir öğrenci (Ö14) günlük okumaktan hoşlandığını ifade etmiş sebep olarak ise anlatıcının birinci kişi olmasını şöyle açıklamıştır: “*Ben daha çok günlük tarzı yazıları birinci kişi ağzından anlatım yapan kitapları seviyorum. Böylece okuduğum kitabın içinde ben de varmışım gibi hissediyorum ve kendimi kitaba kaptırıyorum.*”

Çocuklara Hitap Eden Kitapların Özelliklerine Yönelik Görüşler

Ulaşılan bulgulara göre katılımcılar çocuklara hitap eden kitapların özelliklerini konu, karakter ve kapak açısından değerlendirmişlerdir. Tablo 4'te elde edilen kodlar belirtilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin çocuklara hitap eden kitapların özelliklerine ilişkin görüşleri

Kategori	Kod	Katılımcılar
Konu	Eğlenceli olmalı	Ö1, Ö5, Ö9, Ö10,
	Eğitici olmalı	Ö1, Ö2, Ö7,
	Macera içermeli	Ö3, Ö4, Ö5, Ö14,
	Hayal gücünü beslemeli	Ö6,
	Konu çocuklarla ilgili olmalı	Ö6,
	İlgi çekici olmalı	Ö11, Ö12,

Karakterler	Kendini iyi hissettirmeli	Ö8,
	Eğlenceli olmalı	Ö1, Ö15
	Macera peşinde koşmalı	Ö3
	Olağanüstü özellikleri olmalı	Ö2, Ö7, Ö8
	Çocuk olmalı	Ö9
	Gerçekçi olmalı	Ö11, Ö13
	Her yaşa hitap etmeli	Ö14
	Kötü alışkanlıkları olmamalı	Ö10
Kapak	Konu hakkında bilgi vermeli	Ö1, Ö4, Ö10, Ö11
	Hayal dünyasına hitap etmeli	Ö3, Ö6
	İlgi çekici olmalı	Ö7, Ö8, Ö9, Ö13, Ö10, Ö12
	Kitabın kapağında karakterler olmalı	Ö2

Tablo 4’te görüldüğü üzere katılımcı öğrenciler çocuklara yönelik kitapların konusunun; eğlenceli ve eğitici olmasına, macera içermesine, hayal gücünü beslemesine, çocuklarla ilgili olmasına, ilgi çekici olmasına dikkat çekmişlerdir. Öğrencilerden Ö11, “*Kitabın konusu ilgi çekici ve sürükleyici olmalı, çünkü bizim yaşımızdaki çocuklar okumaktan çabuk sıkılıyor ve kitap okumuyor.*” Ö10, “*Kitabın konusu eğlenceli olmalı, çocuklar eğlenmeli.*”, Ö3, “*Bana göre çocuklara uygun maceralı, hayal gücümüzden esinlenen, aksiyonlu olmalı.*”, Ö5, “*Bana ve çocuklara göre macera, aksiyon, heyecan ve bir o kadar keyifli kitap olabilir.*” Ö6, “*Bana göre çocuklara yönelik olanlar sade ama bir o kadar da çocuğun hayal dünyasını süsleyecek olmalı, kitabı konusu da çocuklarla ilgili olmalı.*” ve Ö12’nin “*Bence okurken ilk sayfalar sıkıcı olur çocuk sıkılınca diğer sayfalar yani kendini kaptıracağı sayfalar gelince çocuk onda da sıkılıyor ve okumayı bırakıyor. Yani ilk sayfalar sıkıcı değil de çekici yapılmalı.*” ifadelerinde de okumaktan keyif alacakları konuların özellikleri görülmektedir. Bir öğrenci (Ö8) ise çocuk kitaplarının okunduğunda kendini iyi hissettirmesi gerektiğini şöyle açıklamıştır: “*Bana göre bir yazar bir çocuğun kitabını okumasını istiyorsa çocuğa o kitabı okurken kendini iyi hissettirmeli.*”

Çocuklara yönelik kitaplarda karakterlerin özelliklerine yönelik ulaşılan kodlar; eğlenceli olmalı, macera peşinde koşmalı, yapmacık olmamalı, çocuk olmalı, olağanüstü özellikleri olmalı, gerçekçi olmalı, tutarlı olmalı, her yaşa hitap etmeli, kötü alışkanlıkları olmamalı biçimindedir. Bazı öğrenciler, “*Karakterlerin sihirli güçleri olmalıdır.*” (Ö2), “*Karakterleri tepegöz, süper kahramanlar vb. şeyler olmalı*” (Ö8) gibi ifadelerle karakterlerin olağanüstü güçleri olması gerektiğini düşünürken bazı öğrenciler karakterlerin gerçekçi olması gerektiğini düşünmektedir. Bu düşünceyi Ö11: “*... Karakterler ise gerçekçi olmalı. Hayata dâhil olduğumuz bu yaşlarda kitaplardan dersler çıkarabilmeliyiz.*” ve Ö13’ün “*Karakterler saçma davranmamalı, yanlış hareketi olan eli ayağına dolanan karakter beni sıkıyor.*” ifadelerinde görmek mümkündür. Bunun dışında kitap konusunda olduğu gibi karakterlerin de eğlenceli olması, macera peşinde koşması gerektiğini düşünenler bulunmaktadır: “*Karakterler eğlenceli olmalıdır.*” (Ö1), “*... Karakterler ise macera peşinde koşmalı.*” (Ö3), “*Karakterler eğlenceli, komik olmalı. Mesela bir arkadaş grubu varsa içlerinden biri kesinlikle grubun neşesi olmalı.*” (Ö15)

Çocuklara yönelik kitapların kapağı hakkında ulaşılan kodlar: ilgi çekici olmalı, konu hakkında bilgi vermeli, karakterler yer almalı, hayal dünyasına hitap etmeli biçimindedir. Ö12: “*Kitabın kapağı sade bir renk olunca çocuk o kitabı alırken kapağı beğenmeyip konusunun da böyle olacağını düşünüp kitabı almıyor. O yüzden kitabın kapağı ilgi çekici olmalı.*”, ve Ö13: “*Kapak önemli bir unsurdur çünkü ilk kitabın kapağını görürüz ve ona göre değerlendiririz. Sadece kitap değil ayrıca insanları da her ne kadar inkâr etsek de bilinçaltımızdan kaynaklı dış görünüme göre değerlendiririz. Bu yüzden kapak etkileyici olmalı.*”, Ö8: “*Kapağı ise çocuğun gözüne hitap eden etkileyici ve renkli olmalı.*” ifadeleri ile kitap kapağının ilgi çekici olmasına dikkat çekmişlerdir. Ö11

ise “... Ayrıca kitabı herkes kapağına göre değerlendirdiğinden kitabın kapağı konusunu yansıtmalı ve okuyucuya kitap hakkında bilgi vermeli.” ifadesinde görüldüğü üzere kapağın konu hakkında bilgi vermesi gerektiğini düşünmektedir.

Hayali Bir Yazar Olarak Öğrencilerin Çocuk Kitabı Tasarımına Yönelik Bulgular

Araştırmada son olarak öğrencilerin kendilerini bir yazar olarak hayal etmeleri istenmiş ve bu hayali kitaba yönelik tür, başlık, kapak görseli, konu kategorilerinde kodlar elde edilmiştir. Tablo 5’te görüldüğü üzere birden fazla öğrenci hayali kitaplarının; roman, hikâye ve masal olacağını düşünürken birer öğrenci tiyatro, fabl ve günlük cevaplarını vermişlerdir.

Tablo 5. Öğrencilerin hayali bir yazar olarak tasarladıkları kitabın özellikleri

Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Tür	Roman	Ö1, Ö5, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15
	Tiyatro	Ö2
	Fabl	Ö3
	Hikâye	Ö4, Ö6, Ö10, Ö13
	Masal	Ö7, Ö8, Ö9
	Günlük	Ö14
Kitap Adı	Kitabın konusuyla ilgili	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15
	Kitaptaki mekânlarla ilgili	Ö7, Ö8
	Kitaptaki kahraman ve varlıklarla ilgili	Ö4, Ö9, Ö10, Ö14
Kapak Görseli	Kitabın konusuyla ilgili	Ö1, Ö2, Ö6, Ö11, Ö13, Ö15
	Kitabın karakterlerini içeren	Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14
	Kitaptaki mekânları içeren	Ö7
Konu	Yardıms severlik	Ö3, Ö5, Ö10
	Komedi	Ö2
	Macera	Ö1, Ö4, Ö7, Ö9, Ö8, Ö12, Ö14
	Farklılıklara saygı	Ö7
	Hayatın gerçekleri	Ö11, Ö13
	Korku	Ö15

Öğrenciler yazacakları kitabın adının ve kapak görselinin; kitabın konusuyla, kitaptaki mekânlarla ve karakterlerle ilgili olacağını düşünmüşlerdir. Örneğin Ö1: “Adını ‘Gece Yürüyüşü’ koyardım... Kapağına dört tane çocuk ve ay koyardım.”; Ö7: “Kitabın adını ‘Büyülü Dünyam’ koyardım... Kitabın kapağında büyülmüş ormana benzer bir yer, kuşlar ve yıldızlara yer verirdim.”; Ö8: “Adını ‘Hayaller Ülkesi’ koyardım... Görselde ise bulutların üstünde dilek dileyen bir çocuk olurdu.” İfadelerinde tasarımlarını açıklamışlardır. Kitabına ‘Yardıms severliğin Güzelliği’ ismini veren Ö3 ise kapak görseli hakkındaki hayalini şöyle açıklamıştır:

“Kapağında bir köpek ile bir kedi yerde oturuyor. Köpek de ağzında bir balık ile yanında duruyor. Konu kedi açlıktan ölmek üzereyken köpek yanına gelip ağzındaki ona veriyor. Çünkü kedinin haline üzülüyor. Yardıms severliğin iyi bir şey olduğunu düşünüyorum balığı ona veriyor.”

Öğrenciler yazacakları kitaptaki konu seçiminde; yardıms severlik, komedi, macera, farklılıklara saygı, fantastik, hayattaki seçimler, hayatın gerçekleri, korku temalarına yer vereceklerini belirtmişlerdir. Macera konulu kitaplar Ö14’ün düşüncesinde de görüldüğü gibi öne çıkmaktadır: “Macera ve fantastik öğeler içeren bir kitap yazardım. Perilerin soyundan gelmiş bir çocuğun sabah kendini uyanır uyanmaz peri okulunda bulmasını yazardım.” (Ö14). Yardıms severliğe vurgu yapan Ö3 konuyu şöyle açıklamıştır “Konu kedi açlıktan ölmek üzereyken köpek yanına gelip ağzındaki ona veriyor. Çünkü kedinin haline üzülüyor. Yardıms severliğin iyi bir şey olduğunu düşünüyorum balığı ona veriyor.” Komedi ve korku temasına birer öğrenci değinirken konunun hayatın gerçekleri ile ilgili

olacağını düşünenler de bulunmaktadır. Örneğin Ö15: “Ben korku romanı yazardım ve küfre asla yer vermezdim. Ben daha çok gerilimden hoşlandığım için korkulu şeyler yazardım.” İfadesi ile korku romanı yazmak istediğinden bahsederken Ö11, “Konu olarak yaptığımız bir hatanın tüm hayatımızı kötü etkilediğini ele alırdım.” Ve Ö13: “Çocuklara yönelik kitapların çoğu benzer ve iyimsiz içerikte. Hayatın olaylarını çocuklara yönelik bir dille anlatırdım.” ifadeleriyle yazacakları kitapta hayatın gerçeklerinden bahsedeceklerini belirtmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin kitap okumaya ilgileri ve çocuk kitapları hakkında farkındalıklarının araştırıldığı bu çalışmada bir öğrenci hariç diğerlerinin kitap okumaya günde en az 30 dakika zaman ayırdıkları görülmüştür. Bu sonuç ilkökul, ortaokul ve lise düzeylerinde yapılan önceki araştırmalar tarafından desteklenmektedir (Bayat ve Çetinkaya, 2018; Clark & Foster, 2005; Taş, 2018; Yıldırım ve Ceylan, 2018). Çalışmada TV, bilgisayar gibi araçlarla zaman geçirme isteği ve derslerin yoğunluğu kitap okumaya zaman ayırma konusunda engel olarak ifade edilmiştir. Günde ortalama üç saat kitap okuyan bir öğrenci bu konuda herhangi bir engel olmadığını düşünmektedir. Bu öğrencinin ailesinin en çok vakit ayırdığı etkinlik de kitap okumaktır. En çok kitap okuyan öğrencilerden bir diğeri ise derslerin yoğunluğunu engel olarak düşünmektedir. Bunun yanında öğrencilerin çoğu televizyon, cep telefonu ve bilgisayar ile vakit geçirmenin kitap okuma önünde engel olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte bu öğrenciler de günde 30 dakika ile iki saat aralığında kitap okumaya vakit ayırmaktadır. Günümüzde teknolojinin gelişmesi, internetin ve sosyal medyanın yaygınlaşması ile öğrencilerin tercih ettiği etkinlikler veya boş zaman aktiviteleri farklılaşmıştır. Gür, Dalmiş, Kırmızıdağ, Çelik ve Boz (2012) tarafından yapılan Türkiye gençlik profili araştırmasında gençlerin boş zamanlarında en sık yaptıkları üç etkinliğin; televizyon izleme, kitap/dergi/gazete okuma ve sosyal medya kullanma olduğu saptanmıştır. Yakın tarihlerde yapılan bir gençlik araştırmasında da gençlerin sırayla; aile, internet, arkadaşlarla vakit geçirmeden sonra %37’sinin kitap okuma biçiminde cevap verdiği görülmüştür. Ayrıca araştırmaya katılanların; %53,7’sinin son bir haftada, %23,4’ünün son bir ayda, %12,1’inin son 2-6 ay içinde kitap okuduğu belirlenmiştir (Baysal, Sağlam, Kıvrak, Kay ve Şentürk, 2024). Başka bir çalışmada da öğrencilerin boş zamanlarında sırasıyla bilgisayar kullanma, televizyon izleme ve kitap okumayı tercih ettikleri belirlenmiştir (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007). Aslantürk ve Saracaloğlu (2010) tarafından öğretmen adayları ile yapılan çalışmada da öğrencilerin yeterince kitap okuyamama sebepleri arasında iş veya derslerden zaman ayıramama, televizyon seyretme bulunmaktadır.

Okuma, bireyin ufkunun gelişmesi ve yaratıcı düşünmesinde çok önemlidir (Akyol, 2012). Bunların yanında okuma bireyin; ana dilini doğru kullanmasını, kelime dağarcığının zenginleşmesini, zihinsel gelişimini, sağlıklı ve güçlü bir kişilik gelişimini ve iletişim becerisinin güçlenmesini sağlar (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007). Mevcut araştırmada da öğrenciler kitapların okul hayatından gündelik yaşama kadar çeşitli faydalar sağladığını düşünmektedir. Kitap okumanın hayal gücünü geliştirmesi faydalar arasında öne çıkarken bilgilendirme, okuma hızını artırma gibi somut faydalar da dile getirilmiştir. Öğrenciler kitap okumanın derslerine yardımcı olduğunu, özellikle paragraf sorularını çözerken yaşadıkları kolaylığı belirtmişlerdir. Bununla birlikte toplumsal hayatta iletişim kurma, empati yapma, hoşgörülü olma gibi becerilere de yardımcı olduğu düşünülmektedir. Buna göre öğrenciler kitap okumanın doğrudan gözlemlenebilen faydaları olduğu gibi bireyin hayatında onun olgunlaşmasını sağlayan dolaylı faydalar sağladığını da düşünmektedirler. Ulaşılan bu sonuçlar önceki araştırma sonuçlarına paraleldir. Yavaş’ın (2013) beşinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin çoğunluğu kitap okumanın; hayal dünyalarını geliştirdiğini, ders başarısına olumlu yansımaları olduğunu ve kelime hazinelerini geliştirdiğini ifade etmiştir (Yavaş, 2013). Yedinci ve

sekizinci sınıf öğrencileri ile yapılan bir başka çalışmada kitap okumanın; bilgiye ulaşmanın yolu olduğu, bireylerin anlama, iletişim, yaratıcılık, eleştirel düşünme becerilerini geliştirebileceği belirtilmiştir (Alkan ve Durukoğlu, 2024). Yorgancı'nın (2022) çalışmasında da öğrencilerin, okumanın bilgi kazandırdığını, özgürleştirdiğini düşündükleri görülmüştür. Kitap okumanın bireye sağladığı bu faydalar literatürde yıllardır bilimsel olarak bulgulanmaktadır. Kitap okumanın çocukların kelime dağarcığı ve dil gelişiminde önemli olduğu bilinmektedir (Wesseling vd., 2017). Dördüncü sınıf öğrencileri ile yapılan deneysel bir çalışmada matematik dersinde kaliteli çocuk edebiyatı eserlerinin kullanılmasının, öğrencilerin kavramları daha etkili bir şekilde anlamalarına destek olduğu tespit edilmiştir (Thomas ve Feng, 2015). Amerika'da kırsal kesimde bulunan bir lisede yapılan araştırmada kendi seçtikleri edebiyatı zevk için okuyan öğrencilerin, okumayan akranlarına göre İngilizce, matematik, fen ve tarih derslerinde daha yüksek notlar aldığı belirlenmiştir (Whitten, Labby ve Sullivan, 2016). Okuduğunu anlama ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ile fen ve teknoloji derslerindeki başarı (Yılmaz, 2011), rutin olmayan problem çözme başarısı (Boz ve Ulusoy, 2019), matematik başarısı (Öztop ve Toptaş, 2022), matematiksel muhakeme (Erdem, 2016) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Aksoy'un (2018) çalışmasında da öğrencilerin TEOG puanı ile okuma alışkanlığı arasında pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir.

Çocukların bilişsel, duyuşsal ve ruhsal açıdan yetişkin insanlardan farklı olmaları onların beklenti ve ihtiyaçlarını da farklı kılmaktadır. Çocukların okudukları kitaplardan yararlanabilmesi için eserin dil, anlatım ve konu yönünden zengin bir niteliğe sahip olması ve onları bilişsel, duyuşsal, estetik yönden geliştirmesi gerekir (Zengin ve Zengin, 2009). Çalışmada öğrencilerin çoğunluğunun çocuklara hitap eden tür olarak okumaktan hoşlandıkları kitapların olaya bağlı türler olduğu, bu türler içinde de en çok seçilen türün roman olduğu görülmüştür. Romanlar, betimleme ve anlatmaya dayalı türler grubuna dahil edilen bir anlatım tarzı olup (Gümüş, 1989), uzun hikâye olarak adlandırılır ve kurguya dayalı eserlerdir (Ungan, Arıcı ve Şimşek, 2020). Öğrencilerin romanı tercih sebepleri; kitapta bir olay örgüsü olması ve bunun merak uyandırması, sürükleyici olması, romandaki karakterler üzerinden farklı bakış açıları kazanmalarındır. Hikâye türünü tercih eden katılımcıların tercih sebepleri de roman tercih edenlere benzerdir. Hikâyeler, belli bir zaman ve yerde geçen birkaç kişinin yaşadığı bir olayı gerçeğe yakın bir şekilde anlatan, birtakım kişilerin karakterini çizen, çoğunlukla birkaç sayfayı geçmeyen kısa yazılardır (Oğuzkan, 1997). Hikâyeler dil ve edebiyat yönünden iyi tasarlanmalı; giriş, gelişme, sonuç bölümleri iyi kurgulanmalı, çocuklara doğrudan nasihat vermemeli, çocuğun iç dünyasında kargaşa yaratacak çelişkili durumlara yer vermemelidir (Ungan vd., 2020). Masal tercih edenlerin tercihlerinde masal türlerinin eğitici olması, iyi karakterlerin kitap sonunda kazanması etkili iken fabl türünde karakterlerin hayvanlar olması tercih sebepleri arasındadır. Masal, kahramanlarından bazıları hayvan ve tabiatüstü varlıklar olan olayların masal ülkesinde gerçekleştiği, hayal ürünü olmasına rağmen dinleyicileri inandırabilen sözlü anlatım ürünüdür (Sakaoğlu, 2017). Fabl, genellikle kahramanları bitkiler ve hayvanlar olan sonunda veya başında bir ders veren, yaşam ilkesi ortaya koyan, insanların kusurlarını, eksiklerini düzeltmeye çalışan manzum ya da mensur olarak oluşturulabilen öykülerdir (Özdemir,1990). Şiir okumayı tercih eden öğrenci ise sadece iki kişidir. Bu öğrenciler şiirlerin zengin anlatım gücü olduğunu ve duygulara hitap ettiğini düşünmektedir. Şiir, duygulara hitap eden bir sanattır. Ruh dünyasının derinliklerinde biçimlenen şiir çocukların hayal dünyasındaki zenginlikle eş değerdir. Türk edebiyatında çocuklara yönelik şiir, çocuk duyarlılığını yansıtan çocuk için yazılmış şiir ve çocuğu ele alan, çocuktan bahseden şiir biçiminde gelişim göstermiştir (Yalçın ve Aytaş, 2017). Şiir türünün kökeni geleneksel sözlü edebiyata dayanır. Orta Çağ'da âşıkların ve saz şairlerinin söylediklerinin yazıya geçirilmesiyle birlikte yazılı eserler arasında yerini almıştır (Tüfekçi Can, 2012). Bunun yanında önceki araştırmalarda öğrencilerin tercihleri incelendiğinde; ilkokul öğrencilerinin masal, fabl ve hikâye okumayı (Altunkaynak, 2018), dördüncü sınıf öğrencilerinin en çok masal, efsane, bilmece, hikâye, şiir okumayı en az destan

okumayı (Bölük, 2022) tercih ettikleri görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin ise; en çok fıkra ve öykü en az ise şiir okumayı tercih ettiği (Bayat ve Çetinkaya, 2018), en çok roman, öykü ve bu araştırmadan farklı olarak biyografi türlerini (Alkan ve Durukoğlu, 2024) tercih ettikleri tespit etmiştir. Bir başka çalışmada öğrencilerin en çok roman okumayı en az şiir okumayı tercih ettikleri belirlenmiştir (Serin, 2011). Bu sonuçlar araştırma bulguları ile benzerdir.

Çocuk kitaplarının sahip olması gereken bazı özellikler vardır. Çocuk kitapları hem biçim hem de içerik yönünden birbirini tamamlamalıdır. Biçim özellikleri kitabın ilgi çekici, kullanışlı ve dayanıklı olmasını sağlarken içerik özellikleri kitapların çocuklar tarafından beğenilmesini ve seçilmesini sağlar (Kökçü, 2021). Çocuk kitaplarının biçim özellikleri arasında kitabın kapağı, sayfa yapısı, yazı puntosu ele alınmaktadır. Kitap kapakları çocuğa içerikle ilgili ipuçları vererek onu meraklandırmalı, ilgisini çekecek şekilde tasarlanmalıdır. Çocuk kitaplarında sayfalar sadece resim veya yazıdan oluşmamalı ikisi arasında bütünlük sağlanmalıdır. Kitaplarda kullanılacak yazı puntosu çocuğun yaş seviyesine uymalı çocuk büyüdükçe yazı puntosu küçülmelidir. Çocuk kitaplarında kullanılan resimler estetik bakış açısı sunmalı; canlı, renkli, sevimli, mizahi, neşeli olmalı aynı zamanda çocukların olaylarla bağ kurmasını sağlamalıdır (Kökçü, 2021). Reutzel ve Gali (1998) çocukların kitap seçerken birbirine benzer davranışlar sergilediğini belirtmiştir. Çocuklar kitabı alır, kapağını inceler, başlığına bakar, sayfaları çevirir, resimlerini inceler, içeriğini okur. Kitapla ilgili bir yargıya varır ve bunun sonucunda kitabı okuyup okumamaya karar verir. Bu sebeple, kitap kapağı, resimleri, içeriği, konusuyla çocuğu kendine çekebilmelidir. Bu çalışmada da öğrenciler kitap kapaklarının; ilgi çekici olması, konu hakkında bilgi vermesi, hayal dünyasına hitap etmesi ve kitap kapağında karakterlerin yer alması gerektiğini düşünmektedirler. Kitap kapağı dışında kitapların diğer biçimsel özellikleri konusuna ise değinilmemiştir.

Çocuk kitaplarında dikkat edilmesi gereken içerik özellikleri arasında konu ve tema bulunmaktadır. Yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri ile yapılan bir çalışmada öğrencilerin kitap seçiminde en fazla konuya dikkat ettikleri belirlenmiştir (Alkan ve Durukoğlu, 2024). Mevcut araştırmada öğrenciler; çocuklara yönelik kitapların konusu bakımından eğlenceli ve eğitici olmasına önem vermektedir. Dolayısıyla öğrenirken merak ve heyecan uyandıran konular tercih edilmektedir. Ayrıca öğrenciler hayali bir yazar olarak tercihlerinin roman, hikâye ve masal olacağını düşünmektedir. Yazacakları kitaptaki konu türünde ise macera öne çıkmaktadır. Öğrenciler, kitap karakterlerinin özelliklerinin de benzer şekilde eğlenceli olmasını tercih etmektedirler. Bunun yanında karakterlerin olağanüstü özellikleri olması gerektiğini düşünenler bulunurken daha gerçekçi olması gerektiğini bekleyenler de bulunmaktadır. Bu sonuçlara paralel olarak ilkökul öğrencileri ile yapılan bir çalışmada kitap kahramanlarının; süper kahramanlar, çizgi film karakterleri, çocuk kahramanlar ve ünlü kişiler olması ve bu karakterlerin akıllı, meraklı ve güçlü olmaları beklenmektedir (Altunkaynak, 2018). Yine dördüncü sınıflarla yapılan bir araştırmada öğrencilerin macera türünü tercih ettiği görülmüştür (Taş, 2018). İngiltere’de yapılan bir çalışmada da macera, komedi ve korku/hayalet hikâyeleri en sık seçilen türler olarak belirlenmiştir (Clark & Foster, 2005). Alkan ve Durukoğlu (2024), ortaokul öğrencilerinin en fazla; macera, bilim kurgu ve fantastik konulu kitaplar okumayı tercih ettiklerini tespit etmiştir.

Çocuk edebiyatı yazarları çocukların penceresinden bakabilmeli, çocukların tüm duygu ve düşüncelerine hitap edebilmelidir (Adıgüzel, 2016). Yalçın ve Aytaş (2017) çocuk edebiyatını yetişkin edebiyatından ayıran en önemli unsurun anlatımın hedef kitle çocukların anlayacağı biçimde sunulması olduğunu belirtmektedir. Konular işlenirken; insan, hayvan sevgisi ön plana alınmalı, insanlar bir düşünce etrafında kategorize edilmemeli, konular dil, din, ırk, cinsiyet ve düşünce ayırımından uzak bir şekilde verilmelidir (Nas, 2014). Çocuk kitabı yazarları sevgi, saygı, hoşgörü, yardımseverlik, arkadaşlık gibi duyguları eserin temasında işleyerek çocuklarda farkındalık oluşturmayı amaçlamalı, kitabı okuyacak çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak konu seçimi

yapılmalı, kitaplardaki kahramanlar gerçeğe yakın olmalı ve çocuk onlarla özdeşim kurabilmelidir (Kökçü, 2021).

Araştırma sonucunda; ortaokul öğrencilerinin kitap okumanın faydalı olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin okumayı tercih ettiği kitap türleri ve bu türleri tercih sebepleri belirlenmiş, okumayı tercih ettikleri türlerle ilgili farkındalıklarının olduğu fakat diğer çocuk edebiyatı türleri hakkında farkındalıklarının düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca çocuk kitaplarının sahip olması gereken özellikler ve hayali bir yazar olarak tercihleri de benzer şekilde öğrencilerin çocuk edebiyatı eserleri hakkında belirli bir bilgiye sahip olduklarını göstermektedir. Kitapların içerik özellikleri hakkında biçimsel özelliklerine göre daha fazla farkındalığa sahip oldukları belirtilebilir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar çerçevesinde, ortaokullarda okul kütüphanelerinde öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanabilmesi için roman, hikâye gibi bir olay çerçevesinde kurgulanmış, biçim ve içerik yönünden merak uyandıran eserlere ağırlık verilmesi önerilebilir. Fakat aynı türlerin okunması okuma çeşitliliğini azaltacağından öğrencilerin farklı edebi eserleri tanıyabilmeleri için okul kütüphaneleri edebi türler açısından zenginleştirilmelidir. Derslerde kitap incelemeye yönelik ödev ve projeler verilerek öğrencilerin edebi türleri eleştirel bir biçimde değerlendirme becerisi kazanmaları sağlanabilir. Ayrıca veliler kitap alırken farklı çocuk edebiyatı türleri ile çocuklarını tanıştırebilirler. Sonraki araştırmalarda ise boylamsal çalışmalar yapılarak kitap okumanın uzun vadede öğrencilere faydaları farklı okul düzeylerinde araştırılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nden Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Komisyonu Üniversitesi, 20.06.2023, 2023-566 Sayılı karar

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmaya her iki yazar eşit derecede katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Adıgüzel, F. B. (2016). Çocuk kitaplarıyla okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırma. E. Çer (Ed.) *Türkçe öğretimi ve çocuk edebiyatı* içinde (s. 51-77). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aksaçlıoğlu, A. G., ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Aksoy, T. (2018). *Okuma alışkanlığının temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alkan, Y., ve Durukoğlu, S. (2024). Ortaokul öğrencilerinin kitap okumaya yönelik ilgi ve tercihlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(1), 137-159.

- Altunkaynak, M. (2018). İlkokul öğrencilerinin kitap seçimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 101-117.
- Alver, K. (2005). Çocuk ve edebiyat. *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı 9*, 307-308.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aslantürk, E., ve Saracaloğlu, A. S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 155-176.
- Ateş, S. (2021). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde çocuk edebiyatı. A. Şahin (Ed.), *Çocuk edebiyatı* içinde (s. 27-59). Ankara: Pegem Akademi.
- Ateş, B., & Kaya, M. (2023). Çocuk edebiyatı eserlerinin 6. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu, okuma tutumu ve okur öz algısına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(4), 1018-1036. <https://doi.org/10.16916/aded.1333107>
- Aytaç, A., ve Kaygısız, N. (2019). Lise öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(4), 2240-2255.
- Bayat, N., ve Çetinkaya, G. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri. *İlköğretim Online*, 17(2), 984-1001.
- Baysal, T., Sağlam, M. Kıvrak, M, Kay, M. A., & Şentürk, E. (2024). Türkiye’de gençlerin çeşitli değişkenler açısından algılarının incelenmesi- Türkiye gençlik araştırması 2022. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(27), 126-158.
- Boz, İ., ve Ulusoy, M. (2019). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma tutumu ile okuduğunu anlama düzeyi ve rutin olmayan problem çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 13-24.
- Bölük, N. (2022). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumayı tercih ettikleri çocuk edebiyatı türleri*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2022). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Clark, C., & Foster, A. (2005). *Children’s and young people’s reading habits and preferences the who, what, why, where and when*. National Literacy Trust. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541603.pdf>
- Çiğdemir, S. (2021). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyini etkileyen bireysel ve çevresel faktörlerin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Durualp, E., Çiçekoğlu, P., ve Durualp, E. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı*, 2(1), 115-132.
- Dündar, N. (2019). *Ortaokul öğrenci velilerinin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Efe, A. (2014). Çocuk edebiyatında ideoloji üzerine bazı düşünceler. *Türk Dili Dergisi*, (756), 472-475.
- Erdem, E. (2016). Matematiksel muhakeme ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki: 8. sınıf örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 393-414.

- Gümüş, H. (1989). *Roman dünyası ve incelemesi*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Gür, B. S., Dalmiş, İ., Kırmızıdağ, N., Çelik, Z., & Boz, N. (2012). *Türkiye'nin gençlik profili*. Ankara: SETA.
- Kökçü, Y. (2021). *Çağdaş çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Maden, S., ve Maden, A. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin ekran okumaya yönelik tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3, 1305-1309.
- Majid, S. (2018). Leisure reading behaviour of young children in Singapore. *Reading Horizons*, 57(2), 56-81.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994/2021). *Nitel veri analizi* (4. Baskı). (S. A. Altun ve A. Ersoy, Çeviri Ed.). Ankara: Pegem Akademi. (Orijinal yayın tarihi 1994).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1,2,3,4,5,6,7,8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *PISA 2022*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Genel Müdürlüğü. Erişim tarihi: 20.08.2023 Erişim adresi: http://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26105818_PISA_2022_TanYtYm_KitapcYY.pdf
- Nas, R. (2014) *Örneklerle çocuk edebiyatı*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Oğuzkan, A. F. (1997). *Yerli ve yabancı yazarlardan örneklerle çocuk edebiyatı*. Ankara: Emel Yayıncılık.
- Oğuzkan, F. (2021). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, E. (1990). *Örnekleli- açıklamalı edebiyat bilgileri sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özen, F. (2001). *Türkiye'de okuma alışkanlığı*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Öztop, F., ve Toptaş, V. (2022). Matematik başarısı ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki: Bir meta-analiz çalışması. *Yıldız Journal of Educational Research*, 7(1), 12-21.
- Puglisi, M. L., Hulme, C., Hamilton, L. G., & Snowling, M. J. (2017) The home literacy environment is a correlate, but perhaps not a cause, of variations in children's language and literacy development. *Scientific Studies of Reading*, 21(6), 498-514. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1346660>
- Reutzel, D. R., & Gali, K. (1998). The art of children's book selection: A labyrinth unexplored. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 19(1), 3-50.
- Saldana, J. (2013/2022). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı*. (2. Baskı) (A. Tüfekçi ve S. N. Şad, Çeviri Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Sakaoğlu, S. (2017). *Masal araştırmaları*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Serin, N. (2011). *Okuma alışkanlığının kazandırılmasında edebî türlerin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Sever, S. (2010). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2019). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Şirin, M. R. (2000). *99 soruda çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Şirin, M. R. (2016). *Çocuk, çocukluk ve çocuk edebiyatı*. İstanbul: Kapı Yayınları.

- Taş, H. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 1947-1975.
- Thomas, L., & Feng, J. (2015). *Integrating children's literature with elementary mathematics* Paper presented at Georgia Educational Research Association Annual Conference, Savannah, Georgia.
- Toğçuoğlu-Ünal, F., ve Yiğit, A. (2014). Çocuklarda okuma kültürünün oluşmasında ailenin etkisi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 308-322.
- Tunagür, M. (2021) Tarihi seyir içinde çocuk edebiyatı. M. N. Kardaş (Ed.), *Çocuk edebiyatı içinde* (s.1-22). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tüfekçi-Can, D. (2012). *Çocuk edebiyatı üzerine bir araştırma: Tanımlar, türler ve teoriler*. Doktora Tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Ungan, S., Arıcı, A. F., ve Şimşek, T. (2020). Çocuk edebiyatının kaynakları. T. Şimşek (Ed.), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı* içinde (ss. 161-214). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ürün-Karahan, B. (2017). 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının Türkçe dersi öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(4), 2616-2626.
- Wesseling, P. B., Christmann, C. A., & Lachmann, T. (2017). Shared book reading promotes not only language development, but also grapheme awareness in German kindergarten children. *Frontiers in Psychology*, 8, 364.
- Whitten, C., Labby, S., & Sullivan, S. L. (2016). The impact of pleasure reading on academic success. *The Journal of Multidisciplinary Graduate Research*, 2(4), 48-64.
- Yalçın, A., ve Aytaş, G. (2017) *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınevi.
- Yavaş, S. (2013). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 9-1.
- Yıldırım, M., ve Ceylan, O. (2018). Lise öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının demografik özelliklerine göre karşılaştırılması (Amasya İli Örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 734-746.
- Yıldız, M., ve Akyol, H. (2014). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yorgancı, O. K. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okuma tercihleri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 78-94. Doi: 10.48066/kusob.1070071
- Zengin, A. Y., ve Zengin, N. (2009). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Truva Yayınevi.

Extended Abstract

Introduction

Reading skills are essential in the individual's adaptation to the requirements of the modern age and socialization. Reading serves as a precursor to society's social, cultural, and economic development. In this respect, it is vital for individuals who form a society to have a reading habit.

Students must understand what they read and interpret it in an original way to develop reading skills. However, the findings obtained for our country in international comparisons regarding reading comprehension are remarkable. According to the results of the Programme for International Student Assessment (PISA), 71% of students in Turkey have reached the second level among six categories in reading skills (MEB, 2022). These findings indicate the importance of book reading habits in students. In order to develop a habit of reading books texts prepared during the developmental periods of children and their emotional, thought, and imaginary worlds are essential. These works are prepared for children in terms of quality and content and constitute the content of children's literature (Efe, 2014). Written genres in children's literature include tales, stories, novels, play dramas, biographies, autobiographies, memoirs, and diaries (Tüfekçi Can, 2012). Children's literature cultivates emotional and cognitive skills in children such as self-confidence, self-control, self-sufficiency, empathy, and identification (Tunagür & Kardaş, 2021). It is seen that children who meet quality literary works at an early age develop their literacy skills and become good readers at later ages (Wesseling et al., 2017). The experimental study conducted by Ateş and Kaya (2023) determined that reading children's literature positively affects middle school students' reading motivation and attitude, dedication to reading, and reader self-perception.

There are various studies in the literature on students' attitudes toward reading and reading habits at different levels of education (Alkan & Durukoğlu, 2024; Boz & Ulusoy, 2019; Bölük, 2022). Unlike these studies, it is thought that in order to create a book-reading habit and reading culture in children, it would be beneficial to take their interests and desires into consideration and to deeply investigate their awareness of children's literature genres in order to ensure that they grow up as conscious readers. This study examines middle school students' interest in reading books and their awareness of children's books. The study is essential in determining students' awareness of children's literature and providing suggestions about children's books in line with children's interests. The study is thought to help teachers prepare homework or activities to be given at school, help students make conscious reading choices, and help parents support their children in gaining reading habits.

Method

In this study, since it aimed to examine the interest in reading books and awareness of book genres of middle school students studying in a school, the case study design, one of the qualitative research designs, was preferred. The study group consists of 15 middle school students studying at a Regional Boarding Primary School in a district of province in the 2022-2023 academic year. Convenience sampling was used to select the study group. Eleven of the 15 students who participated in the study were girls, and four were boys. The grade levels of the students participating in the study were five students in the 6th grade, five students in the 7th grade, and five students in the 8th grade. Data were collected using the interview technique in the study. There are nine questions in the first part of the interview form, four basic questions in the second part, and probe questions. In the analysis of the data obtained using the semi-structured interview technique, descriptive coding and in vivo coding (Saldana, 2013/2022) were used, which are qualitative data coding techniques. Both researchers read and analyzed the participants' opinions several times. The researchers evaluated the

preliminary codes they obtained and finalized the code list. The percentage of agreement between the two researchers was calculated as 94% (Miles & Huberman, 1994).

Results and Discussion

All but one student spent at least 30 minutes a day reading books. This result is supported by previous studies (Clark & Foster, 2005; Taş, 2018). Spending time with devices such as TV and computers and the intensity of the lessons were stated as obstacles to spending time reading books. Students thought that books provide various benefits, from school to daily life. While the development of the imagination of reading books stands out among the benefits, concrete benefits such as informing and increasing reading speed were also mentioned. Students stated that reading books helped their lessons, especially the ease they experienced while solving paragraph questions. In addition, it is thought to help skills such as communicating in social life, empathizing, and being tolerant. Accordingly, students think reading books has direct observable and indirect benefits that enable individuals to mature. These results parallel previous research (Alkan & Durukoğlu, 2024; Wesseling et al., 2017).

It was seen that the books that most students liked to read were event-related genres, and the most preferred among these genres were novels. The students preferred novels because the plot aroused curiosity, they were captivating, and they gained different perspectives from the characters in the novel. The reasons for the participants' preference for the story were similar to those who preferred novels. While the fact that the fairy tale was educational and that good characters won at the end of the book influenced the preferences of those who preferred fairy tales, the fact that the characters in the fable were animals was among the reasons for their preference. There were only two students who preferred reading poetry. These students think that poems have rich narrative power and appeal to emotions. Previous studies determined that middle school students mostly preferred to read jokes and stories and least poetry (Bayat & Çetinkaya, 2018) and preferred novels and stories (Alkan & Durukoğlu, 2024). In another study, it was determined that students mostly preferred to read novels and least poetry (Serin, 2011).

Students thought that book covers should be attractive, provide information about the subject, include characters, and appeal to the world of imagination. Other formal features of books other than the book cover were not discussed. Students attached importance to the entertaining and educational nature of books for children. Therefore, topics that arouse curiosity and excitement while learning are preferred. In addition, students thought that their preferences as imaginary writers would-be novels, stories, and fairy tales. Adventure stands out as the subject type in the book they will write. Students prefer the characteristics of book characters to be similarly entertaining. In parallel with these results, Alkan and Durukoğlu (2024) determined that secondary school students mostly preferred to read books with adventure, science fiction, and fantastic themes.

As a result of the research, the reasons for students' book preferences are that they are aware of the mentioned literary genres. However, their awareness of other children's literature genres is low. In addition, the features children's books should have, and their preferences as imaginary authors similarly show they have specific knowledge about children's literature works. They are more aware of the content features of books than their formal features. In this respect, school libraries should be enriched in literary genres so students can learn different literary works. Homework and projects aimed at reviewing books can be given in classes to ensure that students gain the ability to evaluate literary genres critically. Also, parents can introduce their children to different types of children's literature when buying books. In future studies, the long-term benefits of reading books for students can be investigated at different school levels by conducting longitudinal studies.

Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 08.06.2024 *Kabul/Accepted:* 03.08.2024

Makale Türü: Derleme

Ölçek Geliştirme Süreçlerine İlişkin Bir Derleme Çalışması

*Fatma COŞKUN**

*Büşra EREN***

ÖZ

Sosyal bilimler alanında nicel paradigmaya dayalı araştırmaların yürütülmesinde, insanlara ait doğrudan gözlemlenemeyen örtük özellikleri ölçmek amacıyla kullanılan ölçeklerin rolü yadsınamaz bir gerçektir. Özellikle eğitim, psikoloji, sosyoloji gibi sosyal bilimlerin insan davranışına odaklanan daha özgül alt alanlarında üretilen bilgi, büyük oranda ölçekler aracılığıyla elde edilen verilere dayanmaktadır. Ölçeklerin kullanımı sadece bilimsel çalışmalar ile sınırlı değildir. Okul rehberlik servisleri veya psikoloji kliniklerinde kullanılan ölçekler, bireyler hakkında verilecek kararları büyük oranda etkilemektedir. Bu nedenle doğrudan veya dolaylı olarak insan yaşamı üzerinde etkili olan ölçeklerin geçerli ve güvenilir bir şekilde geliştirilmesi oldukça önemlidir. Ancak alan yazın incelendiğinde sosyal bilimler alanında ölçeklerin kullanımı bir asırdan daha eskiye dayanmasına rağmen ölçek geliştirme çalışmalarında pek çok kuramsal ve teknik hataların olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, ölçek geliştirme süreçlerinde yaygın olarak görülen hataları betimleyerek ölçek geliştirme çalışmalarında uyulması gereken temel prosedürler ile birlikte ölçek geliştirme alanındaki yeni yaklaşımları okuyucuya tanıtmaktır. Bu açıdan, bu çalışmanın yeni ölçek geliştirme uygulamaları için bir kılavuz görevi üstlenerek geçerli ve güvenilir bilginin üretilmesine katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ölçek geliştirme prosedürleri, madde oluşturma, geçerlik ve güvenilirlik, Cronbach alpha, faktör analizi.

An Overview of Scale Development Processes

ABSTRACT

In the field of social sciences, the role of scales used to measure implicit characteristics of individuals that cannot be directly observed is undeniably significant in conducting research based on the quantitative paradigm. Particularly in more specific subfields of social sciences such as education, psychology, and sociology that focus on human behavior, the knowledge produced is largely based on data obtained through scales. The use of scales is not limited to scientific studies. Scales used in school guidance services or psychology clinics significantly influence decisions made about individuals. Therefore, it is crucial that scales, which have a direct or indirect impact on human life, are developed in a valid and reliable manner. However, a review of the literature reveals that, despite the use of scales in the social sciences dating back more than a century, there are numerous theoretical and technical errors in scale development studies. The aim of this study is to describe the common errors seen in scale development processes and to introduce the fundamental procedures that should be followed in scale development studies, along with new approaches in the field. In this regard, it is expected that this study will serve as a guide for new scale development practices and contribute to the production of valid and reliable information.

Atf Bilgisi: Coşkun, F., & Eren, B. (2024). Ölçek geliştirme süreçlerine ilişkin bir derleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 466-477. Doi: 10.48066/kusob.1498085

*Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, fatmacoskun@ksu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-6388-3504.

** Öğr. Gör. Dr., Milli Savunma Üniversitesi, Kara Astsubay MYO, Eğitim Bilimleri Bölümü, busra_karaduman@yahoo.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-7565-1025

Keywords: Scale development procedures, item creation, validity and reliability, Cronbach's alpha, factor analysis.

Giriş

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda dünyanın herhangi bir ülkesinde iş, eğitim, sağlık, askerlik gibi pek çok alanda bireylerin duyuşsal özelliklerinin belirlenmesi amacıyla ölçekler kullanılmaktadır. Ölçekler aracılığıyla bireylerin kaygı, motivasyon, algı, tutum, zekâ gibi doğrudan gözlemlenemeyen özellikleri değerlendirilmekte ve birtakım kararlar verilmektedir. Ölçekler aynı zamanda eğitim, psikoloji, sosyoloji gibi alanlarda bilimsel bilginin üretilmesi ve test edilmesinde kullanılmaktadır. Bu açıdan bilimin doğru ve tutarlı bilgiler üzerinden ilerleyebilmesi kullanılan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik düzeyleriyle doğrudan ilişkilidir (Karakoç ve Dönmez, 2014).

Ölçekler aracılığıyla bir grup somut ifade kullanılarak doğrudan gözlemlenemeyen örtük özellikler ölçülmeye çalışılmaktadır (Carpenter, 2018). Başka bir deyişle ölçekler, genel olarak eğitim ve psikoloji gibi alanlarda bireylerin doğrudan gözlemlenemeyen özellikleri için bireylere örtük özelliklerle ilişkili birtakım maddeler sunularak bireylerin maddelere verdikleri tepkilerden hareketle örtük özelliğin yapısı ve düzeyi hakkında bilgi edinilmesi amacıyla kullanılmaktadır (Erkuş, 2012).

Ölçekler aracılığıyla doğrudan gözlemlenemeyen örtük özellikler ölçüldüğünden ölçeklerin niteliği oldukça önemlidir (Kaya Uyanık, vd., 2017). Bununla beraber ölçek geliştirme çalışmaları bittikten sonra da ölçeklerin kullanıldıkları yeni araştırmalar içerisinde takip edilmesi ve psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesi gerekmektedir (Mor Dirlik, 2014). Ölçek geliştirme süreçleri, dikkat isteyen süreçler olmasına rağmen özellikle Türk kültüründe geliştirilen ölçeklerin sayısında büyük bir artış görülmektedir. Son yıllarda akademisyenler üzerindeki yayın baskısı nedeniyle doğrudan alanıyla ilişkili olan ve olmayan pek çok akademisyenin “en kolay” yayın türü algısı ile ölçek geliştirme çalışmalarına yöneldiği görülmektedir (Erkuş, 2007). Ulusal düzeyde geliştirilen ölçek sayısındaki artışın tersine ölçeklerin içeriğinde niteliksel açıdan pek çok yanlış veya kavram yanılgısı görülmeye devam etmektedir (Mor Dirlik, 2014). Ölçek geliştirmenin basit, kullanışlı ve analizlerinin kolay olduğu konusundaki yaygın görüş yanıltıcı olabilmektedir (Simms, 2008). Çünkü ölçek geliştirme süreci, sanıldığı gibi aksine yüksek düzeyde teorik, metodolojik ve istatistiksel yeterlikler gerektirmektedir (Carpenter, 2018).

