

INTERNATIONAL 21ST CENTURY EDUCATIONAL RESEARCH CONGRESS

ULUSLARARASI 21.YY EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ



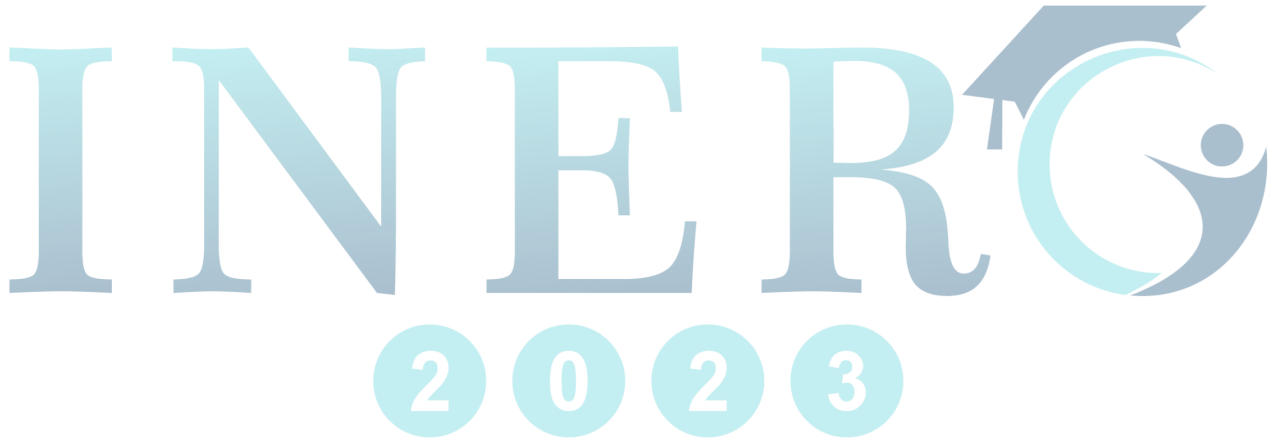
TAM METİN KİTABI

VOLUME:01

ISSUE:01

MAKÜ **INER**²⁰²³
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ



TAM METİN KİTABI**EDİTÖRLER**

PROF. DR. MEHMET KARACA

PROF. DR. FİRDEVS SAVİ ÇAKAR

DOÇ. DR. M. CAN ÇİFTÇİBAŞI

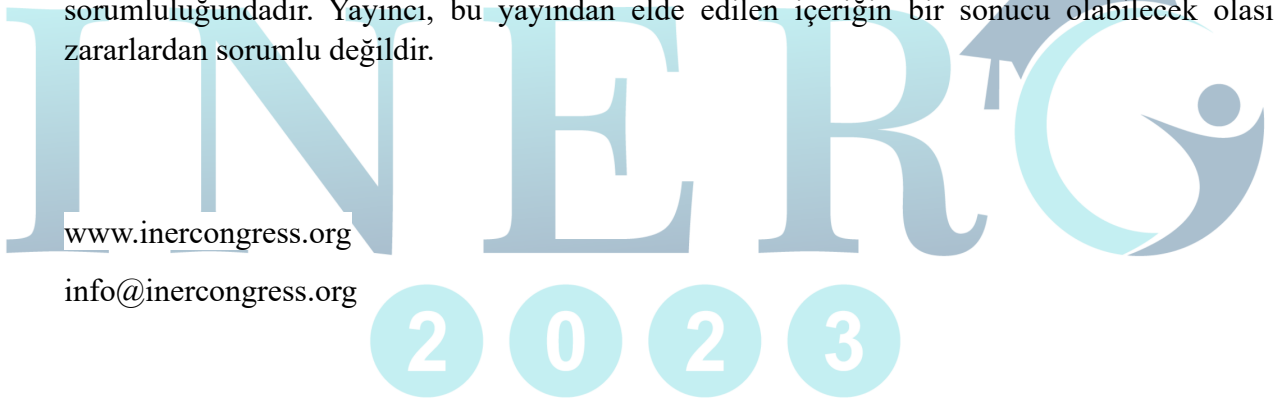
DR. ÖĞR. ÜYESİ MUSTAFA KILINÇ

2023**BURDUR**

ULUSLARARASI 21. YY EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ**08-10 HAZİRAN 2023****BURDUR/TURKEY**

Bu kitap telif haklarına tabidir. Tüm telif hakları saklıdır. Bu yayının hiçbirini, yayıncının önceden yazılı izni olmadan, elektronik, mekanik, reprografik veya fotografik dahil herhangi bir sistemde saklanamaz, çoğaltılamaz veya hiçbir şekilde yayınlanamaz.

Bu yayındaki kişisel katkılar ve bunlardan kaynaklanan yükümlülükler yazarların sorumluluğundadır. Yayıncı, bu yayından elde edilen içeriğin bir sonucu olabilecek olası zararlardan sorumlu değildir.

www.inercongress.orginfo@inercongress.org

2023

KONGRE ONURSAL BAŐKANLARI**Prof. Dr. Hüseyin DALGAR**

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Alpaslan CEYLAN

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. İlhamjon Tukhtasinov

Özbekistan Semerkant Devlet Yabancı Diller Enstitüsü Rektörü

Prof. Dr. Türkay DERELİ

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Ahmet Vecdi CAN

Kuzey Makedonya Uluslararası Vizyon Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Ahmet Kutluhan

Pamukkale Üniversitesi Rektörü

KONGRE BAŐKANLARI**Prof. Dr. Mehmet KARACA**

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Rektör Yardımcısı

Prof. Dr. Firdevs SAVİ ÇAKAR

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı

Doç. Dr. M. Can ÇİFTÇİBAŞI

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KILINÇ

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

DÜZENLEME KURULU**Prof. Dr. Abdrasheva BANU**

Kazakistan E.A Buketov Üniversitesi

Prof. Dr. Akmatali ALİMBEKOV

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi

Prof. Dr. Bülent DERVİŞ

Kuzey Makedonya Uluslararası Vizyon Üniversitesi

Prof. Dr. Dursun KÖSE

Özbekistan Semerkant Devlet Yabancı Diller Enstitüsü

Prof. Dr. Fatma Ebru İKİZ

Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Hazretgulu DURDIYEV
Türkmenistan Bilimler Akademisi

Prof. Dr. İzzet KARA
Pamukkale Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa USLU
Akdeniz Üniversitesi

Prof. Dr. Özlem TAGAY
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Salih CEYLAN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU
Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK
Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Prof. Dr. Zeki NACAĞCI
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Zeynep KARATAŞ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Ali KARAKAŞ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Aibergen AIKUMUS
Kazakistan Gumilev Avrasya Milli Üniversitesi

Doç. Dr. Erkan EFİLTİ
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi

Doç. Dr. Faiq ELEKBERLİ
Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi

Doç. Dr. Kakacan CANBEKOV
Türkmenistan Bilimler Akademisi

Doç. Dr. Maral TAGANOVA
Türkmenistan Bilimler Akademisi

Doç. Dr. Mümin POLAT
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Sadık Yüksel SIVACI
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hacer TEKERCİ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Abdul Samet DEMİRKAYA

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Funda UYSAL

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hatice İNAL

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Bayram BİLİR

Özbekistan Semerkant Devlet Yabancı Diller Enstitüsü

Araş. Gör. Abdullah TANTA

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Araş. Gör. Burcu AKSEKİOĞLU

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Araş. Gör. Onur YAYLA

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

DÜZENLEME KURULU

Prof. Dr. Abdrasheva BANU

Kazakistan E.A Buketov Üniversitesi

Prof. Dr. Akmatali ALİMBEKOV

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi

Prof. Dr. Bülent DERVİŞ

Kuzey Makedonya Uluslararası Vizyon Üniversitesi

Prof. Dr. Dursun KÖSE

Özbekistan Semerkant Devlet Yabancı Diller Enstitüsü

Prof. Dr. Fatma Ebru İKİZ

Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Hazretgüli DURDIYEV

Türkmenistan Bilimler Akademisi

Prof. Dr. İzzet KARA

Pamukkale Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa USLU

Akdeniz Üniversitesi

Prof. Dr. Özlem TAGAY

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi



Prof. Dr. Salih CEYLAN

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU

Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK

Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Prof. Dr. Zeki NACAĞCI

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Zeynep KARATAŞ

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Ali KARAKAŞ

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Aibergen AIKUMUS

Kazakistan Gumilev Avrasya Milli Üniversitesi

Doç. Dr. Erkan EFİLTİ

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi

Doç. Dr. Faiq ELEKBERLİ

Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi

Doç. Dr. Kakacan CANBEKOV

Türkmenistan Bilimler Akademisi

Doç. Dr. Maral TAGANOVA

Türkmenistan Bilimler Akademisi

Doç. Dr. Mümin POLAT

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Sadık Yüksel SIVACI

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hacer TEKERCİ

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Abdul Samet DEMİRKAYA

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Funda UYSAL

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hatice İNAL

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Bayram BİLİR

Özbekistan Semerkant Devlet Yabancı Diller Enstitüsü

Araş. Gör. Abdullah TANTA

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Araş. Gör. Burcu AKSEKİOĞLU

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Araş. Gör. Onur YAYLA

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

BİLİM VE DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Abdullah Selçuk KURBANLI