Ölçek geliştirme çalışmalarının sağlam bir dayanağının olması gerekmektedir. Bu nedenle araştırmacılar ölçek geliştirme çalışmasına başlamadan önce, ölçülmek istenen yapıya ilişkin kullanılabilir bir ölçeğin var olup olmadığını incelemeli ve farklı bir kültürde istenen yapının ölçülmesi için alan yazında geçerli bir ölçek var ise uyarlama seçeneği de değerlendirmelidir. Ölçek geliştirme çalışmasında karar kılınmadan önce gerekli araştırmalar yapılarak bütün ihtimaller titizlikle gözden geçirilmelidir (Karakoç ve Dönmez, 2014). Nitekim Tavşancıl vd. (2014) yaptıkları araştırmada Türk kültüründe aynı örtük özelliğin ölçülmesi amacıyla farklı araştırmacılar tarafından farklı ölçeklerin geliştirildiğini belirlemişlerdir. Böyle bir durum, alan yazına yeni ve özgün bir katkı sağlamayıp araştırmacılar için zaman kaybına neden olabilmektedir. Bu nedenle araştırmacıların alan yazında ölçülmek istenen özelliğe dair geçerli bir ölçek olmadığına emin olduktan sonra ölçek geliştirme çalışmalarına başlaması daha doğru bir yaklaşım sergileyecektir (Kaya Uyanık, vd., 2017). Öte yandan ölçek geliştirme çalışmasını yürütecek araştırmacıların hem ölçülecek örtük özellik hem de ölçme ve değerlendirme adımları konusunda belli bir uzmanlık düzeyinde bilgi sahibi olması gerekmektedir. Aksi takdirde bu konuda uzman olmayan araştırmacılar tarafından yapılan ölçek geliştirme çalışmaları bilime en büyük zararı verecektir (Erkuş, 2014). Ölçek geliştirme prosedürleri dikkatli bir şekilde uygulanmadan geliştirilmiş ölçekler, kuramsal veya teknik açıdan hatalı olabilmektedir. Bu durum zaman ve emek kaybına neden olmaktadır. Ayrıca bu tür hatalı geliştirilmiş ölçeklerin akademik yayına

dönüştürülmesi durumunda, başka araştırmacılar tarafından kullanılarak yanlış bulguların elde edilmesine veya bireyler hakkında karar vermek amacıyla kullanıldığında ise yanlış kararlar alınmasına yol açmaktadır (Çüm ve Koç, 2013). Belirli alanlar dışında, doktora programlarında genel olarak ölçek geliştirme süreçleriyle ilgili herhangi bir ders okutulmamaktadır (Boateng vd., 2018). Bu nedenle pek çok araştırmacı alan yazında yer alan başka çalışmaları taklit ederek ölçek geliştirme süreçlerini uygulamaktadır (Carpenter, 2018).

Alan yazında, farklı araştırmacıların farklı dönemlerde yayımlanmış ölçek geliştirme çalışmalarını incelediği birtakım araştırmalar bulunmaktadır. Bu tür araştırmalardan birini gerçekleştiren Çüm ve Koç (2013) Türkiye’de 2005-2013 yılları arasında belirli psikoloji ve eğitim bilimleri dergilerinde yayımlanan ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarını, ölçek geliştirme ve uyarlama prosedürlerinin uygulanması açısından değerlendirmişlerdir. İncelenen ölçek geliştirme çalışmalarının %37’sinde (N=29) ölçek geliştirme adımlarına; %60’ında (N=29) ise ölçek geliştirme ilkelerine dair bilgilerin uygun olmadığı araştırmacılar tarafından raporlanmıştır. Tavşancıl, Güler ve Ayan (2014) Türkiye’de eğitim ve psikoloji alanlarında yayımlanan akademik dergilerdeki tutum ölçeği geliştirme çalışmalarını incelemişlerdir. Araştırmacılar, inceledikleri çalışmalardan hareketle çok sayıda yanlış ve eksik tutum ölçeği olduğunu belirlemişlerdir. Mor Dirlik (2014) Türkiye’de eğitim bilimleri alanında ölçek geliştirme konusunda yapılmış olan beş doktora tezini, ölçek geliştirme aşamaları açısından değerlendirmiştir. Araştırmacı, incelediği beş tezden ikisinin ölçek geliştirme prosedürlerini yüksek düzeyde doğru gerçekleştirdiğini, bir tezin orta düzeyde kaldığını ve iki tezin ise ölçek geliştirme prosedürlerini karşılama konusunda oldukça yetersiz kaldığını tespit etmiştir. Acar Güvendir ve Özer Özkan (2015) Türkiye’de 2006-2014 yılları arasında eğitim bilimleri alanında yayımlanan belirli dergilerdeki ölçek geliştirme ve ölçek uyarlama çalışmalarını incelemişlerdir. Araştırmacılar inceledikleri çalışmalarda birkaç adımın genel olarak benzer şekilde uygulandığını ancak süreçlere ilişkin üzerinde uzlaşmış prosedürler bütünü gözlenemediğini raporlamışlardır. Kaya Uyanık vd. (2017) Türkiye’de 2010-2015 yılları arasında eğitim bilimleri alanında yayımlanan belli akademik dergilerdeki ölçek geliştirme çalışmalarını, ölçek geliştirme ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirmişlerdir. Araştırmacılar, inceledikleri elli yedi ölçek geliştirme makalesinden sadece bir tanesinde ölçek geliştirme ile ilgili tüm prosedürlerin uygulandığını; beş makalede prosedürlere ilişkin bilgi bulunduğu ancak prosedürlerin kısmen açıklandığı; kırk bir makalede prosedürlere ilişkin bilgilere yer verildiği ancak açıklama yapılmadığı; on makalede ise prosedürlere ilişkin hiçbir bilgi veya açıklamaya yer verilmediğini raporlamışlardır. Güler ve Ayan (2020) Türkiye’de 2002-2018 yılları arasında belirledikleri eğitim bilimleri dergilerinde yayımlanmış tutum ölçeği geliştirme çalışmalarını nitel araştırma yöntemiyle incelemişlerdir. Araştırmacılar, inceledikleri çalışmalarda var olan pek çok eksik ve yanlış ortaya çıkarmıştır. Öte yandan uluslararası yüksek indeksli dergilerde yayımlanan ölçek geliştirme çalışmalarının dahi ciddi kusurlar içerdiği görülmektedir (Carpenter, 2018). Sonuç olarak farklı dönemlere ait ölçek geliştirme çalışmalarını değerlendirmiş olan bütün bu çalışmalar göz önüne alındığında, ölçek geliştirme süreçleri ile ilgili ciddi düzeyde eksik veya yanlış bilginin olduğu savunulabilir. Bu çalışmanın amacı ölçek geliştirme süreçlerini olabildiğince basit, anlaşılır ve sade bir şekilde açıklayarak ölçek geliştirmek isteyen araştırmacılara kılavuz görevi üstlenecek bir yayın sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda ulusal ve uluslararası düzeyde ölçek geliştirme süreçleriyle ilgili temel kaynaklar referans alınarak sürece ilişkin tüm adımlar olabildiğince basit bir şekilde açıklanmıştır.

Alan yazında ölçek geliştirme süreçleriyle ilgili farklı araştırmacılar tarafından ele alınmış pek çok akademik yayın bulunmaktadır (AERA, APA ve NCME, 1999; DeVellis, 2012; Erkuş, 2012; Erkuş, 2014; Simms, 2008; Tavşancıl, 2018). Alan yazındaki ölçek geliştirme çalışmalarında ortak bir yaklaşımın benimsenememesinin bir nedeni olarak da ölçek geliştirme süreçleriyle ilgili birbirinden farklı pek çok kaynağın varlığı gösterilebilir. Ölçek geliştirme süreçleriyle ilgili yayınlar incelendiğinde, farklı yayınlarda ölçek geliştirme süreçleriyle ilgili ayrı sınıflandırmaların ve farklı vurguların yapılması

dikkat çekmektedir. Carpenter (2018) ölçek geliştirme ile ilgili alan yazından ve temel kuramlardan yola çıkarak ölçek geliştirme çalışmaları için araştırmacıların uymalarının gerekli olduğu on adım tanımlamıştır. Ancak Carpenter'ın gerçekleştirdiği bu çalışmadaki öneriler yalnızca faktör analizinin kullanıldığı araştırmalar ile sınırlandırılmıştır. Simms (2008) ölçek geliştirme için geleneksel ve modern yaklaşımları ele aldığı çalışmasında ölçek geliştirme sürecini maddi geçerlik, yapı geçerliği ve dış geçerlik maddeleri altında üç bölüme ayırarak açıklamıştır. DeVellis (2012) ölçek geliştirme süreçlerini birbirini izleyen sekiz adımda açıklamıştır. Bu adımlar sırasıyla; ölçülmesi amaçlanan yapının tanımlanması, madde havuzunun hazırlanması, ölçek tipinin belirlenmesi, uzman görüşünün alınması, belirlenen maddelerin uygulama formuna yazılması, ölçek geliştirme örnekleme ilgili formun uygulanması, maddelere dair değerlendirmelerin yapılması ve son olarak ölçek uzunluğuna karar verilerek nihai ölçek formunun raporlanması şeklindedir. Erkuş (2014) sürece ilişkin keskin ayrımlarından ziyade ölçek geliştirme sürecini ölçek geliştirmeye hazırlık, ölçek geliştirme süreci ve psikometrik analiz temaları altında ele almıştır. Morgado vd. (2017) ise ölçek geliştirme süreçlerini “madde oluşturma”, “teorik analiz” ve “psikometrik analiz” şeklinde üç tema altında açıklarken, Boateng vd. (2018) ölçek geliştirme süreçlerini dokuz adım içeren üç aşama şeklinde sınıflayıp açıklamıştır. Araştırmacılar söz konusu üç aşamayı; “ölçek maddelerinin yazılması”, “ölçeğin oluşturulması” ve “ölçeğin değerlendirilmesi” şeklinde isimlendirmişlerdir. Bu çalışma kapsamında ölçek geliştirme süreci, incelenen bütün alan yazını temsil edecek şekilde birbirini izleyen üç aşamada açıklanmıştır. Bu aşamalar “Taslak Ölçek Formunun Hazırlanması”, “İstatistiksel Analizlerin Uygulanması” ve “Uygulanan Ölçek Çalışmasının Raporlanması” şeklinde isimlendirilmiştir. Alan yazın taramasına dayanan bu çalışmada geleneksel derleme yöntemi kullanılmıştır (Li ve Wang, 2018). Bu araştırma kapsamında ölçek geliştirme sürecine ilişkin belirtilen üç aşama ve uygulama adımlarına dair bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Ölçek geliştirme sürecinin aşamaları ve uygulama adımları

Taslak Ölçek Formunun Hazırlanması	İstatistiksel Analizlerin Uygulanması	Uygulanan Ölçek Çalışmasının Raporlanması
1-Ölçülmesi amaçlanan özelliğin teorik yapısına dair alan yazının incelemesi	1-Hangi istatistiksel yöntemlerin kullanılacağına karar verilmesi	1-“Nihai Ölçek Formu” nun hazırlanması
2-Hedef grubu temsil eden katılımcılara kompozisyon yazdırma ya da gözlem, görüşme vb. yollar ile nitel verilerin toplanması	2-İstatistiksel yöntem uygun örneklemin belirlenmesi	2-Ölçek geliştirme sürecinde uygulanan tüm adımların ve geçerlik-güvenirlik kanıtlarının şeffaf bir şekilde sunulması
3-Birinci ve ikinci adımdan hareketle, ölçülmesi amaçlanan yapının teorik ve işevuruk tanımının yapılması	3-Uygulama türünün belirlenmesi (çevrimiçi/yüz yüze)	3-Geliştirilen ölçeğin nasıl kullanılması gerektiğine dair yönerge ve bilgileri içeren kullanım kılavuzunun hazırlanması
4- Ölçek tipine karar verilerek maddelerin oluşturulması	4- Uygulama ortamından ve/veya uygulamayı gerçekleştiren kişiye ilişkin hata kaynaklarının değerlendirilmesi ve gerekli görülen hallerde eğitimlerin verilmesi	
5-Ölçek formunun hazırlanması ve uzman görüşüne sunulması	5-Verilerin Toplanması	
6-Pilot uygulama yapılarak katılımcı tepkilerinin gözlenmesi	6-Veri kalitesinin kontrol edilmesi ve varsayımların incelenmesi	
8-Pilot uygulama sonucunda son düzeltmelerin yapılması ve “Taslak Ölçek Formu” nun uygulama için hazır hale getirilmesi	7-Geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması	

Kaynak: (AERA, APA ve NCME, 1999; DeVellis, 2012; Erkuş, 2012; Erkuş, 2014; Simms, 2008; Tavşancıl, 2018; Carpenter, 2018; Morgado vd., 2017; Boateng vd., 2018)

Bu çalışmada Tablo 1’de sunulan üç aşama ve uygulama adımları alışlagelmiş kavram yanılgıları veya yanlış bilgilerin düzeltilmesine katkı sunması amacıyla, mevcut ölçek geliştirme çalışmalarında en çok yapılan hatalara atıflar yapılarak derleme çalışması olarak sunulmuştur. Bu kapsamda ayrıca ölçek geliştirme süreçleri ile ilgili yeni yaklaşımlar ve güncel gelişmeler hakkında da bilgiler sunularak çalışmanın amacı genişletilmiştir.

Taslak Ölçek Formunun Hazırlanması

Yaygın kaniya göre ölçek geliştirme çalışmasının en önemli aşaması istatistiksel analizlerin uygulandığı aşama olarak görülmektedir. Ancak ölçek geliştirme çalışmalarının kalbi sayılabilecek asıl aşama taslak ölçek formunun geliştirildiği süreçtir. İstatistiksel analizlerin uygulandığı aşamada yalnızca geliştirilen taslak ölçek formunun geçerliğine ve güvenilirliğine dair deneysel kanıtlar elde edilmeye çalışılmaktadır. Öte yandan ölçek geliştirme çalışmalarında hangi kuram temel alınırsa alınsın taslak ölçek hazırlama aşaması hepsinde ortaktır. Bu nedenle ölçek geliştirme çalışmalarının ilk aşaması olan “Taslak Ölçek Formu Hazırlama” aşamasının oldukça özenli ve dikkatli bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir.

Hinkin’e (1995) göre ölçek geliştirme çalışmalarında ölçekten kaynaklı hataları en aza indirmek için birtakım önlemlerin alınmasını gerektiren kısım, taslak ölçek formunun hazırlandığı ilk aşamadır. Bu aşamanın ilk adımı ölçülmesi amaçlanan özelliğe dair teorik yapının ortaya çıkarılması amacıyla alan yazının kapsamlı bir şekilde taranmasıdır. İkinci adım ise ölçülmesi amaçlanan özelliğin teorik yapıdan ziyade hedef grup ile gerçekleştirilen görüşmeler sırasında nitel yöntemler yoluyla belirlenmeye çalışılmasıdır. Ölçek geliştirme çalışmalarında ölçülmesi amaçlanan örtük özelliğin teorik ve kavramsal yapısı kapsamlı bir şekilde en ince ayrıntısına varıncaya kadar araştırılmalıdır. Ancak böyle bir inceleme yeterli olmayıp araştırmacıların ölçülmesi amaçlanan örtük özelliklerle ilgili hedef gruba kompozisyon yazdırma, hedef grubu gözleme, uzman görüşlerine başvurma, ilgili araştırmaların bulguları gibi farklı yöntemleri bir arada kullanarak örtük özelliğin yapısını oluşturması gerekmektedir (Erkuş, 2012). Ölçülecek özelliklerle ilgili kuramsal ve nitel araştırmaya dayalı incelemeler, soyut yapıyı temsil eden deneye dayalı niteliklerin tanımlanmasına rehberlik etmede en güçlü rolü oynamaktadır. Bu nedenle ölçek geliştirme çalışmalarında madde yazımına başlanmadan önce kuramsal ve nitel araştırmaya dayalı incelemeler aracılığıyla örtük özelliğin yapısı ve anlamı net bir şekilde ortaya konmalıdır (Carpenter, 2018). Ölçek geliştirme çalışmalarının bu aşamasında kullanılan nitel yöntemlerle ilgili daha ayrıntılı bilgiler için Rowan ve Wulff (2007)’un gerçekleştirdiği çalışmanın incelenmesi önerilebilir. Ölçek geliştirme çalışmalarında “Taslak Ölçek Formu Hazırlama” aşamasının üçüncü adımında araştırmacı ölçülmesi amaçlanan örtük özelliğin teoriye dayalı kuramsal tanımını ve işevuruk tanımını oluşturmalıdır. Güler ve Ayan (2020) bu adımla ilgili olarak inceledikleri ölçek geliştirme çalışmalarında, ölçülmesi amaçlanan özelliğin teorik temellerine dair bilgilere yer verildiğini fakat söz konusu özelliğin işevuruk tanımının genel olarak yapılmadığını veya eksik bırakıldığını tespit etmişlerdir. Erkuş (2012) ölçek geliştirme sürecini, ölçülmesi amaçlanan örtük özelliğin işevuruklaştırılması işlemi olarak tanımlamıştır. İşevuruk tanım, ölçülmesi amaçlanan özelliğin teorik tanımıyla ilişkili olmasının yanı sıra daha özel anlamıyla araştırma kapsamında kullanılan ölçek yapısı ile ilişkili tanımdır (Erkuş, 2012). Bu nedenle ölçek geliştirme çalışmalarında, araştırmacıların örtük özelliğe ait kuramsal ve işevuruk tanımını net olarak belirleyip ikisini birbirinden ayırt edebilmesi gerekmektedir.

“Taslak Ölçek Formu Hazırlama” aşamasının en zor sayılabilecek adımı, ölçek maddelerinin oluşturulmasıdır. Ölçek maddelerinin oluşturulması sürecinde mülakatlar, odak gruplar ve uzman geri bildirimleri ciddi bir role sahiptir (Carpenter, 2018). Ölçek maddelerinin her biri, örtük özelliklerle ilgili bir gözlemi temsil etmektedir. Bu nedenle ölçek maddelerinin yazımında uyulması gereken birtakım

kurallar vardır. Alan yazında farklı araştırmacılar tarafından yapılmış açıklamalardan hareketle ölçek maddelerini oluştururken uyulması gereken genel kurallar Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2. Ölçek maddelerini oluştururken uyulması gereken kurallar

Madde Oluşturma Süreci
1-Oluşturulan her madde, ölçülmesi amaçlanan örtük özelliğin bir göstergesi olmak zorundadır.
2-Maddeler hedef grubun düzeyine (yaş, eğitim, zekâ, okuma vb.) uygun kelimeler içermelidir.
3-Maddeler tüm katılımcılar tarafından anlaşılacak biçimde sade, anlaşılır ve açık ifadelerden oluşmalıdır.
4-Herbir maddede yalnızca bir eylem veya durum yoklanmalıdır. Örneğin: “Ben sağlıklı beslenmeye ve spor yapmaya özen gösteririm” gibi bir maddede katılımcıların hangi eyleme tepki verdiği belirsizdir.
5-Ölçek maddelerinde günlük kullanıma dair argo veya popüler kültürün ürünü olan geçici kelimelerin kullanımından kaçınılmalıdır.
6-Maddelerde “tekrarlı” olumsuzluk oluşturacak kelimelerin kullanılmasına dikkat edilmelidir. Örneğin: “Spor yapmaktan keyif almam.” ifadesi yerine “Spor yapmaktan keyif alırım” ifadesi kullanılmalıdır.
7-Madde içeriğinde sıklık zarfları kullanılmamalıdır. Örneğin “Her zaman spor yaparım” ifadesi yerine “Spor yaparım” ifadesi kullanılmalıdır.
8-Olumlu ve olumsuz maddelerin sayısı birbiriyle dengeli olmalıdır.
9-Farklı alt gruplara taraflı davranacak maddeler yazmaktan kaçınılmalıdır. Örneğin: “Makyajımı temizlemek iyi hissettirir” gibi kadınlar için yanlı çalışma ihtimali yüksek olan bir madde yerine “Saçımı temizlemek iyi hissettirir” şeklinde kadınlar ve erkekler için genel olarak yazılmış bir ifade kullanılması daha uygun olacaktır.
10-Yanıt stilleri veya sosyal beğenirlik gibi hataya neden olabilecek durumları değerlendirebilmek amacıyla kontrol maddelerinin yazılması faydalı görülmektedir.

Kaynak: (Hinkin, 1995; Erkuş, 2012; Carpenter, 2018; Rowan ve Wulff, 2007; Güler ve Ayan, 2020)

Tablo 2’de madde oluşturma sürecinde dikkat edilmesi gereken genel kurallar özetlenmiştir. Buna rağmen madde oluşturma sürecinde daha pek çok dikkat edilmesi gereken hususu olduğu unutulmamalıdır (DeVellis, 2012). Ölçek geliştirme çalışmalarının istatistiksel analiz aşamasında veya geliştirilen ölçeğin daha sonraki araştırmalarda kullanımları sırasında ortaya çıkan ölçüm hatalarının çoğu, ölçek maddelerinin kusurlu olmasından kaynaklanmaktadır (Hambleton, 2004; Hinkin, 1995). Güler ve Ayan (2020) inceledikleri çalışmaların bazılarında madde oluşturma süreçlerinde uyulması gereken ölçütlerin dikkate alınmadığını, olgusal söylemlerin tercih edildiğini, bazı maddelerin birden fazla farklı eylemi yokladığını, bazı maddelerin tutum objesi ile ilgili olmadığını ve madde içeriklerinde sıklık zarflarının kullanıldığını belirlemişlerdir. Şahin ve Boztunç Öztürk (2018) Türkiye’de 2010-2016 yılları arasında eğitim bilimleri alanında yayımlanan belirli akademik dergilerdeki ölçek geliştirme çalışmalarını, ölçek geliştirme süreçleri açısından incelemişlerdir. Araştırmacılar inceledikleri çalışmaların çok azında ters puanlanan maddelere dair bilgilerin olduğunu ve kontrol maddelerinin ise hiçbir makalede kullanılmadığını belirlemişlerdir. Ölçek maddelerinin oluşturulmasına ilişkin diğer önemli bir konu ise maddelerin kullanılacağı ölçek türü ve madde seçenek sayısının belirlenmesidir (Erkuş, 2012). Alan yazında uygulamadaki ve puanlamadaki pratikliği nedeniyle araştırmacılar tarafından en çok likert tipi ölçeklerin kullanıldığı görülmektedir. Ancak ölçek türünün belirlenmesinde ölçülmesi amaçlanan özelliğin yapısı doğrultusunda Thurstone, Guttman, Bogardus, Osgood gibi ölçeklerin de varlığı unutulmamalıdır (Tavşancıl, 2018). Ölçekte yer alan maddelerin seçenek sayısının belirlenmesinde hedef grubun özelliklerinin dikkate alınması gerekmektedir. Kesin kurallar olmamakla birlikte ilköğretim ikinci sınıf düzeyindeki bir grup için iki veya üç, üçüncü sınıf katılımcıları için 3,

dördüncü sınıf ve ortaokul düzeyindeki katılımcılar için dört, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyindeki katılımcı grubu için ise beş seçenekli maddelerin kullanılması önerilmektedir (Baykul, 2015).

“Taslak Ölçek Formu Hazırlama” aşamasında dikkat edilecek en önemli hususlardan biri de kapsam geçerliğinin sağlanmasıdır. Kapsam geçerliği, en düşük psikometrik geçerlik düzeyi olarak görülmektedir. Kapsam geçerliği, madde oluşturma sırasında ölçeğe dahil edilmektedir (Hinkin, 1995). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliğinin belirlenmesi amacıyla genellikle uzman görüşüne başvurulmaktadır. Araştırmacılar uzman görüşü için ölçekte kullanılan dil konusunda, ölçek aracılığıyla ölçülmesi amaçlanan örtük özellik konusunda, ölçme ve değerlendirme alanında ve hedef kitlenin yapısı hakkında doktora derecesine sahip en az üçer bilim insanının görüşlerine başvurmalıdır. Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen taslak ölçek formu, büyük gruba uygulanmadan önce pilot uygulama yapılmalıdır. Pilot uygulamada ölçek, fiili olarak uygulanmadan önce hedef kitleyi temsil eden küçük bir gruba uygulanarak yanlış anlaşılan ifadelerin düzeltilmesi ve ölçmeye karışabilecek hataların önceden belirlenip önüne geçilmesini mümkün kılmak amacıyla yapılmaktadır. Başka bir ifadeyle pilot uygulama uygun olarak ifade edilmeyen maddelerin elenmesini, tüm maddelerin en yüksek düzeyde anlaşılabilirliği için gözden geçirilmesini kolaylaştırmaktadır (Boateng vd., 2018). Pilot uygulamanın gerçekleştirildiği katılımcı grubu, hedef grubun çeşitliliğine bağlı olarak 5 ila 100 kişi arasında olmalıdır. Pilot uygulama grubu küçük ancak hedeflenen yanıtlayıcı grubuna mümkün olduğunca benzer olmalıdır (Carpenter, 2018). Pilot uygulama sonucunda gerekli tüm düzeltmeler yapıldıktan sonra “Taslak Ölçek Formu” büyük katılımcı grubuna uygulanmaya hazır hale gelmektedir.

İstatistiksel Analizlerin Uygulanması

Ölçek geliştirme çalışmalarının “İstatistiksel Analizlerin Uygulanması” aşamasında, birinci aşama sonucunda oluşturulan “Taslak Ölçek Formu” nun geçerlik ve güvenilirlik düzeylerine ilişkin istatistiksel bulgular değerlendirilmektedir. Bu aşama hangi istatistiksel yöntemlerin kullanılacağına karar verilmesi, örneklemin belirlenmesi, uygulama türüne karar verilmesi, uygulama türünden kaynaklı hata türlerinin değerlendirilmesi, uygulama yapacak kişilerin bilgilendirilerek uygulayıcıdan kaynaklı hataların önüne geçilmesi, verilerin toplanması, veri kalitesi ve analiz yöntemlerine dair varsayımların incelenmesi ile geçerlik ve güvenilirlik analizi adımlarından oluşur. Bu aşamada elde edilen veriler üzerinden yapı geçerliğine ve ölçüt geçerliğine dayalı kanıtlar değerlendirilmektedir. Geleneksel yaklaşıma göre geçerlik incelemeleri kapsam geçerliği, görünüş geçerliği, ölçüt geçerliği ve yapı geçerliği şeklinde sınıflandırılmaktadır. Ancak özellikle öz değerlendirmeye dayanan ölçeklerde, yanıtlayıcıların sosyal beğenirlik etkisiyle ölçek maddelerini yanıtlamalarını önlemek amacıyla görünüş geçerliği aranmamaktadır (Tavşancıl, 2018). Kapsam geçerliği daha çok başarı testlerinde aranan bir geçerlik türü iken ölçeklerde ön plana çıkan asıl geçerlik türü yapı geçerliğidir (Baykul, 2015). Ancak bu durum ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliğinin önemli olmadığı anlamı taşımamalıdır. Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği “Taslak Ölçek Formu Oluşturma” aşamasında sağlanmaya çalışılmalıdır. Kaya Uyanık, vd. (2017) gerçekleştirdikleri araştırmada ölçek geliştirme çalışmalarında en çok göz ardı edilen veya uygulanmayan prosedürün ölçüt geçerliği olduğunu vurgulamışlardır. Araştırmacılar bu durumu alan yazında ölçüt olarak kullanılabilir başka bir ölçeğin olmaması, ölçek kapsamının farklı olması ya da zaman ve maliyet açısından sorun olabileceği gerekçesiyle uygulanmadığı şeklinde yorumlamışlardır. Öte yandan tarihsel süreç içerisinde ölçek geliştirme çalışmalarında geleneksel geçerlik kontrollerinin günümüz için yetersiz olduğu görülmüştür. Borsboom (2006) ölçeklerde yüzeysel yapı geçerliği kanıtlarının yeterli olmadığını ölçeklerin alt gruplar arasında ölçme değişmezliği gösterip göstermediğinin incelenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Buna ek olarak ölçeklerden elde edilen puanların karşılaştırılabilir olması amacıyla ölçek geliştirme sürecinde alt gruplar arasında değişen madde fonksiyonu ve yanlılık analizlerinin gerçekleştirilmesinin de zaruri olduğu değerlendirilmektedir (Mellenbergh, 1989).

Yapı geçerliği, ölçekte yer alan maddelerin veya ölçekten alınan puanın altta yatan örtük özellik ile ilişkisini ortaya çıkarmaya yönelik birtakım kanıtların araştırılmasıdır. Araştırmacılar yapı geçerliği için yaygın olarak açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yöntemlerini kullanmaktadır (Hinkin, 1995). Tarihsel olarak test ve ölçek geliştirme çalışmalarında çok uzun süredir klasik test kuramına dayalı (KTK) yöntemler kullanılmaya devam etmektedir. Ancak özellikle büyük gruplar için geliştirilen ölçeklerde madde tepki kuramı (MTK) giderek KTK'nın yerini almaya başlamıştır (Embretson, 1996). Ölçek geliştirme çalışmalarında yapı geçerliğinin belirlenmesinde kullanılabilir pek çok yöntem ve teknik bulunmakla birlikte araştırmacılar hangi tekniğin kullanılmasını konusunda farklı görüşler ileri sürmüşlerdir. Erkuş (2012) ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan farklı yöntemler hakkında açıklamalarda bulunarak ölçek geliştirme süreçleri için faktör analitik tekniklerin vazgeçilmez olduğunu savunmuştur. Bekmezci ve Doğan (2021) ölçek geliştirme çalışmalarında yapı geçerliğini incelemek amacıyla kullanılan AFA, karar ağacı ve yapay sinir ağları yöntemlerini aynı veri seti üzerinde uygulayarak farklı ölçek modelleri oluşturmuşlardır. Araştırmacılar, devam niteliğinde yaptıkları DFA sonucunda AFA ve yapay sinir ağları ile oluşturulan modellerin uyum indekslerinin yüksek olduğunu belirlerken; karar ağacı ile oluşturulan modelin DFA ile doğrulanmadığını tespit etmişlerdir. Öte yandan Tóth-Király vd. (2017), ölçek geliştirme çalışmalarında en çok kullanılan istatistiksel analiz tekniklerinden AFA ve DFA'nın birtakım sınırlılıklar içerdiğini ileri sürerek ölçek geliştirme çalışmaları için yeni bir yaklaşım olan keşfedici yapısal eşitlik modellemesi (KYEM) yöntemini önermişlerdir. KYEM'in, AFA ve DFA'nın ayrı ayrı sağladığı avantajlarını birleştiren bir çözüm olarak geliştirildiğini savunan araştırmacılar yürüttükleri çalışmada, KYEM'in AFA ve DFA'ya göre üstün (uygulanabilir, esnek, güçlü bir alternatif) olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmacılar, ayrıca DFA'da maddelerin diğer faktörlerden etkilenmeden tek bir faktör altında çalıştığı varsayımı nedeniyle faktörlerdeki çapraz yüklemelerin belirli bir düzeyde sistematik hataya ve yanlış yorumlamaya neden olduğunu belirtmişlerdir (Tóth-Király vd., 2017). Erkuş (2012) ise benzer sınırlılığı, sıfır olmayan çapraz yüklemeler olduğunda aynı anda hem mevcut hem de ifade edilmemiş sınırlayıcı kısıtlamaların (yani maddelerin yalnızca bir faktörle yüklenmesi varsayımı) faktörler arasındaki ilişkiyi yükseltmesi ile açıklamıştır. Şimşek (2006) ölçek geliştirme çalışmalarında AFA ve kümeleme analizinin birbiriyle benzer sonuçlara işaret ettiğini ancak kümeleme analizinin daha yüksek duyarlılığa sahip olduğunu belirlemiştir. Farooq (2016) ölçek geliştirme çalışmalarını istatistiksel yönden incelediği çalışmada yapısal eşitlik modeli yönteminin (YEM) ölçek geliştirme çalışmalarında yaygın olarak kullanılmadığını bunun yerine daha çok AFA, diskriminant analizi ve çoklu regresyon gibi yöntemlerin yaygın olduğunu belirlemiştir. Bekmezci ve Doğan (2021) yaptıkları çalışmada ölçek geliştirme çalışmalarında yapı geçerliğini belirlemek için kullanılan farklı yöntemlerin, geçerli madde ve boyut açısından farklı yapılar oluşturabileceğini ifade etmişler ve yapı geçerliğinin belirlenmesinde araştırmacıların tek yöntem yerine birkaç yöntemi birlikte kullanmasını önermişlerdir.

Ölçek geliştirme çalışmalarında, en az hangi istatistiksel yöntemin kullanılacağına kararlaştırılması kadar önemli olan bir diğer konu ise söz konusu yöntemin nasıl uygulandığıdır. Farooq (2016) ölçek geliştirme çalışmalarında araştırmacıların genellikle çok değişkenli normallik ve çoklu bağlantı gibi varsayımların karşılanmasına dikkat etmediklerini ifade etmiştir. Güler ve Ayan (2020) ise inceledikleri çalışmaların büyük bir bölümünde AFA ve DFA'nın aynı veri seti üzerinden gerçekleştirildiğini belirlemişlerdir. Ancak alan yazında ölçülen yapının ortaya çıkarılmasına ilişkin önce AFA daha sonra ise belirlenen modelin uyumunu değerlendirmek için DFA yapılması gerektiği yer almaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

Alan yazında ölçek geliştirme çalışmalarında, iç tutarlılığın belirlenmesinde en çok kullanılan yöntemin Cronbach Alpha katsayısı olduğu görülmektedir. Şahin ve Boztunç Öztürk (2018) inceledikleri tüm ölçek geliştirme çalışmalarında, iç tutarlığın yorumlanmasında Cronbach Alpha katsayısının kullanıldığını raporlamışlardır. Acar Güvendir ve Özer Özkan (2015) da farklı zaman

aralıklarındaki ölçek geliştirme çalışmalarını inceledikleri araştırmada, tüm araştırmacıların geliştirdikleri ölçeğin iç tutarlılığı belirlemek amacıyla Cronbach Alpha katsayısını hesaplandıklarını raporlamışlardır. Ayrıca araştırmacılar inceledikleri makalelerin çok azında eşdeğer yarılar güvenilirliğinin kullanıldığını belirtmişlerdir. Ölçek geliştirme çalışmalarında iç tutarlığın belirlenmesi amacıyla yaygın olarak Cronbach Alpha katsayısı tercih edilmesine rağmen yakın tarihte gerçekleştirilen bazı çalışmalar bu yöntemin birtakım sınırlılıklar içerdiğini ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle alan yazında iç tutarlığın belirlenmesinde Cronbach Alpha katsayısının tek başına kullanılması yerine Omega katsayısı ile birlikte kullanılması önerilmektedir (Aydoğan, Kıbrıslıoğlu Uysal ve Doğan, 2019; Soysal, 2023).

Ölçek Çalışmasının Raporlanması

Ölçek geliştirme çalışmalarının son aşaması olan “Ölçek Çalışmasının Raporlanması” ında araştırmacılar “Nihai Ölçek Formu” nu hazırlayarak ölçek geliştirme sürecinde geliştirdikleri bütün işlemleri şeffaf bir şekilde raporlamalıdır. Ayrıca araştırmacılar, geliştirdikleri ölçeğin başka araştırmacılar tarafından nasıl kullanılacağına dair bir kılavuz kitapçık hazırlamalı veya geçerli bütün açıklamaları raporlamalıdır. Acar Güvendir ve Özer Özkan (2015) inceledikleri ölçek geliştirme çalışmalarının çok azında geliştirilen ölçeğin uygulama adımlarına ilişkin yönerge hazırlandığını raporlamışlardır. Mor Dirlik (2014) incelediği ölçek geliştirme konulu beş tezin hiçbirinde ölçek puanlarının nasıl yorumlanması gerektiği ile ilgili ayrıntılı bilgiler verilmediğini raporlamıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında analizler sırasında hangi maddelerin ölçekten çıkarıldığı, nihai ölçekte yer alan maddelerin hangi alt boyuta ait olduğu, hangi maddelerin ters puanlandığı, hangi maddelerin kontrol maddesi olarak kullanıldığı, ölçekten alınan en yüksek ve en düşük puanların ne olduğuna ilişkin bilgiler sonuç raporunda mutlaka sunulmalıdır. Ayrıca ölçek geliştirme çalışmalarında, ölçekten elde edilen puanların ne anlama geldiği ve kesme puanlarının nasıl belirlendiğine ilişkin açıklamaların yer alması gerekmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Bu çalışma bir derleme çalışması olduğundan etik kurul izni gerektirmemektedir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmada yazarlar aynı oranda katkı sağlamışlardır (1. yazar %50, 2. yazar %50).

Çıkar Çatışması

Çalışmanın yazarları arasında hiçbir çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça

- Acar Güvendir, M. ve Özer Özkan, Y. (2015). Türkiye'deki eğitim alanında yayımlanan bilimsel dergilerde ölçek geliştirme ve uyarlama konulu makalelerin incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 14(52), 23-33. doi: 10.17755/esosder.54872
- AERA, APA, NCME (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington DC: American Psychological Association.

- Aydoğan, S., Kıbrıslıoğlu Uysal, N. ve Doğan, N. (2019). Cronbach a ve Mcdonalds Ω değerlerinin gerçek verilerde karşılaştırılması. *The Journal of Academic Social Science*, 62(62), 460-468.
- Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Bekmezci, S. ve Doğan, N. (2021). Ölçek geliştirmede açmılayıcı faktör analizi, karar ağacı ve yapay sinir ağları sonuçlarının karşılaştırılması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(4), 135-154.
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quinonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: a primer. *Frontiers in public health*, 6, 149. doi: 10.3389/fpubh.2018.00149
- Borsboom, D. (2006). When does measurement invariance matter?. *Medical care*, 44(11), 176-181.
- Carpenter, S. (2018). Ten steps in scale development and reporting: A guide for researchers. *Communication methods and measures*, 12(1), 25-44. doi: 10.1080/19312458.2017.1396583
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. Basım). Pegem Akademi.
- Çüm, S. ve Koç, N. (2013). Türkiye’de psikoloji ve eğitim bilimleri dergilerinde yayımlanan ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 12(24), 115-135.
- DeVellis, R. F. (2012). *Scale development theory and applications* (Third Edition). Sage Publications.
- Embretson, S. E. (1996). The new rules of measurement. *Psychological Assessment*, 8(4), 341.
- Erkuş, A. (2007). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında karşılaşılan sorunlar. *Türk Psikoloji Bülteni*, 13(40), 17-25.
- Erkuş, A. (2012). Varolan ölçek geliştirme yöntemleri ve ölçme kuramları psikolojik ölçek geliştirmede ne kadar işlevsel: Yeni bir öneri. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 3(2), 279-290.
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I temel kavramlar ve işlemler* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Güler, G., & Ayan, C. (2020). Review of Attitude Scales Developed in Turkey Between 2002-2018 Regarding the Scale Development Process. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 53(3), 839-863. doi: 10.30964/auebfd.658488
- Hambleton, R. K. (2004). Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. In R. K., Hambleton, P. F., Merenda & C. D. Spielberger (Eds.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*, (pp. 15-50). Psychology Press.
- Hinkin, T. R. (1995). A review of scale development practices in the study of organizations. *Journal of management*, 21(5), 967-988.
- Karakoç, F. Y. ve Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 13(40), 39-49. doi: 10.25282/ted.228738
- Kaya Uyanık, G. K., Güler, N., Taşdelen Teker, G., ve Demir, S. (2017). Türkiye’de eğitim alanında yayımlanan ölçek geliştirme çalışmalarının uygunluğunun çok yüzeyli Rasch modeli ile incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(2), 183-199.
- Li, S., & Wang, H. (2018). Traditional literature review and research synthesis. In A. Phakiti, P. De Costa, L. Plonsky, & S. Starfield (Eds.), *The Palgrave handbook of applied linguistics research methodology* (pp. 123-144). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-59900-1_6
- Mellenbergh, G. J. (1989). Item bias and item response theory. *International journal of educational research*, 13(2), 127-143.

- Mor Dirlik, E. (2014). Ölçek geliştirme konulu doktora tezlerinin test ve ölçek geliştirme standartlarına uygunluğunun incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 62-78. doi: 10.21031/epod.63138
- Morgado, F. F., Meireles, J. F., Neves, C. M., Amaral, A., & Ferreira, M. E. (2017). Scale development: ten main limitations and recommendations to improve future research practices. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 30(3), 1-20. doi: 10.1186/s41155-016-0057-1
- Rowan, N., & Wulff, D. (2007). Using qualitative methods to inform scale development. *Qualitative Report*, 12(3), 450-466.
- Simms, L. J. (2008). Classical and modern methods of psychological scale construction. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(1), 414-433. doi: 10.1111/j.1751-9004.2007.00044.x
- Soysal, S. (2023). Çok boyutlu test yapılarında alfa, tabakalı alfa ve omega güvenirlik katsayılarının karşılaştırılması. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 213-236.
- Şahin, M. G. ve Öztürk, N. B. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: Bir içerik analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 191-199. doi: 10.24106/kefdergi.375863
- Şimşek, D. (2006). *Kümeleme analizi, çok boyutlu ölçekleme, doğrulayıcı ve açıklayıcı faktör analizi ile elde edilen yapı geçerliği kanutlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (6. baskı). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Tavşancıl, E., Güler, G. ve Ayan, C. (2014). *2002-2012 yılları arasında Türkiye'de geliştirilen bazı tutum ölçeği geliştirme çalışmalarının ölçek geliştirme süreci açısından incelenmesi*. IV. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi (Uluslararası Katılımlı) 9-13 Haziran, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Extended Abstract

Introduction

In the 21st century, scales are used in various fields such as work, education, health, and military to determine individuals' affective characteristics. These scales assess unobservable traits such as anxiety, motivation, perception, attitude, and intelligence, aiding in decision-making processes. These tools are crucial for generating and testing scientific knowledge in fields like education, psychology, and sociology. The progression of science through accurate and reliable information is directly linked to the validity and reliability of the measurement tools used (Karakoç & Dönmez, 2014).

Scales aim to measure latent characteristics that cannot be directly observed through concrete statements (Carpenter, 2018). In fields like education and psychology, scales are used to present items related to latent traits, and the responses to these items provide insights into the structure and level of these traits (Erkuş, 2012). The quality of scales is critical since they measure latent characteristics that cannot be directly observed (Kaya Uyanık et al., 2017). Furthermore, after the development of scales, their use in new research must be monitored, and their psychometric properties must be evaluated (Mor Dirlik, 2014).

In recent years, there has been an increase in scale development studies in Turkish culture. Due to the pressure on academics to publish, many researchers, both related and unrelated to their fields, perceive scale development as the "easiest" type of publication (Erkuş, 2007). Despite the increase in the number of scales developed nationally, qualitative errors and misconceptions continue to be observed in the content of these scales (Mor Dirlik, 2014). The common belief that scale development is simple, practical, and easy to analyze can be misleading. The process of developing scales, contrary

to common belief, requires a high level of theoretical, methodological, and statistical competence (Simms, 2008; Carpenter, 2018).

Conclusion and Discussion

Scale development studies need to be based on a solid foundation. Researchers should examine whether there is an existing scale in the literature that measures the construct they intend to measure before starting the scale development process. If a valid scale exists in a different culture, the option of adapting that scale should also be considered (Karakoç & Dönmez, 2014). Tavşancıl and colleagues (2014) identified that different researchers have developed various scales to measure the same latent trait in Turkish culture. This situation does not contribute uniquely to the literature and can lead to a waste of time. Therefore, researchers should start scale development studies only after ensuring that there is no valid scale in the literature that measures the intended trait (Kaya Uyanık et al., 2017).

Researchers conducting scale development studies must have a high level of expertise in both the latent trait being measured and the steps of measurement and evaluation. Otherwise, scales developed by non-expert researchers can harm science (Erkuş, 2014). Scale development procedures that are not carefully applied can be theoretically or technically flawed, leading to incorrect findings or decision errors (Çüm & Koç, 2013). Generally, doctoral programs do not offer courses related to scale development processes (Boateng et al., 2018). Therefore, many researchers implement scale development processes by imitating other studies in the literature (Carpenter, 2018).

In the literature, there are studies that examine scale development studies published in different periods. Çüm and Koç (2013) evaluated scale development and adaptation studies published in certain psychology and educational sciences journals in Turkey between 2005-2013. They found that 37% of the scale development steps and 60% of the scale development principles were not properly followed. Tavşancıl and colleagues (2014) identified many incorrect and incomplete attitude scales in their review of attitude scale development studies published in educational and psychology journals in Turkey. Mor Dirlik (2014) evaluated five doctoral theses on scale development in the field of educational sciences and found that only two of the theses correctly applied the scale development procedures at a high level.

In this study, the scale development process is explained in three sequential stages based on the literature: "Preparation of the Draft Scale Form," "Application of Statistical Analyses," and "Reporting the Applied Scale Study." These stages aim to provide clear, understandable, and straightforward guidance to researchers. There are many academic publications in the literature that address scale development processes (AERA, APA & NCME, 1999; Erkuş, 2012; Erkuş, 2014; DeVellis, 2012; Simms, 2008; Tavşancıl, 2018). However, the existence of many different sources related to scale development processes prevents the adoption of a common approach. Carpenter (2018) defined ten steps for scale development, while Simms (2008) explained the process in three sections. DeVellis (2012) described the scale development processes in eight steps.

Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 20.06.2024 *Kabul/Accepted:* 08.11.2024

Makale Türü: Derleme

Dijital Okuryazarlıkla İlgili Eğitim Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi*

Uğur ÖZBİLEN**

ÖZ

Teknolojinin insan hayatına etkisi her geçen gün artmaktadır. Sosyal hayattaki bu etki okuma-yazma kavramına yeni bir anlam katarak dijital okuryazarlık kavramını doğurmuştur. Bu kavram ortaya çıktıktan sonra bu konu hakkında araştırmalar yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bundan dolayı bu araştırmada eğitim alanında dijital okuryazarlıkla ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi temel amaç olarak belirlenmiştir. Bu tezler tematik konu alanlarına, derecelerine, tezlerde kullanılan yöntemlere, yayınlandıkları yıla, örneklem türlerine, yöntemlerine, desenlerine ve veri toplama araçlarına göre incelenmiş ve sınıflandırılmışlardır. Araştırmanın verileri Ulusal Tez Merkezinde yapılan inceleme sonucunda elde edilmiştir. Bu inceleme sonucunda sınırlılıklar dışında kalan tezler çıkarılmış ve araştırma 66 tez üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu 66 tez araştırmanın araştırma nesnelere oluşturulmuştur. Araştırmanın verileri doküman incelemesi yöntemi ile toplanmış ve gerekli incelemeler bu doğrultuda yapılmıştır. Araştırma sonucunda en çok tezin 2022 yılında yapıldığı, en çok nicel desende çalışma yapıldığı, yüksek lisans tez sayısının doktora tezlerine oranla çok daha fazla olduğu ve en çok tezin tematik konu alanı olarak dijital okuryazarlık düzeyinin tespiti ile ilgili olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dijital okuryazarlık, lisansüstü tezler, eğitim-öğretim.

Analysis of Postgraduate Theses on Digital Literacy in the Field of Education

ABSTRACT

The influence of technology on human existence is becoming increasingly pronounced with the passage of each day. This phenomenon has given rise to the concept of digital literacy, which has introduced a novel interpretation of the concepts of reading and writing. After this concept emerged, it became necessary to conduct research on this subject. Therefore, the main purpose of this study is to examine the postgraduate theses on digital literacy in the field of education. These theses were examined and classified according to their thematic subject areas, degrees, methods used in the theses, year of publication, sample types, methods and designs, and data collection tools. The data of the study were obtained from the National Thesis Center. As a result of this examination, the theses that were outside the research limitations were removed and the research was conducted on 66 theses. These 66 theses constitute the research objects of the study. The research data was collected using the document analysis method and the necessary analyses were carried out accordingly. As a result, it was determined that most theses were conducted in 2022, most studies were conducted in quantitative design, the number of master's theses was much higher than doctoral theses, and most theses were related to determining the level of digital literacy as a thematic subject area.

Keywords: Digital literacy, graduate theses, education and training.

Atf Bilgisi: Özbilen, U. (2024). Dijital okuryazarlıkla ilgili eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 478-491. Doi: 10.48066/kusob.1502957

* İlgili çalışma 7. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

** Doktor, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, ozbilenugur@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4921-2568>.

Giriş

Günümüzde yaşanan dijital dönüşüm gündelik hayatın her alanında kendisini hissettirmeye başlamıştır. Sağlık, ticaret, ulaşım, güvenlik, iletişim ve eğitim gibi birçok alanda bu hızlı değişime şahit olmaktayız (Maden, Maden ve Banaz, 2018). Bu alanların teknoloji ile entegre olmaya başlamasından sonra bu alanlardan her birinde özel alanlar, işlevler ve yeni kavramlar ortaya çıkmıştır. Bu yeni kavramlardan bir tanesi de dijital okuryazarlık kavramıdır. Bu kavram içerisinde çok fazla beceriyi bir arada bulundurmaktadır. Dijital (sayısal) okuryazarlık, sayısal alt yapıya sahip teknolojiler aracılığıyla bilgiye ulaşma, onu düzenleme, yorumlama, iletme, değerlendirme, analiz etme ve bilgi üretme aşamasıyla birlikte, bu metinlerin okunup bu konuda metin üretilmesini de kapsamaktadır (Akkoyunlu ve Yılmaz Soylu, 2010'dan akt. Yontar, 2019).

Dijital okuryazarlık kavramı günümüzde bir beceri olarak teknoloji dünyasının her alanında ve anında kullanılmaktadır. Başta milyarlarca insanın sosyal medya faaliyetleri olmak üzere bilgi paylaşımının olduğu her alanda farkında olarak ya da farkında olmadan kullanılmaktadır. Bu kavram ilk defa Gilster (1997) tarafından bir yetenek olarak ele alınmış, bilgisayarda sunulan ve farklı kaynaklardan elde edilmiş bilgileri birden farklı biçimde anlama algılama ve kullanabilme yeteneği (Lafcı Tor, Başaran ve Arık, 2022) olarak tanımlanmıştır. Dijital okuryazarlık daha detaylı bir şekilde ise Martin (2005) tarafından ele alınmış ve bireyler tarafından dijital kaynakların tanımlanması, kaynaklara erişilmesi, kaynakların yönetilmesi, bir araya getirilmesi, kaynakların analiz edilip kaynaklardan yeni bilgiler oluşturulması, medya ifadeleri oluşturulması ve başkalarıyla iletişim kurmak için dijital araçları ve tesisleri uygun şekilde kullanma bilinci ve bu bilinçten hareketle bu tutuma sahip olma yeteneği olarak değerlendirilmiştir. Genel bir değerlendirme ile dijital okuryazarlık dijital kaynaklarda üretilen bilgilerin okunup işleme becerisi olarak düşünülebilir.

Dijital okuryazarlığa hız kazandıran unsurların başında Web 2.0 teknolojilerinin kullanılmaya başlaması gelmektedir. Bu teknoloji bireye çift yönlü bilgiye erişme imkânı sağlamıştır. Bu interaktif yön bireye sunulan hazır ve planlı bilgiden ziyade istenilene de ulaşma olanağı sunmuştur (Küslü, 2022). Bu duruma ek olarak dijital okuryazarlık becerileri ile bireyler gelişen teknolojiye daha uyumlu bir yol izlemekte ve teknolojinin nasıl kullanılması gerektiği konusunda beceri kazanmaktadır (Korkmaz, 2020). Dijital okuryazarlık konusunda yetkin olabilmek için öncelikle şu ilkelere sahip olmak gerekmektedir (Bawden, 2008):

- Farklı donanım araçlarını ve yazılımsal uygulamaları kullanabilmeyi sağlayacak ön bilgi ve yeteneği kazanmış olma,
- Dijital hikâyeleri algılayabilme ve eleştirebilme,
- Yine dijital teknolojilerin sunduğu imkânları kullanarak yeni bilgi oluşturabilme becerisine sahip olma.

Altun (2019) da dijital ortamda yer alan bilgilerin doğru kullanılması, bu bilgilerin doğru bir şekilde yönetilmesi, uygun bir şekilde paylaşılması ve bunlarla ilgili karşılaşılabilecek bir problemin çözülebilmesi için dijital okuryazarlık becerisine sahip olunması gerektiğini vurgulamaktadır.

Farklı bir açıdan ele almak gerekirse dijital okuryazarlığın geleneksel okuryazarlığın yerini alması gereken bir yapı olarak değerlendirilmemesi gerekmektedir. Geleneksel okuryazarlık dijital okuryazarlığı destekleyen bir yapıya sahiptir (Yontar, 2019). Ancak günümüzde yaşanan teknolojik değişim ve gelişmelerin hızı dijital okuryazarlığı çok daha önemli bir aşamaya getirmiştir.

Gelinen modern çağda insan ihtiyaçlarının değişmesi dijital okuryazarlığın gerekliliğini daha da ön plana çıkarmıştır (Korableva vd., 2019'dan akt. Yeşiltaş, Çelikoğlu ve Taş, 2023). Bu sebeple de hayatın her anında var olmaya başlayan dijital okuryazarlık ile ilgili birçok çalışma yapılmış ve

yapılmaya da devam etmektedir. Dijital okuryazarlığın düzeyi, geliştirilmesi, etkin kullanımının tespiti, bireye sağladığı avantajlar, getirdiği dezavantajlar, topluma verdiği yön, insanlar üzerindeki etkisi gibi açılardan birçok müstakil çalışmaya imza atılmıştır. Bu çalışmalardan bazıları şu şekilde sıralanabilir. Aksoy, Karabay ve Aksoy (2021) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin dijital okuryazarlık bağlamında diğer öğretmenlere göre daha iyi oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Pala ve Başbüyük (2020) ise yaptıkları çalışmada 5. Sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini incelemiştir. Yaptıkları araştırma sonucunda yerleşim yeri, anne baba eğitimi ve kardeş sayısı gibi konularda öğrencilerin düzeylerinin farklılaştığını belirlemiştir. Ancak cinsiyet bağlamında öğrenciler arasında bir farklılaşma tespit edememişlerdir. Demirkol, Özdemir ve Polat (2023) yaptıkları çalışmada dijital yetkinliklere sahip yöneticilerin kurum içi verimliliği artıracaklarını, zamanı daha etkili kullanacaklarını ve kurum içi sorunların daha hızlı çözülebileceklerini dile getirmişlerdir. Büyükgebiz Koca ve Tunca (2020) tarafından yapılan çalışmada internet bağımlısı olan bireylerin yeni arkadaş edinmede, ödevlerini yapmada ve uyku durumlarında sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalar dijital okuryazarlığın birçok farklı açıdan değerlendirilebileceğini göstermektedir. Ancak dijital okuryazarlık ile ilgili genel eğilimin tespiti önem arz eden bir konudur. Bunun temel sebebi ise günümüz dünyasında çok sayıda eğitim sisteminin en büyük amacının dijital dünyaya uyum sağlayan bireyler yetiştirmeyi hedeflemesidir (Seward ve Nguyen, 2019).

Yukarıda belirtilen çalışmaların yanında dijital okuryazarlığın genel eğilimi ile ilgili de çalışmalar yapılmıştır. Yeşiltaş, Çelikoğlu ve Taş (2023) yaptıkları çalışmada farklı türdeki akademik çalışmaları incelemiştir. Araştırmada 74 adet çalışmaya yer verilmiş olup bu çalışmalar yüksek lisans tezi, doktora tezi, araştırma makalesi ve konferans bildirilerinden oluşmaktadır. Yapılan çalışma sonucunda 2018 yılından sonra bu konudaki çalışmalarda artış olduğu, araştırmalarda tarama modelinin çok kullanıldığı, en çok çalışmanın öğretmen yetiştirme alanında yapıldığı ve ağırlıklı olarak tek bir ölçme aracı kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer çalışmada Demirci Güler ve Irmak (2018) 2005-2018 yılları arasında fen eğitiminde teknoloji kullanımına dönük çalışmaları incelemiştir. Çalışmaların yarısından fazlasının nicel desende olduğunu, veri toplama aracı olarak da en çok ölçek ve başarı testi kullanıldığını tespit etmişlerdir.

Literatür incelendiğinde dijital okuryazarlık konusundaki eğilim çalışmalarının özelleştirilmeden birçok farklı türdeki akademik metin türünün bir arada değerlendirildiği görülmektedir. Bu durumun aksine bu çalışmada dijital okuryazarlık eğilimi araştırılırken sadece lisansüstü tezler değerlendirilmeye alınmış ve çalışma bu şekilde sınırlandırılmıştır. Bu önemli husustan hareketle Ulusal Tez Merkezinde sınırlamalar sonrası elde edilen 66 adet lisansüstü tez incelemeye alınmış ve şu sorulara cevaplar aranmıştır:

İncelenen çalışmaların yıllara göre dağılımı ve dereceleri nasıldır?

İncelenen çalışmaların tematik konu alanlarına göre dağılımı nasıldır?

İncelenen çalışmalarda kullanılan araştırma türü dağılımı nasıldır?

İncelenen çalışmalarda kullanılan araştırma desenine göre dağılım nasıldır?

İncelenen çalışmalarda kullanılan veri toplama aracı açısından dağılım nasıldır?

İncelenen çalışmaların yapıldıkları üniversitelere göre dağılımı nasıldır?

İncelenen çalışmalarda kullanılan örneklem türüne göre dağılım nasıldır?

Yapılan araştırmanın dijital okuryazarlık ile ilgili yapılacak yeni lisansüstü çalışmalara özgün ve farklı fikirler sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yöntem olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem araştırılması hedeflenen konu, olgu ve durumlar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu tezler, yayımlandıkları yıl ve dereceleri, tematik konu alanları, amaçları, yöntem ve desenleri, tezlerin yapıldığı üniversiteler, kullanılan veri toplama araçları ve örneklem türü gibi başlıklar altında incelenmişlerdir

Araştırmanın İnceleme Nesneleri

Araştırmanın inceleme nesneleri Ulusal Tez Merkezinde sınırlılıklar bölümünde belirtilen kriterlerdeki 66 adet lisansüstü tezdendir. Bu tezler yayımlandıkları yıl temel alınarak sıralanmış ve inceleme bu sıra ile gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri elde etme teknikleri ile toplanmış verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını sağlayan bir analiz türüdür. Bu analiz kullanılırken temel amaç verilerin hedef kitleye özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde aktarılmasını sağlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Sınırlılıklar

Toplam 80 teze ulaşılmış ancak eğitim öğretim konu alanı dışında kodlanmış veya henüz erişime açılmamış olan tezler araştırma dışında bırakılmış ve geri kalan 66 tez üzerinden çalışma yürütülmüştür.

Ulusal Tez Merkezi dinamik bir yapıya sahip ve sürekli yeni tezler yüklenen dijital bir platformdur. Bundan dolayı incelenecek tezler belirlenirken planlanan veri toplama son tarihi olarak 11.04.2023 tarihi temel alınmış ve araştırma bu tarihe kadar yüklenmiş olan tezlerle sınırlandırılmıştır.

Ulusal Tez Merkezinden tezler seçilirken araştırma eğitim-öğretim konu alanı ile sınırlandırılmış bu alan dışındaki tezler araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Tarama “dijital okuryazarlık” kelime grubu üzerinden yürütülmüştür. Yapılan tarama bu kelime grubu ile sınırlıdır.

Güvenirlilik ve Geçerlik

Araştırma basamaklarının detaylı bir şekilde verilerle açıklanması okuyucuların bağlama odaklanmasını sağlamıştır. Bu durum da araştırmanın dış yapı geçerliliğinin sağlandığını göstermektedir. Araştırmanın iç yapı geçerliliğinin sağlanması için de akran bir dış araştırmacı tarafından araştırma incelenmiş, analiz ve yorumlama noktasında araştırmaya öneriler getirilmiştir. Yapılan öneri ve düzeltmeler doğrultusunda araştırmanın iç yapı geçerliliği de sağlanmıştır (Arslan, 2022). Güvenirliğin sağlanmasında da birden çok uzmanla incelemeler tekrar yapılmış ve olası hatalar gözden geçirilerek çalışmaya son hâli verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma soruları doğrultusunda tespit edilen bulgular sunulacaktır.

“İncelenen çalışmaların yıllara göre dağılımı ve dereceleri nasıldır?” sorusu ile ilgili tespit edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 1. İncelenen Tezlerin Yayınlandıkları Yıllar ve Dereceleri

Yıllar	Yüksek Lisans (f)	Doktora (f)	Toplam (f)	%
2017	1	-	1	1,51
2018	2	-	2	3,02
2019	10	1	11	16,61
2020	4	1	5	7,55
2021	13	-	13	19,63
2022	30	2	32	48,32
2023	2	-	2	3,02
Toplam	62	4	66	100

Tablo 1 incelendiğinde dijital okuryazarlıkla ilgili en çok lisansüstü çalışmanın 2022 yılında, en az çalışmanın ise 2017 yılında yapıldığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışmaların yaklaşık %97'sinin yüksek lisans düzeyinde %3'ünün ise doktora düzeyinde olduğu gözlenmiştir. Tablodan hareketle elde edilen bir diğer bulgu ise yıllara göre yapılan çalışmalarda bir artış olduğudur. Ancak 2020 yılında yaşanan düşüşün Covid-19 pandemisi ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Bununla beraber 2023 yılındaki düşüşün ise Ulusal Tez Merkezinden alınan tezlerin 11.04.2023 tarihi ile sınırlandırılmış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

“İncelenen çalışmaların tematik konu alanlarına göre dağılımı nasıldır?” sorusu ile ilgili tespit edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 2. İncelenen Tezlerin Tematik Konu Alanları

Yıl	Tematik Konu Alanı	DR (f)	YL (f)	Toplam (f)	%
2017	Dijital okuryazarlık yeterlilik algısı		1	1	1,51
2018	Dijital okuryazarlık düzeyi		1	1	1,51
	Dijital okuryazarlık deneyimi		1	1	1,51
2019	Dijital okuryazarlık düzeyi		5	5	7,55
	Dijital okuryazarlık öz yeterlik düzeyi ve algısı	1		1	1,51
	Ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında incelenmesi		1	1	1,51
	Yaşam boyu öğrenme – dijital okuryazarlık		1	1	1,51
	Dijital okuryazarlık deneyimi		1	1	1,51
	Dijital okuryazarlık becerisinin kazandırılması		1	1	1,51
	Dijital okuryazarlık tutumu		1	1	1,51
2020	Dijital okuryazarlık düzeyi		2	2	3,02
	Dijital okuryazarlık durumu		1	1	1,51
	Dijital okuryazarlık öz yeterlik algısı	1		1	1,51
	Dijital okuryazarlık hakkında görüş		1	1	1,51
2021	Dijital okuryazarlık düzeyi		5	5	7,55
	Okuryazarlık düzeyleri ile dijital vatandaşlık		1	1	1,51
	21.yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları ile dijital okuryazarlık düzeyleri		1	1	1,51
	Dijital okuryazarlık düzeyleri - okuryazarlık becerileri		1	1	1,51
	Dijital okuryazarlık düzeyleri ile web ortamında bilgi arama		1	1	1,51

	Dijital okuryazarlık becerilerine yönelik öz yeterlik algısı	1	1	1,51	
	Web 2.0 araçları dijital okuryazarlık becerileri	1	1	1,51	
	E-öğrenme - dijital okuryazarlık becerileri	1	1	1,51	
2022	Dijital okuryazarlık düzeyi	1	20	21	31,71
	Dijital okuryazarlık öz yeterlik		2	2	3,02
	Dijital okuryazarlık tutumu		1	1	1,51
	Dijital okuryazarlık becerisinin kazandırılması		1	1	1,51
	Ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında incelenmesi		1	1	1,51
	Dijital okuryazarlık, 21. yüzyıl becerileri, akademik başarı ve kalıcılık		1	1	1,51
	Eleştirel dijital okuryazarlıklarının geliştirilmesi		1	1	1,51
	Eleştirel dijital okuryazarlık becerileri	1		1	1,51
	Türkçe eğitiminde dijital okuryazarlık		1	1	1,51
	Dijital okuryazarlıkların teknoloji kabul modeli		1	1	1,51
	Müzik eğitiminde dijital okuryazarlık		1	1	1,51
	Dijital okuryazarlık – sosyal medya		1	1	1,51
2023	Dijital okuryazarlık düzeyi		2	2	3,02
	Toplam	4	62	66	100

Tablo 2 incelendiğinde tematik konu alanı olarak en çok çalışılan konunun dijital okuryazarlık düzeyini belirleme ile ilgili çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Bu konu alanı incelenen tüm çalışmaların %55’ini oluşturmaktadır. Bu konudan sonra en çok çalışılan konu ise öz yeterlik algısı ile ilgili çalışmalardır. Bu konudaki çalışmaların toplam oranı ise %7,55’tir. Bu iki alanın dışında dijital okuryazarlık tutumu, eleştirel dijital okuryazarlık, dijital vatandaşlık, beceri olarak dijital okuryazarlık, dijital okuryazarlık ve 21. yüzyıl becerileri, dijital okuryazarlıkların teknoloji kabul modeli ve müzik eğitiminde dijital okuryazarlık gibi tematik konu alanlarında da çok sayıda çalışma yapılmıştır.

“İncelenen çalışmalarda kullanılan araştırma türü dağılımı nasıldır?” sorusu ile ilgili tespit edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 3. İncelenen Tezlerde Kullanılan Araştırma Türleri

	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	Toplam	%
Nitel	-	1	4	1	1	2	-	9	13,59
Nicel	1	-	6	2	11	24	2	46	69,46
Karma	-	1	1	2	1	6	-	11	16,61
Toplam	1	2	11	5	13	32	2	66	100

Tablo 3 incelendiğinde tasarlanan lisansüstü çalışmaların yaklaşık %70’inin nicel türde olarak ele alındığı görülmektedir. İncelenen çalışmaların yaklaşık %14’ünün nitel çalışma olduğu, %17’sinin ise karma çalışma olarak ele alındığı tespit edilmiştir. En çok nitel çalışmanın 2019 yılında en çok nicel çalışmanın ise 2022 yılında yapıldığı tespit edilmiştir.

“İncelenen çalışmalarda kullanılan araştırma desenine göre dağılım nasıldır?” sorusu ile ilgili tespit edilen bulgular şekildedir:

Tablo 4. İncelenen Tezlerde Kullanılan Desenler

Yıllar	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam	%
İlişkisel Tarama	27	-	27	40,90
Tarama	11	3	14	21,21
Betimsel tarama	7	-	7	10,60
Durum Çalışması	7	-	7	10,60
Ön test-son test	6	-	6	9,09
Kesitsel Tarama	1	-	1	1,51
Nitel Araştırma	1	-	1	1,51
Eylem Araştırması	-	1	1	1,51
Fenomenoloji	1	-	1	1,51
Belirtilmemiş	1	-	1	1,51
Toplam	62	4	66	100

Tablo 4 incelendiğinde incelenen çalışmaların yaklaşık %41’inde ilişkisel tarama deseni kullanıldığı tespit edilmiştir. İlişkisel tarama deseninden sonra en fazla kullanılan desen tarama deseni olmakla beraber oranı yaklaşık %21’dir. Bu bulgunun genel bir ifadesi olmakla birlikte elde edilen bulgular bu doğrultudadır. Daha sonra en fazla tespit edilen araştırma desenleri sırasıyla betimsel tarama ve durum çalışması yaklaşık %10, ön test-son test deseni de yaklaşık %9’dur. Kesitsel tarama, nitel araştırma, eylem araştırması ve fenomenoloji desenlerinin her birinde sadece 1’er çalışma tespit edilmiştir. İncelenen çalışmalardan bir tanesinde ise bir çalışma deseni tespit edilememiştir.

“İncelenen çalışmalarda kullanılan veri toplama aracı açısından dağılım nasıldır?” sorusu ile ilgili tespit edilen bulgular şekildedir:

Tablo 5. İncelenen Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araç	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam	%
Ölçek	51	2	53	60,22
Görüşme Formu	15	-	15	17,04
Anket	3	2	5	5,60
Gözlem Formu	4	-	4	4,54
Başarı testi	4	-	4	4,54
Doküman analizi	3	-	3	3,40
Gözlem	2	-	2	2,27
Odak grup görüşmesi	1	-	1	1,13
Katılımcı günlükleri	1	-	1	1,13
Toplam	84	4	88	100

Tablo 5’e gelindiğinde incelenen tez sayısından daha fazla veri toplama aracı tespit edildiği görülmektedir. Bu durum bir tez çalışmasında birden fazla veri toplama aracı kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Toplamda 66 lisansüstü çalışmada 88 adet veri toplama aracı tespit edilmiştir. Tespit edilen ölçme araçlarının büyük çoğunluğunu yaklaşık %60’lık oran ile ölçekler

oluşturmaktadır. Ölçekleri %17'lik oranla görüşme formu takip etmektedir. Anketler yaklaşık %6'lık oranda kullanılmıştır. Gözlem formu, görüşme formu ve başarı testi eşit oranda yaklaşık %5 oranla kullanılmıştır. İncelenen çalışmalarda kullanılan diğer veri toplama araçları doküman analizi, gözlem, odak grup görüşmesi ve katılımcı günlükleridir.

“İncelenen çalışmaların yapıldıkları üniversitelere göre dağılımı nasıldır?” sorusu ile ilgili tespit edilen bulgular şekildedir:

Tablo 6. İncelenen Tezlerin Yapıldıkları Üniversiteler

Üniversiteler	YL	Dr.	Toplam	%
Gazi Üniversitesi	7	-	7	10,60
Amasya Üniversitesi	4	-	4	6,06
Mersin Üniversitesi	3	1	4	6,06
Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi	3	-	3	4,54
Atatürk Üniversitesi	3	-	3	4,54
Bahçeşehir Üniversitesi	2	1	3	4,54
Kocaeli Üniversitesi	3	-	3	4,54
Hacettepe Üniversitesi	2	-	2	3,03
Anadolu Üniversitesi	1	1	2	3,03
Sakarya Üniversitesi	2	-	2	3,03
Fırat Üniversitesi	2	-	2	3,03
On Dokuz Mayıs Üniversitesi	2	-	2	3,03
Necmettin Erbakan Üniversitesi	2	-	2	3,03
Erciyes Üniversitesi	1	1	2	3,03
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	2	-	2	3,03
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	1	-	1	1,51
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	1	-	1	1,51
Balıkesir Üniversitesi	1	-	1	1,51
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	1	-	1	1,51
Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	-	1	1,51
Dicle Üniversitesi	1	-	1	1,51
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	1	-	1	1,51
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	1	-	1	1,51
Kırıkkale Üniversitesi	1	-	1	1,51
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	-	1	1,51
İzmir Demokrasi Üniversitesi	1	-	1	1,51
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	1	-	1	1,51
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	1	-	1	1,51
Hasan Kalyoncu Üniversitesi	1	-	1	1,51
Pamukkale Üniversitesi	1	-	1	1,51
Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	1	-	1	1,51
Bartın Üniversitesi	1	-	1	1,51
Marmara Üniversitesi	1	-	1	1,51
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1	-	1	1,51

Kastamonu Üniversitesi	1	-	1	1,51
Yeditepe Üniversitesi	1	-	1	1,51
Gaziantep Üniversitesi	1	-	1	1,51
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	1	-	1	1,51
Toplam	62	4	66	100

Tablo 6 incelendiğinde dijital okuryazarlıkla ilgili en çok araştırmanın yaklaşık %11'lik oranla Gazi Üniversitesinde yapıldığı tespit edilmiştir. Gazi Üniversitesini yaklaşık %6'lık oranla Mersin ve Amasya Üniversiteleri takip etmektedir. Bu üniversiteleri birden fazla yapılmış çalışma sayısı ile Çanakkale On Sekiz Mart, Atatürk, Bahçeşehir, Kocaeli, Hacettepe, Anadolu, Sakarya, Fırat, On Dokuz Mayıs, Necmettin Erbakan, Erciyes ve Zonguldak Bülent Ecevit Üniversiteleri izlemektedir. Diğer üniversitelerde dijital okuryazarlıkla ilgili sadece birer çalışma yapıldığı tespit edilmiştir.

“İncelenen çalışmalarda kullanılan örneklem türüne göre dağılım nasıldır?” sorusu ile ilgili tespit edilen bulgular şekildedir:

Tablo 7. İncelenen Tezlerde Kullanılan Örneklem Türü

Yıllar	Üniversite öğrencisi	Öğretmen	Okul Müdürleri	Öğretmen Adayı	İlkokul ve Ortaokul Öğrencisi	Veli	Lise Öğrencisi	Akademisyen	Materyaller	Toplam
2017	-	1	-	-	-	1	-	-	-	2
2018	1	-	-	-	-	1	-	-	-	2
2019	1	1	-	7	1	-	-	-	1	11
2020	-	1	-	2	-	-	2	-	-	5
2021	-	3	-	6	3	-	1	-	-	13
2022	4	12	-	6	7	1	-	2	1	33
2023	-	2	1	-	-	-	-	-	-	3
Toplam	6	20	1	21	11	3	3	2	2	69
%	8,69	28,98	1,44	30,43	15,94	4,34	4,34	2,89	2,89	100

Tablo 7 incelendiğinde en çok çalışmanın örneklemini öğretmen adaylarının oluşturduğu görülmektedir. Daha sonra en fazla öğretmenlerin örneklem olarak araştırmaya alındıkları öğretmenlerden sonra da en çok ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin araştırmalara alındıkları görülmektedir. Örneklem sayısının incelenen tez sayısından fazla olması bazı çalışmalarda birden fazla örneklemin kullanılmasından kaynaklanmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bulgularından hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

İncelenen tezlerin yayınlandıkları yıllar ve dereceleri ile ilgili bulgular incelendiğinde çok büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezi (f:62) olduğu ve doktora tez (f:4) sayısının oldukça az olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca en çok tez çalışmasının da 2022 (f:32) yılında yapıldığına ulaşılmıştır. Bu sonuç da teknoloji ve dijital okuryazarlığa olan ilginin giderek arttığı ile ilgili fikir verici bir sonuçtur. Yeşiltaş, Çelikoğlu ve Taş (2023) da yaptıkları çalışmada dijital okuryazarlık ile ilgili çalışmaların

geçmişten günümüze doğru gelindikçe arttığını tespit etmişlerdir. Gökteş vd. (2012) yıllara göre yaptıkları inceleme sonucunda dijitalleşme ile çalışmaların sayısında çok ciddi bir artış olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuç da yapılan bu çalışma ile aynı doğrultuda veriler sunmaktadır. Bu sonuçla beraber teknolojinin etkisini her alanda arttırdığı gerçeği de bir kez daha kanıtlanmış oluyor.

İncelenen lisansüstü tezlerin tematik konu alanlarının incelenmesine gelindiğinde dijital öz yeterlik algısı, deneyimi ve tutumu gibi çalışma alanlarına yer verilmişse de yapılan araştırmaların çok büyük çoğunluğunun (f:37) dijital okuryazarlık düzeyini tespit etmeye yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çetin (2022) 'de yaptığı çalışmada en çok araştırmanın dijital okuryazarlık düzeyini belirlemeye yönelik yapıldığını tespit etmiştir. Bu sonuç da araştırmanın sonucu ile aynı doğrultudadır. Ancak bu durum olumsuzluk olarak değerlendirilebilir. Çünkü dijital okuryazarlık becerisini tespit etmek yerine bu becerinin geliştirilmesi ve doğru bir şekilde nasıl kullanılacağı ile ilgili çalışmaların da yapılması gerekmektedir. Bununla beraber beceri ile ilgili düzey tespitinden önce bu becerinin daha iyi bir şekilde kazandırılması gerekmektedir. Daha sonra da dijital okuryazarlık düzeyi ile ilgili becerinin kazandırılma durumunun tespiti için çalışmalar yapılabilir.

Tezlerde kullanılan yöntemler açısından yapılan inceleme sonucunda nicel araştırmaların hem yüksek lisans hem de doktora düzeyinde büyük çoğunluğu (f:46) oluşturduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuçla aynı doğrultuda olmakla beraber araştırma desenleriyle ilgili yapılan inceleme sonucunda da en çok kullanılan desenlerin tarama desenleri (f:46) olduğu tespit edilmiştir. Yine bu sonuçla bağlantılı bir biçimde veri toplama aracı olarak da en çok ölçeklerin (f:53) kullanıldığı tespit edilmiştir. Çetin (2022) de yaptığı çalışmada desen olarak en çok tarama deseninin kullanıldığını veri toplama aracı olarak da en çok ölçeklerin kullanıldığını tespit etmiştir. Bu sonuç yapılan araştırmayı destekler niteliktedir. Gökteş vd. (2012) de en çok çalışmanın nicel desenli olduğunu tespit etmişlerdir. Yine Alper ve Gülbahar (2009)'da en çok çalışmanın nicel desende yapıldığını tespit eden diğer araştırmacılar. Bu iki sonuç da yapılan çalışmalarla aynı doğrultudadır. Yine bu alanda çalışan farklı araştırmacılar da en çok çalışmanın nicel desende yapıldığını tespit etmişlerdir (Namdar ve Küçük, 2018; Yeşiltaş, Çelikoğlu ve Taş, 2023). Bu sonuçlardan hareketle nicel desendeki araştırmalarda elde edilen verilerin analizinin hızlı bir şekilde yapılmasından dolayı tercih edildiği sonucuna ulaşılabilir.

İncelenen tezlerin yapıldıkları üniversite bağlamında ulaşılan bulgulara gelindiğinde en çok dijital okuryazarlık tezinin sırası ile gazi (f:7), Amasya (f:4), Mersin (f:4), Çanakkale onsekiz Mart (f:3), Atatürk (f:3), Bahçeşehir (f:3) ve Kocaeli (f:3) Üniversitelerinde yapıldıkları tespit edilmiştir. Diğer üniversitelerde yapılan tezlerin frekans değeri 1 veya 2'dir. Çetin (2022) tarafından yapılan araştırmada da sırasıyla dijital okuryazarlıkla ilgili en çok lisansüstü çalışmanın sırasıyla Gazi, Fırat ve Bahçeşehir üniversitesinde yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar yapılan bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Tezlerde kullanılan örneklem açısından yapılan inceleme sonucunda örneklem olarak en çok öğretmen adayı (f:21) ve öğretmenlerin (f:20) tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. En az tercih edilen örneklem grubu ise okul müdürleri (f:1), veli (f:2) ve akademisyenler (f:2)'dir. Yine araştırma nesnesi olarak da ders materyallerinin (f:2) az sayıda tercih edildiği göze çarpmaktadır. Yeşiltaş, Çelikoğlu ve Taş (2023) da yaptıkları çalışmada örneklem açısından en çok öğretmen adayları ile ilgili çalışma yapıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçta bu araştırmanın sonucu ile aynı doğrultudadır.

Bu sonuçlardan hareketle şu öneriler getirilebilir:

- Yapılan inceleme yurt dışında başka bir ülkede bu konuda eğitim alanında yazılmış tezlerle yeniden yapılarak sonuçlar bu açıdan karşılaştırılabilir.

- Eğitim alanından farklı özel alanlarda da bu çalışmalar incelenip sonuçlar bu açıdan karşılaştırılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmemektedir.

Yazarların Katkı Oranı

Makale tek bir araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Kaynakça

- Aksoy, N. C., Karabay, E., & Aksoy, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk İletişim*, 14(2), 859-894. <https://doi.org/10.18094/josc.871290>.
- Altun, N., (2019). *Temel eğitim programları ve ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Alper, A., & Gülbahar, Y. (2009). Trends and issues in educational technologies: A review of recent research in TOJET. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8 (2), 124-135.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51, 395-407.
- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital literacies: Concepts, policies & practices* (s.17-32). Peter Lang Inc., International Academic Publishers.
- Büyükgebiz Koca, E., & Tunca, M.Z. (2020). İnternet ve sosyal medya bağımlılığının öğrenciler üzerindeki etkilerine dair bir araştırma. *Alanya Akademik Bakış*, 4(1), 77-103.
- Çetin, S. A. (2022). Dijital okuryazarlıkla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 14(3). 10.46291/ZfWT/140308.
- Demirci Güler, M. P. & İrmak, B. (2018). Fen eğitiminde teknoloji kullanımı üzerine yapılan çalışmaların içerik analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2473-2496.
- Demirkol, M., Özdemir, T. Y. ve Polat, H. (2023). Okul Yöneticilerinin Dijital Yetkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(3), 1231-1240.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. Wiley Computer Publications.
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., 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.
- Korkmaz, M. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Küslü, F. (2022). *Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Lafcı Tor, D., Başaran Demir, S. ve Arık, E. (2022). Examining of the digital literacy level of teacher candidates. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 2027-2064.
- Maden, S., Maden, A., & Banaz, E. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 685-698.

- Martin, A. (2005). DigEuLit—a European framework for digital literacy: a progress report. *Journal of eLiteracy*, 2(2), 130-136.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage Publications.
- Namdar, B., & Küçük, A. (2018). Fen eğitiminde teknoloji entegrasyonu çalışmalarının betimsel içerik analizi: Türkiye örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 355-383.
- Pala, Ş. M., & Başbüyük, A. (2020). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(3), 897-921. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.672882>.
- Seward, T. P., & Nguyen, H. T. (2019). The digital imperative in the 21st century classroom: Rethinking the teacher-learner dynamic. *Issues in Teacher Education*, 28(1), 80-98.
- Yeşiltaş, H. M., Çelikoğlu, M. & Taş, E. (2023). Descriptive content analysis of digital literacy studies in education in Türkiye. *The Journal of Limitless Education and Research, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 8(1), 37-55. 10.29250/sead.1198579.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 815-824. <https://doi.org/10.16916/aded.593579>.

Extended Abstract

Introduction

The advent of digital transformation has begun to permeate every aspect of daily life. This rapid change is evident in a multitude of domains, including health, trade, transportation, security, communication, and education. This transformation has given rise to the emergence and utilization of a plethora of concepts. One such concept is the concept of digital literacy.

The concept of digital literacy is now a fundamental skill in every field and moment of the world of technology. It is employed consciously or unconsciously in every area where billions of people share information, especially in social media activities. The concept of digital literacy was first addressed as a skill by Gilster (1997) and defined as the ability to understand, perceive, and use information presented on the computer and obtained from different sources in multiple different ways (Lafcı Tor, Başaran, & Arık, 2022). In general, digital literacy can be considered as the ability to read and process information produced in digital resources.

A review of the literature shows that many different types of academic texts are evaluated together without adapting the trend studies on digital literacy. Contrary to this situation, in this study, only graduate theses were evaluated while investigating the digital literacy trend and the study was limited in this way. For this purpose, 66 theses obtained from the National Thesis Center after the limitations were examined and answers to the following questions were sought: What is the distribution of studies analyzed by year?

What is the distribution of the studies analyzed by subject area?

What is the distribution of studies by research type?

What is the distribution of studies by research design used in the studies reviewed?

What is the distribution of data collection instruments used in the reviewed studies?

What is the distribution of the studies by the universities where they were conducted?

What is the distribution by type of sample used in the studies analyzed?

It is expected that this research will provide original and different ideas for new graduate studies on digital literacy.

Methodology

The document analysis method was employed in this investigation. This method encompasses the examination of written materials comprising information about the subject, phenomena and situations that are the focus of the research (Yıldırım & Şimşek, 2013).

The theses were analysed according to a range of criteria, including the year and degree of publication, the thematic subject areas, the aims, the methods and designs, the universities where the theses were conducted, the data collection tools used and the sample type.

The research encompasses an examination of 66 postgraduate theses, selected according to the criteria established by the National Thesis Centre. The theses were ranked in accordance with the year of publication, with the examination conducted in accordance with this ranking.

The data were subjected to descriptive analysis. Descriptive analysis is a technique for summarising and interpreting data obtained through various data collection techniques according to predetermined themes. The principal objective of this type of analysis is to present the data to the target audience in a summarised and interpreted form (Yıldırım & Şimşek, 2013).

A total of 80 theses were initially identified for inclusion in the study. However, those that were coded outside the subject area of education and training, or that had not yet been made available, were excluded. The study was thus conducted on the remaining 66 theses.

The National Thesis Center is a digital platform with a dynamic structure, whereby new theses are constantly uploaded. Accordingly, the theses to be examined were selected on the basis of the planned data collection deadline of 11/04/2023, with the research limited to the theses uploaded until this date.

In selecting theses from the National Thesis Center, the research was limited to the subject area of education and training; theses outside this field were not included in the research.

The search was conducted using the term "digital literacy" The review is confined to this particular word group.

Conclusion and Discussion

Upon examination of the findings related to the years of publication and degrees of the theses examined, it was determined that the majority of them were master's theses (f:62) and that the number of doctoral theses (f:4) was quite low. Furthermore, the analysis revealed that the majority of thesis studies were conducted in 2022 (f:32). This result provides insight into the growing interest in technology and digital literacy. Yeşiltaş, Çelikoğlu, and Taş (2023) also found in their study that studies on digital literacy have increased from past to present.

In examining the thematic subject areas of the postgraduate theses examined, it was determined that the majority of the research (n = 37) was aimed at determining the level of digital literacy. However, there were also studies on digital self-efficacy perception, experience, and attitude. In a similar vein, Çetin (2022) also found in his study that the majority of research was conducted with the objective of determining the level of digital literacy. This result aligns with the findings of the aforementioned research.

In terms of the findings obtained in the context of the universities where the theses were conducted, it was determined that the most theses on digital literacy were conducted at Gazi

University (f:7), Amasya University (f:4), Mersin University (f:4), Çanakkale Onsekiz Mart University (f:3), Atatürk University (f:3), Bahçeşehir University (f:3), and Kocaeli University (f:3), respectively. The frequency value of the theses conducted in other universities is 1 or 2. In the research conducted by Çetin (2022), it was concluded that the majority of postgraduate studies on digital literacy were conducted at Gazi, Fırat, and Bahçeşehir universities, respectively. These findings are consistent with those of this study.

The analysis of the sample used in the theses revealed that pre-service teachers (f:21) and teachers (f:20) were the most preferred sample groups. The least preferred sample groups were school principals (f:1), parents (f:2), and academicians (f:2). It is also noteworthy that course materials were selected as research objects in relatively small numbers. In a similar vein, Yeşiltaş, Çelikoğlu, and Taş (2023) also reached the conclusion in their study that the majority of studies were conducted with pre-service teachers in terms of sampling. This result is consistent with the findings of this study.

Kuram ve Uygulamada
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 11.06.2024 Kabul/Accepted: 05.08.2024

Makale Türü: Derleme

Türkiye’de Matematiksel Soyutlama Üzerine Yapılan Çalışmaların Sistematik

Derlemesi*

*Betül KESKİN***

*Duygu ALTAYLI ÖZGÜL****

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de matematik eğitimi alanında matematiksel soyutlamaya ilişkin yapılan lisansüstü tezler ve makaleleri inceleyerek genel eğilimleri ortaya koymaktır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Veriler, Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nde yer alan açık erişimli lisansüstü tezler ve Google Akademik’te bulunan makalelerden elde edilmiştir. 2006-2023 yılları arasında yayımlanan 34 RBC+C Teorisi, dört Piaget Soyutlama Teorisi ve 22 APOS Teorisi ile ilgili toplam 60 tez ve 2010-2023 yılları arasında yayımlanmış 25 makale incelenmiştir. Verilerin analizinde betimsel içerik analizi modeli kullanılmıştır. Lisansüstü tezler ve makaleler; türlerine, yayımlandıkları yıllara, örneklem türlerine, konu edindikleri öğrenme alanlarına, yararlandıkları stratejilere, sonuçlarına ve önerilerine göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, tezlerin çoğunlukla yüksek lisans düzeyinde olduğu ve genellikle ortaokul ve lisans öğrencileri üzerinde çalışıldığı tespit edilmiştir. Çalışmaların daha çok sayılar ve işlemler öğrenme alanlarında yapıldığı ve RBC/RBC+C teorisi, APOS teorisi, ACE döngüsü ile gerçekçi matematik eğitimi üzerine yoğunlaştığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, matematiksel soyutlama üzerine çalışacak araştırmacılara ve eğitim-öğretim uygulamalarına yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Soyutlama, RBC , APOS, Piaget, matematik eğitimi

A Systematic Review of Studies on Mathematical Abstraction in Turkey

ABSTRACT

This research aims to explore the trends in mathematical abstraction in graduate theses and articles in Turkey’s mathematics education field. The study employs a qualitative research method, specifically document analysis. Data was collected from open-access graduate theses available in the National Thesis Center of the Higher Education Council and articles found through Google Scholar. A total of 60 theses published between 2006-2023, including 34 on RBC+C Theory, 4 on

Atf Bilgisi: Keskin, B., & Altaylı Özgül, D. (2024). Türkiye’de matematiksel soyutlama üzerine yapılan çalışmaların sistematik derlemesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 492-522. Doi: 10.48066/kusob.1499646

* Bu makale, ikinci yazarın danışmanlığında hazırlanan “Matematiksel soyutlamaya yönelik Türkiye’de yapılan çalışmaların incelenmesi: İçerik analizi” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**Doktora öğrencisi , Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, ksknbt@gmail.com , ORCID: orcid.org/0000-0002-3341-2656

*** Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, altayliduygu@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-2749-5050

Piaget's Abstraction Theory, and 22 on APOS Theory, as well as 25 articles published between 2010-2023, were examined. Descriptive content analysis was used to analyze the collected data. The theses and articles were categorized by type, publication year, sample type, learning areas, strategies used, results, and recommendations. The research found that most theses were at the master's level and commonly involved middle school and undergraduate students. The studies predominantly focused on numbers and operations learning areas and were based on RBC/RBC+C theory, APOS theory, ACE cycle, and realistic mathematics education. The findings offer various suggestions for researchers and educational practices, providing a guide for future research on mathematical abstraction.

Keywords: Abstraction, RBC Model, APOS Theory, Piaget's Abstraction Theory, Mathematics education, Review

Giriş

Bilginin öğrencilerin zihinlerinde oluşma sürecini doğrudan gözlemlemek mümkün olmasa da bilginin nasıl oluştuğunu ve hangi içsel süreçlerden geçtiğini bilmek, öğretmenlerin öğretim sürecine doğru ve etkili müdahale yapmalarına olanak tanıyacaktır (Sancho, 2008). Posner (1970), bu süreci soyutlama süreci olarak tanımlamıştır. Soyutlama; matematiksel bir nesne, bir prosedür veya ikisinin koordinasyonu olabilen belirli bir durumda, durumun bir bileşeninde neyin esas olduğunun belirlenmesidir (Dubinsky, 2000). Soyutlama süreci ise daha önce oluşturulmuş matematiksel bilgilerin dikey olarak yeniden düzenlenerek yeni bir matematiksel yapı oluşturma aktivitesidir (Hershkowitz, Schwarz ve Dreyfus, 2001). Matematik, soyutlama prensiplerine dayalı bir bilim olduğundan ve matematiksel kavramlar soyutlama yoluyla elde edildiğinden, matematik eğitiminde bilginin soyutlanması önemli bir husus olarak değerlendirilmektedir (Altun 2008). Matematik eğitiminde soyutlama süreci, belli bir öğrenme ortamı içerisinde bilginin oluşturulma süreci olarak düşünülebilir (Ron, Dreyfus ve Hershkowitz, 2010). Matematiksel soyutlamada, kişi genellikle bu özü biçimsel bir dil veya bir dizi aksiyom gibi sistematik bir şekilde ifade eder (Dubinsky, 2000). Öğrencinin bilgiyi oluşturma aşaması, bir anlamda bilginin soyutlanması ile doğrudan ilişkilidir (Hershkowitz ve ark., 2001).

Soyutlama, matematik öğrenmede merkezi bir süreçtir ancak gözlemlenmesi oldukça zordur (Dreyfus, Hershkowitz ve Schwarz, 2001). Ayrıca soyutlama nesnel bir süreç olmamakla birlikte; bağlama, katılımcıların geçmişine ve çevre ile etkileşimlerine büyük ölçüde bağlıdır (Dreyfus ve ark., 2001). Birçok öğrenci soyut matematiksel kavramları ve ilişkileri anlamlandırmakta zorluk çekmektedir. Matematik sınavlarında başarılı olan öğrenciler bile nadiren kavramlara günlük örnekler verebilmekte veya genellemenin değerini açıklayabilmektedir. Bu durumun önemli bir nedeni öğretmenlerin ve eğitimcilerin soyutlama ve genellemenin doğasını sıklıkla yanlış anlamalarıdır (Mitchelmore, 2002). Bu kapsamda kavramların öğretiminden önce öğrencilerin bu kavramlar hakkında sağlam bir anlayışa sahip olmaları gerektiği vurgulanmakta ve öğretmenin temel kavramları anlayan bir öğrenciyi daha ileri kavramları oluşturmaya yönlendirebileceği belirtilmektedir (Hassan ve Mitchelmore, 2006). Kavramların öğrenme süreçlerini anlamak ve öğrenenlerin geçtiği aşamaları incelemek, onların bilgi yapılarını oluştururken kullandıkları bilgileri tanıma ve kullanma şekillerini anlamamıza yardımcı olur. Bu yaklaşım, öğrenenlerin karşılaştığı zorlukların nedenlerini ve bu zorlukların bilişsel adımlar içindeki yerini araştırmacılara açıklar. Ayrıca, öğrenenlerin bilgi yapılarını geliştirme süreçlerine dair bilgi edinmek için bir temel oluşturur (Kobak-Demir ve Gür, 2020).

Soyutlama, başlangıçta bilgi kuramcılarının odaklandığı bir kavram olmuş olsa da öğrenme süreci üzerindeki araştırmaların artmasıyla birlikte, eğitim kuramcılarının da ilgisini çekmiş ve üzerinde araştırma yapılan bir kavram haline gelmiştir (Altun ve Yılmaz 2008). Alan yazında soyutlama ile ilgili birçok görüş yer almaktadır. Piaget'in bilişsel kuramı soyutlamanın temelinde yer almaktadır. Literatür

incelendiğinde soyutlama sürecini incelemeyi amaçlayan çeşitli teorilerin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu teorilerde soyutlama süreci; bilişsel (Piaget, APOS) ve sosyokültürel (RBC) olmak üzere iki farklı bakış açısıyla yorumlanmaktadır. Bilişsel yaklaşımda, soyutlamanın sadece insan zihninde gerçekleşen bir süreç olduğu ve öğrenmenin konuya ilişkin örneklerdeki benzerliklerden hareketle gerçekleşeceği belirtilmektedir (Tutak ve Güder, 2014). Soyutlama sürecini sosyokültürel bakış açısıyla ele alan araştırmacılar ise öğrenmenin çevreden, araç kullanımından, sosyal etkileşimden ve ortamı çevreleyen koşullar aracılığıyla gerçekleşeceğini belirtmektedirler (Kaplan ve Açıl, 2015).

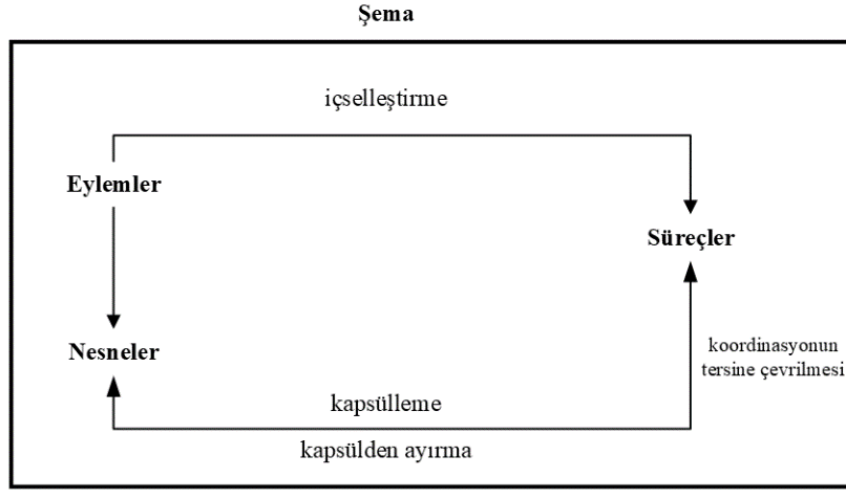
Piaget'nin Soyutlama Teorisi

Piaget'nin soyutlama teorisi, düşüncenin gelişimindeki temel zihinsel yapıların ana mekanizması olarak öne çıkar. Piaget soyutlama kavramını deneysel/ampirik ve yansıtıcı (derin) soyutlama olarak iki şekilde ele almıştır (von Glasersfeld, 1991). Deneysel soyutlamanın kaynağı fiziksel bilgi iken yansıtıcı soyutlamanın kaynağı mantıksal matematiksel bilgidir. Deneysel soyutlamalar gözlemlerle, yansıtıcı soyutlamalar ise koordinasyonlarla ilgilidir (Piaget, 1977). Bu teoriye göre, bireyin zihnindeki tüm mantıksal-matematiksel yapılar yansıtıcı soyutlama ile oluşturulur (Arnon, Dubinsky, Oktaç, Fuentes, Trigueros ve Weller, 2013). Piaget'nin teorisinde nesnelere renginin soyutlanması, sayının soyutlanmasından doğası gereği çok farklı kabul edilmektedir. Nesnelere özelliklerin soyutlanması için Piaget deneysel soyutlama terimini kullanırken, sayının soyutlanması için yansıtıcı soyutlama terimini kullanmıştır (Kamii ve Baker-Housman, 2000).