Konya Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Alaattin URAL

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Ali Murat ALPARSLAN

Süleyman Demirel Üniversitesi

Prof. Dr. Derya ARSLAN ÖZER

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Dilek ERDURAN AVCI

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Ekber TOMUL

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Emrah ATAY

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Erdal TAŞLIDERE

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Esra DALKIRAN

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Figen AKÇA

Uludağ Üniversitesi

Prof. Dr. Fikret KORUR

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Firdevs SAVİ ÇAKAR

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Gülten CÜCEOĞLU ÖNDER
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Hakan ÜLPER
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Hasan BAĞCI
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Hasan GENÇ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Hatice SEZEN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Hülya ŞAHİN BALTAÇI
Pamukkale Üniversitesi

Prof. Dr. Hülya YAZICI
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Hüsnüye Seval KÖSE
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet ÖZCAN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Murat BALKIS
Pamukkale Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa ŞEVİK
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa USLU
Akdeniz Üniversitesi

Prof. Dr. Nihat KARAER
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Nurdan KIZILDELİ SALIK
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Osman YILMAZ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Özlem TAGAY
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Perihan ÜNÜVAR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Ramazan SAĞ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Sadık KARTAL
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Salih CEYLAN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Serdar TUNA
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Sibel KARAKELLE
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Ümit ŞAHBAZ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Zeki NACAĞCI
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Zeynep KARATAŞ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Gökay YILDIZ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Oğuzhan DALKIRAN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Berdi SARIYEV
Ankara Üniversitesi

Doç. Dr. Umut YANARDAĞ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Melek ZUBAROĞLU YANARDAĞ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Arzu TAŞDELEN KARÇKAY
Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Tuğba SARI
Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Sakine Gülfem ÇAKIR
Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Ümüt ARSLAN
İzmir Demokrasi Üniversitesi

Doç. Dr. Zöhre KAYA
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ayça BÜYÜKCEBECİ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi



Dr. Öğr. Üyesi Sevinç SÜTLÜ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi İhsan ÇAĞATAY ULUS
Bartın Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Canan Gönüllü
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Gül ERGÜN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Ali KARAKAŞ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Armağan KONAK
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Çiğdem KARABACAK ATAY
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Derya CAN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Elvan GÜN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Emine ÖNDER
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Feti ÇELİK
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Gökmen ARSLAN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Hatice BELGE CAN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Hatice KETEN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Huriye DENİŞ ÇELİKER
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Kenan DEMİR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Ali ÇAKIR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Ezgi TOKDİL
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi



Doç. Dr. Mehmet Can ÇİFTÇİBAŞI
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Neşe ÖZTÜRK GÜBEŞ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Neşe SEVİM ÇIRAK
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Nimet IŞIK
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Osman EROL
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Öznur TULUNAY ATEŞ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Sadık Yüksel SIVACI
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Selda BAKIR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Şeyma UYAR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Sezan SEZGİN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Zuhâl ÇELİKTÜRK SEZGİN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Aylin SOP
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ÖZDEMİR KIZILKAN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Bekir BURAL
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Demet GÜLÇİÇEK
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Deniz ÇELİKSOY
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ecehan CANDAN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Elmas GÜN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ercan TATLI
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Esra ÇAKAR ÖZKAN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Fatma KOCAAYAN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Feride ERSOY ÇETİNGÖZ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Fikriye Eda KARAÇUL
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Funda UYSAL
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Gül DALGAR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Gülcan MIHLADIZ TURHAN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hacer TEKERCİ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Halil ÖNAL
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hatice İNAL
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Halil Ozan DEMİRTAŞ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Katibe Gizem YIĞ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

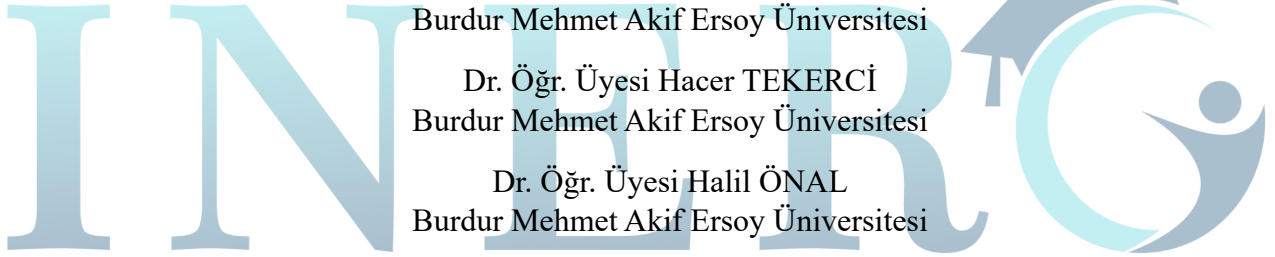
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet KARABAL
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Sait KORKMAZ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Yiğit ERSOYDAN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mehtap COŞGUN BAŞAR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mehtap DİNÇER
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi



Dr. Öğr. Üyesi Mustafa BİLGİN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KILINÇ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Okan ARSLAN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Onur SEVLİ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Özge ÖZEL
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Özgür ÖNEN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ramazan GÜREL
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Rıza OĞRAŞ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Serap ÖZDEMİR BİŞKİN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Şerife YILMAZ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Vesile Gül BAŞER GÜLSOY
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin Gül GEDİKOĞLU ÖZİLHAN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Emre YEŞİLYURT
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Buket ŞİMŞEK ARSLAN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Arife ÜNAL SÜNGÜ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Abdul Samet DEMİRKAYA
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Arş. Gör. Dr. Elif Süreyya KANYILMAZ CANLI
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Arş.Gör. Dr. Melike KOÇYİĞİT ÖZYİĞİT
Akdeniz Üniversitesi

Öğr.Gör. Seval APAYDIN
Akdeniz Üniversitesi

ULUSLARARASI BİLİMSEL KURUL

Prof. Dr. Abdrasheva BANU
Kazakistan E.A Buketov Üniversitesi

Prof. Dr. Akmatali ALİMBEKOV
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi

Prof. Dr. Anarkül URDALETOVA
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi

Prof Dr. Bakıt BORKOYEV
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi

Prof. Dr. Burul SAGINBAYEVA
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi

Prof. Dr. Hazretgılı DURDIYEV
Türkmenistan Bilimler Akademisi

Prof. Dr. Zamira DERBİŞEVA
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi

Doç. Dr. Aibergen AIKUMUS
Kazakistan Gumilev Avrasya Milli Üniversitesi

Doç. Dr. Faiq ELEKBERLİ
Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi

Doç. Dr. Kakacan CANBEKOV
Türkmenistan Bilimler Akademisi

Doç. Dr. Maral TAGANOVA
Türkmenistan Bilimler Akademisi

Dr. Bayram BİLİR
Özbekistan Semerkant Devlet Yabancı Diller Enstitüsü

BİLİMSEL ÖDÜL KURULU

Prof. Dr. Özlem TAGAY
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Salih CEYLAN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Zeynep KARATAŞ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. M. Can ÇİFTÇİBAŞI
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

KONGRE SEKRETERYASI

Dr. Öğr. Üyesi Abdul Samet DEMİRKAYA
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Funda UYSAL
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hatice İNAL
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Araş. Gör. Abdullah TANTA
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Araş. Gör. Burcu AKSEKİOĞLU
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Araş. Gör. Onur YAYLA
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi



INER CONGRESS 2023

Değerli Bilim İnsanları,

08-10 Haziran 2023 tarihleri arasında, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi olarak **Uluslararası 21. YY Eğitim Araştırmaları Kongresi INER CONGRESS**'i düzenliyoruz. Odağında eğitim olmak üzere farklı disiplinlerde ya da disiplinler arası çalışmalar yapan tüm bilim insanları ve araştırmacıları, özgün akademik çalışmalarla kongremize katkı sağlamaya davet ediyoruz. Kongremiz uluslararası statüde gerçekleşecek olup, katılımcılar sözlü veya poster sunumu ile yüz yüze ya da çevrimiçi olarak tercihlerine göre katılım sağlayabileceklerdir. Kongre kapsamında ayrıca konferanslar, workshop/atölye ve panel oturumları oluşturulacaktır. Kongrenin dili Türkçe, Türk Lehçeleri ve İngilizce'dir. Kongrede sunulan bildiriler özet metin veya tam metin olarak elektronik ortamda Kongre Bildiri Kitabında yayınlanacaktır. Dileyen yazarlar, hakem sürecinden sonra ulusal ya da uluslararası dergilerde veya kitaplarda yayın yapabilir. Kongre kapsamında sizleri Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde ağırlamaktan mutluluk duyacağımızı belirtir, çalışmalarınızda başarılar dileriz.

Saygılarımızla.