APOS Teorisi

APOS Teorisi, Piaget'in yansıtıcı soyutlama mekanizmasını temel alarak, daha gelişmiş matematiksel kavramların anlaşılmasına odaklanır ve matematiksel kavramların öğrenilme sürecine dair bir yaklaşım sunar (Dubinsky, 1991). Bu teoriye göre, matematik öğrenimi, belirli türde zihinsel yapıların, matematiksel problem durumlarına yanıt olarak oluşturulmasıyla gerçekleşir (Dubinsky, 2000). Diğer bir ifadeyle, matematiksel bir kavramın oluşumunda, bireydeki zihinsel nesnelere belli bir dönüşüm sürecine tabi tutulur (Dubinsky, Weller, Stenger ve Vidakovic, 2008). APOS, öğrencilerin matematik anlayışındaki zihinsel yapıları temsil eden “*Eylem (Action), Süreç (Process), Nesne (Object) ve Şema (Schema)*” kelimelerinin baş harflerinden oluşan bir kısaltmadır. APOS çerçevesinin ilk düzeyi *eylem* düzeyidir. Eylem; birey tarafından temelde dışsal olarak algılanan nesnelere dönüşümdür ve işlemin nasıl gerçekleştirileceğine dair açık bir şekilde veya bellekten adım adım talimatlar alması anlamına gelmektedir (Dubinsky ve McDonald, 2001). Fonksiyon kavramını anlamak için net bir açıklamaya ihtiyaç duyan ve sadece ifadede yer alan değişkenleri değiştirebilen bir bireyin, fonksiyonları anlama seviyesinin "eylem" düzeyinde olduğu kabul edilir (Dubinsky, 2005). Bu bağlamda, eylem düzeyi en düşük soyutlama seviyesi olarak kabul edilmekle birlikte, bir nesneyi anlayabilmek için temel bir başlangıç noktasıdır (Arnon ve ark., 2013). *Süreç* düzeyi, eylemle aynı dönüşümü gerçekleştiren ve bireyin kontrolünde olan içsel bir yapıdır; dolayısıyla öğrenci, aynı eylemi dış uyaranların yönlendirmesi gerekmeden gerçekleştirebilir (Asiala, Brown, DeVries, Dubinsky, Mathews ve Thomas, 1996). *Nesne* düzeyi, bireyin belirli bir sürece uygulanan işlemleri yansıtmaya, sürecin bir bütün olarak farkına varma ve dönüşümlerin (eylem veya süreç) bu süreci etkileyebileceğini anlama yeteneği olarak tanımlanır (Asiala ve ark., 1996). Bir kavramın nesne olarak algılanabilmesi için o kavramın üzerinde eylemlerin ve süreçlerin uygulanabileceğinin bilinmesi gerekmektedir (Harel, Selden ve Selden, 2006). *Şema* yapısı ise, en yüksek soyutlama düzeyi olarak kabul edilmektedir. Şemalar, bireylerin matematiksel kavramlara ilişkin oluşturdukları zihinsel yapıların açıklamalarını, organizasyonunu ve örneklendirmelerini içermektedir (Arnon ve ark., 2013). Bir öğrencinin matematiksel anlayışı nesne düzeyinde olduğunda, belirli bir matematiksel kavramla ilişkili eylemler, süreçler ve nesnelere, yapılandırılmış bir biçimde düzenlenerek bir şema oluşturabilir (Asiala ve ark., 1996). Bu yapıcı sürecin temelinde içselleştirme, kapsülleme (muhafaza etme), koordinasyon, tersine

çevirme ve genelleme bulunmaktadır (Dubinsky, 1991). APOS Teorisinin bilişsel yapılarını oluşturan döngü, bazı mekanizmalarıyla birlikte Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. APOS Teorisi (Asiala ve ark., 1996)

Şekil 1’e göre; eylemler nesnelere üzerinde çalışılır; eylemler süreçler halinde içselleştirilir; süreçler nesnelere halinde kapsülendir ve nesnelere geldikleri süreçlere geri kapsülendir (kapsülden ayrılırlar). Sistemin tamamı bir şemanın parçasıdır (Arnon ve ark., 2013).

RBC/RBC+C Soyutlama Modeli

Sosyokültürel açıdan soyutlama sürecini inceleyen teorilerden biri de RBC modelidir. Hershkowitz, Schwarz ve Dreyfus (2001) tarafından ortaya atılan bu modelde, matematiksel soyutlama sürecinin analiz edilebilmesi için gözlenebilir epistemik eylemler olan *Tanıma* (**R**ecognizing), *Kullanma* (**B**uilding with) ve *Oluşturma* (**C**onstructing) yer almaktadır. Bu eylemler, soyutlama süreci hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmayı sağlamaktadır. Epistemik eylemler sözlü ifadelerle ve fiziksel eylemler ile gözlenebildiğinden dolayı iç içe bir yapıya sahiptir (Hershkowitz, Schwarz ve Dreyfus, 2001; Dreyfus, 2007). Bu eylemler sıralı bir şekilde olduğu gibi bazen de birbirinin tamamlayıcı şeklinde olabilmektedir (Dreyfus, 2007).

Epistemik eylemlerden *Tanıma*, öğrencinin matematiksel durumdaki ön bilgilerini fark etmesidir. *Kullanma*, önceden oluşturulan bilgiler ışığında verilen gerekçeyi gerçekleştirme veya problemi çözümlenme aşamasıdır. Kullanma bir ön bilgiyi öğrenciye hatırlatma ve ipucu verilmesi şeklinde de gerçekleştirilebilir (Hershkowitz ve ark., 2001). Tanıma bir farkına varma süreciyken kullanma ise matematiksel bir durumda verilen yararlanmaktır. *Oluşturma*, mevcut matematiksel bilgi yapılarının birleştirilmesi ve bu yapılar arasında tekrar düzenleme yapılması sonucunda yeni bir anlamın ortaya çıkması sürecidir (Bikner-Ahsbahs, 2004).

Dreyfus (2007) tarafından RBC modeline pekiştirme (**C**onsolidation) epistemik eyleminin eklenmesiyle, RBC+C modeli olarak isimlendirilmeye başlanmıştır. RBC+C modeli, soyutlama süreçlerini belirli bağlamlarda tanımlamaya yönelik bir eğilim sergiler. Her soyutlama süreci, belirli bir sosyal ortamda gerçekleşir ve bu nedenle öğrenciler arasındaki sosyal ilişkileri, öğrencilerle öğretmenler arasındaki etkileşimleri içerir. Bu bağlam, sürecin ayrılmaz bir parçası haline gelir ve öğrenciler, verilen bağlama uygun bir şekilde davranma eğilimindedirler (Kidron ve Dreyfus, 2010).

Matematiksel soyutlama yeteneği, ileri matematiksel düşünmenin temel bir ögesi olmakla birlikte öğrenciler için de büyük bir önem taşımaktadır. Çünkü bu beceri sayesinde öğrenme süreci daha anlamlı ve kalıcı hale gelir ve öğrenciler kavramları oluştururlar. Ancak bu beceriyi geliştirmek oldukça

zorlu bir süreçtir (Fitriani ve Nurfauziah, 2019). Bu becerinin incelenmesi öğrencilerin soyut matematiksel kavramları zihinlerinde nasıl oluşturduklarına yönelik ipuçları sağlamaktadır. Literatürde öğrencilerin soyutlama süreçlerinin incelendiği birçok çalışma yapılmıştır (Kobak-Demir, 2017). Bu çalışmalarda farklı soyutlama teorilerinin öğrencilerin bilgiyi oluşturma süreçlerini gözlemlenebilir kıldığı, soyutlama teorileri ile öğrenme stratejilerinin kullanımının soyutlama becerisi üzerindeki olumlu etkisi, farklı başarı düzeyine sahip öğrencilerle oluşturulan grup çalışmalarının soyutlama becerisi üzerine etkisi gibi konular ön plana çıkmaktadır.

Bu noktada yapılan çalışmaların matematiksel soyutlama kapsamında incelenmesi, analiz edilmesi, yorumlanması ve sonuçlarının açık bir şekilde diğer araştırmacılar ve eğitimcilerle paylaşılması sağlayacağı farkındalık bakımından değerli olduğu düşünülmektedir. Nitekim literatürde matematiksel soyutlama alanında yapılmış derleme çalışmaları da yer almaktadır. Topuz, Cantürk, Günhan (2020)'ın çalışmasında; Türkiye'de, APOS, RBC ve soyutlama teorileri üzerine yapılan kapsamlı araştırmalar, YÖK Tez Merkezi, ULAKBİM, Google Akademik ve sempozyumlar üzerinden taranarak incelenmiştir. Bu kapsamda toplam 27 lisansüstü tez, 15 makale ve 8 bildiri detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Şefik, Uzun ve Dost (2021), APOS teorisi üzerine yapılan çalışmaların içerik analizini gerçekleştirdikleri çalışmalarında, 2000-2020 yılları arasında yayımlanan 18 lisansüstü tezi ile 107 ulusal ve uluslararası makaleyi analiz etmişlerdir. Bu çalışmada, 2023 yılına kadar Türkiye'de matematik eğitimi alanında soyutlama konusunu ele alan lisansüstü tezler ve Google Akademik'te yer alan makaleler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu çalışmanın, soyutlama alanındaki mevcut durumu ortaya koyarak literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu alandaki eksiklikleri belirleyerek gelecekte yapılacak araştırmalara rehberlik etmesi beklenmektedir.

Matematiksel soyutlama alanındaki çalışmaların genel eğilimlerinin ve incelenen yayınlar arasındaki benzerlik ve farklılıkların belirlenmesi, soyutlama alanındaki gelecek çalışmalara yön vermek amacıyla önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada, Türkiye'de APOS teorisi, RBC modeli ve Piaget Soyutlama modeli ile ilgili olarak yapılan tez ve makalelerin, çeşitli değişkenler açısından kapsamlı bir şekilde incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. APOS teorisi, RBC modeli ve Piaget Soyutlama modeline ilişkin lisansüstü tezler türüne (Yüksek Lisans-Doktora) göre nasıl bir dağılım sergilemektedir?
2. APOS teorisi, RBC modeli ve Piaget Soyutlama modeline ilişkin yapılan yayınlar, yayımlandıkları yıllara göre nasıl bir dağılım sergilemektedir?
3. APOS teorisi, RBC modeli ve Piaget Soyutlama modeline ilişkin yapılan lisansüstü tezler ve makaleler örneklem türlerine göre nasıl bir dağılım sergilemektedir?
4. APOS teorisi, RBC modeli ve Piaget Soyutlama modeline ilişkin yapılan lisansüstü tezler ve makaleler öğrenme alanlarına göre nasıl bir dağılım sergilemektedir?
5. APOS teorisi, RBC modeli ve Piaget Soyutlama modeline ilişkin yapılan lisansüstü tezler ve makaleler kullanılan strateji/yönteme göre nasıl bir dağılım sergilemektedir?
6. APOS teorisi, RBC modeli ve Piaget Soyutlama modeline ilişkin yapılan lisansüstü tezler ve makaleler araştırmanın sonuçlarına göre nasıl bir dağılım sergilemektedir?
7. APOS teorisi, RBC modeli ve Piaget Soyutlama modeline ilişkin yapılan lisansüstü tezler ve makaleler araştırmanın önerilerine göre nasıl bir dağılım sergilemektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkiye’de matematiksel soyutlama ile ilgili yapılan çalışmaların sistematik derlemesinin yapılması amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir. Doküman incelenmesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Tanrıöğen, 2014).

Araştırmanın Kapsamı ve Süreci

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerini, 2023 yılı ağustos ayına kadarki matematiksel soyutlama ile ilgili yapılmış; Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan lisansüstü tezler ve Google Akademik’ te taranan makaleler oluşturmaktadır. Araştırmaya dahil edilecek tez ve makaleler seçilirken; yayınlardaki makalelerdeki örneklemin sadece Türkiye sınırlarından seçilmiş olması, yayınların matematik eğitimi alanında olması ve makalelerin tezden üretilmemiş olması kriterlerine dikkat edilmiştir. Ayrıca yayınların seçilmesinde herhangi bir zaman sınırlaması yapılmamıştır. Araştırma kapsamındaki lisansüstü tezler ve makaleler; “soyutlama”, “bilgi oluşturma süreci”, “APOS”, “RBC”, RBC+C” anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. Yapılan tarama sonucunda 32 RBC+C Teorisi, 4 Piaget Soyutlama Teorisi ve 22 APOS Teorisi ile ilgili olmak üzere toplam 58 adet lisansüstü teze ulaşılmıştır. Bunun yanısıra 16 RBC+C Teorisi, 7 APOS Teorisi ile ilgili olmak üzere 23 makaleye ulaşılmıştır. Ulaşılan 58 adet lisansüstü tezin her birine yapılan bu çalışmaya dahil edilme kriterlerinden elde edilme sırası esas alınarak kod verilmiştir. RBC/RBC+C Teorisi’ ne dahil edilen 32 lisansüstü tez için “R₁, R₂, R₃, ..., R₃₂” şeklinde kod verilmiştir. APOS Teorisi’ ne dahil edilen 22 lisansüstü tez için “A₁, A₂, A₃, ..., A₂₂” kodları verilmiştir. Son olarak Piaget Soyutlama Teorisine ilişkin 4 lisansüstü tez de “P₁, P₂, P₃, P₄” şeklinde kodlanmıştır. RBC/RBC+C Teorisi’ne dahil edilen 16 makale için “R₃₃, R₃₄, R₃₅, ..., R₄₈” şeklinde kod vermeye devam edilmiştir. APOS Teorisi’ne dahil edilen 7 makale için “A₂₃, A₂₄, ... , A₂₉” şeklinde kod verilmiştir. İncelenen lisansüstü tezlerin ve makalelerin listesi; yayınlanma yılı, yazar, tez adı ve tez türü bilgileriyle birlikte EK-1’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında, matematiksel soyutlamaya ilişkin yapılan çalışmaların belirlenen kriterlere göre sistematik olarak incelenmesi amaçlanmıştır. İnceleme sonucunda ise çalışma kapsamına dâhil edilen çalışmalar belirlenen kriterler çerçevesinde genel eğilimlerinin ne yönde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda yapılan çalışmada toplanan verilerin analizi için betimsel içerik analizi modeli tercih edilmiştir. Betimsel içerik analizi belirli bir konu içinde bağımsız olarak gerçekleştirilen, yayınlanmış veya yayınlanmamış tüm çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistemli çalışmalardır (Çalık, Ünal, Coştu ve Karataş, 2008; Suri ve Clarke, 2009, Sözbilir, Kutu ve Yaşar, 2012, Ültay, Akyurt ve Ültay, 2021). Betimsel içerik analizi aracılığıyla belirlenmiş alan veya konu içinde araştırma yapmak isteyen gelecek araştırmacılara genel eğilimin ne olduğu gösterilmekte ve analiz sonuçlarının gelecek araştırmalara yön vermesi beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994; Krippendorff, 2004; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların her biri araştırmacı tarafından ayrıntılı olarak incelenmiştir. Ardından kod ve temalar oluşturulmuştur. Elde edilen bu verilerin frekans ve yüzdeleri Microsoft Excel aracılığıyla hesaplanarak tablolştırılmıştır. Toplanan verilere ilişkin hiyerarşik sıralama, yığılma ve değişimlerin daha açık şekilde anlaşılması için oluşturulan tablolar ayrıca şekiller ile desteklenmiştir.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenilirliği

Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla araştırmacı, yapılan çalışmanın her aşamasını şeffaf bir şekilde açıklamaya çalışmıştır. Verilerin toplanması ve analizi süreci ise detaylı şekilde açıklanmıştır. Ayrıca araştırma süreci boyunca elde edilen veriler daha önce matematiksel soyutlamaya ilişkin çalışması bulunan bir öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Araştırmanın her bir aşamasında öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak araştırma tamamlanmıştır.

Kodlamaların güvenilirliğinin sağlanması amacıyla çalışmalar içerisinde her bir teoriyi konu alan dörder tane olmak üzere toplamda 12 adet çalışma veri setinden rastgele seçilmiş ve iki farklı matematik eğitimsi tarafından birbirlerinden bağımsız olarak kodlanmıştır. Yapılan kodlamalar sonucunda ortaya çıkan farklılıklar üzerine kodlayıcılar arasında fikir alışverişi gerçekleştirilerek bulgulara son hali verilmiştir. Örneğin; karma yöntem araştırma modelinin kullanıldığı bazı çalışmalarda araştırma deseninin açıkça belirtilmediği belirlenmiştir. Bu çalışmalara ilişkin karma yöntem modeli altında “belirtilmemiş” kategorisinin yer alması kararlaştırılmıştır. Söz konusu bu çalışmalar bu kategori altında değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırma alt problemlerinden çalışmaların öğrenme alanlarının incelenmesinde örneklem grubu öğretmen ve lisans öğrencileri olan çalışmalarda öğrenme alanı bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmaların ise “öğrenme alanı yok” kategorisinde değerlendirilmesine ilişkin fikir birliğine varılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Bulgular

Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların türlerine ve çalışmada kullanılan soyutlama teorisine ait betimsel istatistikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1’e göre Türkiye’de matematiksel soyutlamaya ilişkin toplam 58 lisansüstü teze ve 23 makaleye ulaşılmıştır. Çalışmaların 38’i yüksek lisans tezinden, 20’si ise doktora tezinden oluşmaktadır. Ayrıca yüksek lisans tezlerinden 20’sinde doktora tezlerinin de 15’inde olmak üzere RBC/RBC+C teorisinin daha çok kullanıldığı görülmektedir. APOS teorisinin yüksek lisans tezlerinin 15’inde ve doktora tezlerinin yedisinde kullanıldığı görülmektedir. Teorilerde en az tercih edilen Piaget soyutlama teorisinin; yüksek lisans tezlerinin üçünde, doktora tezlerinin birinde olmak üzere toplamda dört tezde kullanıldığı görülmektedir. Makalelerin ise 16’sı RBC/RBC+C teorisi ile yedisi de APOS teorisi ile ilgilidir.

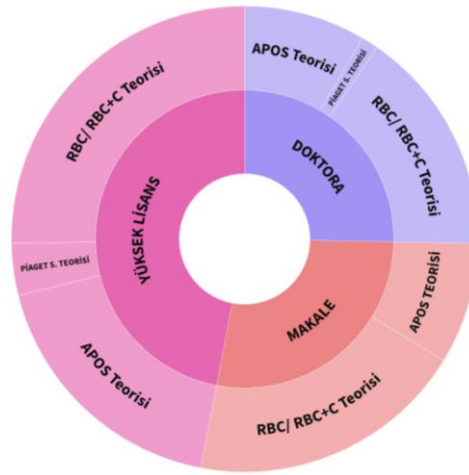
İncelenen çalışmaların sayılarının kullanılan soyutlama türlerine göre dağılımını görsel olarak frekans değerleriyle birlikte karşılaştırılması amacıyla Şekil 2 oluşturulmuştur.

Şekil 2 incelendiğinde, yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine göre daha fazla oranda yapıldığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalarda RBC/RBC+C teorisinin, doktora ve makale türlerinde daha çok tercih edildiği, Piaget’in soyutlama teorisinin ise en az tercih edilen olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Çalışmaların türlerine ve soyutlama teorilerine göre dağılımı

Çalışma Türü	Soyutlama Teorileri	Çalışmalar	(f)
Yüksek Lisans	RBC/RBC+C Teorisi	R ₁ , R ₂ , R ₅ , R ₆ , R ₇ , R ₈ , R ₁₁ , R ₁₂ , R ₁₄ , R ₁₅ , R ₁₆ , R ₁₇ , R ₂₃ , R ₂₇ , R ₂₈ , R ₃₀ , R ₃₁ , R ₃₂ , R ₃₃ , R ₃₄	20

	APOS Teorisi	A ₁ , A ₄ , A ₆ , A ₇ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₃ , A ₁₄ , A ₁₅ , A ₁₇ , A ₁₈ , A ₁₉ , A ₂₁	15
	Piaget Soyutlama Teorisi	P ₂ , P ₃ , P ₄	3
Toplam			38
Doktora	RBC /RBC+C Teorisi	R ₃ , R ₄ , R ₉ , R ₁₀ , R ₁₃ , R ₁₉ , R ₂₀ , R ₂₁ , R ₂₂ , R ₂₄ , R ₂₅ , R ₂₆	12
	APOS Teorisi	A ₂ , A ₃ , A ₅ , A ₁₂ , A ₁₆ , A ₂₀ , A ₂₂	7
	Piaget Soyutlama Teorisi	P ₁	1
Toplam			20
Makale	RBC /RBC+C Teorisi	R ₃₃ , R ₃₄ , R ₃₅ , R ₃₆ , R ₃₇ , R ₃₈ , R ₃₉ , R ₄₀ , R ₄₁ , R ₄₂ , R ₄₃ , R ₄₄ , R ₄₅ , R ₄₆ , R ₄₇ , R ₄₈	16
	APOS Teorisi	A ₂₃ , A ₂₄ , A ₂₅ , A ₂₆ , A ₂₇ , A ₂₈ , A ₂₉	7
Toplam			23



Şekil 2. Çalışmaların türleri ve soyutlama teorilerine göre dağılımı

Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Araştırmada incelenen çalışmaların yayın yıllarına göre dağılımlarından elde edilen frekans değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

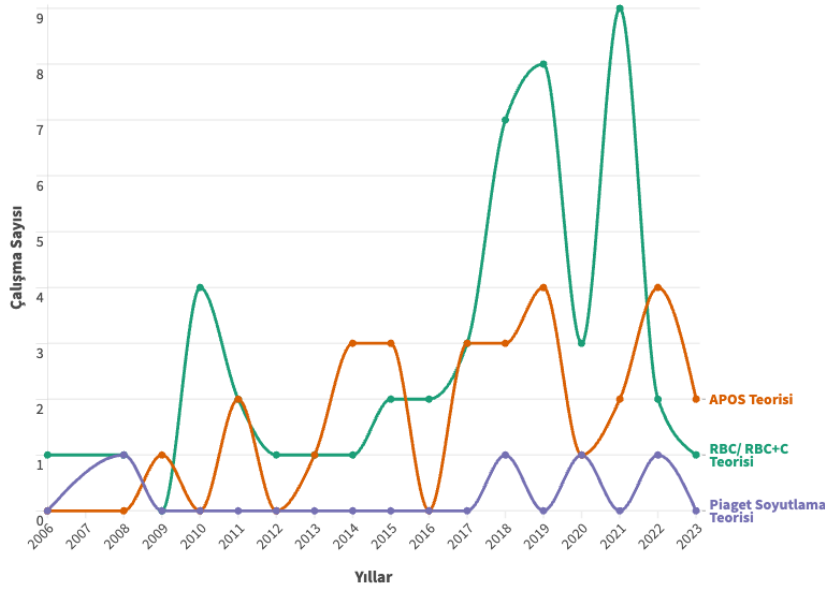
Tablo 2 incelendiğinde matematiksel soyutlama konusundaki ilk çalışma 2006 yılında RBC teorisine ilişkin yapılmıştır. Çalışma yapılan yıllar arasında alan yazına en az katkı yapılan yılların ise birer çalışma ile 2006, 2009 ve 2012 yıllarının olduğu görülmektedir. 2007 yılında ise herhangi bir çalışma yapılmamıştır.

İncelenen çalışma sayılarının yıllara göre dağılımının frekans değerleriyle birlikte soyutlama teorisi türlerinin de karşılaştırılması amacıyla Şekil 3 oluşturulmuştur.

Tablo 2. Çalışmaların yayın yıllarına göre dağılımı

Yıl	Çalışmalar	(f)
2006	R ₂₅	1
2008	R ₄₀ , P ₃	2
2009	A ₁₂	1
2010	R ₂₂ , R ₂₃ , R ₃₀ , R ₃₆	4

2011	R ₉ , R ₄₇ , A ₂₂ , A ₂₅	4
2012	R ₄	1
2013	R ₄₃ , A ₅	2
2014	R ₃ , A ₁₇ , A ₂₁ , A ₂₈	4
2015	R ₂₈ , R ₄₂ , A ₃ , A ₁₀ , A ₂₇	5
2016	R ₃₄ , R ₄₅	2
2017	R ₁₉ , R ₃₂ , R ₄₈ , A ₁ , A ₁₈ , A ₂₀ ,	6
2018	R ₁₀ , R ₂₆ , R ₂₉ , R ₃₃ , R ₄₁ , R ₄₄ , R ₄₆ , A ₁₄ , A ₁₉ , A ₂₉ , P ₁	11
2019	R ₁ , R ₂ , R ₅ , R ₆ , R ₇ , R ₈ , R ₂₇ , R ₃₉ , A ₄ , A ₁₁ , A ₁₃ , A ₂₄	12
2020	R ₁₃ , R ₁₄ , R ₂₁ , A ₇ , P ₄	5
2021	R ₁₁ , R ₁₂ , R ₁₈ , R ₂₀ , R ₂₄ , R ₃₁ , R ₃₅ , R ₃₇ , R ₃₈ , A ₂ , A ₆ ,	11
2022	R ₁₅ , R ₁₆ , A ₈ , A ₁₆ , A ₂₃ , A ₂₆ , P ₂	7
2023	R ₁₇ , A ₉ , A ₁₅	3
Toplam		81



Şekil 3. Soyutlama türlerinin yayın yıllarına göre dağılımı

Şekil 3'te yer alan çizgi grafiği incelendiğinde Türkiye' de matematiksel soyutlamaya ilişkin özellikle 2019 yılında diğer yıllara göre daha fazla sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmaların yine büyük bir kısmı RBC/RBC+C teorisine ilişkin yapıldığı gözlenmektedir. Ayrıca Piaget Soyutlama Teorisi ile ilgili olarak da yapılan ilk çalışmanın 2008 yılında olduğu, 2009-2017 yılları arasında çalışma olmadığı ve genel olarak bu konuda yılda en fazla bir çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Benzer şekilde APOS Teorisi üzerine gerçekleştirilen çalışmalarda, 2012 yılından itibaren bir artış gözlemlense de son beş yılda RBC Teorisi üzerine yapılan çalışmaların sayısıyla kıyaslandığında bu artışa ulaşamamıştır. Şekil 3'e göre 2006-2023 yılları arasında her yıl en az bir yayın yapıldığı söylenebilir.

Çalışmaların Örneklem Türlerine Göre Dağılımı

İncelenen çalışmalarda kullanılan örneklem grubunun türüne göre dağılımları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Çalışmaların örneklem türlerine göre dağılımı

	Örneklem Grubu	Çalışmalar	(f)
İlkokul	3. sınıf	R ₂₂	1
	4. sınıf	R ₃	1
Toplam			2
Ortaokul	5. sınıf	R ₁₅ , A ₆ , A ₇ , A ₁₉	4
	6. sınıf	R ₂ , R ₆ , R ₈ , R ₉ , R ₁₁ , R ₁₄ , R ₂₀ , R ₂₄ , R ₂₅ , R ₂₆ , A ₁₃ , A ₁₅ , P ₁ , P ₃ , R ₃₉ , R ₄₃	16
	7. sınıf	R ₂₃ , R ₃₁ , R ₄ , R ₁₀ , R ₁₂ , R ₁₃ , R ₂₀ , R ₂₄ , R ₂₅ , R ₂₇ , R ₃₀ , A ₉ , A ₁₄ , R ₃₄ , R ₃₇ , R ₄₁ , A ₂₃	17
	8. sınıf	R ₅ , R ₇ , R ₁₆ , R ₂₅ , R ₂₈ , R ₂₉ , R ₃₂ , R ₁₈ , A ₁₀ , A ₃ , A ₄ , A ₁₇ , A ₂₁ , R ₄₂	14
Toplam			51
Lise	9. sınıf	R ₁ , A ₂₁ , R ₃₆ , R ₄₀ , R ₄₇ , R ₄₈	6
	10. sınıf	R ₁₉	1
	11. sınıf	R ₃₅	1
	12. sınıf	A ₁₆ , R ₄₅	2
Toplam			10
Öğretmen / Akademisyen		R ₁₉ , A ₁₁ , A ₂₆	3
Yüksek lisans öğrencileri		R ₄₈	1
Lisans Öğrencileri		R ₂₁ , R ₁₇ , A ₂₀ , A ₈ , A ₁ , A ₅ , A ₁₂ , A ₂ , A ₁₈ , A ₂₂ , P ₂ , R ₃₃ , R ₃₈ , R ₄₄ , R ₄₆ , R ₄₈ , A ₂₄ , A ₂₅ , A ₂₇ , A ₂₈ , A ₂₉	21
Kaynaştırma Öğrencisi		P ₄	1
Genel Toplam			89

*Araştırma örneklem türlerinin toplam frekansının 89 olarak belirlenmesinin sebebi bir çalışmada hem öğretmenlerin hem de lise öğrencilerinin örnekleme dahil edilmesinden kaynaklanmıştır.

Tablo 3’e göre incelenen yayınlar arasında en fazla tercih edilen örneklemin ortaokul öğrencileri (f=51) olduğu görülmüştür. Ortaokul düzeyinde ise en fazla 7. sınıf (f=17), 6. sınıf (f=16), ve 8. sınıflar (f=14) ile çalışılmıştır. Ortaokul öğrencilerinden sonra en fazla tercih edilen örneklem grupları 21 çalışma ile lisans öğrencileri ve 10 çalışma ile lise öğrencileri olmuştur. Lise öğrencileri arasında en sık çalışılan sınıf düzeyi 9. Sınıftır (f=6). Öğretmenler/ akademisyenler ile üç ve ilkokul öğrencileri ile iki çalışma yapılmışken en az tercih edilen örneklem türü ise bir çalışma ile kaynaştırma öğrencileridir. Bir çalışmada (R₂₅) ise 6,7 ve 8. Sınıf olmak üzere üç farklı örneklem grubu ile çalışılmıştır.

Çalışmaların Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımları

Matematik dersi öğretim programlarının içeriğinde yer alan ortaokul öğretim programında öğrenme alanlarının farklılıklarından dolayı kategorileştirme işlemi sayılar ve işlemler, cebir, geometri ve ölçme, veri işleme, olasılık olarak ayrı ayrı incelenmiştir. Ortaöğretim öğretim programında yer alan

sayılar ve cebir öğrenme alanı da kategoriye dahil edilmiştir. Öğrenme alanının belirtilmediği çalışmalar ise ayrı bir kategoride değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların öğrenme alanlarına ait dağılımlardan elde edilen frekans değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Çalışmaların öğrenme alanlarına göre dağılımı

Öğrenme Alanları	Alt Öğrenme Alanı	Çalışmalar	(f)
Sayılar ve İşlemler	Doğal Sayılar	P ₄	1
	Doğal Sayılarla İşlemler	R ₂₅	1
	Kesirler	R ₃ , A ₁₉	2
	Kesirlerle İşlemler	R ₆	1
	Ondalık Gösterim	R ₂₅	1
	Yüzdeler	R ₂₅ , A ₇ , A ₉	3
	Çarpanlar ve Katlar	R ₁₄ , R ₁₆ , R ₄₁ , A ₁₅	4
	Kümeler	R ₂₅	1
	Tam Sayılar	R ₂ , R ₁₁ , R ₂₅	3
	Tam Sayılarla İşlemler	R ₂₅	1
	Rasyonel Sayılar	R ₂₅	1
	Rasyonel Sayılarla İşlemler	R ₂₅	1
	Oran ve Orantı	R ₂₅ , R ₃₁ , R ₃₉ , R ₄₃ , A ₁₄	5
Üslü İfadeler	R ₂₅ , R ₃₂	2	
Kareköklü İfadeler	R ₂₅ , R ₂₉ , A ₄ , A ₂₁	4	
Toplam			31
Cebir	Cebirsel İfadeler	R ₂₀ , R ₂₄ , R ₂₅ , R ₃₂ , R ₃₇	5
	Eşitlik ve Denklem	R ₂₄ , R ₂₇ , A ₃	3
	Doğrusal Denklemler	R ₂ , R ₅ , R ₉ , R ₂₄ , A ₁₇	5
	Cebirsel İfadeler ve Özdeşlikler	R ₂₈	1
	Eşitsizlikler	R ₇ , R ₂₅ , R ₄₂	3
Toplam			17
Geometri ve Ölçme	Temel Geometrik Kavramlar ve Çizimler	R ₂₅	1
	Uzunluk ve Zaman Ölçme	R ₂₅	1
	Alan Ölçme	R ₁₅ , A ₆ , P ₁	3
	Geometrik Cisimler	A ₁₃ , R ₃₄	2
	Açılar	R ₈ , R ₂₂ , R ₂₅	3
	Doğrular ve Açılar	R ₄	1
	Çember	R ₄	1
	Dönüşüm Geometrisi	R ₂₅ , A ₁₀ , P ₃	3
	Çokgenler	R ₄ , R ₁₀ , R ₁₃ , A ₂₃	4
Eşlik ve Benzerlik	R ₄	1	
Toplam			20
Veri İşleme	Veri Toplama ve Değerlendirme	R ₂₅	1

	Veri Analizi	R ₁₂ , R ₃₂	2
Tablo 4. devamı			
Toplam			3
Olasılık	Basit Olayların Olma Olasılığı	R ₂₃ , R ₂₅ , R ₃₀	3
Sayılar ve Cebir	Türev	R ₄₅ , A ₁₆	2
	Fonksiyonlar	R ₁ , R ₃₆ , R ₄₀ , R ₄₇	4
Toplam			6
Geometri	Çember ve Daire	R ₃₅	1
	Üçgenler	R ₄₈	1
Toplam			2
Öğrenme Alanı Olmayan	-	R ₁₇ , R ₁₈ , R ₂₁ , R ₃₃ , R ₃₈ , R ₄₄ , R ₄₆ , A ₁ , A ₂ , A ₅ , A ₈ , A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₄ , A ₁₈ , A ₂₀ , A ₂₂ , A ₂₄ , A ₂₅ , A ₂₆ , A ₂₇ , A ₂₈ , A ₂₉ , P ₂	24
Genel Toplam			106*

*Çalışılan öğrenme alanlarının toplam frekansının 106 olarak belirlenmesinin sebebi bir tezde birden çok öğrenme alanının çalışılmasından kaynaklanmıştır.

Tablo 4 incelendiğinde yapılan çalışmaların çoğunun sayılar ve işlemler, geometri ve ölçme ve cebir öğrenme alanlarında gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu durum, çalışmaların genellikle ortaokuldaki öğrenme alanlarına odaklandığını göstermektedir. Sayılar ve cebir, veri işleme ve olasılık öğrenme alanlarında ise az sayıda çalışma yapılmıştır. Ayrıca bazı çalışmalarda (R₂₆) birden fazla sınıf düzeyinde çalışıldığından dolayı farklı öğrenme alanı üzerinde çalışıldığı görülmektedir. Tablo 4’e göre sayılar ve işlemler öğrenme alanında en çok çalışılan alt öğrenme alanının oran orantı, cebirsel ifadeler ve doğrusal denklemler olduğu görülmektedir. Geometri ve ölçme öğrenme alanında ise en çok çokgenler alt öğrenme alanı tercih edilmiştir. Ortaöğretim matematiğinde ise en fazla fonksiyonlar alt öğrenme alanında çalışma yapılmıştır. Ayrıca 24 çalışmada öğretmenler, lisans öğrencileri ve kaynaştırma öğrencileri ile çalışıldığından dolayı bu çalışmalar herhangi bir öğrenme alanına dahil edilmemiştir.

Çalışmaların Kullandıkları Strateji / Yönteme Göre Dağılımları

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların kullandıkları strateji/yönteme ait dağılımlardan elde edilen frekans değerleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5’te yer alan RBC/RBC+C teorisi ve APOS teorisi kategorilerindeki çalışmalarda herhangi bir öğretim yapılmadan sadece soyutlama süreçleri incelenmiştir. Buna göre matematiksel soyutlama ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunun soyutlama süreçlerini RBC/RBC+C Teorisine göre inceledikleri görülmektedir (f=37). Benzer şekilde 9 çalışma ise APOS Teorisine göre soyutlama süreçlerini incelemiştir. Bazı çalışmalarda ise ACE Döngüsüne göre öğretim yapıldıktan sonra öğrencilerin soyutlama süreçleri APOS Teorisine göre analiz edilmiştir (f=9). Genel olarak, çalışmaların çoğunda soyutlama süreçleri, yapılandırmacı öğrenme kuramı (f=8), gerçekçi matematik eğitimi (f=8), probleme dayalı öğretim (f=5) ve bilgisayar destekli öğretim (f=4) gibi yöntemlerle birlikte ele alınmaktadır.

Tablo 5. Çalışmaların kullandıkları strateji / yönteme göre dağılımı

Kullanılan Strateji/ Yöntem	Çalışmalar	(f)
Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı	R ₂₃ , R ₃ , R ₂ , R ₃₀ , R ₉ , R ₂₂ , R ₄₃ , A ₈	8

Gerçekçi Matematik Eğitimi	R ₃ , R ₉ , R ₂₃ , R ₂₂ , A ₄ , A ₁₃ , A ₁₅ , A ₁₇	8
Buluş Yoluyla Öğretim	R ₄	1
5E Öğrenme Döngüsü Modeli	R ₁₃	1
Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi	A ₅ , A ₆ , A ₂₀ , A ₂₄	4
Probleme Dayalı Öğretim	R ₃₆ , R ₄₀ , R ₄₃ , A ₇ , A ₁₉	5
Hologram Destekli Öğrenme	A ₂	1
Sezgisel Kural Teorisi	A ₈	1
Otantik Öğrenme Yaklaşımı	A ₁₄	1
RBC+C Teorisi	R ₁ , R ₃₁ , R ₃₂ , R ₅ , R ₆ , R ₇ , R ₁₀ , R ₁₁ , R ₁₂ , R ₁₄ , R ₁₅ , R ₁₆ , R ₁₇ , R ₁₉ , R ₂₀ , R ₂₁ , R ₂₄ , R ₂₅ , R ₂₆ , R ₂₇ , R ₂₈ , R ₂₉ , R ₃₁ , R ₃₂ , R ₃₃ , R ₃₄ , R ₃₅ , R ₃₇ , R ₃₈ , R ₃₉ , R ₄₁ , R ₄₂ , R ₄₄ , R ₄₅ , R ₄₆ , R ₄₇ , R ₄₈	37
ACE Döngüsü	A ₁ , A ₃ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₂ , A ₁₆ , A ₁₈ , A ₂₁ , A ₂₃	9
APOS Teorisi	A ₁ , A ₅ , A ₁₁ , A ₂₂ , A ₂₅ , A ₂₆ , A ₂₇ , A ₂₈ , A ₂₉	9
Van Hiele Geometri Düşünme Düzeyleri	R ₄	1
Üstün Zeka Yetenek Model ve Kuramları	R ₁₈	1
Matematiksel Modelleme	R ₈	1
Toplam		88

Çalışmaların Sonuçlarına Göre Dağılımı

Sosyokültürel yaklaşımı benimseyen RBC/RBC +C teorisi ile ilgili olan çalışmaların sonuçlarına göre ait tema ve kategoriler Tablo 6' da sunulmuştur.

Tablo 6 incelendiğinde RBC/RBC+C modeli üzerine yapılan çalışmalarda, öğrencilerin başarı düzeylerinin ve hazırbulunuşluklarının soyutlama becerilerine önemli bir etkisinin olduğunu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, RBC/RBC+C modelinin soyutlama sürecini gözlemlenebilir kılması, bir öğretim modeli olarak kullanmaya uygun olması, bilgiyi oluşturma sürecinin çok yönlü olması gibi sonuçlar elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre özellikle 5E modeli ve RME gibi farklı öğretim yaklaşımlarının kullanılması, öğretmenin rehberlik rolü üstlenmesi ve grup çalışmalarıyla sürecin desteklenmesi, soyutlama becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

Tablo 6. Sosyokültürel yaklaşım benimseyen çalışmaların sonuçlarına yönelik oluşturulan tema ve kategoriler

Tema	Kategori	Çalışmalar
Öğrencinin matematik başarı seviyesinin soyutlama becerisine etkisi	Başarı düzeyleri farklı olan öğrencilerin ilgili yapıları tanımları	R ₁
	Yüksek matematik başarısına sahip öğrencilerin soyutlamayı daha kolay ve hızlı gerçekleştirmesi	R ₁₂ , R ₁₅ , R ₁₆ , R ₂₅ , R ₂₆ , R ₂₈
	Başarı düzeyi yüksek ve orta olan öğrencilerin bilgiyi oluşturabilmesi	R ₈ , R ₁₂ , R ₁₆ , R ₂₀ , R ₂₄ , R ₂₉ , R ₃₁ , R ₄₅
	Başarı düzeyi düşük olanların bilgiyi kısmen oluşturabilmesi	R ₁ , R ₂ , R ₃ , R ₅ , R ₆ , R ₇ , R ₂₀
	Başarı düzeyi düşük öğrencilerin soyutlamayı gerçekleştirmediği	R ₁₂
	Matematiksel bilgi düzeyi yüksek ve düşük öğrencilerin temel kavramları kısmen soyutlayabilmesi	R ₃₀

	Başarı düzeyi düşük öğrencilerin tanıdıkları kavramı kullanma aşamasında zorluk yaşamaları	R ₃₃
	Başarı düzeyi düşük öğrencilerin formülleri oluşturmaktan ziyade ezberlemeye eğilim göstermeleri	R ₃₃
	Başarı düzeyi düşük öğrencilerin tanımlarda ezberci bir yaklaşım göstermeleri	R ₃₄
	Bilgiyi oluşturabilen öğrencilerin soru çözümlerinde başarılı olmaları	R ₃₃
	Başarı düzeyi ve matematiksel soyutlama becerisinin doğru orantılı olmaması	R ₁₈
	Farklı düşünme yapılarındaki öğretmen adaylarının bilgiyi oluşturma sürecinin aynı olması	R ₁₇
RBC/RBC+C modeli açısından sonuçlar	RBC/RBC+C modelinin öğretim modeli olarak kullanabileceği	R ₁₀ , R ₄₁
	RBC/RBC+C modelinin tasarım aracı olarak kullanılabilmesi	R ₃₆
	RBC/RBC+C modelinin bilgiyi oluşturmada etkili bir süreç olması	R ₄₁
	RBC/RBC+C modelinin gözlemlenebilir olması	R ₄₈
	Tanıma, kullanma ve oluşturma eylemlerinin iç içe geçmiş olması, Soyutlama becerisine yönelik etkinliklerin olumlu etkisi,	R ₃ , R ₉ , R ₁₁ , R ₁₄ , R ₂₃ , R ₂₆ , R ₂₉ , R ₃₁ , R ₃₄ , R ₃₉ , R ₄₀ , R ₄₁ , R ₄₂ , R ₄₃ , R ₄₇
	Bilgiyi oluşturma sürecinde tanıma ve kullanma eylemlerinin gerekli olması	R ₃₄ , R ₄₁ , R ₄₆
	Bilgiyi oluşturma sürecinin çok yönlü ve çeşitli olması	R ₁₀ , R ₁₄ , R ₂₂ , R ₂₄ , R ₃₂ , R ₄₂
	Bağlam içinde beklenenin dışında farklı bir yapının oluşturulması	R ₉ , R ₁₃
	Oluşturma düzeyine ulaşılabilmesi	R ₁₀ , R ₁₅ , R ₃₅
	Soyutlama sürecinde ilişkilendirmenin önemli olması	R ₁₇
	Kullanma eyleminin yapıların pekiştirilmesine yardımcı olması	R ₃₅
	Tanıma ve kullanma düzeyinde bilişsel stratejilerin olumlu etkisi	R ₂₀
	RBC/RBC+C modelinin matematiksel kavram ve genellemelerin anlamlı bir şekilde oluşturulmasına katkı sağlaması	R ₃₉
Öğrencinin hazırlanmışlığının soyutlamaya etkisi	Öğrencilerin temel yapıları tanıması	R ₂₆
	Farklı geometrik düşünme düzeyindeki öğrencilerin bilgiyi oluşturma süreçleri farklılaşması	R ₁
	Pekiştirme aşamasında motivasyon düzeyinin olumlu etkisi	R ₉ , R ₂₃
	Tanıma ve kullanma düzeyindeki öğrencilerin oluşturma aşamasında zorlanması	R ₂ , R ₄₅
	Öğrencinin var olan bilgisinin bilgiyi oluşturmadaki olumlu etkisi	R ₄ , R ₃₄
	Öğrencide mevcut kazanımların bilgiyi oluşturmadaki olumsuz etkisi	R ₅ , R ₆ , R ₈ , R ₃₂
	Öğrencinin var olan bilgilerindeki eksikliklerin soyutlamaya olumsuz etkisi	R ₁₂ , R ₃₁
	Kavram tanımında matematiksel terimleri kullanmanın zorluğu	R ₁₀ , R ₁₃
Kavram imajındaki eksikliklerin ve yanlışlıkların kullanma düzeyinde olumsuzluk yaratması	R ₁₀	

Tablo 6. devamı

Farklı öğrenme yaklaşımları ve soyutlama süreci arasındaki ilişki	5E öğrenme modelinin soyutlama becerisini geliştirmesi	R ₁₃
	RME'nin soyutlama becerisine olumlu etkisi	R ₂₂ , R ₄₀ , R ₃
	Farklı temsillerin kullanılmasının soyutlama üzerindeki olumlu etkisi	R ₃₁
	Yaşamsal problem ve etkinliklerin soyutlamaya katkı sağlaması	R ₃₆ , R ₄₇
	Problem çözümünde farklı çözüm yollarının kullanılmasının soyutlama sürecinde etkili olması	R ₃₅
Öğretmen etkisi	Doğru zamanda rehberlik yapmanın bilgiyi oluşturmaya olumlu etkisi	R ₂ , R ₁₂ , R ₂₀ , R ₃₁ , R ₃₂
	Öğretmenin öğrenmeye müdahalede bulunmasının soyutlamaya olumsuz etkisi	R ₁₉
Soyutlama sürecine öğrenci etkileri	Grup çalışmalarında öğrencilerin psikolojik özellikleri, başarı durumları ve öğrencinin matematiksel yönden geçmişinin soyutlamaya etkisi (sosyokültürel özellikler)	R ₉ , R ₂₃ , R ₂₈ , R ₂₉ , R ₃₁ , R ₄₂
	Grup çalışmalarının soyutlama becerisini olumlu yönde etkilemesi	R ₁₀ , R ₁₄ , R ₁₆ , R ₁₉ , R ₂₆ , R ₃₄ , R ₃₉ , R ₄₁

Bilişsel yaklaşımı benimseyen APOS teorisi ve Piaget'in soyutlama teorisi ile ilgili olan çalışmaların sonuçlarına göre ait tema ve kategoriler Tablo 7' de sunulmuştur.

Tablo 7'ye göre APOS ve Piaget soyutlama teorisi üzerine yapılan çalışmaların sonuçlarında; odak grup çalışmalarının ve öğrenciler arasındaki etkileşimin soyutlama sürecine etkisinin olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin soyutlama becerisinin gerçekleştirilmesinde önemli rol oynaması da elde edilen sonuçlar arasında yer almaktadır. APOS teorisini ele alan çalışmaların sonuçlarında özellikle APOS teorik çerçevesinin başarıya olumlu etkisinin olduğu vurgulanmaktadır. Bunun yanısıra öğrencilerin eylem ve süreç basamaklarında olması, nesne basamağına çıkamamaları, ilköğretim öğrencilerinde şema basamağına rastlanılmaması gibi sonuçlara da yer verilmiştir. APOS Teorisinin ACE döngüsüyle birlikte ele alındığı çalışmaların sonuçlarında ise ACE döngüsü ile öğretimin; akademik başarıya olumlu etkisinin olması, soyutlama sürecini kolaylaştırması, matematik dersine olan ilgiyi artırması ve öğrenmede kalıcılığı artırması gibi sonuçlar sunulmuştur. Piaget'nin soyutlama teorisi ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçları, öğrencilerin farklı soyutlama düzeylerinde bulunduğunu, günlük hayat örneklerinin yansıtıcı soyutlamayı desteklediğini ve yapılan öğretim sonucunda öğrencilerin soyutlama düzeylerinde artış gözlemlendiğini ortaya koymuştur.

Tablo 7. Bilişsel yaklaşım benimseyen teorilerin sonuçlarına yönelik oluşturulan tema ve kategoriler

Tema	Kategori	Çalışmalar
Öğrencilere ait sonuçlar	Öğrencilerin yaşadığı zorlukların soyutlamaya olumsuz etkisi	A ₃
	Öğrenciler arası etkileşimin olumlu etkisi	A ₃
	Öğrencilerin kavramın tanımını bildiği halde içselleştirememeleri	A ₁₈
	Odak grup çalışmalarının soyutlama sürecine etkisi	A ₁

Öğrencinin hazırbulunuşluğunun soyutlamaya etkisi	Soyutlama sürecinde öğrencilerin iletişim yeteneklerinin yeterli olması	A ₃
	Öğrencilerin kavramı anlama düzeylerinin yeterli olması	A ₃
	Ön bilgi eksikliğinin soyutlamaya olumsuz etkisi	A ₄
	Hazırbulunuşluk düzeyi yüksek olan öğrencilerin nesne aşamasında olduğu	A ₁₅
	Hazırbulunuşluk düzeyi yüksek olan öğrencilerin süreç aşamasını tamamlaması	A ₁₅
APOS teorisine ait sonuçlar	APOS teorik çerçevesinin başarıya olumlu etkisi	A ₉ , A ₁₆ , A ₁₉ , A ₂₀
	Nesne aşamasında başarılı öğrenciler olması	A ₂
	Soyutlama sürecinin çok yönlü olması	A ₃
	Eylemlerin içselleştirilmesi ve enkapsülasyonun oluşturma sürecindeki önemi	A ₄
	APOS teorisinin soyutlama sürecini gözlemlenebilir kılması	A ₁₆
	APOS teorisi öğretimin öğrenmeye etkisi	A ₇
	APOS teorik çerçevesine uygun hazırlanan öğrenme ortamlarının öğrencilerin motivasyon ve tutumuna olumlu etkisi	A ₁₆
	Öğrencilerin eylem ve süreç basamaklarında olması	A ₉ , A ₂₆
	İlköğretim öğrencilerinde şema basamağına rastlanmaması	A ₉
	Öğrencilerin nesne basamağına çıkamaması	A ₁₀ , A ₁₃
	Süreç basamağının eylem basamağından fazla olması	A ₂₇
	En zor sürecin eylemden nesneye geçmek olması	A ₁₅
ACE döngüsüne ait sonuçlar	APOS teorik çerçevesine göre hazırlanacak sınıf ortamında teknolojik araçlar, etkinlikler ve sınıf mevcudunun önemi	A ₁₆
	ACE döngüsü ile öğretimin akademik başarıya olumlu etkisi	A ₃
	ACE döngüsünün soyutlama sürecini kolaylaştırması	A ₂₃
	ACE döngüsüne dayalı öğretimin matematik dersine olan ilgiyi artırması	A ₂₃
	ACE döngüsünün öğrenmede kalıcılığı artırması	A ₁₆
ACE döngüsünün sınıf içinde kullanılabilir olması	A ₁₆	
Görselleştirmenin etkisi	Görselleştirmenin soyutlamaya olumlu etkisi	A ₃
	Soyutlama sürecinin katılımcıların görsel imajlarını güçlendirmesi	A ₂₂
Piaget soyutlama teorisine ait sonuçlar	Öğretim sonrasında öğrencilerin soyutlama düzeylerinde artış olması	P ₁
	Günlük hayat örneklerinin yansıtıcı soyutlamayı desteklemesi	P ₂
	Öğrencilerin farklı soyutlama düzeylerinde olması	P ₄

Çalışmaların Önerilerine Göre Dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların araştırmacılara yönelik önerilerinden elde edilen veriler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8 incelendiğinde çalışmaların araştırmacılara yönelik önerilerinin önemli bir kısmının farklı sınıf düzeylerinde soyutlama süreçlerinin incelenmesi olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra genel olarak farklı öğrenme alanlarında ve daha büyük çalışma gruplu çalışmalar yapılması önerilmektedir. Ayrıca incelenen çalışmalarda özellikle öğrencilerin zorluk yaşadığı etkinliklerde derinlemesine araştırmalar yapılması, pekiştirme sürecinin daha ayrıntılı incelenmesi ve soyutlamada öğretmen etkisinin tespit edilmesi önerilmiştir. Farklı demografik özelliklere sahip öğrencilerin soyutlama süreçlerinin karşılaştırılması da verilen öneriler arasında yer almaktadır.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların öğretmenlere ve öğretim programı geliştiricilere yönelik önerilerinden elde edilen veriler Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 8. Çalışmaların araştırmacılara yönelik önerilerine dair oluşturulan tema ve kategoriler

Tema	Kategori	Çalışmalar
Araştırmacılara yönelik	Farklı sınıf düzeylerinde soyutlama becerilerinin incelenmesi	R ₁ , R ₂ , R ₃ , R ₄ , R ₅ , R ₁₀ , R ₁₁ , R ₁₄ , R ₃₀ , A ₁₃
	Farklı öğrenme alanlarında soyutlama becerilerinin incelenmesi	R ₂ , R ₃ , R ₁₀ , R ₁₁ , A ₁₃ , A ₁₅
	Öğrencinin önceden bilmediği öğrenme alanına yönelik bilgiyi oluşturma sürecinin incelenmesi	R ₉ , R ₂₃ , R ₂₆
	Bilgiyi oluşturma süreçlerinden önce ön bilgilerin kontrol edilmesi	R ₃
	Motivasyon düzeyleri farklı öğrenci gruplarında gerçekleştirilmesi	R ₂
	Farklı demografik özelliklere sahip öğrencilerin incelenmesi	R ₁₈ , A ₁
	Başarı düzeyleri bakımından heterojen gruplarla çalışılması	R ₁₀
	Öğrencilerin akademik başarısına göre değil soyutlama seviyelerine göre seçilmesi	R ₂₉
	Daha büyük çalışma gruplu çalışmaların yapılması	R ₁₁ , R ₁₆ , R ₂₃ , A ₇ , A ₁₃
	Her bireyin bilgiyi oluşturma süreçlerinin incelenmesi	R ₁₉
	Farklı geometrik düşünme seviyelerine sahip öğrencilerin soyutlama süreçlerinin incelenmesi	R ₁₀
	Öğrencilerin zorlandığı etkinliklere yönelik derinlemesine çalışmalar yapılması	R ₉ , R ₂₄ , A ₁
	Gruplar oluşturulurken matematik başarı düzeyleri birbirine yakın olan öğrencilerin seçilmesi	R ₃
	Grup çalışmalarının ve sınıf tartışmalarının yapılması	R ₂₃ , R ₂₄ , A ₄
	Öğretmenin soyutlama sürecine etkisine yönelik çalışmalar yapılması	R ₄ , R ₅
	Farklı öğrenme yaklaşımları ile oluşturulmuş soyutlama süreçlerinin incelenmesi	R ₃ , R ₄
	RBC modelinin epistemik eylemlerinin yenilenmiş bloom taksonomisinin basamaklarıyla denkliğinin incelenmesi	R ₁₀
	RBC modelinin bir öğretim modeli olarak kullanabileceği öğrenme ortamlarının hazırlanması	R ₁₃
	Pekiştirme sürecinin incelenmesi	R ₂₅ , R ₂₇

Öğrencilerin daha uzun süreli gözlemlenmesi	A ₁
Problem çözme ve soyutlama süreçleri arasında ilişkinin incelenmesi	A ₃
Farklı öğretim döngüleri ile soyutlama süreçlerinin incelenmesi	A ₃
Başarı düzeyi yüksek öğrenciler ile daha kapsamlı çalışmalar yapılması	A ₃
Öğrencilerin bilgiyi oluşturma süreçleri hakkında öğretmen görüşlerinin alınması	A ₁₀

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlere yönelik öneriler arasında; soyutlama sürecinde öğrencilere gerekli durumlarda ipuçları sağlanması, eğitim faaliyetlerinde materyal çeşitliliğinin artırılması, derslere uygun etkinlik ve yazılımlarla soyutlama sürecinin desteklenmesi ve grup çalışmalarının teşvik edilmesi yer almaktadır. Ayrıca öğretim programı geliştiricilerine yönelik; lisans programlarının düzenlenmesi APOS teorisine yönelik uygulamalı derslere programda yer verilmesi ve hizmet içi eğitimlerin artırılmasına yönelik önerilerin yer aldığı belirlenmiştir.

Tablo 9. Çalışmaların öğretmenlere ve öğretim programı geliştiricilere yönelik önerilerine dair oluşturulan tema ve kategoriler

	Kategori	Çalışmalar
Öğretmenlere yönelik	Ezbersel öğrenmenin değil kavramsal öğrenmenin desteklenmesi	R ₁₈
	Doğru zamanda verilen ipuçlarla bilgi oluşturma sürecinin desteklenmesi	R ₇ , R ₂₃ , A ₁₀ , A ₁₇
	Soyutlama ile ilgili teorilere hâkim olunması	R ₁₀
	Derslerin uygun yazılım ve etkinlikler ile desteklenmesi	R ₉
	Etkinliklerin geometrik temsiller ile desteklenmesi	A ₂
	Soyutlama ile ilgili çalışmaların incelenmesi ve derslerde kullanılması	A ₃
	Öğrenme süreçlerinde grup çalışmasının desteklenmesi	A ₁₂ , A ₁₅
	Soyutlama sürecinin teknoloji destekli öğretim ile entegre edilmesi	A ₃
	Öğrenci odaklı bir öğretim deseninin kullanılması	A ₄ , A ₁₅
	Öğrenciler tarafından hazırlanacak etkinlikler ile soyutlamanın desteklenmesi	A ₆
	Öğrenme süreçlerinde APOS teorisinin kullanılması	A ₇
	APOS teorik çerçevesi ile probleme dayalı öğretim yönteminin birlikte kullanılması	A ₇
	Öğrencilerin keşfetmeye yönlendirilmesi	A ₁₀
	Soyutlama süreçlerinin görsellerle desteklenmesi	A ₂₂
Öğretim programı geliştiricilerine yönelik	Eğitim faaliyetlerinde materyal çeşitliliğinin sağlanması	R ₁ , R ₂ , R ₅
	İlköğretim matematik programları geliştirilerek yeniden düzenlenmeli	R ₃ , R ₈
	Lisans programlarında soyutlama modellerinin seçmeli ders olarak sunulması	R ₁₃
	Hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi	R ₁ , R ₄ , R ₂₈ , A ₈
	Lisans düzeyinde APOS teorisi uygulamalı ders olarak verilmesi	A ₁₆

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, Türkiye’de matematiksel soyutlamaya ilişkin yapılmış olan çalışmaların eğilimlerinin ortaya konulması amacıyla, Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nde yer alan erişime açık lisansüstü tezler ve Google Akademik’te taranan makaleler türlerine, yıllarına, tercih edilen örneklem gruplarına, ele alınan konu alanlarına, soyutlamayla birlikte kullanılan öğretim stratejilerine, elde edilen sonuçlara ve verilen önerilere göre ayrıntılı bir şekilde incelenerek analiz edilmiştir.

Araştırma kapsamına dahil edilen çalışmaların türleri incelendiğinde yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinin yaklaşık iki katı sayıda yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun Türkiye’de bulunan üniversitelerde matematik eğitimi yüksek lisans programlarının doktora programlarına kıyasla daha fazla sayıda olması ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Diğer taraftan yüksek lisansını tamamlamış matematik eğitimcilerinin bir kısmı ise doktora eğitimine devam etmeyebilmektedirler. Bunun da karşılaşılan duruma etkisinin olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların yayın yıllarına bakıldığında, bu çalışmaların 17 yıllık bir dönemi kapsadığı görülmektedir. Son yıllarda matematiksel soyutlamaya yönelik yapılan çalışmaların sayısında artış olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, araştırmacıların son yıllarda matematiksel soyutlamaya olan ilgilerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir. 2019 yılında, diğer yıllara kıyasla en fazla sayıda yayın yapılmışken, 2020 yılında çalışma sayılarında belirgin bir düşüş yaşanmıştır. Bu düşüşün nedeni, dünya genelinde yaşanan küresel salgın nedeniyle araştırmacıların devam eden çalışmalarını ertelemek zorunda kalması olarak değerlendirilebilir.

Çalışmalar incelendiğinde araştırmacılar tarafından örneklem grubu olarak en çok 6. sınıf, 7. sınıf, 8. sınıf tercih edildiği görülmüştür. Bu tercih, Piaget’in (2001) belirttiği üzere 16 yaşına kadar olan çocukların soyutlama becerileri için kritik bir dönemde bulunmalarıyla açıklanabilir. Araştırmacıların bu sınıf düzeylerini tercih etme nedenlerinden biri, bu dönemde öğrencilerin bilgi oluşturma süreçlerinin incelenmesi açısından önemli kazanımlarla ilk kez karşılaşmalarıdır. Ortaokul öğrencilerinden sonra en çok tercih edilen örneklem grubu lisans öğrencileri olmuştur. Öğretmen adayları olan lisans öğrencilerinin tercih edilme sebebi, öğretmenlerin soyutlama sürecinde etkin bir rol oynadıkları ve doğru zamanda verdikleri ipuçlarının soyutlamaya olumlu etkisi olduğu (Kobak-Demir, 2017) göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının soyutlama becerilerinin incelenmesinin etkili olacağı düşüncesidir. Öğretmen adaylarından sonra tercih edilen bir diğer örneklem grubu da öğretmenlerdir. Bu durum matematik eğitimi çalışmalarında belirleyici ve etkili olan örneklem gruplarının tercih edilmesi (Atasever, 2019) ile açıklanabilir. Ayrıca, araştırma sonucunda özel gereksinimli öğrencilerle yapılan çalışma sayısının, ortaokul ve lisans öğrencileriyle yapılan çalışmaların sayısından çok daha az olduğu tespit edilmiştir. Ancak, son yıllarda özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminin önem kazanmasıyla birlikte, matematik eğitiminde de bu öğrencilerin çalışmalara dahil edilmeye başlandığı görülmektedir (Atasever, 2019). Dolayısıyla, özel gereksinimli öğrencilerle yapılacak çalışmaların literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların çoğunlukla RBC/RBC+C Teorisi’ne dayandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedenleri arasında, RBC+C teorisinin bilişsel yaklaşımların aksine, öğrenmede çevrenin etkisini dikkate alan bir yaklaşım olması (Topuz ve Cantürk-Günhan, 2020), sınıf içi kullanıma uygunluğu, öğrencilerin psikolojik durumları ve bu durumları etkileyen çevresel faktörleri bir arada barındırması yer almaktadır.

İncelenen çalışmalar, araştırmacıların en çok sayılar ve işlemler öğrenme alanına yönelik araştırmalar yaptığını ortaya koymaktadır. Örneklem gruplarında daha çok ortaokul öğrencileri ile çalışıldığı göz önüne alındığında, ortaokul düzeyinde öğretim programında ilk kez öğrenilen kavramlara yönelik daha fazla kazanımın yer alması, bu tercihin bir sebebi olarak gösterilebilir. Sayılar ve işlemler

alt öğrenme alanları incelendiğinde kareköklü ifadeler ilk kez 8. sınıf düzeyinde verilirken, çarpanlar ve katlar konusu ilk olarak 6. sınıfta işlenmekte ve 8. sınıfta devam etmektedir. İncelenen çalışmalardan ikisinin 6. sınıf düzeyinde olduğu ve bu çalışmalarda, öğrencilerin bilgiyi oluşturma ve soyutlama düzeylerinin daha önce karşılaşmadıkları konular üzerinden incelendiği görülmüştür. Benzer şekilde, tam sayılarla ilgili çalışmalarda da üç çalışmanın 6. sınıf düzeyinde yapıldığı ve öğrencilerin bu konuyla ilk kez bu sınıf düzeyinde karşılaştığı belirlenmiştir. Bu konuların tercih edilme sebebi, öğretim sırasında karşılaşılan epistemolojik zorluklar olup, aynı zamanda ileri düzey konuların öğretiminde öğrencilerin kavramları nasıl soyutladıklarının gözlemlenmesi ve yanıltıcı veya eksik öğrenmelere karşı önlemler alınması gerekliliğidir (Topuz ve Cantürk-Günhan, 2020). Bu sonuçlar, yapılan çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

İncelenen çalışmalar, araştırmacılar tarafından en çok kullanılan strateji ve yöntemlerin, çalışmaların doğası gereği, RBC/RBC+C teorisi, APOS teorisi, ACE döngüsü ve gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımlarının kullanıldığını göstermektedir. Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımına göre matematikselleştirme süreci yatay ve dikey olmak üzere iki durumdan oluşur (Freudenthal, 1973). Dikey matematikselleştirme sürecinde soyutlama önemli bir rol oynar. Çünkü bu süreç, matematiksel işlemlere ilişkin modelleme, sembolizasyon, genelleme, resmileştirme ve soyutlama yapma süreçlerini içerir (Otten, van Den Heuvel-Panhuizen ve Veldhuis, 2019). Bu bağlamda, gerçekçi matematik eğitimi ile matematiksel soyutlama arasında güçlü bir ilişki olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, Aydurmuş, Kayan ve Arslan (2022), yaptıkları çalışmada, gerçekçi matematik eğitime yönelik yapılan araştırmaları incelemiş ve GME ile APOS ve RBC+C teorilerinin birlikte kullanıldığını belirlemişlerdir.

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların sonuçları incelendiğinde öğrencilerin başarı düzeylerinin matematiksel soyutlama üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, öğrencilerin soyutlama becerileri ile başarı düzeyleri arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin soyutlama sürecinde verdikleri ipuçlarının öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin doğru yönlendirmelerinin, öğrencilerin soyutlama becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığı göz önüne alındığında, öğretmenlerin soyutlama teorilerine hâkim olmaları ve bu teorileri kullanmaları gerektiği yapılan çalışmalarda önerilmektedir. Bunun yanı sıra, süreçte öğrencilerin grup çalışmalarının olumlu etkisi olduğu ve gruptaki öğrencilerin psikolojik durumlarının etkileşimlerini etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, RBC/RBC+C teorisinin epistemik yapısı ile ilişkilendirilebilir. Bununla birlikte RBC/RBC+C teorisi öğretim modeli olarak kullanılabilir olduğu sonucu da çalışmaların sonuçları arasında yer almaktadır. 2018 yılı sonrası soyutlama çalışmalarındaki artış bu sonucu destekler niteliktedir. Matematiksel soyutlamaya yönelik araştırmacılar tarafından oluşturulan etkinliklerin sürece olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. RBC/RBC+C teorisi ile ilgili bir diğer sonuçta tanıma kullanma aşamalarının birbiri içinde yuvalanmış olduğudur. Bu sonuçta teorisinin basamaklarının birbirinden bağımsız düşünülmemesi gerektiğinin göstergesi niteliğindedir.

APOS teorisine ilişkin çalışmaların sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeylerinin soyutlama sürecini etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca, grup çalışmasının soyutlama sürecine olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, RBC/RBC+C teorisine ilişkin çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bu durum, APOS ve RBC/RBC+C teorilerinin benimsedikleri yaklaşımlar epistemik ve bilişsel soyutlama becerileri olarak farklılaşsa da ortak özelliklere sahip olduklarını göstermektedir. İncelenen araştırmalarda, APOS teorik çerçevesinin öğrenci başarısına olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, APOS teorisinin öğretimde kullanılabilirliğini göstermekte ve son yıllarda bu teoriyi temel alan çalışmaların artışı ile desteklenmektedir. ACE döngüsü ile yapılan öğretimin akademik açıdan olumlu etkileri olduğu ve öğrenmede kalıcılığı artırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca, bu modelin sınıf içinde kullanılabilir bir model olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, ACE döngüsünün öğretimde kullanılabilirliği ile ilişkilendirilebilir.

İncelenen çalışmaların öğretmene yönelik önerilerinde, öğretmenlerin uygun yazılım ve etkinlikleri kullanmaları, soyutlama ile ilgili teorilere hâkim olmaları ve öğrencilerin grup çalışmaları ile öğrenme ortamlarını desteklemeleri gerektiği vurgulanmıştır. Bu öneriler, soyutlama teorilerinin öğretim modeli olarak kullanılabilmesi, öğretmenin rolünün önemi ve öğrencilerin grup içi etkileşimlerinin soyutlamaya olumlu etkisi olduğu bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin ve lisans programlarına soyutlama teorileri ile ilgili derslerin eklenmesi gerektiği önerisi, öğretmenlerin sürece olan etkisinin önemini vurgulamaktadır. Çalışmaların önerileri arasında, farklı sınıf düzeylerinde soyutlama becerilerinin incelenmesi gerektiği belirtilmiştir. Bunun nedeni, 6. sınıfta tam sayılar konusunda soyutlama süreçleri incelenerek, bu sürecin 7. sınıfta tam sayılar ve işlemler konusundaki etkisinin araştırılmasının literatüre katkı sağlayabileceği düşüncesidir. Ayrıca, çalışmaların önerilerinde farklı başarı düzeylerindeki öğrencilerle heterojen grupların oluşturulması gerektiği tespit edilmiştir. Bu önerinin sebebi, grup içi etkileşimlerin incelenmesinin soyutlama süreçlerine katkı sağlayabileceği düşüncesidir.

Soyutlama süreçleriyle ilgili incelenen araştırmalardan elde edilen sonuçlar ve öneriler genel olarak değerlendirildiğinde, soyutlama becerisinin matematiksel düşünme becerisi için son derece önemli olduğu ve bu bağlamda öğrencilerin öğrenme süreçlerinde ezber yerine soyutlama süreçlerine odaklanılması gerektiği söylenebilir. Öğretim programlarının ve öğretmenlerin ders içi materyal ve etkinliklerinde soyutlamanın önemli bir rol oynadığı görülmektedir.

Öneriler

- Bu çalışmada sadece Yüksek Öğretim Kurumu Tez Merkezinde yayınlanan lisansüstü tezler ve Google Akademikte taranan makaleler incelenmiştir. Yurt dışında soyutlama becerilerine ilişkin yapılan bilimsel yayınlar benzer şekilde incelenerek eğilimleri ortaya konulabilir.
- Çalışma tamamlandığı an itibarıyla o ana kadar yapılmış olan çalışmaların eğilimlerini ortaya konulmuştur. İlerleyen zamanlarda aynı çalışma tekrarlanarak varsa farklılaşmalar ortaya konulabilir.
- Çalışma kapsamında matematik eğitiminde matematiksel soyutlamaya ilişkin yapılan çalışmalar incelenmiştir. Yapılan bu çalışmaların örneklem gruplarını daha çok ortaokul öğrencilerinin ve öğretmen adaylarının oluşturduğu gözlemlenmiştir. Farklı örneklem gruplarıyla soyutlama becerilerine ilişkin benzer çalışmalar yapılabilir.
- İncelenen çalışmaların örneklemi göz önüne alındığında, özel gereksinimli öğrencilerle yapılan araştırmaların sayısının yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Kapsayıcı eğitimin uygulanabilirliğini artırmak amacıyla, gelecekteki araştırmalarda bu örneklem grubuna yönelik soyutlamayı inceleyen çalışmaların sayısının artırılması önerilmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Yazarların Katkı Oranı

Çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından yapılmıştır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça

- Altun, M. (2008). *Eğitim fakülteleri ve ilköğretim öğretmenleri için matematik öğretimi*. Alfa Yayınları.
- Altun, M., & Yılmaz, A. (2008). Lise öğrencilerinin tam değer fonksiyonu bilgisini oluşturma süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 237-271.
- Arnon, I., Cottrill, J., Dubinsky, E., Oktaç, A., Fuentes, S. R., Trigueros, M., & Weller, K. (2013). *APOS theory: A framework for research and curriculum development in mathematics education*. Springer.
- Asiala, M., Brown, A., DeVries, D., Dubinsky, E., Mathews, D., & Thomas, K. (1996). A framework for research and curriculum development in undergraduate mathematics education. *Research in Collegiate Mathematics Education*, 2(3), 1-32.
- Atasever, D. (2019). *Türkiye’de 2014-2018 yılları arasında matematik eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydurmuş, L., Kayan, A. K., & Arslan, S. (2022). Türkiye’deki Gerçekçi Matematik Eğitimi Araştırmalarının Eğilimleri: İçerik Analizi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11(4), 787-802.
- Bikner-Ahsbabs, A. (2004). Towards the Emergence of Constructing Mathematical Meanings. In M. J. Hoines and A. B. Fuglestad (Eds.), *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 2, 119-126. Bergen, Norway: International Group for the Psychology of Mathematics Education (PME).
- Çalık, M., Ünal, S., Coştu, B., & Karataş, F. O. (2008). Trends in Turkish science education. *Essays in Education*, 24(1), 4.
- Dreyfus, T. (2007). *Processes of abstraction in context the nested epistemic actions model*, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.379.4416> EBSCO veri tabanından 12 Eylül 2020 tarihinde alındı.
- Dreyfus, T., Hershkowitz, R., & Schwarz, B. (2001). Abstraction in context: the case of peer interaction. *Cognitive Science Quarterly*, 1(3-4), 307–358.
- Dubinsky, E. (1991). Reflective Abstraction in Advanced Mathematical Thinking. In David O. Tall (Ed.), *Advanced Mathematical Thinking* (pp. 95–123). Kluwer: Dordrecht.
- Dubinsky, E. (2000). Mathematical literacy and abstraction in the 21st century. *School Science and Mathematics*, 100(6), 289-297.
- Dubinsky, E., & McDonald, M. A. (2001). APOS: A constructivist theory of learning in undergraduate mathematics education research. In D. Holton (Ed.), *The Teaching and Learning of Mathematics at University Level: An ICME Study* (pp. 275-282). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Dubinsky, E., Weller, K., McDonald, A., M., and Brown, A. (2005). Some historical issues and paradoxes regarding the concept of infinity: An Apos-based analysis: part 1. *Educational Studies in Mathematics*, 58 (3), 335-359.
- Dubinsky, E., Weller, K., Stenger, C., & Vidakovic, D. (2008). Infinite iterative process: the tennis ball problem. *European Journal of Pure and Applied Mathematics*, 1(1), 99-121.
- Fitriani, N., & Nurfauziah, P. (2019). Gender and mathematical abstraction on geometry. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1315, No. 1, p. 012052). IOP Publishing.
- Freudenthal, H. (1973). *Mathematics as an educational task*. Dordrecht: Reidel, Netherlands.
- Harel, G., Selden, A., & Selden, J. (2006). Advanced mathematical thinking: Some PME perspectives. In *Handbook of research on the psychology of mathematics education* (pp. 147-172). Brill.
- Hassan, I., & Mitchelmore, M. (2006). The role of abstraction in learning about rates of change. *Identities, cultures and learning spaces*, 1, 278-285.

- Hershkowitz, R., Schwarz, B., & Dreyfus, T. (2001). Abstraction in contexts: Epistemic actions. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32(2), 195-222.
- Kamii, C., & Baker-Housman, L. (2000). *Young children reinvent arithmetic: Implications of Piaget's theory*. Teachers College Press.
- Kaplan, A., & Açıl, E. (2015). Ortaokul 4. sınıf öğrencilerinin eşitsizlik konusundaki bilgi oluşturma süreçlerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 130-153.
- Kidron, I., & Dreyfus, T. (2010). Justification enlightenment and combining constructions of knowledge. *Educational Studies in Mathematics*, 74, 75-93.
- Kobak Demir, M. (2017). *Matematik öğretmenlerinin öğrencilerin bilgiyi yapılandırma sürecindeki rolünün incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kobak-Demir, M., & Gür, H. (2017). Öğretmen adaylarının parabol bilgisini oluşturma süreçleri ve bu süreçte öğretmenin rolü: Durum çalışması. *Education Sciences*, 11(4), 195-216.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Mitchelmore, M. C. (2002). *The role of abstraction and generalisation in the development of mathematical knowledge*. In D. Edge & Y. B. Har (Eds.), *Mathematics education for a knowledge-based era (Proceedings of the Second East Asia Regional Conference on Mathematics Education and the Ninth Southeast Asian Conference on Mathematics Education, Vol. 1, pp. 157-167)*. Singapore: Association of Mathematics Educators.
- Otten, M., Van den Heuvel-Panhuizen, M., & Veldhuis, M. (2019). The balance model for teaching linear equations: a systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, 6, 1-21.
- Piaget, J. (1977). The role of action in the development of thinking. In *Knowledge and Development: Volume 1 Advances in Research and Theory* (pp. 17-42). Boston, MA: Springer US.
- Posner, M. I. (1970). Abstraction and the process of recognition. In *Psychology of learning and motivation* (Vol. 3, pp. 43-100). Academic Press.
- Piaget, J. (2001). *Studies in reflecting abstraction* (R. L. Campell, Ed.) (1st ed.). England: Psychology Press.
- Ron, G., Dreyfus, T., & Hershkowitz, R. (2010). Partially correct constructs illuminate students' inconsistent answers. *Educational Studies in Mathematics*, 75, 65-87.
- Sancho, J. M. (2008). Opening students' minds. *Researching International Pedagogies: Sustainable Practice for Teaching and Learning in Higher Education*, 259-276.
- Sezgin Memnun D., & Altun, M. (2012). İki altıncı sınıf öğrencisinin doğru denklemini oluşturma sürecinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(1), 171-200.
- Şefik, Ö., Uzun, Ö. E., & Dost, Ş. (2021). Content analysis of the apos theory studies on mathematics education conducted in turkey and internationally: a meta-synthesis study. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 15(2), 404-428.
- Sözbilir, M., Kutu, H., & Yaşar, M. D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of published papers. In *science education research and practice in Europe* (pp. 341-374). Brill.
- Suri, H., & Clarke, D. (2009). Advancements in research synthesis methods: From a methodologically inclusive perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 395-430.
- Tanrıoğen A. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı Yayınevi.
- Topuz, F., & Cantürk-Günhan, B. (2020). Content analysis of research on processes of constructing knowledge in mathematics education in Turkey. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 279-300.

- Tutak, T., & Güder, Y. (2014). Matematiksel modellemenin tanımı, kapsamı ve önemi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1).
- Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201.
- von Glasersfeld, E. (1991). *Knowing without metaphysics: Aspects of the radical constructivist position*. Sage Publications, Inc.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.

Extended Abstract

Introduction

Mathematics is inherently considered an abstract subject (Frenkel, 2013). The investigation of how students acquire mathematical knowledge, a type of abstract knowledge, is of interest to scientists. In mathematics education, the fact that many mathematical concepts are acquired through abstraction necessitates understanding the knowledge construction process. In contemporary mathematics education, topics such as how students acquire knowledge, how they structure this knowledge in their minds, and what processes they go through are subjects of research (Sezgin Memnun & Altun, 2012).

Even though it is not possible to directly observe the process of knowledge formation in students' minds, knowing how knowledge is formed and what internal processes it undergoes allows teachers to make accurate and effective interventions in the instructional process (Sancho, 2008). Posner (1970) described this process as the abstraction process. Abstraction is the determination of what is essential in a specific situation, which can be a mathematical object, a procedure, or the coordination of both (Dubinsky, 2000). The abstraction process involves reorganizing previously formed mathematical knowledge vertically to create a new mathematical structure (Hershkowitz, Schwarz, & Dreyfus, 2001). A review of the literature reveals that various theories have emerged aiming to examine the abstraction process. These theories interpret the abstraction process from two different perspectives: cognitive (Piaget, APOS) and sociocultural (RBC).

Content analysis studies play a crucial role in understanding the developments presented by the Piaget, APOS, and RBC abstraction models in mathematics education and the impact of these models on this development. Content analysis is a research technique used to derive replicable and valid results from data by analyzing its content (Krippendorff, 1980).

The lack of content analysis research addressing graduate theses and articles found on Google Scholar regarding abstraction in mathematics education in Turkey makes this study valuable. It is believed that this study will fill a gap in the literature and guide future thesis and article research.

In this study, it is aimed to reveal the general trend related to mathematical abstraction in the field of mathematics education in Turkey by examining graduate theses and articles from various dimensions. In this regard, the question "What are the trends of graduate theses and articles related to abstraction in the field of mathematics education in Turkey?" was sought. The sub-problems of the research are as follows:

1. What is the distribution of graduate theses related to abstraction according to their types (Master's-Doctorate)?
2. What is the distribution of abstraction theories according to the years they were published?
3. What is the distribution of graduate theses and articles related to abstraction according to their types of samples?

4. What is the distribution of graduate theses and articles related to abstraction according to the learning areas they focused on?

5. What is the distribution of graduate theses and articles related to abstraction according to the strategies/methods they used?

6. What is the distribution of graduate theses and articles related to abstraction according to the results of the research?

7. What is the distribution of graduate theses and articles related to abstraction according to the recommendations of the research?

Model of the research

Document analysis involves the examination of written materials that contain information about the phenomenon or phenomena targeted for research (Tanrıöğen, 2014). The document analysis method, which can be described as the process of identifying primary or secondary sources that make up the research dataset, includes the collection, careful review, questioning, and analysis of various documents (Özkan, 2019). In this context, the document analysis method was used in the study.

Data Collection Tools

The data of the research consist of graduate theses related to mathematical abstraction in mathematics education, which meet the criteria determined by the researcher and are available in the database of the Higher Education Council National Thesis Center, as well as articles found on Google Scholar.

In this study, graduate theses and articles related to mathematical abstraction in mathematics education in Turkey were reviewed. The Publication Classification Form developed by Sözbilir et al. (2012) and adapted by the researcher for this study, was used to collect research data. The publication classification form consists of sections on the bibliographic details of the study, the theory used, method/design, research approach and method, type of sample, data collection tools, data analysis method, strategy/method used, learning area and sub-learning areas, study results, and study recommendations. During the adaptation of the form for the study, opinions were obtained from two different experts in mathematics education. Necessary revisions were made to the form based on the expert opinions. After making the corrections, the researcher finalized the form. Subsequently, the research data were collected from the graduate theses and articles included in the study using the publication classification form.

In this context, a total of 60 graduate theses related to 34 RBC+C Theory, four Piaget Abstraction Theory, and 22 APOS Theory, published between 2006-2023, and 25 articles published between 2010-2023 were reached. In this regard, the descriptive content analysis model was chosen for the analysis of the data collected in the study. The obtained graduate theses and articles were examined according to their types, years of publication, methods used, types of samples, types of data collection tools, types of data analysis methods, learning areas they focused on, results, and recommendations. The results were presented through frequency, percentage tables, and graphs.

Analysis of Data

Qualitative data analysis involves adopting an inductive, creative, and descriptive approach, systematically categorizing the data, examining them multiple times to better understand the categories and the relationships between them, describing and analyzing the data, and building the analysis on a process (Ekiz, 2017). The analysis of the data collected within the scope of the research consists of the stages of creating categories, identifying codes and themes, and generating and interpreting findings.

Conclusion and Recommendations

As a result of the research, it was determined that most of the examined graduate theses were at the master's level, the qualitative method was preferred more than the quantitative and mixed methods, case studies were generally preferred as the research method, and middle school and undergraduate

students were commonly used as sample groups. Additionally, researchers frequently used data collection tools such as interviews, document/record analysis, and observation. The studies were mainly conducted in the learning areas of numbers and operations and, due to the nature of the studies, were related to RBC/RBC+C theory, APOS theory, ACE cycle, and, differently, realistic mathematics education.

As a result of this study, various recommendations were presented for researchers and educational practices. These recommendations serve as a guide for researchers working on mathematical abstraction and constitute an important resource for more effectively integrating the findings into educational processes.

EK 1.

Kod	Yıl	Yazar	Yayın Adı	Yayın Türü
R1	2019	Ali İLHAN	9. Sınıf Öğrencilerinin Farklı Temsiller Bağlamında Fonksiyon Kavramı Bilgisi Oluşturma Süreçleri	Yüksek Lisans
R2	2019	Berk HASAR	Farklı Matematiksel Motivasyon Düzeylerine Sahip 6. Sınıf Öğrencilerinin Tam Sayılar Alt Öğrenme Alanındaki Bilgiyi Oluşturma Süreçlerinin İncelenmesi	Yüksek Lisans
R3	2014	Burcu ÇELEBİOĞLU	Kesir Kavramına İlişkin Bilgi Oluşturma Sürecinin İncelenmesi	Doktora
R4	2012	Bülent Nuri ÖZCAN	İlköğretim Öğrencilerinin Geometrik Düşünme Düzeylerinin Geliştirilmesinde Bilgiyi Oluşturma Süreçlerinin İncelenmesi	Doktora
R5	2019	Büşra AYDIN ÇINAR	8. Sınıf Öğrencilerinin Eğitim Bilgisini Oluşturma Süreçlerinin İncelenmesi	Yüksek Lisans
R6	2019	Büşra YILDIRIM	Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Kesirlerle Bölme Algoritması Oluşturma Sürecinin İncelenmesi	Yüksek Lisans
R7	2019	Cengiz SÜZEN	Eşitsizlik Kavramına İlişkin Bilgi Oluşturma Sürecinin İncelenmesi	Yüksek Lisans
R8	2019	Demet TEMİZ	Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Açık Konusu Öğreniminde Modelleme Etkinliklerine Dayalı Bilgiyi Oluşturma ve Pekiştirme Süreçleri	Yüksek Lisans
R9	2011	Dilek SEZGİN MEMNUN	İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Analitik Geometrinin Koordinat Sistemi ve Doğru Denklemi Kavramlarını Yapılandırmacı Öğrenme ve Gerçekçi Matematik Eğitime Göre Oluşturması Süreçlerinin Araştırılması	Doktora
R10	2018	Duygu ALTAYLI ÖZGÜL	Ortaokul Öğrencilerinin Çokgenler Konusundaki Soyutlama Süreçlerinin İncelenmesi: RBC+C Modeli	Doktora
R11	2021	Emre DURASI	Akademik Başarısı Yüksek 6. Sınıf Öğrencilerin Scratch Programı ile Tamsayılar Konusunda Algoritma Üretme Süreçleri ve Yapılarının İncelenmesi	Yüksek Lisans

R12	2021	Emre EROĞLU	Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Merkezi Eğilim Ölçüleri Konusuna İlişkin Bilgiyi Oluşturma Süreçlerinin İncelenmesi	Yüksek Lisans
R13	2020	Fatih Mehmet HİSAR	Yedinci Sınıf Çokgenler Konusunda 5E Öğrenme Döngüsüne Göre Epistemik Eylemlerin RBC Soyutlama Modeliyle İncelenmesi	Doktora
R14	2020	Fulya BAYRAKTAR	Ortaokul Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Çarpanlar ve Katlar Konusundaki Bilgi Oluşturma Süreçlerinin RBC+C Modeli ile İncelenmesi	Yüksek Lisans
R15	2022	İlhan OKUYUCU	Ortaokul Öğrencilerinin Dikdörtgenler Prizmasının Alan ve Hacim Bağlantılarını Oluşturma Süreçlerinin İncelenmesi	Yüksek Lisans
R16	2022	Kader AYDIN	Gerçek Yaşam Problemleri ile Tasarlanan Öğretimin Ortaokul Öğrencilerinin Matematiksel Soyutlama Becerilerine Etkisinin İncelenmesi: RBC+C Modeli	Yüksek Lisans
R17	2023	Kübra ÖZTÜRK BAŞEĞMEZ	RBC Soyutlama Modeline Göre Düzlemde Öteleme ve Dönme Kavramının Farklı Düşünme Yapılarına Sahip Öğretmen Adayları Üzerinde İncelenmesi	Yüksek Lisans
R18	2021	Mehmet Çağlar COŞAR	Öğrenmede Farklı Güdüsel Stratejilere Sahip Üstün Yetenekli Öğrencilerin Matematiksel Soyutlama Süreçlerinin İncelenmesi	Doktora
R19	2017	Mevhibe KOBAK DEMİR	Matematik Öğretmenlerinin Öğrencilerin Bilgiyi Yapılandırma Sürecindeki Rolünün İncelenmesi	Doktora
R20	2021	Mustafa Çağrı GÜRBÜZ	Ortaokul Öğrencilerinin Cebirsel Kavramları Soyutlama Süreçlerinin İncelenmesi	Doktora
R21	2020	Ozan PALA	İspat İmajının Dinamiklerinin Sonsuz Kümelerin Denkliği Bağlamında İncelenmesi	Doktora
R22	2010	Öznur KÖSE TUNALI	Açı Kavramının Gerçekçi Matematik Öğretimi ve Yapılandırmacı Kurama Göre Öğretiminin Karşılaştırılması	Yüksek Lisans
R23	2010	Recai AKKAYA	Olasılık ve İstatistik Öğrenme Alanındaki Kavramların Gerçekçi Matematik Eğitimi ve Yapılandırmacılık Kuramına Göre Bilgi Oluşturma Sürecinin İncelenmesi	Doktora
R24	2021	Rümeysa YILMAZ	Cebirsel Kavram ve Genellemelerinin, Soyutlama Sürecine Uygun Öğretiminin Tasarımı, Uygulanması ve Değerlendirilmesi	Doktora
R25	2006	Sibel YEŞİLDERE	Farklı Matematiksel Güce Sahip İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Düşünme ve Bilgiyi Oluşturma Süreçlerinin İncelenmesi	Doktora
R26	2018	Soner BULUT	Ortaokul 6.Sınıf Öğrencilerinin Üçgende Alan Bilgisini Oluşturma Sürecinin RBC+C Modeline Göre İncelenmesi	Yüksek Lisans
R27	2019	Sultan ELDEKİCİ	7. Sınıf Düzeyindeki Ortaokul Öğrencilerinin Değişken Kavramını Soyutlama Sürecinin RBC Modeliyle Ortaya Çıkarılması	Yüksek Lisans

R28	2015	Tuğba ULAŞ	Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Özdeşlik Kavramını Oluşturma Süreçlerinin İncelenmesi	Yüksek Lisans
R29	2018	Yakup DİNÇ	Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Kareköklü Sayılar Konusunda Bilgiyi Oluşturma Süreçlerinin İncelenmesi	Yüksek Lisans
R30	2010	Yasemin KATRANCI	Olasılığın Temel Kuralları Bilgisinin Yapılandırma Kurama Göre Oluşturulması Sürecinin İncelenmesi	Yüksek Lisans
R31	2021	Zeynep Filiz ARAMIŞ	7. Sınıf Öğrencilerinin RBC+C Modeli Bağlamında Oran ve Orantı Konusundaki Bilgi Oluşturma Süreçleri	Yüksek Lisans
R32	2017	Zeynep HAN ŞİMŞEKLER	Özel Yetenekli Çocuklarda Matematiksel Soyutlama	Yüksek Lisans
R33	2018	Hatice Kübra GÜLER Çiğdem ARSLAN	Matematik Öğretmeni Adaylarının Düzlemde Dönme Dönüşümü Formüllerini Oluşturma Sürecinin İncelenmesi	Makale
R34	2016	Duygu ALTAYLI ÖZGÜL Abdullah KAPLAN	7. Sınıf Öğrencilerinin Silindirin Yüzey Alanı Konusundaki Soyutlama Süreçlerinin ve Paylaşılan Bilgilerinin İncelenmesi	Makale
R35	2021	Esra KARATAŞ	Matematik Eğitiminde Bir Etkinlik Örneği: Çevrel Üçgenler	Makale
R36	2010	Murat ALTUN Aslıhan YILMAZ	Lise Öğrencilerinin Parçalı Fonksiyon Bilgisini Oluşturma ve Pekiştirme Süreci	Makale
R37	2021	Rumeysa BEYAZHANÇER YILMAZ	7. Sınıf Cebir Kavram ve Genellemelerinin Soyutlanma Sürecinin Öğrenme Ortamında Değerlendirilmesi	Makale
R38	2021	Ozan PALA Esra AKSOY Serkan NARLI	Formal İspatın Mevcut Olmadığı Bir Durumda İspat İmajı Var Olabilir Mi?: Başarısız Bir İspat Girişiminin Analizi	Makale
R39	2019	Özlem KALAYCI Recai AKKAYA	Altıncı Sınıf Öğrencilerin Doğru Orantı Ve Ters Orantı Bilgisini Oluşturma Sürecinin Rbc+C Modeline Göre İncelenmesi: Bir Öğretim Deneyi	Makale
R40	2008	Murat ALTUN Aslıhan YILMAZ	Lise Öğrencilerinin Tam Değer Fonksiyonu Bilgisini Oluşturma Süreci	Makale
R41	2018	Özlem ÇUBUKLUÖZ Tuba ADIGÜZEL Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR Recai AKKAYA	Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin En Büyük Ortak Bölen ve En Küçük Ortak Kat Konusundaki Bilgi Oluşturma Süreçlerinin RBC+C Modeli ile İncelenmesi	Makale
R42	2015	Abdullah KAPLAN	Ortaokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eşitsizlik Konusundaki Bilgi Oluşturma Süreçlerinin İncelenmesi	Makale

		Elif AÇIL		
R43	2013	Murat ALTUN Burcu DURMAZ	Doğrusal İlişki Bilgisini Oluşturma Süreci Üzerine Bir Durum Çalışması	Makale
R44	2018	Mustafa Çağrı GÜRBÜZ Murat AĞSU M. Emin ÖZDEMİR	An Analysis of How Preservice Math Teachers Construct The Concept of Limit in Their Minds	Makale
R45	2018	Hatice Kübra GÜLER Mustafa Çağrı GÜRBÜZ	Construction Process of the Length of $\sqrt[3]{2}$ by Paper Folding	Makale
R46	2016	Dilek SEZGİN MEMNUN Bünyamin AYDIN Ömer ÖZBİLEN Güneş EROĞAN	The Abstraction Process of Limit Knowledge	Makale
R47	2011	Murat ALTUN Aslıhan YILMAZ KAYAPINAR	Lise Öğrencilerinin Parçalı Fonksiyon Üzerine İşaret Fonksiyonu Bilgisini Oluşturma Süreci	Makale
R48	2017	Hatice Kübra GÜLER Çiğdem ARSLAN	Consolidation of Similarity Knowledge via Pythagorean Theorem: A Turkish Case Study	Makale
A1	2017	Azize BAHAR	İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Olasılık Kavramına Yönelik Bilgi Oluşturma Süreçlerinin İncelenmesi	Yüksek Lisans
A2	2021	Dilek HAZAR	Üç Boyutlu Hologram Destekli Öğrenmede Lineer Cebir Kavramlarının Oluşturulma Sürecinin İncelenmesi	Doktora
A3	2015	Elif AÇIL	Ortaokul 3. Sınıf Öğrencilerin Denklem Kavramına Yönelik Soyutlama Süreçlerinin İncelenmesi: APOS Teorisi	Doktora
A4	2019	Elif Nur OCAKBAŞI	Gerçekçi Matematik Eğitimi Temelli Öğrenme Ortamında 8.Sınıf Öğrencilerinin Karekök Kavramını Oluşturma Süreçleri	Yüksek Lisans
A5	2013	Erdem ÇEKMEZ	Dinamik Matematik Yazılımı Kullanımının Öğrencilerin Türev Kavramının Geometrik Boyutuna İlişkin Anlamalarına Etkisi	Doktora
A6	2021	Fatma AĞAÇDİKEN	5. Sınıf Öğrencilerinin Alan Kavramını Dinamik Matematik Yazılımı Destekli Öğretim Ortamında Oluşturma Süreçleri: Dikdörtgen Durumu	Yüksek Lisans
A7	2020	Funda BAYRAKTAR	5. Sınıf Yüzdeler Konusunun Probleme Dayalı Öğretiminin APOS Teorisi ile İncelenmesi	Yüksek Lisans