Düzenleme Kurulu Adına
Prof. Dr. Firdevs SAVI ÇAKAR

İÇİNDEKİLER

ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE (P4C) ETKİNLİKLERİ TEMELİNDE GERÇEKLEŞTİRİLEN YAZMA EĞİTİMİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI YAZMA BECERİSİNE ETKİSİ	20
SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DİSİPLİNLER ARASI ÖĞRETİMDE ÇOCUK EDEBİYATININ KULLANIMINA İLİŞKİN İNANÇLARI	31
UZAKTAN EĞİTİM İMKÂNLARININ İNCELENMESİ: FAYDALAR VE GELECEK EĞİLİMLER	40
TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ METİN TÜRÜ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ETKİNLİKLERİN İNCELENMESİ	56
TÜRKİYE'DE EĞİTİM SEKTÖRÜNDE YAPAY ZEKÂ: FIRSATLAR VE ZORLUKLAR	69
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUKLARDAKİ SOSYAL UYUM SORUNLARINI BELİRLEME VE SORUNLARA MÜDAHALE STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ	81
IDIOMS USED IN ALBANIAN LANGUAGE TO EXPRESS THE EMOTION OF FEAR	98
CHANGING REACTIONS TO NOVELTY THROUGH THE "DEDICATED ATTENTION" EXPERIMENT IN INSTITUTIONALIZED CHILDREN	109
SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA VE YAŞAM BOYU ÖĞRENME: TÜRKİYE ÖRNEĞİ	118
OKUL ÖNCESİ DÖNEM 5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ ÖĞRETMENE İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ	129
RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARINDA BİÇİM, İÇERİK, RESİMLEME İLE İLKOKUMA YAZMA AÇISINDAN İNCELENMESİ	139
SINIF EĞİTİMİNDE WEB 3.0 TEKNOLOJİLERİNİN KULLANIMI: POTANSİYELLER VE FIRSATLAR ..	166
DİNLEMENİN DEĞERLENDİRİLMESİ: TÜRKİYE'DE BİR DEVLET ÜNİVERSİTESİNİN ZORUNLU YABANCI DİL HAZIRLIK SINIFLARINDA YAPILAN DİNLEME SINAVLARININ İNCELENMESİ	181
İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN YAŞADIKLARI KRİTİK OLAYLAR VE BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİ ..	195
RUHSAL BOZUKLUKLARIN TANISAL VE İSTATİSTİKSEL ELKİTABININ (DSM) DÖRT VE BEŞİNCİ BASIMLARINDAKİ NÖROGELİŞİMSEL BOZUKLUKLARIN TANIMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI ..	223

YARATICILIK EĞİTİMİ ÜZERİNE AKADEMİK ARAŞTIRMALARIN KAPSAMLI BİR İNCELEMESİ.....	235
TÜRKİYE’DE ULUSLARARASI ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİ KONU ALAN ARAŞTIRMALARIN EĞİLİMLERİ: BETİMSSEL İÇERİK ANALİZİ	244
INTEGRATION OF TECHNOLOGY INTO EFL CLASSES: A CASE STUDY WITH TWO PUBLIC MIDDLE SCHOOLS IN ALBANIA	256
BİLİM SANAT MERKEZİ MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN MATEMATİKSEL ANLAMAYI GELİŞTİRME YÖNELİK ETKİNLİK UYGULAMALARI	262
ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN EVSEL ATIKLAR VE GERİ DÖNÜŞÜM KONUSUNA YÖNELİK GÖRSEL ALGILARININ BELİRLENMESİ	275
İLKOKUL 4. SINIF MATEMATİK ÇALIŞMA FASİKÜLLERİNDE YER ALAN SORULARIN SAYI DUYUSU BİLEŞENLERİNE GÖRE İNCELENMESİ	285
TÜRKİYE, AVRUPA VE AMERİKA’DA AFET EĞİTİMLERİ.....	294
AN EXPLORATION OF STUDENTS’ AND LECTURERS’ PERCEPTIONS ON UNETHICAL BEHAVIORS IN HIGHER EDUCATION IN ALBANIA.....	301
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DISKALKULİ FARKINDALIKLARININ BELİRLENMESİNE İLİŞKİN BETİMSSEL BİR ÇALIŞMA	313
PANDEMİ DÖNEMİNDE COVID-19’UN ÇOK BOYUTLU ETKİLERİ İLE İLKOKUL VELİLERİNİN EĞİTİME KATILIMI ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖZ DUYARLIĞIN ARACI ROLÜ	321
EĞİTİM VİZYONU BELİRLEMEDE SOSYAL İNOVASYON VE ETKİLERİ	331
ETKİLEŞİMLİ SİMÜLASYON KULLANIMININ KİMYA DERSİNE YÖNELİK MOTİVASYONA ETKİSİ ..	339
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE B2 DÜZEYİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN KARŞILAŞTIĞI YAZMA SORUNLARI.....	348
EXPLORING CRISIS COUNSELING IN ALBANIAN PUBLIC SCHOOLS: EXAMINING THE EXPERIENCES AND PERSPECTIVES OF SCHOOL PSYCHOLOGISTS	355
ÖĞRETMEN ADAYLARININ 21. YÜZYIL BECERİLERİNE YÖNELİK YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ	362

(COVID-19 PANDEMİSİ VE ÇEVİRİMİÇİ EĞİTİM: AKADEMİSYENLERİN BAKIŞ AÇISINDAN NİTEL BİR ÇALIŞMA)	372
TÜRKİYE’DE EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ALANINDA LİSANSÜSTÜ TEZLERİN TEKNOLOJİ İLE 21. YÜZYIL BECERİLERİNE EĞİLİMLERİ 2005-2022 DÖNEMİ	384
TÜRK VE SURİYELİ ERGENLERDE ZORLAYICI YAŞAM OLAYLARI İLE DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	399
GENÇ YETİŞKİNLERDE YAŞAM DOYUMUNUN İNCELENMESİ	408
SOVYET AZERBAJCAN’INDA TARİH EĞİTİMİ	420
BREAKING BARRIERS AND EMPOWERING FUTURES: UNVEILING THE JOURNEY OF THE DEVELOPMENT SPACES MODEL FOR INCLUSIVE EDUCATION IN ALBANIA	427
BARIŞ EĞİTİMİ BAĞLAMINDA ÇOCUK EDEBİYATI: MARTIYA UÇMAYI ÖĞRETEN KEDİ ROMANI ÖRNEĞİ	437
HIGHER EDUCATION INTERNATIONALIZATION WITH STUDENTS OF DIFFERENT CULTURES, NATIONS BY EFFECTIVE TEACHING METHODOLOGY	448
SOSYAL-DUYGUSAL ÖĞRENMEDE VELİNİN ROLÜ	457
EBEVEYNLİKTE DİJİTAL DÖNEM: ÇOCUK HAKLARI BAĞLAMINDA “SHARENTING”	464
HEMŞİRELİKTE ETKİLEŞİMLİ VİDEO TEKNOLOJİSİ: SİSTEMATİK DERLEME	494

**ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE (P4C) ETKİNLİKLERİ TEMELİNDE
GERÇEKLEŞTİRİLEN YAZMA EĞİTİMİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
YARATICI YAZMA BECERİSİNE ETKİSİ**

**BASED ON PHILOSOPHY (P4C) ACTIVITIES FOR CHILDREN SECONDARY
SCHOOL STUDENTS OF WRITING EDUCATION EFFECT ON CREATIVE
WRITING SKILLS**

Hasan BAĞCI¹, Mehtap ÖZDEMİR²

¹ Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, hbagci@mehmetakif.edu.tr

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, mehtap_ceylan_@hotmail.com,

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yöntemi çerçevesinde gerçekleştirilen yazma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine etkisini incelemektir. Araştırmada yarı deneysel model uygulanmıştır. Çalışmada Öztürk (2007) tarafından geliştirilen "Yaratıcı Yazma Derecelendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma, toplam 29 öğrenci ile Ankara ilinin Altındağ ilçesinde bulunan Nokta Tek Ortaokulu 6/B ve 7/A sınıfı öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma süreci haftada iki ders saati olmak üzere 8 hafta devam etmiştir: 8 hafta boyunca her hafta haftada iki ders saati olmak üzere Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yöntemi çerçevesinde yazma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde yazılan ilk kompozisyondan ön test, yazılan son kompozisyondan ise son test verileri olarak ilgili ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS 23.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları: Uygulanan sekiz haftalık etkinliklerin, öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde artırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin cinsiyet durumlarına göre yaratıcı yazma becerilerine bakıldığında kızların erkeklerden daha başarılı oldukları görülmüştür. Araştırmanın sonucunda, Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yöntemi çerçevesinde gerçekleştirilen yazma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği bulgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul, yaratıcı yazma, Çocuklar İçin Felsefe yöntemi

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the effect of writing activities carried out within the framework of Philosophy for Children (P4C) method on the writing skills of secondary school students. The quasi-experimental model was used in the research. The "Creative Writing Rating Scale" developed by Öztürk (2007) was used in the study. The research was carried out with a total of 29 students and 6/B and 7/A class students of Nokta Tek Secondary School located in Altındağ district of Ankara province. The research process continued for 8 weeks, two course hours per week. For 8 weeks, writing activities were carried out within the framework of Philosophy for Children (P4C) method, two lesson hours per week. During the application process, the pretest data from the first composition

written and the posttest data from the last composition written were collected through the relevant scale. The collected data were analyzed using the SPSS 23.0 package program. The results of this study reveal that the applied eight-week activities have a significant effect on increasing students' writing skills in a positive way. In addition, when the creative writing skills of the students according to their gender status were examined, it was seen that the girls were more successful than the boys. As a result of the research, it was found that the writing activities carried out within the framework of Philosophy for Children (P4C) method positively affected the writing skills of secondary school students.