A8	2022	Gamze BAĞ	İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Drama Yöntemi ile Öğrenme Kuramlarını Deneyimlemesi	Yüksek Lisans
A9	2023	Halil ÇALLIK	7. Sınıf Yüzdeler Konusunun Hata Temelli Aktiviteler ile Öğretiminin APOS Teorik Çerçevesinde İncelenmesi	Yüksek Lisans
A10	2015	Hatice AÇAN	8. Sınıf Öğrencilerinin Dönüşüm Geometrisinde Bilgiyi Oluşturma Süreçlerinin İncelenmesi	Yüksek Lisans
A11	2019	Hüsniye Aybüke BALCI	Investigating Mathematics Teacher Educators’ Specialised Knowledge For Teaching Geometric Transformations	Yüksek Lisans
A12	2009	İbrahim ÇETİN	Students' Understanding Of Limit Concept: An APOS Perspective	Doktora
A13	2019	Merve DÜNDAR	Gerçekçi Matematik Eğitimi Temelli Öğrenme Ortamında Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Prizmanın Hacmi Kavramını Oluşturma Süreçleri	Yüksek Lisans
A14	2018	Merve KOÇYİĞİT GÜRBÜZ	Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Etkinlik Temelli Öğrenme Yaklaşımı Altında Oran-Orantı Kavramlarını Oluşturma Süreçlerinin İncelenmesi: APOS Teorisi	Yüksek Lisans
A15	2023	Nehir KEYİK	6. Sınıf Öğrencilerinin Çarpın ve Kat Kavramlarını Gerçekçi Matematik Eğitimi Ortamında Oluşturma Süreçleri	Yüksek Lisans
A16	2022	Onur BATIR	APOS Teorisinin Maksimum Minimum Problemlerini Anlamada Bir Çerçeve Olarak Kullanılmasının Başarı ve Tutuma Etkisi	Doktora
A17	2014	Ömer DENİZ	8. Sınıf Öğrencilerinin Gerçekçi Matematik Eğitimi Yaklaşımı Altında Eğitim Kavramını Oluşturma Süreçlerinin APOS Teorik Çerçevesinde İncelenmesi	Yüksek Lisans
A18	2017	Özgün ŞEFİK	Öğrencilerin İki Değişkenli Fonksiyon Kavramını Anlamalarının APOS Teorisi ile Analizi	Yüksek Lisans
A19	2018	Rabia ÖKSÜZ	5. Sınıf Öğrencilerinin Kesir Kavramını Oluşturma Süreçlerinin APOS Teorik Çerçevesinde İncelenmesi	Yüksek Lisans
A20	2017	Seher AVCU	Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Geometrik Dönüşümler ile İlgili Gelişen Anlayışları	Doktora
A21	2014	Yusuf Emre ERCİRE	İrrasyonel Sayı Kavramına İlişkin Yaşanılan Güçlüklerin İncelenmesi	Yüksek Lisans
A22	2011	Rezan YILMAZ	Matematiksel Soyutlama ve Genelleme Süreçlerinde Görselleştirme ve Rolü	Doktora
A23	2022	Ferhat ÖZDEMİR Recep ARSLANER	ACE Döngüsüne Dayalı Öğrenme Ortamı Hakkında Öğrenci Görüşleri	Makale
A24	2019	Serpil YORGANCI	Bilgisayar Destekli Soyut Cebir Öğretiminin Başarıya ve Matematiğe Karşı Tutuma Etkisi: ISETL Örneği	Makale

A25	2011	Tangül UYGUR KABAEL	Tek Değişkenli Fonksiyonların İki Değişkenli Fonksiyonlara Genellenmesi, Fonksiyon Makinesi ve APOS	Makale
A26	2022	Murat AKARSU Kübra İLER	Matematik Öğretmenlerinin Yansıma Dönüşümünün Tanım Kümesini Hareket ve Eşleştirme Perspektiflerine Göre Anlamalarının İncelenmesi	Makale
A27	2015	Tangül KABAEL	Analysis II Students' Construction of Polar Functions	Makale
A28	2014	Pınar ANAPA SABAN Kürşat YENİLMEZ Emre EV ÇİMEN	Niceleyici İçeren Matematiksel İfadelere Dair Öğrenci Algılarının Karakterizasyonu	Makale
A29	2018	Selin URHAN Şenol DOST	The Analysis of Pre-service Math Teachers' Level of Understanding the Derivative Concept within the Context of APOS Theory	Makale
P1	2018	Faik CAMCI	Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Tahmini Öğrenme Yol Haritası Çerçevesinde Tasarlanan Bir Öğretim Deneyindeki Matematiksel Soyutlama Süreçleri	Doktora
P2	2022	Gülşade SAVAŞ	Öğrencilerin Dönel Simetri Kavramına İlişkin Gelişimlerinin ve Soyutlama Düzeylerinin İncelenmesi	Yüksek Lisans
P3	2008	Seda FAYDACI	İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerine Geometrik Dönüşümlerden Öteleme Kavramının Bilgisayar Destekli Ortamda Öğretiminin İncelenmesi	Yüksek Lisans
P4	2020	Tuğçe TOYGAN	Ortaokul Kaynaştırma Öğrencilerinin Matematik Soyutlama Düzeylerinin İncelenmesi	Yüksek Lisans

Kuram ve Uygulamada
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 25.09.2024 Kabul/Accepted: 30.12.2024

Makale Türü: Derleme

İlişkilerde Bağlanma Stillерinin İncelenmesi, Cumhuriyet Dönemi Türk Romanları
Örnekleri

*Hanife AKGÜL **

*Sibel GÜVEN ***

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı çerçevesinde kaleme alınmış romanlardaki karakterlerin; duygusal ilişkilerinin içeriğinden, kendilerine ve diğer karakterlere ilişkin algılarından ve davranış özelliklerinden yola çıkarak hangi bağlanma stilini çağrıştırdıklarını incelemektir. Araştırmanın örneklemini; Yusuf Atılgan'ın *Aylak Adam*, Ahmet Hamdi Tanpınar'ın *Huzur*, Sabahattin Ali'nin *İçimizdeki Şeytan*, Reşat Nuri Güntekin'in *Çalılıkusu*, Peyami Safa'nın *Fatih Harbiye*, Güzide Sabri'nin *Ölmüş Bir Kadının Evrakı Metrukesi*, Orhan Pamuk'un *Masumiyet Müzesi*, Yaşar Kemal'in *Ağrıdaki Efsanesi*, Halide Edip Adıvar'ın *Kalp Ağrısı* ve Ayşe Kulin'in *Nefes Nefese* adlı on romanı oluşturmaktadır. Araştırmanın yöntemi, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesidir. Romanlar, ana karakterlerin ilişkileri etrafında Bartholomew ve Horowitz'in geliştirdiği "Dörtlü Bağlanma Modeli"ne göre incelenmiş ve karakterlerin geliştirdiği bağlanma stilleri bulgular bölümünde kanıtlarla belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türk romanları, bağlanma, yetişkin bağlanma stilleri

An Analysis of Attachment Styles in Relationships: Examples from Republican Era
Turkish Novels

ABSTRACT

The aim of this research is to examine which attachment style the characters in the novels written within the framework of Republican Era Turkish literature evoke, based on the content of their emotional relationships, their perceptions of themselves and other characters, and their behavioral characteristics. The sample of this research consists of ten novels: *The Idle Man* by Yusuf Atılgan, *A Mind at Peace* by Ahmet Hamdi Tanpınar, *The Devil Inside* by Sabahattin Ali, *The Autobiography of a Turkish Girl* by Reşat Nuri Güntekin, *Fatih-Harbiye* by Peyami Safa, *The Forsaken Papers of a Dead Woman* by Güzide Sabri, *The Museum of Innocence* by Orhan Pamuk, *The Legend of Mount Ararat* by Yaşar Kemal, *Heartache* by Halide Edip Adıvar, and *Breathless* by Ayşe Kulin. The

Atf Bilgisi: Akgül, H., & Güven, S. (2024). İlişkilerde Bağlanma Stillерinin İncelenmesi, Cumhuriyet Dönemi Türk Romanları Örnekleri *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2),523-552. Doi: 10.48066/kusob.1555757

* Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, hanifeakgul@comu.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0001-8543-9343

** Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, s_guven@comu.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0003-4550-7297

research method is document analysis, one of the qualitative research methods. The novels have been analyzed around the main characters according to the "Four-Category Model of Attachment" developed by Bartholomew and Horowitz, and the attachment styles they developed have been indicated in the findings section, supported by evidence.

Keywords: Turkish novels, attachment, adult attachment styles

Giriş

Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatı, Türk toplumunun ve devletinin modernleşme sürecindeki önemli bir aşamayı temsil etmektedir. Atatürk'ün ülkenin her alanında gerçekleştirdiği reformlar ve yenilikler Türk edebiyatına da yansımış ve büyük bir değişimi de beraberinde getirmiştir. Cumhuriyet dönemi edebiyatının en öne çıkan özelliklerinden biri; kaynağının milliyetçilik, medeniyetçilik ve çağdaş değerlerin benimsendiği bir anlayışın olmasıdır. Türk milliyetçiliği ve laikliği edebiyata da yansımış ve eserlerde milli bir ruh olarak karşımıza çıkmıştır. Bir nevi toplumun modernleşme sürecine ayna tutma görevini üstlenmiştir. Bu dönemin eserlerinde dilde sadeleşme, göze çarpan bir diğer unsurdur. Romanlarda anlaşılır, açık, ağdalı olmayan akıcı bir dil kullanımına özen gösterilmiştir. Sanatçıların amaçları edebiyatın toplumun her kesimince anlaşılması, toplumun her kesimine eserlerin ulaşması ve toplumsal mesajların daha etkili bir şekilde iletilebilmesi olmuştur. Ayrıca bu dönem edebiyatında kadın yazarların önemi de bir hayli artmıştır. Bu yazarlar arasında araştırmada romanlarını seçtiğimiz Halide Edip Adıvar, Güzide Sabri ve Ayşe Kulin gibi birçok kadın yazar bulunmaktadır. Toplumsal cinsiyet rolleri, aile ve kadının toplumdaki rolleri ve yerlerine dair birçok konu alanyazında sıkça işlenmiştir. Birçok yeni ve çağdaş özelliklere sahip Cumhuriyet dönemi edebiyatı zengin çeşitliliği ile Türk edebiyatının büyük bir mirası haline gelmiştir. Bu dönemki aşk temasının öne çıktığı romanlar toplumun aşka, ilişkilere, romantizme ve bağlanma kavramına olan yaklaşımını gözler önüne sermektedir. Bu nedenle bağlanma stillerini incelemek için Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı aşk temalı romanlar tercih edilmiştir. Aşk ilişkisi insanların duygusal bağlar kurdukları en güçlü ilişki türüdür. Bu nedenle bağlanma stilleri, romanlardaki bu aşk ilişkilerin nasıl şekillendiğini ve insanların birbirleriyle olan duygusal bağlarını nasıl kurduklarını anlamamıza yardımcı olacaktır.

Romanlar; bir toplumun kültürel, sosyal ve psikolojik yapıları hakkında önemli ipuçları sağlamaktadır. Özellikle aşk konulu romanlar, insan ilişkilerinin karmaşıklığını gözlemlemek ve bireylerin duygusal ihtiyaçlarını anlamak açısından önemli bir araç olma durumundadır. Bu nedenle, bu tür romanların bağlanma stilleri açısından incelenmesi ilginç ve önemlidir. Araştırma, Türk edebiyatında yer alan ikili ilişkileri konu alan romanlardaki karakterlerin gösterdikleri bağlanma stillerinin farklılıklarını belirlemek ve bu stillerin psikolojik açıdan olumlu mu yoksa olumsuz mu sonuçlara yol açtığını gözlemleyip keşfetme açısından da önem arz etmektedir. Bağlanma stilleri, insanların ilişkilerinde güvenlik, bağımlılık, kaygı, tutku ve sevgi gibi duyguları etkileyip bunları şekillendirir. Bu nedenle, bağlanma stillerinin iyi anlaşılması, sağlıklı ve mutlu ilişkilerin geliştirilmesi için önem teşkil etmektedir. Bu araştırma aynı zamanda, Türk romanlarındaki romantik ilişkiler konulu eserlerin psikolojik açıdan incelenmesi açısından da önemli olmaktadır. Çünkü edebiyat, bireylerin duygu dünyasını yansıtmaya ve bunu anlatmaya yarayan bir araç görevi görmektedir. Romantik ilişkileri konu alan romanlar da bu duygusal dünyayı anlatırken, insanların psikolojilerini ve iç dünyalarını yansıtmaya çalışmaktadır. Bu nedenle bu tür eserlerin psikolojik açıdan incelenmesi, insanların duygusal dünyalarını daha iyi anlamalarına ve anlamlandırmalarına yardımcı olabilmektedir. Türk aşk romanları; ilişkilerdeki bağlanma stillerinin iyi anlaşılması açısından önemli bir malzeme sunmaktadır.

Cumhuriyet Dönemi Türk edebiyatı aşk temalı romanlarından seçilmiş toplam on roman; Aylak Adam (Yusuf Atılğan), Huzur (Ahmet Hamdi Tanpınar), İçimizdeki Şeytan (Sabahattin Ali), Çalığışu (Reşat Nuri Güntekin), Fatih Harbiye (Peyami Safa), Ölmüş Bir Kadının Evrakı Metrukesi (Güzide Sabri), Masumiyet Müzesi (Orhan Pamuk), Ağrı Dağı Efsanesi (Yaşar Kemal), Kalp Ağrısı (Halide

Edip Adıvar), Nefes Nefese (Ayşe Kulin); Bartholomew ve Horowitz'in geliştirdiği "Dörtlü Bağlanma Modeli" kuramı kapsamında incelenmiştir. Bu inceleme ile bireylere bağlanma stilleri somut, karşılaştırmalı ve örnek olay şeklinde sunulmaktadır.

Bağlanma

Sürekli duygusal bir bağ şeklinde tanımlanan bağlanma, özellikle çocuğun güvende hissetmediği durumlarda bir figüre karşı yakınlık arama ve sürdürme eğilimidir (Bowlby, 2012). Duygusal bağ kurma ihtiyacı bebekler için gereklilik olduğu gibi evrensel bir özellik de taşımaktadır. Güneş'e (2014) göre, bağlanma çocuğun kendini emniyette hissederek duygusal olarak yakın bir ilişkiye bırakabilme yeteneğidir (Örk, 2021). Çocuğun duygusal bağ kurduğu ve bağlanma davranışları gösterdiği kişiye birincil bağlanma objesi denilmektedir (Bodur, İşeri, Soysal vd., 2005). Bu kişi genellikle anne olduğu gibi çocuğun bakıcısı da olabilmektedir. Belirttiğimiz ve alanyazındaki yapılmış diğer tanımlara bakıldığında güvenlik ihtiyacı ve duygusal bağ kavramları dikkat çekmektedir. Bebeğin kendini güvende hissetmesi; kaygıdan, tedirginlikten ve korkudan uzak kalması ile mümkündür. Bu sıkıntılara verilen tepkiler ise bağlanmanın temelini oluşturur. Bebekler ve çocuklar özellikle kendilerini sıkıntıda ve güvende hissetmediklerinde duygusal yakınlık kurduğu kişiyi arama eğiliminde olurlar. Bu noktada bebek için duygusal bağ kurduğu, ihtiyaçlarını karşılayan kişi güvence üssü olma konumundadır (Bodur, İşeri, Soysal vd., 2005).

Bebeklik çağında kurulan duygusal bağ ve ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi kişinin ileride duygu, düşünce ve davranışlarını şekillendireceği için son derece önemlidir. Bağlanmada yaşanan bir eksiklik veya kopma dönem içerisinde psikolojik olarak zorlanmalara sebep olabileceği gibi ileriki yıllarda da kişinin yaşamında ve romantik ilişkilerinde sorunlar yaşamasına neden olabilmektedir (Bebeklik depresyonu, tepkisel bağlanma vb.). Aynı zamanda bağlanmanın kişilik gelişimi üzerindeki etkisi incelendiğinde, bağlanmada yaşanan bir eksiklik veya kopma kişinin zihinsel ve duygusal gelişimini, kendine ve çevreye yönelik algılarını da olumsuz etkileyebilmektedir. Bu düşünceden hareketle başlarda bebek ve çocuklar üzerinde odaklanılan bağlanma ve ilgili görüşler, ilerleyen yıllarda ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde de kapsamlı olarak ele alınmıştır.

Bağlanma kuramı, John Bowlby ve Mary Ainsworth'ın ortak çalışmaları ile geliştirilmiştir. Aynı zamanda "Bağlanma" kavramını ilk olarak kullanan kişi John Bowlby olmuştur. John Bowlby, bağlanma teorisinin temel ilkelerini geliştirirken etoloji, güdübilim, bilgi işleme, gelişimsel psikoloji ve psikanaliz gibi kavramlardan yararlanmıştır (Demirdağ, 2017). Bowlby, çocuk psikanalisti olmanın avantajıyla çocukluk dönemine özgü psikopatolojik etkenlerle yakından ilgilenmiştir. Ancak, Bowlby, asıl olarak bir teorisyen olup terapistlik rolünden ziyade teorilerin geliştirilmesine odaklanmıştır (Tüzün Sayar, 2006). Kuram bebeklik ve çocukluk döneminde bireyin bakım veren ile olan ilişkisini temel almaktadır. Bowlby ve Ainsworth, bağlanma stillerinin, erken dönemdeki ebeveyn etkileşimini, ilerleyen yaşlarda ise inançları, beklentileri, ihtiyaçları ve diğer sosyal davranışları etkilediğini belirtmişlerdir (Örk, 2021). Kurulan bu ilişkinin bebeğin zihinsel ve duygusal gelişimi için son derece önemli olduğunu ve kişiliğini etkilediğini göstermektedir. Araştırmacılar, güvenli ve güvensiz olmak üzere iki temel bağlanma stilinden bahsetmektedirler (Ainsworth ve ark. 1978). İhtiyaçlarının zamanında ve yeterli bir şekilde karşılanması durumunda güvenli bağlanma; çocuğun ihtiyaçlarının karşılanmadığı ya da aksatıldığı durumda ise güvensiz bağlanma gerçekleşmektedir. Ainsworth'e göre çocukluk çağında geliştirilen üç tür bağlanma bulunmaktadır. Bu bağlanma stilleri; güvenli, güvensiz ve kayıtsız olarak sınıflandırılmaktadır.

Küçük yaşlarda oluşmaya başlayan bağlanma stilleri ilerleyen yıllarda sosyal ilişkilere (arkadaşlık, romantik ilişkiler) ve davranış özelliklerine zemin oluşturmaktadır. Özellikle araştırmada temel alınan romantik ilişkilerde, partnerle kurulan bağlanma ilişkideki iletişimi ve ilişki algısını etkilemektedir. Bağlanmanın tanımı yapılırken kullanılan duygusal bağ ve duygusal yoğunluk

kavramları yaş fark etmeksizin yetişkinlikte de kendini gösterir. Bowlby'nin bağlanma yaklaşımından yola çıkarak, Hazan ve Shaver (1987) yetişkinlikteki romantik ilişkilerin açıklanabileceğini savunmuş (Batıgün ve Büyükaşahin, 2008) ve üç farklı bağlanma türünü tanımlamışlardır. Bu bağlanma stilleri; güvenli, kaygılı-kararsız ve kaçınan olarak sınıflandırılmaktadır.

Bartholomew ve Horowitz (1991), ilerleyen yıllarda yetişkin bağlanma stillerini Bowlby'nin "diğer insanlara" ve "özgün kimliğe" yönelik temsilleri bağlamında farklı bir şekilde ele almışlardır (Örk, 2021). Kişinin kendisine ve çevresine yönelik olumlu ve olumsuz algıları bebeklik döneminde ebeveyn ile geliştiren bağlanma stili temelinde oluşan algıları ile açıklanmaktadır. Çocuk, ihtiyaçlarının karşılandığı ve değer gördüğü durumlarda kendini özel ve değerli hissederken, ihmal edildiği veya reddedildiği durumlarda ise kendilik temsili değersizleşir (Hazan ve Shaver, 1994; Stahl, 2014; Both ve Jernberg, 2014). Bu bağlamda Bartholomew ve Horowitz, bağlanma davranışını açıklamak için "Dörtlü Bağlanma Modeli" geliştirmişlerdir. Bu bağlanma stilleri; güvenli, saplantılı, kayıtsız ve korkulu olarak sınıflandırılmaktadır.

Bağlanma Stillerine Genel Bakış

Bebeklik ve yetişkinlik dönemi arasındaki bağlanma süreci farklılıklarına baktığımızda, bebek ve anne arasındaki bağın tek yönlü olduğu, ancak yetişkin romantik ilişkilerde karşılıklı bir nitelik kazandığı görülür. Yani, yetişkin bağlanma ilişkisinde birey, bebeklik döneminden farklı olarak hem bakım alan hem de bakım veren rolünü üstlenir. Bu nedenle, yetişkin romantik bağlanma sürecinin, bağlanma, ebeveynlik (bakım) ve cinsel ilişki öğelerinin bir bileşimi olduğu söylenebilir (Akdağ ve Turan 2011). Bu konu hakkında uzunca bilgi önceki bölümlerde verilmekte olup bu bölümde dört tür yetişkin bağlanma stilleri ele alınacaktır.

Bağlanma konusunda en tanınmış çalışmayı gerçekleştiren Bartholomew ve Horowitz (1991), bağlanmayı dört farklı boyutta ele almışlardır. Bartholomew ve Horowitz yetişkinlerde bağlanma kavramını açıklamak için Dörtlü Bağlanma Modeli'ni geliştirmişlerdir. Bu modele göre; kişinin bağlanma stilleri, kendine ve başkalarına yönelik zihinsel algılarındaki olumlu olumsuz değişimle farklılaşmaktadır. Bu kuramda güvenli, saplantılı, kayıtsız ve korkulu olmak üzere dört farklı bağlanma stili tanımlanmıştır (Çelik, 2018.).

Tablo1. Bartholomew ve Horowitz (1991)'in dörtlü bağlanma modeli

		Benlik Algısı Olumlu	Benlik Algısı Olumsuz
Başkaları	Olumlu	Güvenli Bağlanma	Saplantılı Bağlanma
	Olumsuz	Kayıtsız Bağlanma	Korkulu Bağlanma

Güvenli Bağlanma

Tüm bu bağlanma stilleri arasında en sağlıklı ve en çok istenen güvenli bağlanmadır. Güvenli bağlanma stiline sahip bireyler içsel motivasyona daha çok sahiptir. Bu sayede olumsuzluklarla baş etmede üstün mücadele gösterirler. Bu bireyler de insanlığın doğası olan olumsuz duygular yaşayabilmektedirler. Fakat baş etme becerileri sayesinde diğer bağlanma stillerine sahip bireylere oranlara daha az etkilenir ve daha çabuk atatabilirler. Olayların pozitif yanlarına odaklanabilen, bilişsel süreçte olumsuzluklara kısa sürede çözüm üretebilen ve yakın ilişkilerinde açık iletişime özen gösteren bireyler olmakla beraber kendi benlik algıları olumlu olduğu için ne istediğini bilen ve bunları uygun bir şekilde ifade edebilen bireylerdir (Ateş ve Erdem, 2020, Kesebir, Kavzaoğlu ve Üstündağ, 2011)

Güvenli bağlanma stili bireyin kendine ve çevresindekilere güvenebileceği, duygusal olarak doyum sağlayabildiği ve açık bir iletişim tutumu sergilediği stildir. Bu stilin oluşumunda çocuğun duygu ve ihtiyaçlarına duyarlı olan ve bu ihtiyaçlara yerinde ve zamanında cevap veren ebeveyn tutumu büyük rol oynamaktadır (Batıgün ve Büyükşahin, 2008). Çocukluğunda güvenli bağlanma stilini geliştiren bireyler yetişkinlik dönemlerinde de bu tutumu sürdürmektedirler. Güvenli bağlanma stiline sahip bireyler, kendilerine ve diğer insanlara yönelik olumlu algılara sahiptir. Kendilerini sevgiye değer ve başkalarını güvenilir, destekleyici ve iyi niyetli olarak görme eğilimindedirler. Bu özellikler sayesinde hem başkalarıyla yakın ilişkiler kurabilirler hem de kendi özerkliklerini koruyabilirler (Bartholomew ve Horowitz, 1991). Güvenli bağlanan kişiler ilişkilerinde bir sorunla karşılaştıklarında sağlıklı bir şekilde başa çıkma becerilerine sahiptirler, sorunlarından kaçmaz ve çözüm bulma çabası içerisinde olurlar. Bu kişiler genel olarak ikili ilişkilerinde iletişime büyük önem verirler ve partnerleriyle açık ve çift yönlü bir iletişim kurma çabasındadırlar. Bu şekilde ikili ilişkilerinde daha fazla güven, bağlılık, sadakat ve memnuniyet duygularını elde ederler. Kısacası güvenli bağlanma stiline sahip bireyler, yakın ilişkilerini yönlendirme konusunda büyük bir rahatlık hissederler ve öz değerlerinin farkındadırlar (Çelebi ve Çelebi, 2020). Hem başkalarıyla ikili romantik ilişkiler kurarlar hem de özerk kalmayı başarırlar.

Saplantılı Bağlanma

Saplantılı bağlanma stiline sahip bireyler güvenli olmayan bağlanmaya sahiptirler ve çocukluklarında ebeveynleri (bakım verenleri) tarafından düzensiz bir şekilde ilgi görmesi veya tamamen ilgisiz bırakılmaları sonucunda görülebilmektedir. Bu çocuklar ebeveynlerinin ilgisini çekmek için farklı çeşitli davranış kalıpları geliştirirler. Çocukluk döneminde saplantılı bağlanan bireyler yetişkinliklerindeki ilişkilerinde de eşlerine karşı aşırı bağımlı hale gelmektedirler. Eşlerinden ayrı kalma durumundan aşırı endişe duyarlar ve onları sürekli kontrol etme arzusu hissederler. Bunun yanında onları takip etme hatta başka bireylerle yakın ilişki kurmasını engelleme gibi sağlıklı davranış tutumları sergileyebilmektedirler. Güvenli bağlanma stiline sahip bireylerde, benlik modelleri olumsuzken başkaları modelleri olumludur (Çelebi ve Çelebi, 2020). Bu modeller nedeniyle de karşısındaki kişiler tarafından sevilme, güvenilme ve kabul edilme konusunda kaygı yaşamaktadırlar (Bartholomew ve Shaver, 1998). Yaşadıkları bu kaygı aslında onlara bu sağlıklı davranışları sergilemeye itmektedir. Saplantılı bağlanma stiline sahip bireyler ilişkilerinde eşleriyle sorun yaşama eğilimindedirler. Eşleri bu aşırı bağımlılık ve kontrolcü davranışları sebebiyle rahatsız olabilmektedirler ve ilişkilerini bitirmek isteyebilmektedirler. Bu nedenle saplantılı bağlanmaya sahip bireylerin sağlıklı ve güvenli bağlanma stiline geçmek için yardım alması önerilmektedir.

Kayıtsız Bağlanma

Kayıtsız bağlanma stili, bir çocuğun ebeveynlerine (bakım verenlerine) karşı kayıtsız ve duyarsız davranışları sergilemesi ve bu şekilde karakter geliştirmesidir. Kayıtsız bağlanan çocuklar kendilerine bakım veren kişilerin varlığına ya da yokluğuna tepki vermekte zorlanan tiptedirler. Bakım verenleriyle ilişkilerinde sık sık yalnız kalırlar ve konuşmaz sessiz kalmayı tercih ederler. Bunun sonucunda sadece bakım verenleriyle değil başkalarıyla da iletişim kurmakta zorlanırlar ve genellikle asosyal olarak bilinirler, sosyallikten uzaktırlar. Özerkliklerine aşırı önem veren bu kişiler, yakın ilişkilerin gerekliliğini reddetme eğilimindedirler (Bartholomew ve Horowitz, 1991). Yakınlığa karşı kayıtsızdırlar ve bu kayıtsızlıklarının altında aslında reddedilme korkusu yatabilmektedir. Bu nedenle bağımsızlıklarını koruma ve diğer insanların kendilerine zarar verme durumundan kaçınarak kayıtsız bir tutum takınırlar. Bu tutumlarının sonucunda bu bireyler ilişkilerinde genellikle sorunlar yaşarlar ve uzun süreli sağlıklı bir ilişki kuramamaktadırlar. Horowitz'e göre bu bağlanma stiline sahip bireyler genellikle çocukluklarında travmatik deneyimler yaşamış olabileceklerini belirtir. Birey bu deneyimlerle insanlara ve ilişkilere karşı güven duygusunu köreltmışlerdir.

Korkulu Bağlanma

Korkulu bağlanma stili, bireylerin çocukluğunda bakım verenlerine karşı sürekli bir endişe ve korku duygusu hissetme stili olarak tanımlanmaktadır. Korkulu bağlanma stiline sahip bireyler çocukluklarında bakım verenleriyle güvensiz ve öngörülemeyen ve duygusal olarak da bir zemine oturamamış bir ilişki yaşamış olduklarından genellikle yetişkinliklerle yakın ilişkilere girdiklerinde sürekli terk edilme ve reddedilme korkusu yaşarlar. Güvenli bağlanma stiline tam tersi olan korkulu bağlanma da, kişi kendini başkalarının sevgi ve desteğine layık görmeme eğilimindedir ve başkalarını reddedici ve güvenilmez olarak algılar. Bu bağlanma stili, diğer insanlardan uzak durma ve reddedilme korkusuyla kendini koruma çabalarını ifade eder (Bartholomew ve Horowitz, 1991). Bu bireyler yakın bir ilişkiye ihtiyaç duyarlar ancak aynı zamanda diğer insanlara güvenmeme, yetersizlik hissiyatı ve terk edilme korkusu gibi duygular da yaşayabilmektedirler. Bu nedenle ilişkilerinde sıklıkla aşırı kaygı hissedip şüpheli bir tutuma sahip olmaktadır. Bu bireylerin öz güven seviyeleri düşüktür ve başkalarına olan güvensizlikleri nedeniyle stresli durumlarda başkalarından yardım istemekten kaçınırlar (Sümer ve Güngör, 1999; Bartholomew ve Horowitz, 1991). Bununla birlikte, güvenli bağlanma stiline sahip bireyler, diğer insanları sevgiye değer, güvenilir ve fedakar olarak algıladıkları için (Collins ve Read, 1990), sorunlarla karşılaştıklarında başkalarından yardım talep ederek rahatlama eğilimindedirler (Grossman ve Grossman, 1998, Akt., Kart, 2002), ancak korkulu bağlanan bireyler bu özellikleri gösteremezler.

Araştırmanın Amacı ve Konusu

Bartholomew ve Horowitz'in bireylerin bağlanma durumlarını açıkladıkları modelin davranışsal bakımdan nasıl gözlendiğini ve bundan hareketle hangi tepkilerin hangi bağlanma ile ilgili olduğunu somut anlatılarla inceleyebilmek adına Cumhuriyet döneminde yazılmış Türk edebiyatı romanlarından on tanesi ele alınmıştır. Araştırmanın amacı da bu yönde hizmet etmektedir. Bireylerin roman karakterlerinin davranışları ile kendi davranışlarını karşılaştırarak hangi bağlanma stiline sahip oldukları konusunda fikir edinmeleri de amaçlanmış olup yine bireylerin hangi bağlanma stiline sahip olduklarını keşfetmelerine ve kendilerini anlamalarına olanak sağlamak da amaçlanmıştır. Bu araştırma, bu dönem içerisinde psikolojik ve toplumsal sorunlarla boğuşan ya da dönemin şartlarından az veya çok bir şekilde etkilenen karakterlerin bu süreçte geliştirmiş oldukları psikolojik dayanıklılıkları ile beraberinde roman karakterlerinin birbirlerine karşı kuracakları ya da kurmuş oldukları yakın ilişki süreci veya sonucu içerisinde kurulan ilişki türünün; Bartholomew ve Horowitz'in geliştirmiş olduğu "Dörtlü Bağlanma Modeli" temel alınarak roman karakterlerinin duygusal ilişkilerinde geliştirdikleri bağlanma türünün belirlenip bu dörtlü modele göre açıklanmasıdır.

Bu araştırmanın amacı; Cumhuriyet Dönemi Türk edebiyatı çerçevesinde kaleme alınmış olan romanlardaki karakterlerin duygusal ilişkilerinin içeriğinden, kendilerine ve diğer karakterlere ilişkin algılarının ve davranışlarının anlatılışından yola çıkarak hangi bağlanma stilini çağrıştırdıklarına yönelik inceleme gerçekleştirmektir. Araştırmada ele alınan romanlar ve bahsi geçen roman karakterleri Bartholomew ve Horowitz'in geliştirdiği "Dörtlü Bağlanma Modeli" isimli kuram çerçevesinde incelenmiştir. İncelemede yararlanılan bu model bireylerin hem kendine hem de diğer insanlara ilişkin olumlu veya olumsuz algılarının bağlanma davranışlarını etkilediğini açıklamaktadır. Güvenli, saplantılı, kayıtsız ve korkulu olmak üzere dört başlıkta toplanan bağlanma stillerinin içeriği hakkında bilgi içermektedir. Cumhuriyet Dönemi Türk edebiyatı roman türü bakımından içeriğinde: bireylerin içsel yaşamlarını, iç çatışmalarını, sosyokültürel açıdan fenomen niteliğinde olan duygularını, diğer insanlarla olan çatışmalarını barındırmaktadır (Andı, 2006). Romantik ilişkilerin işlenişi ile insan ruhunun psikolojik dalgalanmaları da pek çok romanda işlenmiştir (Aytaç, 1999). Cumhuriyet döneminde ortaya çıkan eserler "sosyal roman" adlandırmasıyla bireyin ilgilerinin, beklentilerinin, tepkilerinin yahut özlemlerinin neler olduğuna ilişkin fikir kazandırmaktadır (Andı, 2006).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli olarak, nitel araştırma yöntemine dayalı doküman incelemesidir

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini Yusuf Atılgan'ın *Aylak Adam*, Ahmet Hamdi Tanpınar'ın *Huzur*, Sabahattin Ali'nin *İçimizdeki Şeytan*, Reşat Nuri Güntekin'in *Çalıkuşu*, Peyami Safa'nın *Fatih Harbiye*, Güzide Sabri'nin *Ölmüş Bir Kadının Evrakı Metrukesi*, Orhan Pamuk'un *Masumiyet Müzesi*, Yaşar Kemal'in *Ağrıdağı Efsanesi*, Halide Edip Adıvar'ın *Kalp Ağrısı* ve Ayşe Kulin'in *Nefes Nefese* adlı on kitabı oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve analizi

Araştırmada ele alınan kitaplar olan Yusuf Atılgan'ın *Aylak Adam*, Ahmet Hamdi Tanpınar'ın *Huzur*, Sabahattin Ali'nin *İçimizdeki Şeytan*, Reşat Nuri Güntekin'in *Çalıkuşu*, Peyami Safa'nın *Fatih Harbiye*, Güzide Sabri'nin *Ölmüş Bir Kadının Evrakı Metrukesi*, Orhan Pamuk'un *Masumiyet Müzesi*, Yaşar Kemal'in *Ağrıdağı Efsanesi*, Halide Edip Adıvar'ın *Kalp Ağrısı* ve Ayşe Kulin'in *Nefes Nefese* adlı Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatında aşk temasının öne çıktığı romanlarda, ana karakterler arasında geçen ilişkiler Bartholomew ve Horowitz'in geliştirdiği "Dörtlü Bağlanma Modeli"ne göre incelenmiş ve karakterlerin geliştirdiği bağlanma stilleri bulgular bölümünde kanıtlarla belirtilmiştir. Kanıt olarak karakterler arasında geçen konuşmalar diyalog çizimleri kullanılarak gösterilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmanın geçerliği ve güvenirliliği, ayrıntılı bir literatür tarama süreci ve detaylı çalışma analiziyle sağlanmıştır. Her iki araştırmacı tüm süreçte beraber çalışmış, araştırma tamamlandıktan sonra alanında uzman bir öğretim üyesinden dil kontrolü ve alan içeriği konusunda destek istenmiştir.

Bulgular

İncelenen romanlar ve romandaki karakterlerin bağlanma stilleri açısından yorumlanması başlıklar halinde aşağıda sıralanmıştır.

Nefes Nefese Romanı

Özet: Romanın anlatısı II. Dünya Savaşı yıllarında gerçekleşen olayları, yaşam hikayelerini barındırmaktadır. Osmanlı'nın son paşalarından olan Fazıl Reşat Paşa'nın iki kızı vardır. Büyük olan Sabiha, küçük olan ise Selva'dır ve romandaki söz konusu yaşam öyküleri bu ailenin yaşantılarını, aşklarını, kavgalarını barındırmaktadır. Sabiha'nın çocukken çevresinin kardeşiyle kendisini kıyaslamalarından dolayı Selva'ya karşı bir güzellik rekabeti içerisindedir. Sabiha, eşi Macit ile tanıştığı ve ilk görüştüğü zamanlarda Selva da okuldan arkadaşı olan Rafael'den hoşlanmaktadır. Rafael'in dini inancı farklıdır, kendisi Yahudi biridir. Selva ve Sabiha bu durumun aileleri için sorun olacağını bilmektedir ancak yine de Sabiha bu ilişkinin uzamayacağını düşündüğünden, Macit ile görüştüğü dönemde içten içe kıskandığı kardeşi Selva'nın da Rafael ile görüşmesine müsaade eder. İlerleyen zamanlarda Sabiha ile Macit evlenir. Selva ise Rafael ile evlenmek istemektedir. Anneleri Leman Hanım ve babaları Fazıl Reşat Paşa bu durumu katiyen reddedip karşı çıkar. Selva her şeye rağmen Rafael'i çok sevdiği için onunla evlenir. Fazıl Reşat Paşa'nın öfkesi ile üzüntüsü kendisini intihara teşebbüse kadar sürüklerken kızını evlatlıktan reddederek aralarında büyük bir küslük yaratır. Tüm olup bitenlerden sonra ise Selva ve Rafael üzerindeki baskıya, dedikodulara, küslüklere dayanamayarak ülkelerinden ayrılıp daha iyi bir yaşam umuduyla Paris'e taşınır. Lakin evliliklerinin ilk yıllarında

Nazilerin Fransa'yı işgal etmesiyle kendilerini bir savaşın ve karmaşanın ortasında bulurlar. Romanın sonunda, Selva'nın döndüğünde tren garında kendisini bekleyen babası ile karşılaşması anlatılmıştır (Kulin, 2023).

Bağlanma Stilleri Açısından İncelenmesi: Romandaki ana karakterlerden biri olan Selva, ailesinin ve çevresinin karşı çıktığı ancak kendisinin aşık olduğu, dini inancı farklı, Yahudi biri olan Rafael ile tüm baskılara rağmen evlenir. İlerleyen zamanlarda savaş döneminde çocuğuyla birlikte kendilerini bir bütün olarak görür ve tüm tehlikelere rağmen nüfus cüzdanını Rafael'inkine çevirtir. “*Biz üçümüz bir bütünüüz. Lütfen hepimizin soyadını Alfandari olarak işletiniz.*” (Kulin, 2023, s.100). Savaş döneminde Yahudi soykırımı olmasına ve Türk kimliğini kullanabilme şansı olmasına rağmen kocası risk altında olduğu için kendisini ve çocuğunu da bu riske sokmaktadır. Canını tehlikeye atarak büyük fedakarlıkta bulunmasının yanında benlik değerinin düşük olduğu da görülmektedir. Saplantılı bağlanma stiline dair izlenim yaratmaktadır.

Selva kocasının kendisini ne kadar sevdiğine dair içinden şüpheli düşünceler geçirmektedir. “*Rafo, beni hakikaten seviyor musun?*” diye düşündü. “*Ben bir nimet miyim başında yoksa bir bela mı?*”, “*Pişmanlık duyduğun oluyor mu hiç benimle evlendiğine?*” (Kulin, 2023, s.249). “*Ah Rafo*” dedi içinden. “*Benim seni sevdiğim kadar seviyor musun acaba sen de beni?*” (Kulin, 2023, s.250). Selva'nın eşi tarafından sevilmediğine ilişkin düşünceleri saplantılı bağlanma stilinin özelliklerindedir.

Romanın bir diğer ana karakteri Selva'nın ablası Sabiha'dır. “*Macit'in kendinden daha güzel olmasa da daha uzun boylu kardeşini görmesini istememişti nedense.*” (Kulin, 2023, syf.30.) Bu cümlede Sabiha Macit ile tanıştığı dönemde onu kardeşinden kıskanmıştır. Öz güveninin düşük olduğunu gösteren bu düşüncesi korkulu bağlanma stilini çağrıştırmaktadır. “*Birden iki eliyle Sahir'in paltosunun yakalarını kavrayarak parmak uçlarında yükseldi Sabiha. Bir öpücük kondurdu adamın ağzının tam kenarına. Sonra hızla dönüp apartmana döndü. Sahir'in hızlanan karın altında uzaklaşmasını seyretti bir müddet. Şiddetle kocasını özledi.*” (Kulin, 2023, s.228). Sabiha Macit ile arasının açık olduğu bir dönemde terapistine duygu beslediğini zannederek onu öper. Ancak hemen sonra bu durumdan büyük bir pişmanlık duyar. Eve döndüğünde ise kocasını özler. Bu davranışındaki his karmaşası, kafa karışıklığı ve yanlış duygular hissettiğini düşünmesi korkulu bağlanmanın özelliklerini göstermektedir. Macit, eşi Sabiha ile ilgili: “*Biraz da hayretle, yeniden mi aşık olmuştu bu gelgitli, kaprisli, nazlı kadına?*” şeklinde düşünür (Kulin, 2023, s.291). Burada Sabiha'nın partnerine gelgitli tavırlar sergilediği, kimi zaman huysuz kimi zaman samimi davrandığı anlaşılmaktadır. Bu gözlenen durumlar da Sabiha'nın korkulu bağlanma stillerine sahip olduğunu destekler niteliktedir.

Sabiha'nın eşi Macit karakteri bağlanma stilleri açısından incelendiğinde: “*Kendi bir başka dine mensup olsaydı, Ermeni olsaydı sözgelimi, evlenir miydi onunla? Yok hayır, dünyada evlenmezdi. Sabiha'nın onu seçmesinde mesleği, tahsili rol oynamıştı kuşkusuz. Niye hayal kırıklığına uğruyorduk ki?*” (Kulin, 2023, s.17). Macit, Selva'nın aşkı için dini inancını umursamadan fedakarlık yapması konusunda Macit de eşi Sabiha'nın böyle bir durumda olsalardı ne yapacağı konusunda tahmin yürütür. Sonrasında kendini değersiz bularak onu neden seçtiğini ve sevdiğini düşündüğünde mesleği için olduğu yargısına varır. Macit bu düşünceleriyle özgüvensiz ve değersiz hissetmektedir. Korkulu bağlanmanın izlerine rastlanmaktadır. “*Macit işlerinin öneminden hep ertelemişti evindeki sorunlara eğilmeyi. Hele bu toplantı bitsin... Hele şu anlaşmayı imzadan geçirelim... Hele hayırlısıyla zirve neticelensin...*” (Kulin, 2023, s.237). Macit'in ilişkisindeki tartışmalara işinden dolayı vakit ayıramadığı, ikinci planda bıraktığı görülmektedir. Çözüm odaklı olup baş etmeye çalışmak yerine hayatındaki diğer olup bitene odaklanması korkulu bağlanmayı çağrıştırmaktadır.

Romandaki bir başka ana karakter Rafael'dir. Eşi Selva ile tanışma dönemindeyken Rafael'in hislerinden bahsedemediğinden söz ettiği kısım aşağıda yer almaktadır. Rafael, sevdiğini dile getiremediğini, buna cesaret edemediğini, korktuğunu ve haddi olmadığını düşündüğünü ifade etmiştir.

Burada kayıtsız bağlanmaya sahip olduğu görülmektedir. *“Bak sana son defa söylüyorum Selva. Bir kere daha başından büyük işlere kalkacak, birilerini kurtarmaya yeltenecek olursan İstanbul'a vardığımızda boşarım seni.”* (Kulin, 2023, s. 323). Rafael'in bu cümlesinde ise bir ayrılık tehdidinden bahsetmektedir. Burada ise kayıtsız bağlanma stilini çağrıştıran bir durum gözlenmektedir.

Selva: *“Beni seviyor musun”*

Rafael: *“Bilmiyor musun bunu?”*

Selva: *“Hiç söylemedin daha önce.”*

Rafael: *“Cesaret edemediğim içindir.”*

Selva: *“Neden korkuyordun ki?”*

Rafael: *“Haddime düşmez diye...”* (Kulin, 2023, s.74).

Kalp Ağrısı

Özet: Romanın ana karakteri Zeyno, okumuş, modern ve fikri bakımdan iyi yetişmiş bir kızdır. Kendisi gibi dönemin aydın gençlerinden olan Doktor Saffet ile nişanlıdır. Aynı zamanda Zeyno'nun babası da doktordur. Babası kızını yargılamadan dinleyen ve derdine ortak olabilecek güveni Zeyno'ya vermiş olan bir adamdır. Zeyno da babasına kendi tabiri ile yaşadığı kalp ağrısını anlatır. Romanın ana karakterlerinden biri de Zeyno'nun en yakın arkadaşı Azize'dir. Azize, kuzeni olan Binbaşı zabıt Hasan ile evlenmek ister. Hasan'ın İstanbul'a geleceği bir gün onun için parti hazırlar. Zeyno da bu partiye davetlidir. Hasan ile tanışması da bugün gerçekleşmiştir. Partinin gerçekleştiği gün ve sonraki günlerde Hasan ve Zeyno kendilerine engel olamadan birbirlerine karşı his besler. Ancak Azize hem Zeyno'ya karşı hem de Hasan'ın iletişimde bulunduğu tüm kadınlara karşı aşırı hassastır ve kıskançlık tepkileri göstermektedir. Romanın sonunda Azize'nin ölümünü anlatılmaktadır (Adıvar, 2019).

Bağlanma Stilleri Açısından İncelenmesi: Zeyno Saffet ile nişanlı olduğu zaman diliminde Azize de dayısının oğlu olan zabıt Hasan'ı sevmektedir ve evlenmek istemektedir. Hasan'ın İstanbul'a geleceği akşamı ihtişamla onun için hazırlar. Hasan davete gelmemiş olup gece yarısı Azize'nin evine gelir. Azize kızgın olduğu için durumu uzatmak ister, geldiğinden habersizmiş gibi davranıp kayıtsız kalmaya çalışır. Alıngan davranışlarını sürdürür. Azize bu davranışları ile Bartholomew ile Horowitz'in kuramındaki saplantılı bağlanmanın özelliklerini çağrıştırmaktadır.