Keywords: Secondary school, Creative Writing, Philosophy For Children Method

1. GİRİŞ

Günümüz toplumunun ulaştığı uygarlık seviyesi kavrama, eleştirme, sorgulama, yaratma, düşünme gücü yüksek insan potansiyeli yetiştirme noktasında eğitim sistemlerini yeniden yapılandırmaktadır. Bu hedeflere ulaşmak temel dil becerilerinin geliştirilmesine bağlı olduğundan eğitimde dil becerilerine önem vermek gerekir. Çünkü dil ile düşünce arasında doğal bir bağ vardır ve dilin düşünceyi geliştirdiği gibi düşüncenin de dili geliştirdiği bir gerçektir. Bu sebeptendir ki dil ile düşünce bağıni destekleyecek yöntemlere eğitim sisteminde yer verilmesi önem arz etmektedir.

Etkinliklerde kullanılan öğretim yöntemleri, öğrencilerde var olan beceriyi açığa çıkarması bakımından öğretmenin başvurduğu temel araçlardır. Öğrenme sürecinde kullanılan yöntemin eğlenceli ve rahatlatıcı olması öğrencinin öğrenilecek konuya yönelik beceri ve tutumunu doğrudan etkileyecektir. Bu sebeptendir ki Çocuklar İçin Felsefe gibi öğrenmeyi keyif verici hale getirecek her türlü eğitim yöntemi eğitim ortamına sokulmalıdır. Çocuklar İçin Felsefe yöntemi düşüncenin ve düşünceyi iletme becerisinin niteliğini artırmanın yanında bu becerilere yönelik tutumları da olumlu yönde geliştirmede etkili bir güç olmaya aday yöntemlerden biridir.

Çocuklar İçin Felsefe yönteminin temelinde Sokratik yöntem olarak adlandırılan Sokrates'in diyalog yoluyla öğretme modeli vardır. Sokratik yöntem, MÖ 469-MÖ 399 yıllarında Atina'da yaşamış olan Sokrates adlı filozofun soru sorarak düşünmeyi temele alan yöntemidir. Sokratik yöntem, Çocuklar İçin Felsefe oturumlarında düşünsel boyutu olan kavramların topluluk üyelerine sorular sorularak bireydeki düşünce katmanlarının ortaya çıkarılması, yeni fikirlere yol alınması şeklinde yansır. Çocuklar İçin Felsefe etkinliklerinde uyaran olarak adlandırılan kısa bir hikâye, resim, şiir, uygun bir nesne ya da benzer bir materyal ile üzerinde düşünmeye uygun kavramlar çocuklara sunulur ardından bu kavramları derinleştirmeye yönelik sorular sorulur. Sorunun düşündürdükleri grupla paylaşılırken soru bir başka soruyu açar. Bu açılan soruyu cevaplamak başka sorulara düşer. Böylece düşünce akışına bırakılırken zihin, sorularla soruşturma topluluğu içinde didiklenir durur. Esasen çocuklarla felsefe yapmak çocukları düşünce denizinde yormaktan ibarettir.

Çocuklar İçin Felsefe Yöntemi, çocuklarla felsefe dersi işlemek olmadığından Çocuklar İçin Felsefe yönteminde felsefe biliminin temelini teşkil eden felsefenin kavramları, felsefe akımları, filozofların düşünce sistemleri gibi unsurlar ele alınmaz. Çocuklar İçin Felsefe eğitimi, felsefenin yöntemini

kullanarak çocukların görüşlerini günlük konuşma dilinde düşünme becerilerine başvurarak ifade etmelerini gerektirir. Çocuklar İçin Felsefe kavramını bu yönü ile felsefe eğitiminden ayırmak ve bu kavramı 1960'lı yılların sonlarında Matthew Lipman'ın çocuklarla felsefe fikrini ortaya atması ile ele almak gerekir.

Matthew Lipman, Amerika Bileşik Devletleri'nde bir üniversitede felsefe profesörüdür ve felsefe eğitiminin lisans düzeyine erişmiş gençler için geç kalınmış bir yöntem olduğunu, felsefe eğitiminin çok daha erken yaşlarda başlaması gerektiğini fark eder. Lipman'ın çocuklarla felsefe fikrini ortaya atmasındaki temel düşünce bu geç kalınmışlık düşüncesidir. Lipman bu düşünce ile çocuklarla, felsefe oturumlarını gerçekleştirdiği araştırmalar yapar. Çalışmaları çerçevesinde Ann Sharp ile birlikte Çocuklar İçin Felsefe (Philosophy for Children- P4C) olarak adlandırdıkları, çocukların da felsefe yapmasına yönelik bir program ve bir dizi materyal geliştirirler.

Lipman'ın ortaya attığı Philosophy for Children kavramının kısaltması olan P4C bileşeninde, dört tane C harfi bulunmaktadır. Bu dört c harfi İngilizcede yer alan:

Creative Thinking (Yaratıcı Düşünme),

Caring Thinking (Özenli Düşünme),

Critical Thinking (Eleştirel Düşünme),

Collaborative Thinking (Dayanımcı Düşünme) kavramlarına işaret etmektedir.

Lipman ve Sharp (1984) hazırladıkları öğretmen kılavuzunda tartışma sürecinde izlenecek yolları şöyle düzenlemişlerdir:

1. Bölümlere ayrılmış hikâyenin ilgili bölümü yüksek sesle okunur. Çocuklar bu bölümleri karşılıklı diyalog şeklinde, küçük parçalara ya da paragraflara ayırarak okuyabilirler.
2. Ardından çocuklara okudukları bölüme ilişkin düşünceleri, ilgilerini çeken şeylerin ne olduğu sorulur. Öğretmen çocukların söylediklerini mümkün olduğunca tahtaya yazmaya çalışır. Her öğrencinin sürece katkı vermesini sağlamak öğretmenin amacı olmalıdır. Bunun için öğretmen öğrencileri cesaretlendirmek için katkı sunanların isimlerini tahtaya yazabilir.
3. Öğretmen, üzerine tartışılacak tüm görüşler tahtaya yazılana kadar tartışmayı başlatmayabilir. Sonunda kısaca her görüş tartışılabilir, uzun sürecek olanlar daha sonra tartışılmak üzere ertelenebilir. Özet tartışmada “Neden bunu ilginç buldun?”, “Bu sözcüklerle ne demek istedin?” gibi sorulardan yardım alınabilir.
4. Öğretmen öğrencilerin birbirlerini dinlemeleri ve tahtada yazılı olanlar arasında benzerlik ve farklılıkları fark etmelerine yardımcı olmalıdır. Öğretmen öğrenciler arasındaki diyalogu beslemeli, metinde yer alan ilgili bölüme ilişkin “Buradaki problem nedir?” sorusunu yöneltmelidir.
5. Diyalogun ardından tartışma süreci öğretmen ve öğrenciler tarafından değerlendirilir.

Dil becerileri Lipman'ın ortaya attığı P4C kavramının bileşenleri olan yaratıcı, özenli, eleştirel, dayanımcı düşünme kavramları ile beslenmeye elverişli becerilerdir. Düşünme becerilerindeki ilerleme dil becerilerinin temeli olan dinleme, okuma, anlama, yazma, konuşma becerilerine de olumlu şekilde yansır çünkü dilin nasıl kullanılacağını düşünme becerisi belirler. Düşünce nitelikli ise ifade

edici dil becerileri bakımından kullanılan sözcükler de o derece anlamlı ve derin olacak sözcükler arasındaki anlam bağı nitelikli olacaktır. Alıcı dil becerileri bakımından ise düşünce gücü ile doğru orantılı şekilde anlam derinliklerini kavrayabilme, yeni anlamlara ulaşabilme gücü de o derece nitelikli olacaktır. Çocuklarla Felsefe Eğitimi çocukların düşünme becerilerini geliştirmenin yanında dil becerilerini de işlevsel şekilde kullanmayı gerektirdiği için öğrencilerin dil becerilerini besleyecek pratiği sağlar. Çocuklarla felsefenin gerçekleştirildiği tüm ortamlarda dil becerilerinin de doğal olarak eğitildiği, dil becerileri dersinin yapıldığı tüm eğitim ortamlarında da doğal olarak çocuklarla felsefe eğitimindeki gibi düşüncenin eğitildiğini görülür. Çocuklarla felsefe soruşturmalarındaki girdiler okuma, dinleme ve anlama dil becerileri vasıtası ile çıktılar ise konuşma ve yazma dil becerileri vasıtasıyla gerçekleşir.

Çocuklar için felsefe eğitimi dinleme, konuşma, yazma, okuma temel dil becerilerine yönelik kazanımlar bakımından en sıkı bağı doğal olarak ana dili dersi ile kurar. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe dersi öğretim programı (2018) gözden geçirildiğinde “Dinlediklerine/ izlediklerine yönelik sorulara cevap verir”, “okuduğu metindeki olaylara ilişkin düşüncelerini ifade eder”, “sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır” şeklindeki Türkçe dersi kazanımlarının çocuklar için felsefe eğitiminin içeriği ile örtüştüğü görülür.

Çocuklar İçin Felsefe yönteminin yaratıcı yazma etkinliklerinin düşünce, akıcılık, yaratıcılık, esneklik, anlam, dil pratiği boyutlarını geliştirecek nitelikte olduğundan Çocuklar İçin Felsefe yöntemi temelinde gerçekleştirilen yaratıcı yazma etkinliklerinin çocukların yazma becerilerini ve yazma tutumlarını geliştireceği düşünülmektedir. Yaratıcı yazma; bireyin yaratıcılığını kullanarak, dış dünyadan edindiği izlenimleri, kendi hayal dünyasında yeni ve farklı bir tarzda ortaya koyarak yazmasıdır (Bulut, 2012: 69). Çocuklar İçin Felsefe yöntemi ile öğretilen düşünce ve hayal gücünün yazınsal çıktısı yaratıcı yazmadır.

Bu araştırmanın amacı Çocuklar İçin Felsefe yöntemi ile yaratıcı yazma becerisini geliştirmektir. Bu amaçla “*Çocuklar İçin Felsefe (P4C) etkinlikleri temelinde gerçekleştirilen yazma eğitimi ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerisini etkiler mi?*” sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır. Aşağıda ise bu ana problemle bağlantılı olarak alt problemler yer almaktadır.

2. ALT PROBLEMLER

1. Öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
2. Uygulama sonrası cinsiyet değişkenine göre kızlar ile erkeklerin yaratıcı yazma becerilerine yönelik puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğrencilerin uygulama sonrası uygulamaya yönelik düşünceleri ne yöndedir?

3. YÖNTEM

Araştırmada yarı deneysel model kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni Ankara'daki ortaokul öğrencileri, örneklemini ise Nokta Tek Ortaokulu'nda okuyan altıncı ve yedinci sınıf öğrencileridir. Araştırmaya 2022-2023 eğitim- öğretim yılının ikinci döneminde eğitim- öğretim gören toplam 29 ortaokul öğrencisi katılmıştır.

Veri Toplanma Araçları

Araştırmada Öztürk' ün (2007) geliştirdiği “Yaratıcı Yazma Derecelendirme Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenilirliği tescillenmiş olan ölçek fikirlerin orijinalliği, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime zenginliği, cümle yapısı, organizasyon, yazı tarzı ve dil bilgisi kurallarına uygunluğu olmak üzere sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir boyuttan alınabilecek puanlar olumsuzdan olumluya 1 ile 5 arasındadır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından bir diğeri ise araştırmacı tarafından geliştirilen “Sürece ilişkin öğrenci görüşleri formu ”dur. Formda öğrencilerin sürece yönelik görüşlerini almayı amaçlayan 8 soru yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde 8 hafta sürmüştür. Sekiz hafta boyunca haftada iki ders saati üzere Çocuklar İçin Felsefe etkinlikleri temelinde yaratıcı yazma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Ders ve etkinlikler önceden hazırlanmış ve etkinliklerin sunumunda akıllı tahta, video, fotoğraf, resim gibi görsel ve işitsel materyaller kullanılarak öğrencilerin dikkatini artırmak amaçlanmıştır.

Uygulama sürecinde yazılan ilk kompozisyon ön test, son yazılan kompozisyon ise son test olarak değerlendirilmiştir. Kompozisyonlar “Yaratıcı Yazma Derecelendirme Ölçeği” ile puanlanarak araştırmanın nicel verileri elde edilmiştir.

Ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 23.0 veri analiz programı yardımıyla incelenmiştir. Not ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını göstermek amacıyla parametrik testlerden bağımsız gruplar t testi yapılmıştır.

4. BULGULAR

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum:

Araştırmanın birinci alt problemi, “Öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?” şeklindedir. “Yaratıcı Yazma Derecelendirme Ölçeği” ile bu amaca yönelik olarak öğrencilerden toplanan verilere ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Yaratıcı Yazma becerisine ilişkin ön test ve son test T Testi Sonucu

	Ortalama	Std. Deviation	t	df	p
Son Test –Ön Test	6,24138	3,42944	9,801	28	,000

Grubun yazma becerilerini ölçen ön test ve son testleri arasındaki farkı anlamak için yapılan T Testi analizine göre; grubun ön test ve son testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,05$). Bu anlamlı farklılığın son test lehine olduğuna dayanarak öğrencilerin süreç ilerledikçe yazma becerisinde geliştikleri söylenebilir.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum:

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Uygulama sonrası cinsiyet değişkenine göre kızlar ile erkeklerin yaratıcı yazma becerilerine yönelik puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. “Yaratıcı Yazma Derecelendirme Ölçeği” ile öğrencilerden toplanan veriler cinsiyet faktörüne göre analiz edilerek Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 5. Cinsiyet değişkenine göre yaratıcı yazma becerilerine yönelik son test T Testi Sonucu

	Cinsiyet	N	Ortalama	S	t	sd	p
Deney Grubu	Kadın	14	25,2143	3,19082	2,205	27	,036
	Erkek	15	20,6667	7,06770			

Yazma becerilerine yönelik cinsiyet açısından yapılan analize göre; cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,05$). Bu fark kadın katılımcıların ortalamalarının erkeklerden yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum:

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Öğrencilerin uygulama sonrası uygulamaya yönelik düşünceleri ne yöndedir?” şeklindedir. Öğrencilerin sürece yönelik görüşleri “Sürece ilişkin öğrenci görüşleri formu” ile alınarak aşağıda özetlenmiştir.

Öğrencilerinin Çocuklar İçin Felsefe etkinlikleri (P4C) temelinde gerçekleştirilen yazma eğitimi sürecine ilişkin görüşleri genellikle olumlu yöndedir. Öğrenciler, sürecin kendilerine ne kazandırdığı noktasında filozof ile düşünme işi arasındaki bağı kurabildiklerini ve düşünmenin derin, değişken

yönünü kavrayabildiklerini fark ettiklerini bildirmişlerdir. Düşünmenin gerekliliği ve katkısı yönünde bilinç geliştirmenin yanında düşünme ile düşünme üzerine düşünme arasındaki farkı anladıklarını ortaya koymuşlardır.

Duyuşsal alanla bağlantılı olarak öğrenciler düşünme ve düşündüklerini ifade etme konusunda keyif aldıkları yönünde geribildirim verirken hayata karşı bakış açılarında bir değişiklik yaratmadığını da vurgulamışlardır.

Öğrenciler soruşturmaları zor bulmayışlarını, düşünme işinin insanın bir parçası olmasına ve süreçte eğlenmiş olmalarına bağlamışlardır.

Deney grubu öğrencileri etkinliklerin kendilerini dinleme, düşünme becerileri, ilgi, hayal gücü, kavram öğrenimi noktasında geliştirdiğini vurgulamışlardır. Soruşturmalarda öğrendiği dinleme, karşı çıkma gibi iletişim unsurlarını başka derslerde ve günlük yaşamda kullandıklarını bildirmişlerdir.

Öğrenciler arkadaşları tarafından desteklediklerinde ve kendi fikirlerini arkadaşları desteklediğinde mutluluk, sevinç, dostluk gibi duygular hissettiklerini belirtmişlerdir. Arkadaşlarının kendisinin fikrine karşı çıkması ya da kendisinin arkadaşının fikrine karşı çıkması noktasında ise özgüven, eşitlik, haklılık hissettiğini belirten öğrencilerin yanında düşmanlık ve değersizlik duygusu hissettiğini belirten öğrenciler de olmuştur.

Öğrenciler beraberce düşünme eylemini eğlenceli, güzel, mutluluk verici bulmuşlardır. Grupta yerinin olduğunu, kardeşlik duygusunu hissettiklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin soruşturma sürecinde fikirlerinin değişmesini farklı ve mantıklı cevaplar ile karşılaşmalarına, sağlıklı düşüncelerine, doğru olanı seçmelerine, bağlamışlardır.

Öğrencilerin çoğu felsefe yaparken daha önceki derslere göre birbirlerini daha iyi dinlediklerini belirtirken az sayıda öğrenci de birbirlerini dinlemediklerinden yakınmıştır. Saygı noktasında ise tüm öğrenciler birbirlerinin düşüncesine saygı gösterdikleri konusunda hemfikir olmuşlardır.

Öğrenciler daha önceki derslerine göre sınıfta daha fazla kişi fikrini söylüyor mu sorusuna çoğunlukla evet cevabı vermişlerdir. Öğrencilerin neredeyse tümü bu dersi almaya devam etmek istedikleri yönünde fikir beyan etmişlerdir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çağın getirdiği sorgulayıcı, eleştirel, yapılandırmacı, modern eğitim anlayışını bünyesinde barındıran Çocuklar İçin Felsefe yöntemi son yıllarda hem yurt dışında hem de yurt içinde akademik çalışmalar yürüten araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Bu öğretim yönteminin verimliliğini test etmek için daha çok düşünme becerileri, sosyal beceriler, felsefe, epistemoloji gibi alanlarda araştırmalar yürütülmüş olsa da özellikle hayat bilgisi, sosyal, din, yabancı dil eğitimi gibi öğretim alanlarında da akademik çalışmaların yoğunlaşmaya başladığı gözlenmektedir.