İlerleyen zamanlarda Hasan, kendisiyle evlenmek isteyen Azize'nin güzelliğine, mevkiine, servetine diğer genç erkekler kadar kolay düşmemiştir. Azize buna rağmen onu sevmektedir. Ancak Hasan'ın kendisine evlenme teklifi ettiği zaman ise onu reddetmeyi, katı ve metin tavırla ondan intikam almayı düşünmektedir. *“Çok defa Azize içinden, yeğenini iyice kendisine çektikten sonra evlenme teklifi ederse reddetmeye ve bu suretle onun katı ve metin tavrından intikam almaya karar vermişti.”* Devamında ise Hasan'a ilişkin gerçekçi olmayan, zihin okumaya dayalı düşünceleri anlaşılmaktadır: *“Hasan Bey'in kendisini kıskandığı, sevdiğini zannediyordu. Hatta dün akşam Saffet'le dans etmesini bile şüphesiz kıskanmıştı.”* (Adıvar, 2019; s.49). İlerleyen bölümlerde Hasan Azize'ye evlenmek istemediğini ifade eder. Azize ise تنها bir rıhtımdan kendini atar. İlişkisinde reddedilmesi karşısında intihara teşebbüs söz konusu olması Azize'nin baş etme şeklinin zayıf olduğunu, kendini yüksek derecede değersiz hissettiğine işaret eder. Bu olayla da saplantılı bağlanmanın özellikleri açıkça görülmektedir. Hasan sonraki günlerde Azize'nin sağlığı ve tedavisi için yanında olsa da Azize bundan kuşku duyar. *“Sevmek böyle mi olur? Ben kederimden ölüyorum, sen taş gibi duruyorsun.”* (Adıvar, 2019; s.123). Sevildiğini hissetmemesi, kendini değersiz hissederken çok fazla çaba göstermesi verilen cümleden anlaşıldığı üzere yine saplantılı bağlanmaya ilişkin ipucu vermektedir. Azize, tedavisi için yanında olan Hasan'ın iyileşince kendisini bırakmaktan korkmaktadır.

Azize: “İyileşince bırakıp gidecek misin”

Hasan: “Sen istemezsen giderim.”

Azize: “Öyleyse hep yanımdasın Kaçacağına duyarsam hiç iyileşemem. Mezara kadar beni sen uğurlarsın.” (Adivar, 2019; s.131).

Azize'nin cümleleri, ayrılırlarsa öleceğine ilişkin düşüncelerinin olduğunu göstermektedir. Benlik saygısının düşük olduğu ve kendine ilişkin değersiz algısının olması romantik ilişkisinde saplantılı bir bağlanmaya sahip olduğunun göstergeleridir.

Zeyno, Saffet'in hastalarının yoğunluğundan dolayı davete katılamaması konusunda tartışır. Saffet Zeyno'nun hırçın olduğunu düşünüp sağlığını sorar. Zeyno bir gün önce Azize'nin kuzeniyle Göksu'da kayak yarışını yaptığını izah eder. Saffet kuzenini sormaz ancak Zeyno sorup kıskanmasını, kendisiyle meşgul olmasını ister (Adivar, 2019; s. 33). “Onun telaş etmesini, benimle meşgul olmasını, Azize'nin yeğenini kıskanmasını istiyordum.” İlişkisinde önemsenmeye yönelik ihtiyacını kıskanılmak ile görebilmek istediği anlaşılmaktadır. Zeyno'nun kayıtsız bağlanmaya ilişkin davranışları olduğu görülmektedir. Bir başka davranışına örnek verilecek olursa: Gülhane parkına yürürken Hasan'la karşılaşan Zeyno, kısa bir muhabbetten sonra aniden konuşmayı bitirerek el sıkışmadan arkasına dönüp yürür. Hasan'ın arkasından baktığını ve aklının kendisinde kaldığını bilir. “İşinize mani olmayayım. Allahısmarladık, dedim ve bu defa uzatılan eli ben görmeden süratle yürümeye başladım.” (Adivar, 2019; s.36). Karşısındakine değersiz hissettirerek önemsendiğini düşündüğü anlaşılmaktadır. Bu duruma benzer farklı bir duruma örnek verilecek olursa: Zeyno, Hasan'ın da tam manasıyla mesut olmadığını görür ve başkalarının mutlu olmayışından bencilce zevk aldığını düşünür. Kayıtsız bağlanma stilini çağrıştıran bu özelliği ile Zeyno kendisi iyi hissederken ve özgüveni ile benlik değerini korurken diğerlerinin ne hissettiği konusunda duyarlı değildir.

Roman karakterlerinden Zeyno'nun nişanlısı olan Doktor Saffet'in, bağlanma stilleri açısından davranışları incelendiğinde güvenli bağlanmaya sahip biri olduğu görülmektedir. Zeyno Saffet ile, Hasan'ı yakışıklı bulduğu ve beğendiği üzerine konuşmak ister. Saffet'in ise bu durumu normal karşılayacağını düşünür. Başka bir örnek ise Saffet, Zeyno'nun iyi hissetmediğini düşündüğü zamanlarda ona vakit ayırıp onunla ilgilenmektedir. Sevmeye ve sevilme konusunda olumlu bakış açısına sahip olması ve sevdiği kişilere değerli hissettirme çabası güvenli bağlanma stiline sahip olduğunu göstermektedir.

Bir diğer roman karakteri Hasan, davranışları bakımından saplantılı bağlanma stiline sahiptir. Zeyno'yu sevdiği için Azize'yi tamamen bırakarak onunla olmak istemektedir. “Yanılmıyorum, benimle eğlenmeyiniz. Saffet Bey'le değil, yalnızca benimle evlenebilirsiniz.” (Adivar, 2019; s. 86). “Yalnız benim eşim olmak için yaratılmışsınız. Bu kanaat bana sadece yaşamak için ümit ve cesaret veriyor.” (Adivar, 2019; s.86). Yaşamına dair mutluluğunu ve ümidini yalnızca yaşamak istediği ilişkiye bağlaması saplantılı bağlanma stilini çağrıştıran örneklerdir.

Azize'nin tedavisi için Hasan ile Viyana'ya gitmelerinin ardından burada tanıştıkları roman kahramanlarından Dora, duygusal ilişkilere ilişkin bakış açısıyla kayıtsız bir bağlanma tutumuna sahiptir. Dora, duygusal ilişkiler için: “İnsanların kalbinde ev sahibi olmak mümkün değildir. Kısa, uzun, muayyen bir müddet için insan bir kalbe girer, sonra yerini yen kiracılara, daha çok bedel veren kiracılara bırakır, gider.” (Adivar, 2019; s.179). Kalbin bedelini ise “heyecan” olarak görür. İnsanların bir süre sevillebildiğini, uzun vadede kimsenin kalpte tutulmadığını düşünmektedir. Bu tutumu ile kayıtsız bağlanma örneği ile öne çıkmaktadır.

İçimizdeki Şeytan

Özet: İki yakın arkadaş olan Ömer ve Nihat Kadıköy vapurunda karşıya geçmektedir. Konuşurlarken Ömer'in gözleri vapurda gördüğü bir kıza kilitlenir. Kıza ilk görüşte aşık olmuştur. Vapur iskeleye yanaşır, o sırada Ömer kızı kaybetmemek için gözlerini ondan ayırmadan odaklanmış bir şekilde kızın yanına gitmeye çalışır. Tam kıza yaklaşmışken bir akrabası olan Emine Teyze'nin sesiyle kendine gelir. Ömer, kıza odaklanmaktan teyzesini fark etmemiştir bile. Ömer teyzesinden kızın adının Macide olduğunu ve konservatuar okumak için altı aydır kendilerinde kaldığını öğrenir. Ömer bunu öğrendikten sonra uzun süredir evlerine uğramadığı teyzesinin evine yeniden uğramaya başlar. Ömer romantik konuşmaları sayesinde Macide'yi kendine bağlamayı başarır ve bir ilişkiye başlarlar. Ancak bu ilişkileri Macide'nin babasının ölümü ve ailesinin de maddi durumunun olmaması sebebiyle başka bir yöne evrilir. Macide'nin bu durumu üstüne Ömer'le sık sık buluşup eve geç gitmeleri sonucunda evde büyük bir sıkıntı haline gelmiştir. Macide ev halkıyla yaşadığı tartışmadan sonra evi terk etmeye karar verir ve bavulunu toplayıp evden çıkar. Bu olaydan sonra Ömer ve Macide karı-koca gibi yaşamaya başlamıştır. Ancak ilişkilerinde parasızlık büyük bir sorun olmaya başlamıştır. Bunun sonucu olarak Ömer yakın çevresinden sık sık borç almaya başlamıştır. Bir süre bu şekilde yaşayan Ömer ve Macide'nin hayatına Bedri girer. Bedri Balıkesir'de Macide'nin piyano öğretmenliğini yapmıştır. Genç ve yakışıklı olması sebebiyle köyde Macide ile aralarında dedikodu çıkmıştır ancak aralarında herhangi bir şey yaşanmamıştır. Bedri köyde öğrencilere bir yıl öğretmenlik yaptıktan sonra İstanbul'a dönmüştür ve o günden beri Macide Bedri'yi görmemiştir ta ki Ömer'le katıldıkları bir davette karşılaşınca kadar. Bu karşılaşma sonucunda Macide Ömer'le Bedri'nin çok yakın arkadaş olduklarını öğrenir, Bedri de Macide'nin Ömer ile evlendiğini öğrenir. Bu olaydan sonra Bedri sık sık Ömer'le Macide'nin evini ziyaret etmeye başlar hatta Ömer'e borç para bile vermeye başlar. Macide bunlar yaşanırken hem parasızlık hem de etrafındaki arkadaşlarının etkisiyle Ömer'in giderek tuhaflaştığını düşünür. Ömer'le birlikte katıldıkları bir davette Ömer'in başka bir kadınla yakınlaşması ve kendisini unutup alakadar olmaması sebebiyle bu ilişkilerinin daha fazla böyle devam edemeyeceğini anlar. Ertesi gün Ömer'i terk etmeye karar verir ve mektup yazar ancak tam çıkacakken Ömer'in tutuklandığını Bedri'den öğrenir. Macide Bedri ile Ömer'i ziyarete gider ancak bu ziyarette konuşacak bir şeyler bulamamışlardır. İkisi de artık konuşacak ve eskisi gibi olacak bir ilişkileri olmadığını farkındadır. Ömer tahliye edilirken Macide'yi Bedri'ye emanet ederek yeni bir hayata başlayıp kişiliği üzerine düşünüp değişmek istediğini söyler. Bedri Ömer'le aralarında geçen bu konuşmayı Macide'ye anlatır ve ona evinde yaşamasını teklif eder ve Macide de bu teklifi kabul eder (Ali, 2016).

Bağlanma Stilleri Açısından İncelenmesi: İçimizdeki Şeytan romanı incelendiğinde başkarakterlerden Ömer'in başlarda Macide'ye karşı kayıtsız bağlanma stili sergilemiş olduğu görülmektedir. Bu çıkarıma ek aşağıda romandan cümleler eklenmiştir: Ömer vapurda Macide'yi ilk kez gördüğü anın ardından hemen şu cümleleri kurmuştur. *“Şurada gördüğüm genç kız, bana daha dünyaya gelmeden, daha dünyanın, daha kainatın teşekkül ettiği sıralardan tanıdığım birisi gibi geldi.”* Deyip devamında şunları söyler *“Bundan sonra ömrümün bir dakikasını bile ondan uzakta geçmesi benim için ölüm demektir.”* (Ali, 2016; s.18). Daha sonra Macide'yle konuşmak ister ve şu cümleleri sarf eder: *“Ve... bir şey söyleyeceğim her halde. Belki de o benden evvel söylemeye başlayacak. Muhakkak ki beni görür görmez tanıyacaktır. Başka türlü olmasına imkan yok. Ve tanıyınca bunu saklamayacak...”* der. (Ali, 2016; s.19). Ömer Macide'ye karşı o kadar büyük bir zaaf içerisindedir ki Macide'nin davranışı onun için mükemmeldir. Ancak Ömer'in bu hayranlığı çok uzun sürmemiş Macide ile yaşamaya başladıkları zamandan sonra çok değişmiştir. Parasızlık, geçim sıkıntısı, içsel yolculuğu vb. birçok sebeple yavaş yavaş Macide'den uzaklaşmaya ve ona karşı ilgisiz olmaya başlamıştır. Ömer zamanla Macide ile olan hayatına alışmakta zorlanıp bir insana bağlanmanın verdiği hissi kabul etmekte zorlanıyordu. Kendini kenetlenmiş hissediyordu. Onun bu hisleri kayıtsız bağlanma stili göstermesinin başlangıcı olmuştur. *“Ne kadar farkında olmaz görünse de görünsün, Ömer de kendisinin Macide'ye*

muhtaç olduğunu hissediyordu. Dairede veya dışarıda birtakım vesilelerle eskisi kadar hür olmadığını, bir yere ve bir insana bağlı bulunduğunu nefesine itirafa mecbur kalınca, Macide'ye karşı müthiş bir hiddet duyuyor..." (Ali, 2016; s.162). Ömer'in kayıtsız bağlanma stiline en belirgin örneği Macide'yle birlikte katıldıkları bir davette Macide'yi sürekli arkasında bırakıp unutulması ve gece boyunca Ümit adında başka bir kadınla sohbet etmesidir. Ömer'in bu kayıtsızlığı üzerine Macide kararını verir ve Ömer'i terk etmek ister. Ancak Ömer o gün tutuklanır birkaç gün yattıktan sonra hapisneden çıkarken Macide'yi Bedri'ye emanet ederken şu cümleyi kullanır: *"Basit çocukça birtakım hürriyetleri insan olmaktan daha emniyetli buluyordum. Ne kadar seversem seveyim, bir kişiye bağlı kalmak bana garip geliyordu. Sokakta gördüğüm kadınlara bakmaktan kendimi alıkoymuyordum."* (Ali, 2016; s.250).

Romanın bir diğer başkarakteri Macide ise güvenli bağlanma stiline sahiptir. Macide zor zamanlardan geçerken Ömer'le tanışmıştır. Macide Ömer'le buluşacaklarına söz verdikleri bir günde Ömer'in buluşma saatini geçirdiği halde gelmediğini görmüştür. Yol boyunca yürürken gelmesini bekleyip gelmediğini görünce hayli üzülmüştür. Ancak tam travmaya bineceği zaman Ömer'i görür. Bu esnada şunları düşünmüştür. *"Derin bir oh demiş gibi içi tekrar yatışmaya başlamıştır. Yalnız olduğu zamanki bütün mücadelesi olarak durmuş, iç ve dış hayatına ait her şey yanında sessizce yürümeye başlayan delikanlının hükmü altına girmiş. Anaların kanatları altına saklanan civcivlerin duyduğu ehemmiyet ve gönül rahatına çok benzeyen bu kendini teslim etme hissi, Macide'nin hiç de gururunu hırpalamıyordu."*(Ali, 2016; s.86). Macide Emine Teyzenin evini terk ettiği gün Ömer'le birlikte Ömer'in evine gidiyordu. Ömer bu esnada Macide'ye niçin onunla geldiğini sormuştu. Macide ise Ömer'e şu cevabı verir. Bu cevap Macide'nin Ömer'e sonsuz güveninin sese bürünmüş halidir. *"Sizden başka kimseye inanmıyorum...ve...sizi seviyorum."* (Ali, 2016; s.108). Romanın sonunda mektubuyla Macide içindikileri dökmüş ve Ömer'den ayrılmıştır. *"Ömer, senden bir tek ricam var... Ne kadar sükunetle aklı başında yazdığımı görüyorsun... Benim akıbetimden dolayı kendini asla mesul sayma! Sen bana karşı değil, asıl kendine karşı kabahatlisin. Bunu düzeltmeye ve yeni bir hayata kavuşmaya çalış... Yalnız başına kalırsan bu işi başaracağına eminim."* (Ali, 2016; s.230)

Çalıkuşu

Özet: Asker bir baba ve hasta bir annenin kızı olan Feride oldukça yaramaz, yerinde durmayan bir kızdır. Feride annesini altı yaşındayken kaybeder. Bu kaybın üzerine İstanbul'a annesinin akrabalarının yanına gönderilir. Babası tarafından yatılı bir okula yazdırılır ancak bir süre sonra babasını da kaybeder. Bir Fransız okulunda okuyan Feride yaz tatillerini de teyzesinin evinde geçirir. Feride yaramazlıkları ve sürekli ağaca tırmanması sebebiyle arkadaşlarından "Çalıkuşu" lakabını alır. Feride evlenmelerine kısa bir süre kala eve gelen bir kadından Kâmran'ın kendisini aldattığını öğrenir. Bunun üzerine Feride evden kaçarak, Anadolu'nun çeşitli illerinde öğretmenlik yapmaya başlar (Güntekin, 2014).

Bağlanma Stilleri Açısından İncelenmesi: Çalıkuşu romanı incelendiğinde kitabın baş karakteri Feride'nin Kâmran'a karşı başlangıçta kayıtsız bağlanma stili gibi görünse de romanın bütünü düşünüldüğünde bu güvenli bağlanma stiline dönüşmüştür. Feride Kâmran'la nişanlanmıştır ancak ondan köşe bucak kaçarak onunla baş başa kalmamak için her yolu denemiştir. Feride'nin bu kaçışı aslında Kâmran'ın çok kısa bir süre önce başka kadınla olan ilişkisine şahit olmasındandır. Bu durum Kâmran'la olan ilişkisinde ona güven ve yakınlık kurmasını engellemektedir. *"Sinsi sarı çıyan. Bu bahçede mesut dulun etekleri arkasından nasıl koştuğunu daha unutmadım. Pekâla yapıyorum."* (Güntekin, 2014; s.114). Feride tuttuğu günlüğünde pek çok kez Kâmran'dan nefret ettiğini yazmıştır. Kendisini aldatmasını kabullenememiştir bir süre. *"Kâmran, ben sadece senden değil, senin olduğun yerlerden de nefret ediyorum."* (Güntekin, 2014; s.175). *"Kâmran, ben senden nefret ettiğim için, yabancı memleketlere kaçmıştım. Şimdi, nefretim o dereceyi buldu ki, bu uzaklık kâfi gelmiyor, senin yaşadığın, nefes aldığın dünyadan uzaklaşmak istiyorum."* (Güntekin, 2014; s.417). Feride zamanla

Kâmran'la bile konuşmadan evden kaçmanın pişmanlığını hissetse de bunu kendine hiç itiraf etmemiştir. Bu itirafı kendine ilk defa günlüğünün son sayfalarını yazarken yapmıştır. Bu yazdığı yazıda da aslında Feride'nin baştaki güvensizliği, kaçmasının ardından Kâmran'a olan sevgisinin ehlileşip güvenli bir bağlanmaya evrildiğinin müthiş bir örneğidir.

“Evet ne söyledim ne yazdımsa hep senin içindi. Yanlış, çok yanlış bir iş tuttuğumu bugün artık kendime itiraf edeceğim. Ben her şeye rağmen seninle mesut olabilirdim. Her şeye rağmen seviliyordum, sevdiğimi de bilmiyor değildim; fakat bu bana کافی gelmedi, istedim ki çok, pek çok seveyim, kendi sevdiğim kadar değilse bile -çünkü buna imkan yok- ona yakın seveyim. Bu kadar sevmeye benim hakkım var mıydı? Zannetmem, Kâmran. Ben küçük, cahil bir kızım. Sevmenin kendini sevdirmenin de bir yolu var değil mi Kâmran? Halbuki ben bunları hiç, hiç bilmiyorum.” (Güntekin, 2014; s.479). “Kâmran, ben seni sevmesini, senden ayrıldıktan sonra öğrendim. Hatta yaptığım tecrübelerle, başkalarını sevmekle sanma sakın. Gönlümün içindeki ümitsiz hayalini sevmekle.” (Güntekin, 2014; s.479).

Romanın bir diğer baş karakteri olan Kâmran'da ise Feride ile olan ilişkisinde başlangıçta kayıtsız bağlanma stili gözlense de romanın sonunda bu ilişki güvenli bağlanmaya dönüşür. Kâmran Feride ile nişanlanmıştır ancak genç kız köşe bucak ondan kaçmaktadır. Kâmran artık Feride'nin kendisini sevmediğini düşünüyor buna fevkalade üzüyordu. Kâmran yurt dışına çıktığında orada Feride'yi başka bir kadınla aldatmış ve o kadına karşı aşağıdaki cümleleri kurmuştur. Bu cümlelerden de anlaşılacağı üzere Kâmran Feride'den yeterli ilgili alamaması ve sevmeye ihtiyaç duyması sebebiyle ilişkileri içerisinde sevilmediğine dair korku ve endişeleri sahipti. Bunun sonucu olarak da sevgiyi başka yerde arama girişiminde bulunmuştur. *“Gönlüm boştu. Sevmeye ihtiyacım vardı. Sizi uzun ince vücudunuzla, menekşe gözlerinizle karşımda görünce her şeyin rengi değişti” (Güntekin, 2014; s.142).* Fakat Feride'nin kendisini terk etmesi onu kahretmiş ve yaptığı hatanın farkına varmıştır. Feride'ye yazdığı bir mektupta şunları söyleyerek onu merak ettiğini ve sürekli düşündüğünü yazar: *“....Teyzenin rüyası o günden beri benim rüyam oldu. Ne vakit gözlerimi kapayacak olsam seni uzak bir memleketin karanlık bir odasında gözlerin kapalı, siyah saçların, taze yüzün...” (Güntekin, 2014; s.268)*

Kitabın son bölümünde, Kâmran'ın pişmanlığını ve Feride'ye olan sevgisini görüyoruz. Aşağıdaki konuşmadan Kâmran'ın Feride'yi çok sevdiği ve yaptığı hatayı anladığı anlaşılmaktadır. Kâmran artık Feride'nin sevgisinden de şüphe etmiyordur. Onu eskiden olduğu gibi korkulu değil tamamen saf bir şekilde seviyordur. Nitekim bu gerçekliği, eniştesiyle konuşurken de dile getirir:

-Enişte kimse bana inanmıyor, siz de tabii inanmayacaksınız, garip göreceksiniz. Hayatımın bazı sergüzeşterleri, hatta epeyce heyecanlı sergüzeşterleri oldu. Fakat sizi temin ederim ki, ben dünyada hiçbir şeyi, hiçbir insanı Feride kadar sevmedim.”,

-Ne tuhaf insansın Kâmran? Peki, ya öteki?

- O bir hastaydı, benim yüzünden ölmesi mümkündü. Feride'den ümidi kestikten sonra, ona karşı bir insanlık ve merhamet vazifesi ifa etmek istedim, o kadar.

- Anlaşılır dava değil. Sen karışık ruhlu bir adamsın Kâmran

-Burası doğru enişte. Ne istediğimi ne yaptığımı hiçbir zaman kendim de bilemedim. Emin olduğum yalnız bir şey var, Feride'ye karşı zaafim. (Güntekin, 2014; s.483-484)

Feride'nin gideceği gece Kâmran Feride'nin günlüğünden her şeyi öğrenir ve onu bırakmak istemez. Ertesi gün kadının huzurunda evlenir Çalikuşu'yla. Feride'nin bundan haberi yoktur, vapura bineceği saat Kâmran ona evlendiklerini ve onu asla bırakmayacağını aynı hatayı bir daha yapmayacağını söyler. *“İmkan yok, Feride. O bir defa oldu. Seni bir kere ele geçirdikten sonra tekrar bırakmak... diye gülüyordu.” (Güntekin, 2014; s.537).* Kâmran Feride'yi bir daha bırakmaz ve mutlu

olurlar. Sahilde yürüdükleri günde Feride'ye söylediği bu sözlerde ilk nişanlandıkları zaman Feride'nin onu sevmediğini düşünmesinden şimdi onu anlaması ve güvenmesiyle ilgili tüm detayları anlatır. Kendi cümleleriyle bağlanma stilindeki bu değişimi gözler önüne serer.

“Feride, dedi. Bizim bütün sergüzeştimiz burada başlıyor. Beni dinle, öyle görüyorum ki, bu gözler artık beni anlayabilecek kadar ızdırap çekmiş ve düşünmüş. Seni sevmeye başladığım vakit gülmeden, eğlenmeden başka bir şey düşünmeyen hafif, yaramaz bir kız çocuğu, ışık gibi, ses gibi elde durmasına imkân olmayan bir Çalığışu'ydu. Sana karşı derin bir zaafım vardı. Her sabah uyandığım vakit, aşkımı kalbimde biraz daha büyümüş buluyordum. Bu derin zaaf, beni hem utandırıyor hem korkutuyordu. Zaman zaman öyle bakışların, öyle sözlerin vardı ki, kalbimi derin ümitlerle çırpındırıyordu. Fakat sen, çabucak değişiyordun. Bu gülen, eğlenen çocuk gözlerinin içinde uyanan nazik, hassas genç kız ruhunun görünmesiyle kaybolması bir oluyordu. "Bu çocuk, beni mümkün değil anlamayacak, hayatımı kıracak..." diyordum. Hayatını, gönlünü bu kadar derin bir vefa ile bana vakfedeceğini ümit edemiyordum. Sen, belki beni görünce; uçan rengini, titremeye başlayan bu güzel dudakları saklamak için benden kaçıyordun. Ben, bunu bir Çalığışu hafifliği sanarak kendimi yiyip bitiriyordum. Söyle bana Feride, bu kadar derin vefayı, bu kadar ince bir ruhu, bu kadar küçük Çalığışu göğsünün neresine saklamıştın?...” (Güntekin, 2014; s.538-539)

Masumiyet Müzesi

Özet: Orhan Pamuk'un kaleme aldığı “Masumiyet Müzesi” romanında Kemal'in Füsun'a olan aşkı anlatılmaktadır. Romanın ana temasının aşk olmasının yanı sıra; insanın gelişimsel sürecine dair sosyal bağlar ve arkadaşlık, romantik ilişkiler, yaş farkı bulunan ilişkiler, nişanlılık, evlilik öncesi ilişkiler, evlilik, aile kurma, mutluluk, ayrılık, boşanma gibi konular da işlenmektedir. Varlıklı ve tekstil zengini olan Kemal; ailesinin şirketi Satsat fabrikasında, müdür olur. Yakın zamanda nişanlanacağı Sibel ise; Dame de Sion'da lise, Sarbonne'da (Paris) üniversite eğitimini tamamlar. Sibel'in ailesi, sosyal-kültürel-ekonomik bağlamda Kemal'in aile yapısına benzer özellikler taşımaktadır. Kemal, Sibel'in vitrinde görüp beğendiği çantayı ona sürpriz yapmak için almaya gittiği butikte; yıllardır kendisini görmediği, anne tarafından uzak hısmı olarak tanımladığı on sekiz yaşındaki Füsunla karşılaşır. İlk görüşte Füsun'a aşık olur. Füsun'un aile yapısı, Kemal'in aile yapısından sosyal-kültürel-ekonomik bağlamda daha düşük seviyededir. Kemal'in ailesine ait olan; içerisinde kullanılmayan eşyaların bulunduğu dairenin yer aldığı Merhamet Apartmanı'nda matematik çalışma bahanesiyle görüşmeye devam ederler ve bu süreçte Kemal, önceden planlandığı gibi Sibel ile nişanlanır. Füsun ailesi ile Kemal ile Sibel'in nişan törenlerine katılır. Kemal'in aklında; ailesinin kendisine her açıdan uygun gördüğü Sibel ile evlenmek, bir yandan da Füsun ile kurduğu gönül bağına devam ettirmek vardır. Kemal ile Füsun, nişan sonrasında buluşmak için sözleşir. Füsun, belirledikleri gün ve saatte buluştukları daireye gelmez. Sonrasında ise Kemal, Füsun'dan hiçbir şekilde haber alamaz. Tam bu noktada Orhan Pamuk, Füsun'u romandan uzun süreliğine çıkartır. Kemal ise yoğun bir üzüntü ve acı hali yaşamaya başlar. Kemal'in bu hali, nişanlısı Sibel'in gözünden kaçmaz. Füsun ile Kemal arasındaki romantik ilişkiyi Kemal'in itirafı ile öğrenen Sibel, bir süre daha Kemal ile ilişkilerini devam ettirmek için çaba gösterse de Kemal'den ayrılarak nişanı bozar. Tüm bu süreçte Kemal, buluştukları dairede, Füsun ile geçirdiği anları saatlerce düşünmektedir. Füsun'un dokunduğu her eşyaya ayrı ayrı anlam yükler ve onları Füsun'dan geriye kalan birer parça gibi görür. Bir gün Kemal Füsun'dan bir mektup alır ve yeniden Füsun ile yolları kesişir fakat Füsun'un beş ay önce Feridun ile evlenmiştir, bir süre sonra Feridun ile Füsun'un evlilik bağları kopar. Sonrasında ise boşanırlar. Kemal bu durumdan çok mutlu olur. Babasının vefatından sonra sürekli kendisine ve annesine destek olan Kemal ile tekrardan romantik ilişki kurarlar. Füsun, bu sefer Kemal ile olan ilişkilerini herkese duyurmak istediğini, geleneksel tüm evlilik ritüellerini (söz, nişan, düğün) gerçekleştirmek istediğini aktarır. Kemal ile Füsun sözlenir. Söz sonrası, çeyiz alışverişi için Paris'e gitmek üzere arabayla yola çıkarlar. Füsun, Kemal ile yıllar boyunca bir türlü gerçekleşmeyen yüzleşmeyi başlatır ve ona karşı duyduğu yoğun öfkeyle,

kırgınlıklarını dile getirir. Ancak Kemal tarafından tam anlaşılmadığına inanır, otele dönerken, Füsün, Kemal'in arabasını kendisi kullanır, bilerek kaza yapar ve vefat eder. Kemal ise ağır yaralanır. Kemal, iyileştikten sonra Füsün'a dair yıllarca biriktirdiği eşyaları sergileyeceği bir müze açmaya karar verir.

Kemal, Müzeye gelen ziyaretçilerin Füsün'a olan aşkını ve eşyaların hatıralarını anlamaları için hikayesini Orhan Pamuk'a anlatır ve bu sayede Masumiyet Müzesi romanı ortaya çıkar. Roman, Kemal'in Orhan Pamuk'a söylediği şu sözlerle son bulur: "Kitaptaki son sözüm şudur Orhan Bey, lütfen unutmayın.. Herkes bilsin, çok mutlu bir hayat yaşadım" (Pamuk, 2008).

Bağlanma Stilleri Açısından İncelenmesi: Romanda, Kemal karakteri incelendiğinde Füsün ile olan ilişkisinde saplantılı bağlanma stili geliştirdiği gözlenmektedir. Aşağıda saplantılı bağlanma stiline kanıt olarak gösterilecek olaylar ve roman içeriğinden yer verilmiş cümleler yer almaktadır. Romanın ilk sayfalarından itibaren Kemal, Füsün'a ait eşyaları gizlice almaya ve biriktirmeye başlar. Bir süre sonra bu biriktirme davranışından utanç duysa da buna engel olamaz ve daire tamamen Füsün'a ait veya Füsün'u hatırlatan eşyalarla dolmaya başlar. Aşağıda yer alan cümleler Kemal'in ağzından çıkmaktadır ve Füsün'a karşı takıntılı bir şekilde bağlandığı gözlenmektedir.

"Cetveli elime aldım, burnuma götürüp Füsün'un elinin kokusunu hatırladım ve gözlerimin önünde o canlandı. Gözlerim sulanacak mıydı? Nesibe Hala mutfaktan gelirken, cetveli ceketimin iç cebine soktum." (Pamuk, 2008; s.182)

"Boğaz lokantalarında onun karşısında otururken, daha sonraki günlerde onu özleyince çekeceğim acıları düşünüp masadaki bazı eşyaları onun karşısında oturma mutluluğumu bana hatırlatsınlar ve yalnızlık anlarımda bana güç versinler diye yanına aldım ve sakladım." (Pamuk, 2008; s.284)

"Takıntıyla sevdiğim, ama "elde edemediğim" birisinden, küçük de olsa bir parça koparmanın mutluluğuydu bu." (Pamuk, 2008; s.416)

"Keskinlere gidip sofralarına oturduğum sekiz yılda. Füsün'un 4213 adet sigara izmaritini saklayıp biriktirdim." (Pamuk, 2008; s.438).

Roman içerisinde Kemal'in Füsün'a dair takıntılı davranışları devam eder. Aylar boyunca başlarda her gün daha sonra ise sık sık Merhamet Apartmanına giderek Füsün'u bekler ve geleceğini umut eder.

"Ertesi gün her zamanki buluşma saatimizde Füsün'un geleceğine kendimi inandırmaya çalıştım. Ama ertesi gün de sonraki dört gün de gelmedi. Her gün Merhamet Apartmanına, her zamanki buluşma vaktinde gidiyor, beklemeye başlıyordum." (Pamuk, 2008; s.164).

"Daireye sanki alışkanlığımı ve onu görme umudumu kaybetmemek için gidiyordum." (Pamuk, 2008; s.177).

Roman içerisinde Kemal'in Füsün hakkındaki ve ilişkilerine dair düşünceleri incelendiğinde; Kemal'in ağırlıklı olarak kendine güven eksikliği ve terk edilme korkusu yaşadığı gözlenmektedir.

Romanda, Füsün karakteri incelendiğinde Kemal ile olan ilişkisinde korkulu bağlanma stili geliştirdiği gözlenmektedir. Füsün Kemal olmadan yapamayacağını ve hayatının sonuna kadar Kemal ile olmak istediğini düşünür. Füsün'un olumsuz benlik algısını ön plandadır ve korkulu bağlanma stili gözlenmektedir. Füsün Kemal ile ilişkilerinin nereye gideceği konusunda endişelidir ve şüpheli bir tutum geliştirir. Kendini Sibel ile kıyaslamaya başlar. Özgüven eksikliği yaşarken Kemal'e de birçok anlamda güvenmemekte ve yalan söylediğini düşünmektedir.

"Ama öteki söylediklerinde bir yalan var. Var mı? Bana hiçbir yalan söylememeni istiyorum. Hâlâ onunla şu ara sevişmediğine inanmıyorum. Yemin et lütfen." (s.62)

"Bana yalan söylediğinden eminim," dedi Füsün. "Bana olan saygın çabuk tükendi." "Bana yalan söylemeni isterdim aslında... Çünkü insan ancak kaybetmekten çok korktuğu bir şey için yalan söyler." (Pamuk, 2008; s.63).

Ağrıdağı Efsanesi

Özet: Yaşar Kemal'in kaleme aldığı "Ağrıdağı Efsanesi" romanında Ağrının dağ köylerinde yaşayan Ahmet ile Beyazıt Paşası Mahmut Han'ın kızı Gülbahar arasındaki aşkı ve kavuşmak için verdikleri mücadeleyi anlatmaktadır (Kemal, 1985).

Bağlanma Stilleri Açısından İncelenmesi: Romanda, Gülbahar karakteri incelendiğinde ağırlıklı olarak saplantılı bağlanma stili geliştirdiği gözlenmektedir. Aşağıda bağlanma stillerine kanıt olarak gösterilecek olaylar ve roman içeriğinden yer verilmiş cümleler yer almaktadır.

Gülbahar Ahmet'e ilgi duymaya başlar. Zindana sık sık onu görmeye gider, ısrarcı özellikler gösterir ve onunla görüşme arzusu artık bir takıntı haline gelir. "*Geceleri gözlerine uyku girmez olmuştü. Ahmet'in Yüzü gözlerinin önünde bir sarı ışık gibi gidip geliyordu.*" (Kemal, 1985; s.33), "*Gülbahar deli divane olmuş, yerinde duramıyordu.*" (Kemal, 1985; s.67). Gülbahar Ahmet'i bir daha hiç görememe ihtimali ile birlikte olumsuz duygulara kapılmaktadır. Gülbahar'ın duygudurumu bir süre sonra Ahmet'e bağlı şekilde gelişmeye başlamıştır. Bu açıdan saplantılı bağlanma stili ön planda gözlenmektedir. Gülbahar Ahmet'e aşırı bağımlı hale gelirken ondan ayrı kalmayı her düşündüğünde endişe duymaya başlar ve onsuz bir yaşamı düşünemez. Ahmet'in ölümü ihtimalinde kendini de öldürmek ister. Değersizlik duygusu yoğun olarak hissedilmektedir. İfadeler saplantılı bağlanma stilini desteklemektedir. Gülbahar'ın sevgi ve ilgi ihtiyacı karşılanmamaktadır. Ahmet'in kendisine karşı olan ilgisizliği karşısında kendini değersiz hissetmeye ve sevilmediğini düşünmeye başlar. "*Varsın o yaşasın da bir daha ölünceye kadar yüzünü görmeyim. Varsın yaşasın da... Varsın yaşasın. Dağlarda kurt sürüsü kadar çocukları olsun. Varsın o yaşasın da ben öleyim.*" (Kemal, 1985; s.47).

Romanda, Ahmet karakteri incelendiğinde kayıtsız bağlanma stili geliştirdiği gözlenmektedir. Ahmet kendini kanıtlamak ve Gülbahar'a kavuşabilmek için Ağrı Dağı'nın doruğuna çıkmayı kabul eder. İlerleyen bölümlerde Ahmet Gülbahar ile ilgilenmemeye, eskisi gibi ona davranmamaya başlar. Beraber uyurlarken aralarına bir kılıç koymasın da koyduğu mesafenin bir örneğidir. Ahmet'in davranışları bağlanmayı durdurması ve yakın ilişkiden kaçınması bakımından kayıtsız bağlanma stili özelliklerini ifade etmektedir. "*Ahmet kendisine eskisi gibi, ilk karşılaştıkları günkü gibi davranmıyordu. Biraz soğuk, çok öfkeli, çok düşünceli.*" (Kemal, 1985; s.88) "*Artık Ahmet onun yüzün bile bakmıyordu. Onun yüreğini yakan derdi hiç kimse bilmeyecekti. Gülbahar bile. Sezecek ama, bilmeyecekti.*" (Kemal, 1985; s.91). "*Gülbahar üstüne gittikçe Ahmet ondan uzaklaşıyordu.*" (Kemal, 1985; s.118).

Ölmüş Bir Kadının Evrak-ı Metrukesi

Özet: Fikret, çocukken annesini kaybetmiş anneannesinin yanında Suat ile yaşamaya başlamışlardır. Fikret çok ağır bir hastalığa yakalanmıştır. Doktorlar kalbi ve göğsü çok zayıf derler. Birçok doktora gidip tedavi olmaya çalıştıysa bile olumlu sonuca ulaşamamıştır. Tekrar farklı doktor aramaya başladıkları zaman ünüyle bilinen Nejat'ı muayene olmak için eve çağırırlar. Zamanla Fikret ve Nejat arasında bir aşk başlar. Nejat'ın muayeneye geleceği günler Fikret sabırsızlanır, heyecanlanır, yerinde duramaz olur. Nejat da Fikret'e karşı hisler beslemektedir ve bir gün Fikret'e evlenme teklifi eder. Fakat Fikret Nejat'ın evli ve iki çocuk babası olduğunu öğrenince bu teklifi reddeder. Bir daha görüşmemek için babası ve üvey annesinin evine gider. Burada altı ay geçirir. Üvey annesi de Fikret'i çok zengin fakat yaşlı bir adamla evlendirmek ister. Fikret ilk başlarda karşı çıkıp ağlayıp bağırma

başlasa da o da durumu kabullenip yaşlı adamla evlenir. Fikret kocasının ormanın içinde şehirden uzaktaki evinde herkesten uzakta yaşamaya başlar. Bir gün kocasına yeğeni Mediha'dan bir mektup gelir. Mektupta dayısının evliliğini tebrik ettiğini, kocası Nejat yüzünden kutlamak için gelemediklerini ve çocuklarıyla kısa sürede gelmek istedikleri yazıyordu. Bu mektubu okuyan Fikret şok olmuştur. Aşkıni terk edip, kendini çiftliğe kapattıktan sonra bile kader onları bir araya getiriyordu. Birkaç ay sonra tekrar mektup gelir ve Mediha ailecek ziyarete geleceklerini yazmıştır. Mediha, Nejat ve iki çocuğuyla beraber Fikret ve eşinin evine gelmişlerdir. Fikret doktoru önceden tanımadığını söylemiştir. Sait bey eşini doktora muayene ettirmiş ve doktorun tavsiyesi ormanın karısının hastalığına iyi gelmediği yönünde olunca yaşlı adam da karısını alarak İstanbul'a getirmiştir. Nejat kendi evinde hastalanmış ve ateşler içerisindeyken sürekli Fikret'i sayıklayıp durmuştur. Bu durumdan şüphelenen Mediha Fikret'e hesap sormaya gittiği zaman Fikret ve Nejat'ın arasında bir şeyler geçtiğinden emin olur. Bu konuşmayı duyan Sait Bey ise Fikret'i tekrar köy evine geri götürüp orada yaşamaya başlar. Fakat artık hiçbir şey eskisi gibi değildir. Sait bey Fikret ile konuşmamaktadır. Bir gün at binmeye giden Sait Bey attan düşerek hayatını kaybeder. Fikret de kızını alarak çok hasta bir şekilde Suat'ın yanına gelir. Çok geçmeden Suat Nejat'ı tedavi için eve çağırır. Fakat her şey için çok geçtir. Nejat, Fikret'in son isteği olan gözlerinden öper ve vedalaşır. Ölümünden sonra Fikret, günlüğünü ve kızını kardeş çocuğu olduğu Suat'a emanet ederek hayata veda etmiştir (Güzide, 2021).

Bağlanma Stilleri Açısından İncelenmesi: Romanda; Fikret'in hastalanması ve Suat ile beraber doktor Nejat'ın evlerine gelmesiyle aşk ilişkileri başlar. Fikret karakteri incelendiğinde saplantılı bağlanma stiline sahip olduğu görülmektedir. Bağımlı kişilik özellikleri göstermektedir. Aşağıda karakterin bağlanma stiline yönelik cümleleri kanıt olarak yer almaktadır.

"[...] Ben bunu daha ilk günü sezmiş, sizden kaçmayı sizi bir daha görmemeyi kurmuştum. Lakin size o kadar bağlandım, gün geçtikçe bu bağ o kadar kuvvetlendi ki sizi her gün görebilmek için hasta olmayı bir saadet diye düşündüğüm zamanlar çok olmuştu." (Güzide, 2021; s.27)

"[...] Dayanamıyorum Suat dayanamıyorum. Eğer burada birkaç gün daha kalacak olursam kuvvet ve irademin kırılacağından korkuyorum. Bir an evvel buradan kaçmak istiyorum. Fakat Allah'ım ben bunu nasıl yapacağım? Emin ol Suat ölüm bu kadar ağır ve acı değildir." (Güzide, 2021; s.20)

Fikret'in bağlanma stili bu cümleleriyle yavaşça ortaya çıkmaktadır. Nejat ile kavuşamayacağı için ölmeyi yeğlediğini belirtmektedir.

"Onlara ihanet etmek, onların huzur ve rahatını altüst etmek yazık ve günah değil mi? Bunların içinde feda edilmesi gereken bir insan varsa o da benim!" (Güzide, 2021; s.77)

"Zavallı çocuk! Ben babanın kalbine girmiş; annenin, senin ve Nihal'in muhabbetlerinden birer parça çalmış bir kadımsın." (Güzide, 2021; s.81)

"Çektiklerime şimdi hiç acımiyorum. Başkalarının muhabbetini çaldığım için bana her şey layıktı." (Güzide, 2021; s.82)

Fikret'e ait olan bu cümleler kendini ne kadar değersiz gördüğü ve diğer insanlarıysa kendinden üstün tuttuğunun bir kanıtıdır. Bu da saplantılı bağlanma stiline kendi benlik algısı olumsuz başkalarına karşı olumlu düşünenin bir örneğidir.

Tüm bunların yanında Nejat'ta Fikret'i ilk gördüğünde şok olmuştur ve evde gizlice ilk konuşmalarında Fikret'e şu sözleri söylemiştir:

"Keşke sizi hiç görmeseydim. Çünkü yavaş yavaş kendimi ümitsizliğe, mahrumiyete alıştıırıyordum. Hiçbir şey hissetmiyor, yaşamaktan bir zevk almıyordum. Bütün insanlardan uzak, yalnız hayalinizle yaşamak en büyük tesellim olmuştu. [...] Yalvarırım size ümitlerimi kırmayınız. Ben artık ümitsiz yaşamaya takati kalmamış bir zavallıyım." (Güzide, 2021; s.89)

Cümlelerinde kendini zavallı olarak nitelendirmesi, hiçbir şey hissetmediğini belirtmesi, hayattan zevk almadığını söylemesi Nejat karakterinin de saplantılı bağlanma stiline sahip olduğu anlaşılmaktadır. *“İşte ben bugün, bu güzel hatıraları yad etmekle teselli bulan bir bedbahtım. Sizden ayrı bulunduğum, ümitsiz yaşadığım, tahammül edilemez ruh ızdırapları içinde kıvrandığım vakitlerde ben hep bu hatıraları anmakla müteselli oldum.”* (Güzide, 2021; s.125). Nejat’ın bu cümleleri ayrı kaldıkları zaman diliminde ne kadar perişan bir hale düştüğünü, sürekli hatıralarda teselli bulduğundan bahsederek yine saplantılı bağlanma biçiminde olduğunu kanıtlamaktadır. Romanın sonunda Suat Nejat ile vapurda karşılaştığında yanındaki çocuğa babası olup olmadığını sorar. Babası olduğunu ve çok hasta olduğunu, kimseyle konuşmadığını, sürekli düşünüp durduğunu belirtmiştir. Fikret’in ölümünü kaldıramayan Nejat bağımlı kişiliği nedeniyle kendi hayatını devam ettirmede zorlanmaktadır. Saplantılı bağlanma stili ile sevdiği kadın öldükten sonra kendini toparlayamamıştır. Hastalık derecesinde sağlığını ve bilincini kaybetmiştir.

Romandaki Fikret ve Nejat karakterlerinin saplantılı bağlanma stiline sahip olduğu, Sait karakterinin ise güvenli bağlanma stiline sahip olduğu görülmektedir. Romanda işlenen aşk ve karakterlerin kişilikleri birbiriyle uyum içerisindedir. Yazar, bu kitabı günlük şeklinde yazmıştır. Genelde Fikret’in duygu ve düşünceleri ağırlıktadır. Bu yüzden Fikret karakterinin analizleri daha net yapılabilmektedir.

Fatih Harbiye

Özet: Darülelhan’ın (Konservatuarın) alaturka kısmında ud eğitimi almakta olan Neriman, babası Faiz Bey ile Fatih’te oturmaktadırlar. Okulda kemençe eğitimi alan Şinasi ile yedi yıldır nişanlıdır. Neriman ve Şinasi’nin tüm çevresi evlenmelerini beklemektedir. Neriman’ın babası Şinasi ile çok iyi anlaşmaktadır. Zevkleri, esprileri, ilgileri birbirleriyle çok uyumaktadır. Babası Şinasi’yi oğlu olarak gördüğünü de belirtmektedir. Fakat Neriman Darülelhan’da tanıştığı Macit sayesinde Batılı bir yaşam sürmek istediğini keşfetmiştir. Fatih semti Şark’ı (Doğu’yu), maneviyatı, Osmanlı’yı aynı zamanda Şinasi, Faiz Bey’i temsil eder. Harbiye semti ise Garp’ı (Batı’yı) maddeciliği, büyülu hayatı, zenginliği, yabancılaşmayı ve Macit’i temsil eder. Neriman Macit ile tanıştıktan sonra içinde bulunan Batı merakı giderek artmaktadır. Neriman artık Batılılar gibi giyinmek, onlar gibi yaşayıp eğlenmek istemektedir. Harbiye’de şatafatlı mağazalar, süslü gece hayatı, balolar Neriman’ın ilgisini çekmektedir. Artık vaktini sürekli Harbiye’de geçirmek isteyen Neriman’ın aşk hayatı da etkilenmektedir. Hatta evinde bile babasıyla ilişkileri kötü gitmeye başlamıştır. Neriman artık Macit ile Harbiye’de karşılaşmak için can atmaktadır. Bir gün Macit Neriman’ı baloya davet eder. Davet için hazırlıklara başlayan Neriman’ın hayatındaki değişimleri, Doğu – Batı çatışmasını kendi içinde yaşayan bir karakter üzerinden anlatmaktadır (Safa, 1999).

Bağlanma Stilleri Açısından İncelenmesi: Şinasi ve Neriman karakterlerinin ikisinin de güvenli bağlanma stiline sahip olduğu görülmektedir. Fakat Neriman karakteri Macit ile tanıştıktan sonra kişiliğinde ortaya çıkan değişiklikler sebebiyle Macit’e karşı sürekli kendini, kendi kültürünü daha düşük seviyede görmesi, Macit’i ise kendinden daha yüksekte hatta ulaşamayacağı bir seviyede görmesi bağlanma stiline bağlanma yaralanmasına neden olduysa da kahramanlarımızın ilişkisi bu yaralanmayı onarabilmiştir. Bu bağlanma stillerini somutlaştıran cümleler aşağıdaki gibidir:

Roman; Neriman’ın Şinasi’ye arkadaşına gideceğini söyleyip Macit ile buluşmaya gitmesiyle başlamaktadır. Şinasi Neriman’ı arkadaşının evine gidecek diye biliyordu. Fakat yolda Fatih – Harbiye tramvayını beklerken gördü. O an kendisine yalan söylediğini anladı ve düşüncelere kapıldı.