Alan yazındaki çalışmalar tarandığında Çocuklar İçin Felsefe yönteminin farklı eğitim kademeleri, ders ve alanlarda kullanıldığı araştırmalara rastlanmıştır. Kaya'nın (2020) "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Çocuklar İçin Felsefe: Bir Eylem Araştırması" adlı çalışması bunlardan biridir. Bu

çalışmada, Çocuklar İçin Felsefe yöntemi ile bütünleştirilen 4. sınıf Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleriyle çocukların felsefi duyarlılığının, kavram kazanımlarının, soru sorma becerilerinin, öz farkındalık ve sosyal farkındalık becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma bir ilkokulun 2. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 42 ilkokul öğrencisi ile 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak kullanılan açık uçlu ön algı son algı anketi, gözlem formu, öğrenci ve öğretmen görüşme formları, video analizleri ve öğrenci video günlükleri analiz edildiğinde sonuç olarak 2. ve 4. sınıf Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri ile bütünleştirilen Çocuklar İçin Felsefe oturumlarında çocukların soru çeşitliliği, felsefi duyarlılık boyutlarında nispeten, kavram üzerine düşünme öz farkındalık ve sosyal farkındalık becerilerinin gelişimi boyutlarında ise olumlu gelişim gösterdikleri bulgulanmıştır.

Işıklar (2019), Çocuklar İçin Felsefe eğitim programının 5-6 yaş çocuklarda felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisini incelediği deneysel çalışmasının bulgularında, eleştirel düşünme becerileri ile ilgili anlamlı bir farklılık gözlemlenmezken çocuklarla felsefe eğitiminin çocukların problem çözme becerilerini, geliştirdiğini tespit etmiştir.

Pekkarakaş (2020), Çocuklar İçin Felsefe eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık düzeylerine etkisini incelemeyi amaçladığı deneysel çalışmasında Çocuklar İçin Felsefe eğitiminin 48-72 ay çocuklarının yaratıcılık becerileri üzerinde etkili olduğunu bulgulanmıştır.

Türksoy (2020), 68 ortaokul öğrenci ile gerçekleştirdiği deneysel çalışmasında 8 hafta boyunca süren Çocuklar İçin Felsefe eğitiminin ortaokul öğrencilerinin kavramsal başarılarını, eleştirel düşünme becerilerini, bilimsel araştırmaya yönelik düşüncelerini ve uygulamaya yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiğini fakat bilimsel süreç becerilerinde anlamlı bir farklılık sağlamadığını bulgulanmıştır.

Kayaalp (2021) İlkokul ikinci sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe uygulamaları gerçekleştirmiştir. Araştırmacı uygulama sürecinde çocukların kendilerini iyi ve güzel hissettiklerine; sevgi, saygı, heyecan, merak, eğlence ve mutluluk gibi duyguları hissettiklerine tanık olmuştur.

Turhan (2021), Çocuklar İçin Felsefe eğitim programının ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasında öğrencilerin soru sorma becerileri, eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme becerilerinin olumlu gelişim gösterdiğini gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin Çocuklar İçin Felsefe etkinliklerine yönelik fikirlerinin olumlu olduğunu, dersten keyif aldıklarını görmüştür.

Akan (2022), 60 üçüncü sınıf öğrencisi ile P4C oturumları gerçekleştirdikten sonra deney ve kontrol gruplarının Torrance Yaratıcı Düşünce Testi sözel / şekilsel son testlerinin istatistik çalışması neticesinde testin tüm alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur.

Özcan (2022), 60 özel yetenekli 80 olağan gelişim gösteren olmak üzere 140 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmasında deney gruplarındaki derslerde P4C temelli soru sorma öğretime dayalı etkinlikler uygulamıştır. Araştırma sonucunda P4C temelli soru sorma öğretimi derslerinin hem özel yetenekli hem olağan gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama, okuduğu ve dinlediği metinlere yönelik soru sorma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, işbirlikli öğrenme, yansıtıcı düşünmeye dayalı problem çözme becerilerini geliştirdiği bulgulanmıştır.

Karagöz, (2022), okul öncesi eğitim kurumunda eğitim gören 18 çocuk ile gerçekleştirdiği çalışmasında P4C etkinlikleri gerçekleştirmiştir. Uygulanan eğitimin sonunda çocukların duygusal -mantıksal akıl yürütme örüntülerini kullanmalarında kayda değer bir artış olduğu saptanmıştır. Bunun yanında çocukların genellikle gerekçeli kanıtlar kullandıkları ve eğitim sonunda başkalarının kanıtlarını kendi kanıtlarıyla güçlendirip, destekleme davranışına yöneldikleri görülmüştür.

Öztürk (2022), Çocuklar İçin Felsefe programını 10. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelediği araştırmasında Çocuklar İçin Felsefe programının öğrencilerin düşünme becerilerini, eleştirel düşünme becerilerini, akıl yürütme becerilerini, felsefi sorgulama becerilerini, iş birliği becerilerini, kişisel sosyal ve duygusal becerilerini, tartışma olgunluğunu, öğrenme becerilerini geliştirdiğini bulgulamıştır.

Bireyin iletişim kurma sürecinde kullandığı temel dil becerilerinden biri olan yazma becerisinin küçük yaşlardan itibaren çeşitli yöntem ve pratiklerle geliştirilmesi önemlidir. Öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarını olumlu yönde geliştirmek, yazmayı sevdirmek yazmanın bir iletişim becerisi olarak gelişmesine fayda sağlar. Bu amaçla öğrencilere yazmayı sevdirecek etkinlikler düzenlemek, yazmayı sevdirecek yöntemler kullanmak yazma becerisini güçlendirmekte önemli bir rol oynamaktadır.

Çocuklar İçin Felsefe yöntemi temelinde gerçekleştirilen yaratıcı yazma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine ve tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada; 8 hafta boyunca deney grubuna Çocuklar İçin Felsefe yöntemi temelinde gerçekleştirilen yazma etkinlikleri uygulanırken kontrol grubuna normal programa uygun ders etkinlikleri uygulanmıştır.

Yapılan çalışmadan elde edilen verilere göre şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Çocuklar İçin Felsefe yöntemi temelinde gerçekleştirilen yaratıcı yazma etkinlikleri ile 8 hafta boyunca ders işleyen öğrencilerin süreç sonunda yazma becerilerinde olumlu yönde anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Yani bu etkinlikler öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmiştir.
2. Yazma becerilerine yönelik cinsiyet açısından yapılan analize göre; kızların puan ortalamalarının erkeklerden yüksek olduğu görülmüştür.
3. Sekiz haftalık Çocuklar İçin Felsefe yöntemi temelinde gerçekleştirilen yaratıcı yazma etkinliklerinin sonunda öğrencilerden alınan görüşler öğrencilerin süreci verimli, eğlenceli, geliştirici buldukları yönündedir.

Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde alan yazındaki benzer ve farklı alanlarda yapılan araştırmaların sonuçlarıyla büyük oranda benzerlikler gösterdiği tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar dikkate alındığında ortaokul öğrencileri, Çocuklar İçin Felsefe yöntemine uygun etkinliklerle desteklenmiş yazma etkinlikleri ile özde yaratıcı yazma becerileri genelde ana dili Türkçe öğretiminin temel dil becerileri (dinleme, okuma, yazma ve konuşma) bakımından geliştirilebilir.

Ayrıca çalışmadan elde edilen bulguların ana dili Türkçe öğretimi yapan eğitimcilere öğrencilerinin Türkçe derslerine olan ilgilerini arttırmaya yönelik farklı etkinlikler geliştirmeleri bakımından da yardımcı olacaktır. Çalışma sonuçları, ana dili Türkçe öğretimi alanına katkı sağlamanın yanında farklı alan ve kitlelere de katkı sağlayacaktır.

Çalışmanın sonuçları dikkate alınarak şu önerilerde bulunulabilir:

Eğlenceli bir yöntem olan Çocuklar İçin Felsefe yöntemine uygun olarak hazırlanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya yönelik başarılarını artırmada önemli bir etkisi olduğu sonucundan hareketle Türkçe derslerinde yapılacak yazılı metin oluşturma etkinliklerinde bu yönteme uygun etkinlikler geliştirilmelidir.

Çocuklar İçin Felsefe yönteminin Türkçenin ana dil olarak öğretiminde ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel dil becerilerinin geliştirilmesi için etkili olacağı düşünülerek Türkçe öğretimi müfredatı programlarında bu yönteme daha fazla zaman ayrılmalıdır.

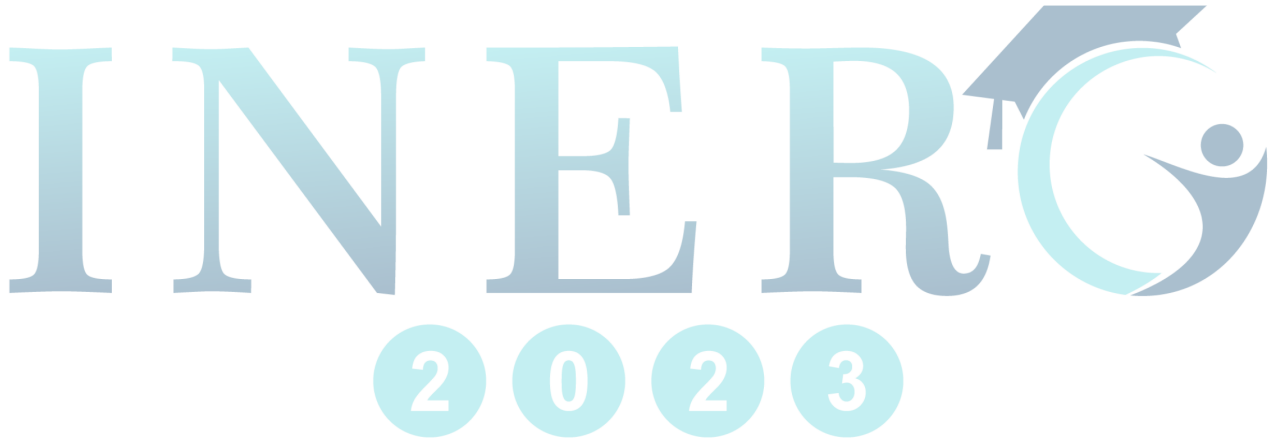
Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yönteminin eğitsel yararlarını ortaya koyan araştırmalar farklı yaş dilimlerinde, değişik tip ve düzeydeki okullarda ve çeşitli disiplinlerin konu alanlarında yapılmalıdır.

Çocuklar İçin Felsefe (P4C) eğitiminin yararları sadece çocuk ve öğrenci ile sınırlandırılmayarak aile, sosyal çevre, yaş gibi değişkenler hedeflenerek yeni çalışmalar gerçekleştirilmelidir.

6. KAYNAKÇA

- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB Yayınları.
- Akan, R. (2022). *Hayat Bilgisi Öğretiminde Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Yaratıcı Düşünme Becerisi Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Işıklar, (2019). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarda Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Karagöz, S. (2022). *Çocuklarla Felsefe Eğitiminin 60-72 Aylık Çocukların Akıl Yürütme Örüntüleri ve Kanıt Kullanımları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Kayaalp, M. (2021). *İlkokul 2. Sınıf Türkçe Dersinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Uygulamaları*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özcan, S. (2022). *Felsefe Temelli (P4C) Soru Sorma Öğretiminin Özel Yetenekli ve Olağan Gelişim Gösteren Öğrencilerin Anlama Becerileri ile Üst Düzey Düşünme Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Öztürk, A. (2022). *Çocuklar İçin Felsefe Programının 10. Sınıf Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi Lisansüstü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Düzce.
- Pekkarakaş, E. (2020). *Okul Öncesi Eğitim Döneminde Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Turhan, A. (2021). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı 3. Sınıf Uygulaması: Bir Eylem Araştırması*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Türksoy, N. (2020). *Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Bilimsel*

Sorgulamaya Yönelik Görüşlerine ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı: Bir Karma Yöntem Araştırması. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Antalya.



**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DİSİPLİNLER ARASI ÖĞRETİMDE ÇOCUK
EDEBİYATININ KULLANIMINA İLİŞKİN İNANÇLARI
BELIEFS OF PRIMARY SCHOOL TEACHER CANDIDATES ABOUT THE USE OF
CHILDREN'S LITERATURE IN INTERDISCIPLINARY TEACHING**

Ayşe Gül Engilek¹, Derya CAN²

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Sınıf Eğitimi, Antalya, Türkiye, aysegulengilek1@gmail.com

² Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Temel Eğitim, Burdur, Türkiye, deryacakmak@mehmetakif.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının disiplinler arası öğretimde çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanılmasına ilişkin inançlarını incelemektir. Betimsel tarama deseni kullanılan bu araştırmanın örneklemini 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 126 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde Can ve Durmaz (2023) tarafından hazırlanan matematik öğretiminde çocuk edebiyatının kullanımına dair inanç ölçeğinden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ve Bağımsız T testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının çocuk edebiyatını en çok Türkçe, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler disiplinleriyle ilişkilendirdiği, en az Matematik, Fen Bilimleri ve Beden Eğitimi ve Oyun disiplinleriyle ilişkilendirdiği görülmüştür. Çocuk edebiyatı dersi alan öğretmen adaylarının, çocuk edebiyatını disiplinler arası öğretimde kullanma yeterlilikleri ve ilgili disiplinin öğretimine katkısı konusunda dersi almayan öğretmen adaylarına göre daha olumlu inançlara sahip olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adayları çocuk edebiyatına ilgi duyma, çocuk edebiyatını disiplinler arası öğretimde kullanma konusunda erkek öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli hissetmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet ve çocuk edebiyatı dersi alma durumuna göre çocuk edebiyatı ürünlerini disiplinler arası öğretimde kullanma konusunda farklılaştığı tartışılmıştır. Lisans programlarında çocuk edebiyatı dersinin gerekliliğine dair önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Edebiyatı, Disiplinler Arası Öğretim, İnanç.

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the beliefs of prospective classroom teachers about the use of children's literature products in interdisciplinary teaching. The sample of this research, in which descriptive scanning design was used, consists of 126 primary school teacher candidates studying in the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades. In the process of developing the data collection tool, the belief scale on the use of children's literature in mathematics teaching prepared by Can and Durmaz (2023) was used. Descriptive statistics, Independent T test, were used in the analysis of the data. According to the findings, it was seen that pre-service teachers mostly associate children's literature with Turkish, Life Studies and Social Studies disciplines, and least with Mathematics, Science and Physical Education and Game disciplines. It was observed that the pre-service teachers who took children's literature course had more positive beliefs about the competence of using children's literature in interdisciplinary teaching and its contribution to the teaching of the related discipline compared to the pre-service teachers who did not take the course. According to the gender variable, female teacher candidates feel more competent than

male teacher candidates in terms of being interested in children's literature and using children's literature in interdisciplinary teaching. According to the results of the research, it has been argued that primary school teacher candidates differ in terms of using children's literature products in interdisciplinary teaching according to gender and whether or not they take children's literature courses. Suggestions were made on the necessity of children's literature course in undergraduate programs.

Keywords: *Children's Literature, Interdisciplinary Teaching, Belief.*

1. GİRİŞ

Kitap okumak, bireyin hayattaki rolünün farkına varması, çevresiyle iletişim kurma becerisinin düzenlenmesi ve zihinsel etkinliklerinin gelişmesi açısından önemlidir [25]. Kitap okumanın her insan için yararlı olmasının yanı sıra Tanju [28] çalışmasında kitapların çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim alanlarının tümünü ve bunlarla beraber dil, ahlak ve sosyal gelişimlerini desteklediğini belirtmiştir. Çocukları onların ihtiyaçlarını karşılayan, ilgi ve düzeyleriyle paralellik gösteren, edebi değer taşıyan nitelikli kitaplarla tanıştırmak anne-baba ve öğretmenlerin sorumluluğudur. Bu sebeple çocukları çocuk kitaplarıyla buluşturmada sorumluluk düşen kişiler olan öğretmenler okuma konusunda heyecanlı, çocuk edebiyatının kazanımlarının farkında ve çocuk kitabı seçiminde yeterli olmalıdır [21].

Alan yazın incelendiğinde ilkökul düzeyinde çocuk edebiyatı eserlerinin dört temel dil becerisinin gelişiminde kullanımının [3], [13] yanı sıra daha çok diğer derslerle ilişkilendirilmesini görmekteyiz. Hayat bilgisi öğretimi [14], sosyal bilgiler öğretimi [5], matematik öğretimi [1], [12], Türkçe öğretimi [29], [31], değerler eğitimi [4], [22], yabancı dil öğretimi [26] dersleriyle çocuk edebiyatı ilişkilendirilmesi yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Bu ilişkilendirmeler Jacobs'a göre [11] disiplinler arası bütünleştirme ile gerçekleşmektedir. Disiplinler arası bütünleştirme veya disiplinler arası öğretim anlayışı ile ilgili bazı tanımlar bulunmaktadır.

Disiplinler arası yaklaşım belirlenen bir kavramın veya problemin birden fazla disiplin yardımıyla incelenmesi yaklaşımıdır [30]. Hope'a [24] göre tarihçi, bilim insanı ve sanatçının bakış açılarının birleştirilmesiyle oluşan bütünleştirmedir [24]. Yani disiplinler arası kavramı kalıplaşmış konu veya kavramların belirli bir çerçeve altında anlamlı olarak bir araya getirilmesi şeklinde açıklanmaktadır [2]. Disiplinler arası öğretim anlayışıyla ilgili uygulanabilirliği ve değerlendirilmesi [17], durum incelemesi [2], öğretmen, öğrenci ve öğretmen adayı görüşü [8], [9], [18], [24] çalışmaları da bulunmaktadır. Bu çalışmaların tamamına yakını öğretmen görüşü ve öğrenciye etkisi üzerine olup çok azı öğretmen adayları [10] ile gerçekleştirilmiştir.

Çocuk edebiyatının disiplinler arası öğretimde kullanılmasına ilişkin [1], [3], [5], [7], [12], [14], [17], [20], [24] çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan yalnızca tarih öğretiminde edebi eser kullanımı [5] konusunda öğretmen adaylarının görüşlerine başvurulmuştur.

Türkiye’de 1996 yılında çocuk edebiyatı eğitim fakültelerinde okutulmaya başlanmıştır [23]. 2006 yılında eğitim fakültesi lisans programında bazı bölümlerden kaldırılmıştır [16]. Şu anda sınıf öğretmenliği lisans programında alan eğitimi seçmeli dersleri arasında yer almaktadır. Ders içeriğine bakıldığında ise çocuk edebiyatının disiplinler arası öğretimde nasıl kullanılacağına veya hangi derslerle nasıl bütünleştirilebileceğine dair bir açıklama bulunmamaktadır [32].