“20 gündür sazını mektebe getirmemesi, evine geç gidişleri, tuvaletine verdiği ehemmiyetin artması, Şinasi’yle konuşurken sesine dolan asabi titremeler gibi küçük küçük hadiseler kendilerini hatırlatıyorlardı. (Safa, 1999; s.10)”

Şinasi: “Niçin sen artık çünkü sen değilsin? Niçin biz bugün ikimiz de kıymetli bir şey kaybetmiş gibiyiz? Niçin bugünün düne benzemiyor? Niçin çünkü gibi rahat adımlar atamıyorsun? Niçin Böyle oldun?” (Safa, 1999s.67).

Neriman: “Niçin mi? Çünkü artık ben bir Fatih kızı olmak istemiyorum anlıyor musun? Böyle yaşamaktan nefret ediyorum, eskiliklerden nefret ediyorum, yeniyi ve güzeli istiyorum, anlıyor musun? Eski ve yırtık ve pis bir elbiseyi üstümden atar gibi bu hayattan ayrılmak, çıkmak istiyorum. İhtiyar adam, bozuk sokak, salaşpur ev, gıy gıy, hey hey, ezan, helvacı... Bıktım artık, ben başka şeyler istiyorum, başka, bambaşka, anlamıyor musun?” (Safa, 1999s.67).

Fakat bunların hiçbirini söyleyemedi. Aklında dönüp duran bu düşünceler Şinasi tarafından bilinmiyordu. Tesadüfen öğrendiği bir hikayede kendi hayatını ve sonunu gören ve hikâyeden çok etkilenen Neriman'ın tüm bakış açısı değişmiştir. Neriman evden çıktıktan sonra koşarak Şinasi'nin yanına gider: “Ben bir alçağım, beni kabul et, sana geliyorum.” (Safa, 1999; s.108). Şinasi'ye evlenmeleri için bir sorun kalmadığını ve ud çalmaya geri döneceğini söyler. Romanın sonunda herkes günler sonra rahat bir uykuya dalar. Romanda karakterin sürekli değişen ruh hallerine göre bağlanma stilleri incelenmiştir.

Huzur

Özet: Huzur romanı Cumhuriyetin ilk yıllarında yaşayan iki gencin Nuran ve Mümtaz'ın aşk hikayelerini anlatmaktadır. Mümtaz, evlerinden savaş sebebiyle ailesiyle beraber kaçarken babasının ölümüne şahit olmuştur. Daha sonrasında annesinin de kaybıyla hem yetim hem de öksüz kaldığından babasının kendisinden sıkça ve övgüyle bahsettiği İhsan abisinin, yani amcasının oğlunun yanına İstanbul'a taşınmıştır. İhsan abisi ve karısı, Mümtaz'ın oğlu gibi görmüşler onunla evlatları gibi ilgilenmişlerdir. İhsan Galatasaray lisesinde öğretmenlik yapmaktadır. Mümtaz'da abisinin öğretmenlik yaptığı lisede yatılı olarak okumuş hatta yurt dışına çıkarak eğitiminin geri kalan kısmını da orada tamamlayarak İstanbul'a geri dönmüştür. Mümtaz karakteri, içinde bulunduğu zamanın ve olayların da dışında kalmayarak birinci dünya savaşından çıkmış ve ikinci dünya savaşına hazırlanan dünyanın sorunlarıyla da ilgilenmiş, İhsan abisi başta olmak üzere yakın çevresindeki arkadaşlarıyla da bu konuyu sıkça toplantılarda tartışmaktadır. Daha sonralarında İstanbul'da bir ada vapurunda yakın aile dostlarının yanında olan Nuran'la tanışır ve Nuran'dan görür görmez etkilenir. Sadece Nuran'la değil Nuran'ın küçük kızı olan Fatma ile de bu vesileyle tanışmış olur. Nuran'dan etkilenen Mümtaz daha sık görüşmek adına planlar yapmaya çalışır. Nuran karakteri ise kocasından boşanmış bir çocuklu duldur. Nuran'ın eski kocası olan Fahir'le olan evlilikleri ise aslında birbiriyle iyi arkadaş olabilecek fakat eş olamayacak iki kişinin çevresindekilerin de etkisiyle evlenmeleri, daha sonrasında Fahir'in Nuran'ı beğenmeyerek başka bir kadınla aldatmasıyla son bulmuştur. Bu yüzden Nuran aldatılmanın ve çocuklu olmanın da getirisiyle daha önce hiç evlenmemiş, kendisinden de küçük olan Mümtazla olan ilişkisine sıcak bakmamıştır. Ama Mümtaz'ın ona olan sevgisi, ilgisi Nuran'ı da etkileyerek bir beraberlikleri olmuştur. Bu beraberlik içerisinde bu ikilinin aşkı aslında çevreleri tarafından çok onay görmemiş özellikle de Nuran'ın küçük kızının kıskançlıkları sebebiyle anlaşmazlıklar olmuştur. Bütün bunlara son vermek adına Mümtaz Nuran'a evlenme teklifi etmiş fakat Nuran hem kızının kıskançlıkları hem de annesinin onay vermemesi sebebiyle evlilik fikrini erteletmiştir. Tüm bu olaylar yaşanırken Nuran'a olan aşkı devam eden Mümtaz'ında eski okul arkadaşı olan Suat ortaya çıkmıştır. Suat Nuran'ın Fahir'le evlenmesi dolayısıyla Nuran'dan vazgeçmiş, evlenerek Konya'da devlet memurluğu yapmaya başlamıştır. Fakat hem Nuran'ın boşanmış olması hem de hastalığının getirmiş olduğu belirsizlikle Nuran'a bir aşk mektubu göndererek zaten kafası karışık olan Nuran'ın kafasını daha da karıştırmıştır. Suat Konya'dan İstanbul'a taşınarak zaten sürekli aldattığı karısını ve kızlarını geride bırakmıştır. Bu durumu iyi karşılamayan Mümtaz, Suat'a karşı oldukça yoğun ve olumsuz duygular beslemeye başlamıştır. Çünkü Suat'ın varlığıyla beraber önündeki engeller daha da artmıştır. Ama Suat ise yaşamış

olduğu belirsizliklerin devam etmesi sebebiyle hayatına son vermiştir. Bu durumdan çok etkilenen Nuran hem Suat'ın intiharı hem kızının Mümtaz'a karşı olan kıskançlık krizleri, annesinin Mümtaz'ı istememesi hem de kendisini aldatan Fahir'in aldatılıp Nuran'a pişman olup kızlarının da varlığı sebebiyle geri barışmak istemesi Nuran'ı daha da zor duruma sokarak Mümtaz'dan ayrılmanın daha gerekli olduğuna karar vermiştir. Nuran'ın kocasıyla geri barışma durumu Mümtaz'ı yıkmış, bundan sonraki hayatını abisinin hastalığıyla ilgilenerek geçirmiştir (Tampınar, 1995).

Bağlanma Stilleri Açısından İncelenmesi: Huzur adlı romanda Mümtaz karakterinin erken yaşta önce babasını daha sonrasında annesini kaybetmesinden dolayı hayata karşı “kaybetme” duygusunun baskın gelip bu fikri romanın diğer sayfalarında dolaylı veya doğrudan bir şekilde ifade etmektedir. Mümtaz karakterinin Nuran'dan görür görmez etkilenmesi ve romanın anlatımı boyunca genel olarak Nuran'da herhangi bir olumsuz özellikle görmemesi, Nuran'ı hayatında görmüş olduğu bütün güzel şeylerle mutlaka bir bağlantısını bulup ilişkilendirmesi, Nuran'ın yokluğunda kendine dair hiçbir şeyi düşünmemesi ve Nuran'a karşı bütün olumlu özellikleri aktarırken bu süreçte yaşanan olumsuz durumların varlığını ilk önce kendisinde bilip bazı durumlarda kendini Nuran'a karşı yetersiz görmesi Bartholow ve Horowitz'in geliştirmiş olduğu Dörtlü Bağlanma Modelinden saplantılı bağlanma ile eşleşmektedir. Mümtaz karakteri saplantılı bağlanma ile eşleşirken Nuran karakteri ise Mümtaz'la olan ilişkisinde önceliğinin ilk eşinden olan kızı ve annesinin düşüncelerinin olması, Mümtaz'la yaşamış olduğu yakın ilişkide çevresindekilerin etkisine bağlı kalarak hem kendine yönelik hem de Mümtaz'a yönelik olumsuz düşüncelerin varlığı sebebiyle Bartholov ve Horowitz'in geliştirmiş olduğu Dörtlü Bağlanma Modelinden korkulu bağlanma stili ile eşleşmektedir.

Roman içerisinde bu bağlanma stilleriyle eşleşecek ve açıklayıcı cümlelerin varlığı da bulunmaktadır. Bu konuda daha detaylı incelemek gerekirse; Romanda Mümtaz karakteri Nuran için hayatının başka bir yerinde, onunla olduğu ya da olmadığı zamanlardaki düşüncelerini aşağıda romandan alınan alıntılardaki cümlelerde belirtilmiştir.

“Nuran'ın şu dakikada bulunması ihtimali olan İstanbul'un her köşesinde onunla beraber olabilmek için parçalanıyordu sanki rüzgâra kendisini parça parça dağıtıyordu (s.54)”. “Birkaç ay evvel sevdiği kadın yaşama iradesine tek başına kullanmak istemiş, ondan ayrılmıştı (s.65).”, “Sanki genç kadın hayatından uzaklaşmakla bütün zaaflarından paylaştıkları her şeyden yıkanmış hayatın erişilmez tabakalarında bu elmasın parıltılı katılığını kazanmıştı. Bir kelimeyle ayrılık onu âleminin dışında efsanevi bir mevcudiyet yapmıştı. Keşke hep böyle uzakta bu kadar yalnız kendisi olarak güzel ve her şeyden uzak bilseydim o zaman bütün bütün azaplarından içinde burada gibi delen bir yığın hatıradan kurtulacaktı. Bu belki genç adamın hayalinde kendisini terk eden kadının zaman zaman büründü çehrelerden biriydi fakat onun yanı başında aylarca günlerin ekmeğini beraber kırıp yedikleri insan kendisi için o kadar azaba katlanmış bütün ümitlerini paylaşmış bir an her şeyin dışında yalnız onunla yalnız onun için yaşamış bir varlık kendi kadını olan Nuran vardı (s.71).”, “Kendisine bir gün bu yaz bizim de mümtaz her deliliği yaparız demişti mümtazın kafasında bu cümle bugün kaybetme korkusuyla binbir kulağa girmişti (s.253)”. (Tampınar, 1995)

Roman içerisinde Mümtaz'la kurmuş olduğu yakın ilişki içerisinde Nuran'ın geliştirmiş olduğu bağlanma stili korkulu bağlanmadır. Nuran karakterinin ise yakın ilişki içerisinde hem kendisine karşı takındığı olumsuz benlik hem de karşısındaki kişiye yönelik duyduğu olumsuz duygu ve düşünceler neticesinde korkulu bağlanma içerisinde kendi benliğine yönelik olumsuz cümlelere örnekler romanda da karakter tarafından ifade edilmiştir.

-Bu anlarda Nuran etrafındaki her şeyi tanısa bile kendisini tanıyamazdı (Tampınar, 1995; s.73).

-Ne olurdu oda Mümtaz gibi İhsan gibi hayata güvene bilseydim. Fakat hayata güvenmiyordu. O hayat karşısında zayıftı bu zaaf yüzünden bir gün mümtazı kendisine o kadar lazım olan kendisine o kadar muhtaç olan mümtazı kaybedebilirdi. Çünkü kendisini iyi tanıyordu o bir düşünceye bir fikre bir aşka kendisini tam veremiyordu eve girer girmez annesine biraz çatık yüzü Fatma'nın dargın halleri onu her şeyi unutturuyordu. Onun hayatı parça parçaydı ayrı ayrı evlerde yaşıyordu. Aşkın ve vasiyetinin evlerinde yaşıyordu. Birinden öbürüne geçtiği zaman az çok kendi de değişiyordu (Tampınar, 1995; s. 236-237).

-Yorulduğum kendim olmak istiyorum artık (Tampınar, 1995; s.237).

-Nerede olursam olayım ben Mümtaza aitim. (Tampınar, 1995; s.370).

İncelemeler itibariyle Nuran'ın geliştirmiş olduğu korkulu bağlanma stili sonucunda Mümtaz ile var olan ilişkilerinin devam etmemesinin her ikisi için özellikle de kendisi için daha iyi olacağına karar vererek içinde bulunulan yakın ilişkiyi sonlandırmıştır.

Aylak Adam

Özet: Aylak Adam romanı, romanın baş karakteri olan C.'nin aylak aylak dolaşarak hayatının aşkını aramasını anlatmaktadır. C. annesini hatırlamayacak yaşta kaybetmiş, teyzesi ve babasıyla beraber büyümüştür. Fakat teyzesinin ve babasının varlığı ona mutlu bir aile tablosu yaşatmamıştır. Babasının kadınlara karşı olan düşkünlüğü özellikle evdeki çalışanlara yönelik yakınlığı ve cinsel beraberliklerini C.'nin görmesi babasına karşı olumsuz duygu ve düşünceler beslemesine sebep olmuştur. Teyzesi bu süreçte onunla anne gibi ilgilenmiş ve teyzesinin kucağında yatarken uyumak ona çocukluğunda iyi gelen bir şey olmuştur. Fakat bir gün babasını teyzesine dokunurken görmesi üzerine babasıyla tartışmıştır. Bu tartışma sonucunda babası onu döverek kulağının yırtılmasına sebep olmuştur. Bu olay üzerine babası onu yatılı okul göndermiş, teyzesi ise bir ay sonra vefat etmişti. Babası onu yurttan sık sık ziyarete geldiğinde ondan daha da nefret etmiş, onu okumasına teşvik etmesine rağmen babasına olan inadı ve nefretinden dolayı okumamıştır. Yakın arkadaşı olan Sadık'ın resim galerisine uğrayarak burada ressamlar için modellik yapmış. Resim sergileri, tiyatro, sinemalara gider ve yaşamını lokantalarda yemek yiyerek bu şekilde yaşamaya devam etmiştir. Babasının onda kadınlar üzerinde bıraktığı etkiyi aşamamakta ve hayatındaki doğru kadını da aramaya devam etmektedir. Resim galerisinden olan Ayşe ile bir beraberliği olmuş fakat bu da devam etmemiştir. Sonrasında yolda yürürken bir şeyler hissettiği bir kıızı arkadan görür, takip ettiği yol boyunca kızın evini bulur ve kıızı daha sonrasında birkaç gün boyunca evinin etrafında dolanarak kızın dikkatini çekmeyi başarır. Bir süre mutlu bir beraberlikleri olur fakat kızın yani Güler'in evlilik ve çocuk hayalleri C. için sıradan ve onun için olmayan bir durum olduğundan ayrılırlar. C. tekrardan gittiği yazlıkta tesadüfen Ayşe ile karşılaşır ve tekrardan denemeye karar verirler. Bu deneme esnasında ilk başlarda mutlu gitse e Ayşe C. nin çocukluk yaşantısını merak eder ve C.'nin babasıyla olan ilişkisini ve C.'nin kadınlara olan bakış açısını daha da net görerek onunla mutlu olamayacağını anlar ve bu ilişkiyi sonlandırır. En sonunda C. bu yaşadığı sorunların çözümünü alkolde bulmak ister (Atılğan, 2019).

Bağlanma Stilleri Açısından İncelenmesi: Aylak Adam romanın baş karakteri olan C.'nin çocukluk yaşantısında annesini kaybetmesi ve bu süreçte evde bulunan hizmetlilerle babasının cinsel yakınlıklarına şahit olması ve en sonunda da babasının teyzesine dokunmaya çalıştığını görmesi üzerine babasıyla tartışmaları, bütün çocukluk hayatı boyunca babasına karşı kurmuş olduğu bağlanmanın bu olaylar sebebiyle olumsuz olması, çocukluk yaşantısında hayatına girmiş olan kadınların babasının cinsel olarak kullanıldığını görmesi ve bunun üzerine kadınlara yönelik geliştirdiği olumsuz duygular ve kendisine yönelik olumlu bir benlik algısının oluşturabileceği bir bakım vereninin olmamasının sebebiyle hem kendisine hem de başka insanlara karşı olumsuz düşünce ve duyguların varlığı sebebiyle roman karakteri olan C. Bartholov ve Horowitz'in geliştirmiş olduğu Dörtlü Bağlanma Modelinden

korkulu bağlanma stiliyle eşleşmektedir. Bu bağlanma stiline getirdiği bir durum sonucunda karakter romanın anlatımı boyunca hem aile bireyi olan babasıyla hem de yakın ilişki içerisinde bulunduğu karşı cinsle yakın bir ilişki kurmanın devamlılığını sağlayamamış ve bu durumun sonucunda tekrar aynı olayları yaşamaya devam edip yakın ilişki içerisinde bulunduğu karşı cinsten sadece isim değişikliği olmuştur. Bu bağlanma stiline getirmiş olduğu düşünce kalıplarını örnek cümlelerle bu araştırma içerisinde incelenmiştir. Roman karakteri olan C.'nin korkulu bağlanma stiline oluşmaya başladığı yıllar çocukluk yaşantılarına dayanmaktadır ve baş kahramanın geliştirmiş olduğu bu bağlanmanın nedeni romanda okuyuculara yazar tarafından aşağıdaki cümlelerle aktarılmıştır:

...Babasına benzemekten korkuyordu. Çocukluğunda, eski evde sık sık hizmetçi değişirdi. Bazı geceler kesiliveren bağırma, fısıltılar, somya gıcırtağı duyardı. Bir gün mutfakta babasını görmüştü: Kopacak gibi gergin, sırtı kamburlaşmış, arkadan kadının kalçalarına sarılmış. Elindeki bardak düşünce doğruluvermişlerdi. Korkunçtular. Babası yürümüş onu tokatlamıştı. On yaşındaydı. Kadınlığı, erkekliği biliyordu. Eskiden beri, belki teyzesi yüzünden, hep iğrenirdi babasından (Atılğan, 2019; s.8).

"Babamda korkunç bir kadın düşkünlüğü vardı. Onun gibi olmama kararını, bu iğrençlikleri gördükçe vermiş olacağım. Salt onun rahatını kaçırmak için üstlerine giderdim. Tokatlardı beni. Nasıl istiyordum bu dayakları busen! Onlar beni "babayı sevmeme" azabından kurtarıyordu... babam, "— Görürsünüz, adam olmayacak bu çocuk," derdi. Konuşmazdım. Sevinirdim. Babam adamsa ben olmayacaktım. "Büyüyünce bıyık bırakmayacağım" derdim kendi kendime. Ertesi gün daha çok dövüşürdüm. Ötekiler benden yıldılar. Öğretmenler babama yazarlardı. İyi ki okumamı istemiyordu. Yoksa ona inat okumazdım" (Atılğan, 2019; s.88-89).

Roman karakteri olan C.'nin korkulu bağlanma stili, yakın ilişki içerisinde bulunduğu bir diğer roman kahramanı olan Güler'in ise C. Karşı olumlu tutuma sahip olup; kendisine karşı olumsuz tutuma sahip olması saplantılı bağlanma stiline sahip olduğunu göstermektedir. Güler'in kendisine karşı bulunduğu olumsuz benlik algısı ve C.'ye karşı takındığı olumlu duygu ve düşünceler ise aşağıdaki cümlelerde ifade edilmektedir.

- "Açma gözlerini sakın. Açarsan belki yalnız, şişmiş bir burunla iki sıvışık göz göreceksin. Yoksa aldırma mısın? Yoksa seni böyle başkaları da öptü mü?" (Atılğan, 2019; s.54)

- "Viz gelir hepsi. Babam, ev, çocuklar! Hiçbiri gözümde yok. Sen varsın yalnız. Seninim ben. Al beni" (Atılğan, 2019; s.61)

...- "Daha gelemem," demişti, "çekinirim. Evine girince bende oraya uymayan bir şey görürsün de beni sevmezsin diye korkarım." (Atılğan, 2019; s.53).

-Nedenmiş o! Düşünmeden edemem, biliyorsun, seni seviyorum ben. (Atılğan, 2019; s.52)

Roman karakteri olan C.'nin korkulu bağlanma stiline geliştirmiş olduğu hem kendisine karşı hem de çevresindeki diğer bireylere karşı takındığı olumsuz duygu ve düşünceler C.'nin çocukluğundaki bir yaşantıyı hatırlayarak da romanda dile getirmiştir.

-Bakma bana kızım, görüyorsun, hamam oğlanları gibiyim. İş yok bende. Sen o yanındaki gözülüklüye bak." Oysa Güler onun bir yakını olmadığını göstermek istiyordu (Atılğan, 2019; s.37).

-Kızlar benden korkarlardı (Atılğan, 2019; s.37).

Romanın baş karakteri olan C.'nin Güler ile kurmuş olduğu yakın ilişkisi sonucunda Güler, onunla evlenmeyi ve çocuklarının da olmasını isteyerek bir aile kurmak istediğini ifade etmiştir. Ama C.'nin çocukluk yaşantılarının da getirmiş olduğu düşüncelerle aile kurmaya sıcak bakmamakta korkulu bağlanmanın da etkisiyle bu düşüncenin onun için oldukça sıradan bir durum olacağını, aile kurmanın

onlara mutluluk değil sıradanlığın birer parçaları olacaklarını dile getirmiştir ve Güler'den ayrılmanın gerekliliğine karar vererek yakın ilişkilerini sonlandırmıştır.

-Sen neden değilsin? Çevrene bakmıyor musun? En mutlu görünenlerine bile? Bütün bunlar üç oda, bir mutfak, iki çocuk düşü ile başlıyor. Sonra? Haydi bayanlar, baylar! Bu fırsatı kaçırmayın. (Atılgan, 2019; s.56)

-Bunca lüzumsuz eşya vardı da, neden en gereken, bir sigara küllüğü yoktu. Kadınlar da böyleydi. Dünyada gereğinden çok kadın vardı ama, yalnız bir teki yoktu. (Atılgan, 2019; s.69)

-Karı kocalar bile böyle değil mi? Ortak neleri var? Haftanın belli günleri et ete sürtünmekten başka? Gene de dayanıyorlar. Çünkü birlikte yaşama zorunluluğuna inanmışlar. İşte benim onlardan ayrıldığım buna inanmamam. Sıkıntımın da, sevincimin de kaynağı bu. Gücün dayanmaktansa yalnızlığıma kaçırım. Bana tek insan yeter (Atılgan, 2019; s.77)

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatındaki seçilen on roman ve roman karakterleri bağlanma stilleri açısından incelenmiştir. İnceleme sonuçları romanların ait olduğu zaman aralığı konusunda kısıtlama getirmiş olup yalnızca anlatılan olaylar üzerinden karakterler hakkında çıkarımda bulunulmuştur. Farklı zaman aralıklarında veya farklı olaylar karşısında hangi tutumları sergileyecekleri bilinemeyecek olup mevcut anlatılar üzerinden genel bir yorumda bulunulmuştur.

Nefes Nefese adlı romanda, özet kısmında da bahsedildiği gibi II. Dünya Savaşı dönemindeki olayların ve karakterlerin yaşamlarının bahsi mevcuttur. Savaş dönemi bireyler üzerinde farklı etkilere ve tepkilere yol açabilir. Bu da karakterlerin duygusal ilişkilerinde normalin dışında tutum geliştirmelerine sebebiyet vermiş olabilir. *Nefes Nefese* kitabındaki bahsi geçen duygusal ilişkilerdeki bağlanma stilleri incelendiğinde: Sabiha, Macit korkulu; Selva saplantılı Rafael'in ise kayıtsız bağlanma stiline örnek oldukları görülmektedir.

Kalp Ağrısı romanında Zeyno ile Hasan karakterleri arasındaki aşk, kendilerinden bağımsız olan ancak onları etkileyen birtakım olaylar çerçevesinde anlatılmıştır. Engel teşkil eden bu olayların söz konusu oluşunun da karakterlerin bağlanma stillerini, kendilerini ifade etme şekillerini etkilemiş olma olasılığı bulunmaktadır. *Kalp Ağrısı* romanında karakterlerin bağlanma stilleri incelendiğinde: Zeyno isimli karakterin kayıtsız; Hasan ve Azize karakterlerinin saplantılı; Doktor Saffet'in güvenli, Dora'nın ise kayıtsız bağlanma stiline örnek olduğu gözlenmektedir.

İçimizdeki Şeytan romanının karakterlerinden Ömer ve Macide henüz tanışıklıklarının üçüncü haftasında mecburen karı-koca gibi birlikte yaşamaya başlamıştır. Bu ani olay neticesinde çok fazla geçim sıkıntısı, çok fazla zorluk yaşamışlardır, çevrelerinden sürekli borç istemişlerdir. Çiftler arasında zorluklarla başa çıkma, birlikte mücadele etme, birbirlerine daha fazla güvenmeleri ve bağlanmaları açısından önemli bir olaydır. Ancak Ömer ve Macide ilişkisinde bu tam tersi olmuş aralarındaki yakınlık gittikçe açılmış ve artık düşüncelerini birbirlerinden saklayıp birbirlerine karşı kayıtsız tutum göstermeye başlamışlardır. Bu nedenle, ani gerçekleşen birlikte yaşama olayı olmasaydı kahramanlarımız daha farklı bir bağlanma stili gösterebilirlerdi. *İçimizdeki Şeytan* romanında Ömer karakteri kayıtsız; Macide karakteri ise güvenli bağlanma stili gösteren karakter olarak yorumlanmıştır.

Çalığışu romanında, Feride Kâmran'ın onu aldattığını öğrenip onunla hiç konuşmadan evden kaçmaktaydı. Ancak Feride evden uzaklaşmayı Kâmran'la ilk etapta yüzleşseydi belki de onu hiç affedemeyecekti. Ancak Feride evden uzaklaşıp öğretmenlik yaptığı yıllarda çok fazla düşünme fırsatıyla birlikte, çok fazla hayat tecrübesi edinip, olgunlaşmıştır. Bu olgunlaşma ve geçen sürede Feride Kâmran'ı kendi içinde affetmiş ve romanın sonunda güvenli bir bağlanma stili kurarak evlenmiştir. Feride karakteri başta kayıtsız bağlanma stili gösterirken daha sonra bu güvenli bağlanmaya

evrilmiştir. Kâmran karakteri ise başlangıçta kayıtsız bağlanma stili gösterirken daha sonra bu güvenli bağlanmaya evrilmiştir.

Masumiyet Müzesi romanında Kemal karakteri saplantılı bağlanma stili özellikleri göstermektedir ve bu stile örnek oluşturacak davranışlardan biri de Füsün'un eşyalarını biriktirmesidir. O dönem içerisinde bu bağlamda ele alınmamış olsa da Kemal'in Obsesif-Kompulsif Bozukluk geliştirme ihtimali ele alındığında bu davranışı bir takıntı hastalığından dolayı yapmış olabileceği göz ardı edilmemelidir. Füsün'un zaman içerisindeki bağlanma stillerinde gözlenen değişim noktasında ise yaş faktörü ön plana çıkmaktadır. Bu açıdan bağlanma stillerine birçok değişkenin etkisi sorgulanabilir. Aynı zamanda romanda karakterlerin yaşam içerisinde deneyimleri ve düşünceleri bağlamında yaşanan gelişmeler ve dönüşümler de ortaya konulmaya çalışılmıştır. *Masumiyet Müzesi* romanındaki Kemal karakteri saplantılı bağlanma stili gösterirken, Füsün karakteri korkulu bağlanma stilinden kayıtsız bağlanma stiline evrilmiştir.

Ağrıdaki Efsanesi romanı içerik bakımından efsane niteliği taşıması dolayısıyla olağanüstü olaylar içerir. Karakterlerin aşkı bu olağanüstü olaylar ve kültürel gelenekler çevresinde gelişir ve abartılı bir dille kaleme alınmıştır. Bağlanma stilleri bakımından incelendiğinde Gülbahar saplantılı; Ahmet ise Kayıtsız bağlanma stili göstermektedir fakat efsane bağlamında incelemek gerekirse aşkı için her mücadeleye katlanan ve özgüven temsili bir karakter olarak karşımıza çıkmakta ve güvenli bağlanma gibi farklı bir bağlanma stilinden söz edilebilmektedir. Bu açıdan romanın efsane niteliği taşıması ve dönemin özellikleri roman karakterlerinin bağlanma stillerini etkileyebilmektedir.

Ölmüş Bir Kadının Evrak-ı Metrukesi romanında da Fikret'in hasta olması kişiliğinde birtakım değişikliklere yol açmış olabilir. Eğer daha sağlıklı bir haldeyken Nejat ile tanışsalar çok daha farklı bağlanma stili gösterebilirdi. *Ölmüş Bir Kadının Evrak-ı Metrukesi*'nde Fikret ve Nejat karakterleri saplantılı; Sait karakterinin ilişkisi güvenli bağlanma stiline örnek gösterilebilir.

Fatih-Harbiye romanı doğu-batı çatışmasının en çok yaşandığı dönemi yansıtır. Bu yüzden de Neriman karakteri dönemin özelliklerini göstermektedir. Kendi kişiliğinin dışına çıkması da döneme bağlı değişiklik göstermiş olabilir. Bu romanın kahramanları olan Neriman ve Şinasi karakterlerinde güvenli bağlanma stili örneği gözenmektedir.

Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Cumhuriyetin ilk yıllarını anlattığı *Huzur* adlı romanda Mümtaz karakteri, köylerinde çıkan çatışma sonucunda babasını kaybetmiş daha sonrasında annesini kaybetmiş ve yaşadığı bu bireysel ve toplumsal olaylardan psikolojik olarak etkilenmiştir. Karakterimiz dönemin toplumsal sorunlarından etkilenecek yapmış olduğu araştırmalarında kendi var olma çabasını da çözmeye çalışmaktadır. Bu arayış içerisinde Nuran karakteriyle de tanışarak kendi varoluşunu Nuran'da aramaya başlayarak saplantılı bağlanma stili ile eşleşmeye uygun duygu ve davranış kalıpları romanda ifade etmiştir. Eğer Mümtaz savaş dönemi karakteri olmasaydı ve hem annesini hem de babasını erken yaşta savaşın getirmiş olduğu olumsuz ortamda kaybetmeseydi, daha farklı bir bağlanma stili gösterebilirdi. Romanda Mümtaz karakteri saplantılı bağlanma stilinin özelliklerini yansıtırken, yakın ilişki içerisinde bulunduğu Nuran karakteri ise korkulu bağlanma stilinin özelliklerini yansıtmaktadır.

Aylak Adam romanının baş karakteri C.'nin hayatı, annesini küçük yaşta kaybetmesi ile, çocukluğu babasının yanında, babasının yapmış olduğu çapkınlıklar izlemek zorunda kalarak, içinde babasına karşı öfke besleyerek geçmiştir. Annesinin yerine geçen teyzesiyle babasının beraber oluşuna dayanamayarak babasıyla olan bağlarını kopartıp çocukluğunda bakım verenleriyle sağlıklı bir ilişki kuramadığından hem kendine hem çevresindekilere karşı olumsuz tutumlar geliştirmiş ve bütün bunların sonucunda korkulu bağlanma stili sergileyen bir roman karakterine dönüşmüştür. C. karakteri yakın ilişkide bulunduğu kadınlara korkulu bağlanma stilinin özellikleriyle yaklaşırken; Güler karakteri ise C.'ye karşı saplantılı bağlanma stilini yaşayan bir roman kahramanıdır.

Cumhuriyet Dönemi'ne ait, çalışmada örneklem olarak kullanılan romanlar incelendiğinde karakterlerin bazılarının tek bir bağlanma stili örneği gösterdiği, bazılarının ise birden çok bağlanma stili örneği gösterdiği görülmektedir. Bu çeşitliliğin nedeninin, çalışmada örneklem olarak kullanılan Cumhuriyet dönemine ait romanlardaki karakterlerin farklı psikolojik, ilişkisel, ruhsal dinamiklere sahip olmalarının sonucu olduğu söylenebilir. Bazı roman karakterleri, romandaki ilişkilerinde özgüvenli ve bağımsız bir şekilde bağlanma ilişkisi kurarken, bazıları ise birden çok bağlanma stili sergilemektedirler. Karakterler bazen duygusal açıdan bağımlı olabilirken; bazen de kendilerini korumak için duygusal uzaklık sergileyebilmektedirler. Bu çeşitlilik, romanlarda karakterlerin derinlikli ve gerçekçi bir şekilde betimlenmesine katkı sağlamıştır. Yazarlar, okuyuculara farklı karakterlerin psikolojik karmaşıklıklarını göstererek insan doğasının zenginliğini yansıtmayı başarmışlardır. Bu romanlar incelenirken en çok yoğunlaşılacak bağlanma stillerinin saplantılı, korkulu ve kaygılı bağlanma stilleri olduğu görülmüştür. Her romanda en az bir karakterimizin olumsuz bağlanma stillerine sahip olduğu görülmektedir. Buna göre; Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatında tüm bağlanma stillerine rastlanmakla birlikte tasvir edilen karakterlerin büyük çoğunluğunun saplantılı, korkulu ve kayıtsız bağlanma stillerine sahip olduğu görülmektedir. İncelenen romanlarda güvenli bağlanma stiline sahip kahramanımız çok azdır, buda yaşanan zor ve çetin bir sürecin yansımaları olarak yorumlanabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, herhangi bir etik kurul izni gerektirmemektedir.

Yazarların Katkı Oranı

Makale iki yazarlıdır. 1. yazar %50, 2. yazar %50 oranında makaleye katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada, çıkar çatışmasına dair bir durum bulunmamaktadır

Kaynakça

- Ali, S. (2016). *İçimizdeki Şeytan*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Akdağ, S. T. (2011). *Ergenlerin Bağlanma Stilleri ile Ebeveynlerinin Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişki*. Antalya Akdeniz Üniversitesi.
- Andı, F. (2006). Türk Edebiyatında Roman: Cumhuriyet Devri. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 8, 165-202.
- Arslan, E. ve Teze, S. (2016). *Bağlanma Kuramı*. Eğitim ve Psikolojiden Yansımalar (Edt.: Sargın N., Avşaroğlu S. ve Ünal A.) içinde (71). Çizgi Kitapevi.
- Arif, Ö. ve Cihan-Güngör, H. (2012). Yükleme tarzları, bağlanma stilleri ve kişilik özelliklerine göre evlilik uyumu. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 11-24.
- Ateş, F. ve Erdem, R. (2020). Yetişkin Bağlanma Stilinin Örgütsel Açısından Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 431-447.
- Atılman, Y. (2019). *Aylak Adam*. İstanbul: Can Yayınları.
- Bartholomew, K., and Horowitz, L.M. (1991). Attachment styles among adults: A test of a fourcategory model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.

- Bartholomew, K. and Shaver, P. R., (1998). “Measures of Attachment: Do they converge? (Ed.) J.A. Simpson”, W.S. Rholes Attachment theory and close relationships, GuilfordPress, 25-45.
- Batigün, A. D. ve Büyüksahin, A. (2008). Aleksitimi: Psikolojik Belirtiler ve Bağlanma Stilleri. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 11(3), 105-114.
- Berber Çelik, Ç. (2018). Bağlanma Stilleri, Psikolojik İyi Olma ve Sosyal Güvende Hissetme: Aralarındaki İlişki Ne? *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 27-40.
- Collins, N. L. and Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 644-663.
- Çalışır, M. (2009). Yetişkin bağlanma kuramı ve duygulanım düzenleme stratejilerinin depresyonla ilişkisi. *Psikiyatride güncel yaklaşımlar*, 1(3), 240-255.
- Çavuşoğlu, Z. Ş. (2011). *Bağlanma stilleri evlilik uyumu ve aldatma eğilimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dalgar, G., Civil, F., Savaş, E. ve Şahin, A. (2022). Erken Çocuklukta Bağlanma: John Bowlby ve Mary Ainsworth Açısından İncelenmesi. *Avrasya Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(1), 85-92. doi: <https://doi.org/10.53493/avrasyasbd.885024>
- Demirdağ, M. F. (2017). Bağlanma Teorisinin Kökenleri: John Bowlby ve Mary Ainsworth. *Düzce Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), 76-90.
- Durak-Batigün A. ve Büyüksahin, A. (2008). Alexityhnia. *Psychological Symptoms And Attachment Styles*, 11(3), 105-114.
- Eda, K. A. Y. A. (2021). Bağlanma kuramı çerçevesinde aldatma ve boşanma. *IBAD sosyal bilimler dergisi*, (10), 248-263.
- Edip, H. A. (2019). *Kalp Ağrısı*. İstanbul: Can Yayınları
- Güntekin. R. N. (2014). *Çalığışu*. İstanbul: İnkılap Yayınları
- Güzide S. (2021). *Ölmüş bir kadının evrak-ı metrukesi*. Necati Tonga (haz.). İstanbul: Can Yayınları.
- Hayta, A. (2006). Anneden Allah’a: Bağlanma teorisi ve İslâm’da Allah tasavvuru. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4(12), 29-63.
- Hazan, C. (1998). Bağlanma (yakın ilişkilerle ilgili araştırmalar için bir çerçeve). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 31(1). https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000242
- Kaya, E. (2021). Bağlanma Kuramı Çerçevesinde Aldatma ve Boşanma. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 248-263. <https://doi.org/10.21733/ibad.850705>
- Kemal, Y. (1985). *Ağrıdağı Efsanesi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kesebir, S., Kavzoğlu, S. Ö. ve Üstündağ, M. F. (2011). Bağlanma ve Psikopatoloji. *Psikiyatrik Eğitim ve Güncelleme Dergisi*, 3(2), 321-342. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/115119>
- Kulin, A. (2023). *Nefes Nefese*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Öztürk, S. ve Güzel, O. (2022). Ayşe Kulin’in Nefes Nefese Adlı Romanı ile İngilizce Çevirilerinin Kent Göstergibilimi ve Çeviri Göstergibilimi Odağında Çözümlemesi. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 869-890.
- Pamuk, O. (2008). *Masumiyet müzesi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

- Safa, Peyami (1999). *Fatih-Harbiye*. İstanbul: Ötüken Yayıncılık.
- Soysal, A. Ş., Bodur, Ş., İşeri, E., ve Şenol, S. (2005). Bebeklik dönemindeki bağlanma sürecine genel bir bakış. *Klinik Psikiyatri*, 8(2), 88-99.
- Sümer, N., ve Güngör, D. (1999, Haziran). Yetişkin Bağlanma Stilleri Ölçeklerinin Türk Örneklemini Üzerinde Psikometrik Değerlendirmesi ve Kültürlerarası Bir Karşılaştırma. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(43), 71-106.
- Şahin, İ. (2018) Rüyasız Edebiyat: Kalp Ağrısı ve Zeyno'nun Oğlu. *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 19(19), 171-184.
- Tanpınar, A. H. (1995). *Huzur*. İstanbul: Tercüman Yayıncılık.
- Taştan, Z. ve Erzen, M. A. (2018). Türk Diplomatlarının İnsanlık Mücadelesini Konu Alan Bir Tarihî-Belgesel Roman: Nefes Nefese. *Bayburt Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 137-152.
- Terzi, S. (2014). Romantik İlişkilerde Bağlanma Yaralanmalarına Yol Açan Olaylar: Nitel Bir Çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 99-108.
- Toksöz, İ. ve Kalburan, G. (2018). Evli Bireylerde Bağlanma Stilleri ve Bilişsel Esnekliğin İlişki Doyumuna Etkisi. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, 4(2), 17-34. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aitdergi/issue/43705/536153>
- Tüzün, S. ve Sayar, K. (2006). Bağlanma Kuramı ve Psikopatoloji. *Düşünen Adam Dergisi*, 19(1), 24-39.
- Üretmen, S. (2003). *Yetişkin Bağlanma Stilleri, Mekana Bağlanma Eğilimi ve Keşfetme Yönelimi Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yazıcı Çelebi, G. ve Çelebi, B. (2020). Ergenlerin Bağlanma Stilleri İle İnternet Bağımlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 37-48. Doi: 10.22466/Acusbd.766234

Extended Abstract

Introduction

In order to be able to examine how the model in which Bartholomew and Horowitz explain the attachment states of individuals is observed behaviorally and which reactions are related to which attachment with concrete narratives, Turkish literature novels written in the Republican period were discussed. The aim of the research also serves in this direction. It is also aimed for individuals to get an idea about which attachment style they have by comparing the behaviors of the novel characters with their own behaviors, and it is also aimed to enable individuals to discover which attachment style they have and to understand themselves. In this research, the psychological resilience of the characters who struggled with psychological and social problems in this period or who were more or less affected by the conditions of the period, and the type of relationship established in the process or result of the close relationship that the novel characters will establish or have established against each other; Based on the "Quadruple Attachment Model" developed by Bartholomew and Horowitz, the attachment type

developed by the novel characters in their emotional relationships is determined and explained according to this quadruple model.

The aim of this research is to examine which attachment style the characters in the novels written within the framework of Turkish literature of the republican period evoke based on the content of their emotional relationships, their perceptions and behaviors towards themselves and other characters. The novels and the novel characters in the study were analyzed within the framework of the "Quadruple Attachment Model" developed by Bartholomew and Horowitz. This model, which was used in the analysis, explains that individuals' positive or negative perceptions of both themselves and other people affect their attachment behaviors. It contains information about the content of attachment styles, which are categorized under four headings: secure, obsessive, indifferent and fearful. In terms of the novel genre, Turkish literature of the Republican period contains the inner lives of individuals, their inner conflicts, their emotions that are phenomena in terms of sociocultural aspects, and their conflicts with other people (Andı, 2006). The treatment of romantic relationships and the psychological fluctuations of the human psyche were also covered in many novels (Aytaç, 1999). The works that emerged in the Republican period, under the title of "social novel", provide insight into the interests, expectations, reactions or aspirations of the individual (Andı, 2006).

Method

Document analysis, one of the descriptive research methods, was preferred as the research model. The sample of the research consists of ten books: Yusuf Atılgan's *The Idle Man*, Ahmet Hamdi Tanpınar's *Huzur*, Sabahattin Ali's *The Devil Inside Us*, Reşat Nuri Güntekin's *Çalıkuşu*, Peyami Safa's *Fatih Harbiye*, Güzide Sabri's *Evrakı Metrukesi Metrukesi of a Woman Who Died*, Orhan Pamuk's *Museum of Innocence*, Yaşar Kemal's *The Legend of Ağrıdağı*, Halide Edip Adivar's *Kalp Ağrısı* and Ayşe Kulin's *Nefes Nefese*.

Conclusions and Discussion

In the novel *Breathless*, as mentioned in the summary section, the events and the lives of the characters during World War II are mentioned. The war period can cause different effects and reactions on individuals. This may have caused the characters to develop abnormal attitudes in their emotional relationships. When the attachment styles in the emotional relationships mentioned in the book *Breathless* are analyzed: Sabiha, Macit are fearful; Selva is obsessive and Rafael is indifferent attachment style.

In the book *Heartache*, the love between Zeyno and Hasan is described within the framework of some events that are independent of them but affect them. It is possible that these events, which constitute obstacles, may have affected the attachment styles of the characters and the way they express themselves. When the attachment styles of the characters in the book *Heartache* are analyzed: It was concluded that the character named Zeyno has an indifferent attachment style; Hasan and Azize have obsessive attachment styles; Dr. Saffet has a secure attachment style and Dora has an indifferent attachment style.

Ömer and Macide, the characters of *The Devil Inside Us*, started to live together as husband and wife in the third week of their acquaintance. As a result of this sudden event, they had a lot of financial difficulties and they had a lot of difficulties in this regard, they constantly asked for loans from their environment. Coping with difficulties and struggling together is an important event for couples to trust each other more and become more attached to each other. However, in the relationship between Ömer and Macide, this was the opposite and the closeness between them became more and more distant and they started to hide their thoughts from each other and became indifferent. Therefore, they could have shown a different attachment style if this sudden event of living together had not happened. In the book

The Devil Inside Us, the character of Ömer is interpreted as an indifferent attachment and the character of Macide as a secure attachment style.

In the novel *Çalığışu*, Feride learns that Kamran is cheating on her and runs away from home without speaking to him. However, if Feride had not run away and confronted Kamran, perhaps she would never have forgiven him. However, Feride ran away and during her years as a teacher, she gained a lot of life experience and matured with many opportunities for reflection. During this maturation and time, Feride forgave Kamran within herself and married him at the end of the book by establishing a secure attachment style. While Feride's character initially shows an indifferent attachment style, this later evolves into secure attachment. The character of Kamuran, on the other hand, initially shows an indifferent attachment style and later evolves into a secure attachment style.

In the novel *The Museum of Innocence*, the character Kemal shows the characteristics of obsessive attachment style and one of the behaviors that exemplifies this style is his collecting Füsün's belongings. Although it was not discussed in this context at the time, when the possibility of Kemal developing Obsessive-Compulsive Disorder is considered, it should not be ignored that he may have done this behavior due to an obsessive disorder.

The novel *The Legend of Ağrıdağı* contains extraordinary events due to its legendary nature in terms of content. The love of the characters develops around these extraordinary events and cultural traditions and is written in an exaggerated language. When analyzed in terms of attachment styles, Gülbahar shows an obsessive attachment style and Ahmet shows an indifferent attachment style. In the novel *Evrak-ı Metrukesi Evrak-ı Metrukesi of a Woman Who Died*, Fikret's illness may have led to some changes in his personality. If he had met Nejat when he was in a healthier state, he might have shown a very different attachment style. The characters of Fikret and Nejat in *The Evrak-ı Metrukesi of a Woman Who Died* show obsessive Sait secure attachment style.

In the novel *Fatih-Harbiye*, it is one of the periods when the east-west conflict is experienced the most. Therefore, the character Neriman shows the characteristics of the period. Going out of her own personality may also have changed depending on the period. Secure attachment style is seen in the characters of Neriman and Şinasi, the protagonists of this novel.

In the novel *Huzur*, in which Ahmet Hamdi Tanpınar describes the first years of the republic, the character Mümtaz is psychologically affected by social events due to the loss of his father as a result of the conflict in his villages and the loss of his mother. He is also trying to solve his own struggle for existence in his researches affected by the social problems of the period. In the novel, while the character Mümtaz shows the characteristics of obsessive attachment style, the character Nuran, with whom he has a close relationship, shows the characteristics of fearful attachment style.

The protagonist of the novel *The Idle Man*, lost his mother at a young age and had to watch his father's philandering with his father during his childhood by harboring anger against his father. Unable to bear the fact that his father was together with his aunt, who replaced his mother, he broke his ties with his father and realized fearful attachment as a result of his negative attitudes towards both himself and those around him because he could not establish a healthy relationship with his caregivers in his childhood. When all these novels written in the Republican Era are analyzed, it is seen that some of the characters show a single attachment style while others show multiple attachment styles. This diversity indicates that the characters in the literature of the Republican Era have different psychological, relational and spiritual dynamics. Some characters form attachments in a self-confident and independent way, and can maintain their relationships without showing dependence on others while expressing themselves. On the other hand, some characters exhibit multiple attachment styles. Sometimes they may be emotionally dependent, while other times they create emotional distance to protect themselves. This

diversity has contributed to the in-depth and realistic portrayal of characters in novels. By showing readers the psychological complexities of different characters, the authors have succeeded in reflecting the richness of human nature. While analyzing these books, it was observed that the most common attachment styles were obsessive, fearful and anxious attachment styles. It is seen that at least one character in each book has negative attachment styles. Accordingly, all attachment styles were included in the Turkish Literature of the Republican Period, but it is seen that the vast majority of the characters depicted have obsessive, fearful and indifferent attachment styles. In the novels analyzed, there are very few heroes with secure attachment styles, which can be interpreted as the reflections of a difficult and difficult process.