Bandura öğretmenlerin mesleğini ne derecede yerine getireceğini tahmin ederken öğretmenin kendisinin yapabileceklerine olan inancının kullanılmasını öz yeterlilik inancı olarak tanımlamaktadır [6]. Yani bir işi başarmak için öncelikle ne kadar yeterli olduğumuzu düşünmek ve başarabileceğimize olan inancımız etkili olacağından sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatının disiplinler arası öğretimde kullanımına dair inançlarının incelenmesi önemli görülmüştür. Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatının disiplinler arası öğretimde kullanılmasına dair inançlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama deseni kullanılmıştır. Geçmişte ya da halen devam eden durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan yaklaşımdır [19].

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 öğretim yılı güz döneminde Akdeniz bölgesindeki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 126 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların %69,8’ini kadın öğretmen adayları, %30,1’ini erkek öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak öğretmenlerin çocuk edebiyatının matematik eğitimiyle bütünleştirilmesine ilişkin inançlarını belirlemek amacıyla Can ve Durmaz [12] tarafından geliştirilen ölçekten yararlanılmıştır. Ölçek beş dereceli likert tipi “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” seçenekleriyle toplam 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte öğretmen adaylarının inancına dair 4 alt boyut bulunmaktadır. Bütünleştirilmenin olumlu pedagojik etkileri boyutu faktör 1, bütünleştirme sürecini etkileyen kaynakların rolü boyutu faktör 2, bütünleştirme sürecini zorlaştıran uygulayıcı yeterlikleri ve sosyal normlar boyutu faktör 3, bütünleştirme sürecini kolaylaştıran uygulayıcı yeterlikleri faktör 4 olarak adlandırılmıştır. Ayrıca demografik bilgiler ve çocuk edebiyatını ilişkilendirebilecekleri derslerle ilgili sorular bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Sınıf öğretmeni adaylarının disiplinler arası öğretimde çocuk edebiyatı kullanımına ilişkin inançlarını incelemek için kullanılan ölçek sonuçları analiz edilmeden önce araştırma verilerinin normallik sağlayıp

sağlamadığı incelenmiştir. Normallik varsayımı sağlandığı için verilerin analizinde betimleyici istatistikler ve bağımsız t-testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde sınıf öğretmeni adaylarının disiplinler arası öğretimde çocuk edebiyatının kullanımına ilişkin inançlarından elde edilen veriler tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı dersi alma durumuna göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Çocuk Edebiyatı Dersi Alma Durumuna Göre Dağılımları

<i>Çocuk Edebiyatı Dersi Alanlar</i>		<i>Çocuk Edebiyatı Dersi Almayanlar</i>		Toplam	
f	%	f	%	f	%
55	43,6	71	56,3	126	100

Tablo 1’e göre 126 öğretmen adayından %43,6’sı çocuk edebiyatı dersini almış, %56,3’ü çocuk edebiyatı dersini almamıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı ürünlerini en çok ilişkilendirebileceğini düşündüğü derslere ait oranlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatı Ürünlerini En Çok İlişkilendirebileceğini Düşündüğü Dersler

Dersler	N	%
Türkçe	106	23,4
Matematik	29	6,4
Hayat Bilgisi	91	20,1
Sosyal Bilgiler	67	14,8
Fen Bilimleri	20	4,4
Müzik	47	10,4
Görsel Sanatlar	61	13,5
Beden Eğitimi ve Oyun	32	7,1
Toplam	453	100

Tablo 2’ye göre, sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatını en çok ilişkilendirebileceğini düşündüğü dersin %23,4 oranıyla Türkçe dersi olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı ürünlerini en az ilişkilendirebileceğini düşündüğü derslere ait oranlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatı Ürünlerini En Az İlişkilendirebileceğini Düşündüğü Dersler

Dersler	N	%
Türkçe	15	6

Matematik	68	27,4
Hayat Bilgisi	10	4
Sosyal Bilgiler	13	5,2
Fen Bilimleri	51	20,6
Müzik	29	11,7
Görsel Sanatlar	16	6,5
Beden Eğitimi ve Oyun	46	18,5
Toplam	248	100

Tablo 3'te sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatını en az ilişkilendirebileceğini düşündüğü dersin %27,4 oranıyla Matematik dersi olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının inançlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği maddeler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Disiplinler Arası Öğretimde Çocuk Edebiyatının Kullanımına İnançlarının Cinsiyete Göre Farklılık Gösterdiği Maddeler

	Gruplar	t testi					
		N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Madde 11	Erkek	38	2,21	1,25	2,890	124	,006
	Kadın	88	1,58	,738			
Madde 15	Erkek	38	3,37	,852	2,538	124	,013
	Kadın	88	2,92	1,031			
Madde 18	Erkek	38	3,11	,831	-2,250	124	,026
	Kadın	88	3,49	,897			
Madde 22	Erkek	38	3,00	,838	4,222	124	,000
	Kadın	88	2,31	,849			

Tablo 4'e göre, erkek öğretmen adayları ile kadın öğretmen adayları madde 11'de çocuk kitaplarına ilgi duyma konusunda farklılaşmışlardır ($t_{(124)} = 2,890, p < 0,01$). Madde 15'te "Bu şekilde ders işleyişi sıra dışı olduğu için öğrencilerin eleştirilerini alabilir" düşüncesine erkek öğretmen adaylarının ($\bar{x}_E = 3,37$) kadın öğretmen adaylarına göre ($\bar{x}_K = 2,92$) daha çok katıldığı görülmüştür. Madde 18'de "Disiplinler arası öğretimde çocuk kitapları kullanımına ilişkin farkındalığa sahibim." yanıtında kadın öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{x}_K = 3,49$) erkek öğretmen adaylarının ortalamasına ($\bar{x}_E = 3,11$) göre daha yüksek çıkmıştır. Madde 22'de ise disiplinler arası öğretimi çocuk kitaplarıyla bütünleştirmek için deneyimli olduğunu düşünme konusunda erkek öğretmen adaylarının ortalamasının ($\bar{x}_E = 3,00$) kadın öğretmen adaylarının ortalamasına göre ($\bar{x}_K = 2,31$) yüksek olduğu görülmüştür. Tablo 5'te çocuk edebiyatı dersini alan ve almayan öğretmen adaylarının disiplinler arası öğretimde çocuk edebiyatı kullanımına inançlarının bağımsız t testi ile karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 5. Çocuk Edebiyatı Dersini Alan ve Almayan Öğretmen Adaylarının Disiplinler Arası Öğretimde Çocuk Edebiyatı Kullanımına İnançlarının Bağımsız T testi ile Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	t testi					
		N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Faktör 1	Dersi alan	55	47,47	6,82	2,756	124	,007
	Dersi almayan	71	44,45	5,02			
Faktör 2	Dersi alan	55	24,45	4,92	-,358	124	,721
	Dersi almayan	71	24,74	4,21			
Faktör 3	Dersi alan	55	26,58	5,31	-6,545	124	,000
	Dersi almayan	71	32,21	4,33			
Faktör 4	Dersi alan	55	16,89	3,07	4,003	124	,000
	Dersi almayan	71	14,76	2,87			

Tablo 5'e göre, faktör 1 ($t_{(124)} = 2,756, p < 0,01$), faktör 3 ($t_{(124)} = -6,545, p < 0,01$), faktör 4 ($t_{(124)} = 4,003, p < 0,01$), boyutlarında çocuk edebiyatı dersi alan ve almayan öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının disiplinler arası öğretimde çocuk edebiyatının kullanımına ilişkin inançları incelenmiştir. Araştırmaya göre sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatını en çok Türkçe dersi ile ilişkilendirdiği, en az ise Matematik dersi ile ilişkilendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öztürk Yılmaz [24] öğretmenlerle yaptığı çalışmasında çocuk kitaplarıyla disiplinler arası öğretim yürütülürken öğretmenlerin Türkçe ve Hayat Bilgisi dersini tercih ettiği sonucuna ulaşmıştır. Can ve Durmaz'ın [12] matematik öğretimi ve çocuk edebiyatı bütünleştirmesine ilişkin öğretmen görüşü alınan çalışmasında öğretmenlerin matematik ve çocuk edebiyatı bütünleştirmesine olumlu baktığı belirtilmiştir. Öğretmenlerden alınan görüşler ile bu çalışmada öğretmen adaylarının çocuk edebiyatını en az matematik ile ilişkilendirmesi sonucu ile örtüşmemektedir. Bunun sebebinin öğretmen adaylarının mesleki hayata adım atmamış olmaları ile açıklanabilir. Sönmez vd. [27] öğretmen adaylarının çocuk edebiyatından yararlanma şeklini, sıklığını ve niteliğini mesleki hayata adım atmalarının etkileyebileceğini ileri sürmüştür.

Sınıf öğretmeni adaylarının disiplinlere arası öğretimde çocuk edebiyatı kullanımına ilişkin inançları cinsiyete göre incelendiğinde kadın öğretmen adayları çocuk kitaplarına ilgi duyma, disiplinler arası öğretimde çocuk edebiyatı kullanma farkındalığı konusunda erkek öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli hissetmektedir. Sönmez vd. [27] öğretmenlerin çocuk edebiyatına ilişkin tutumlarını inceledikleri çalışmasında benzer sonuca ulaşmıştır. Erkek öğretmen adayları çocuk kitapları ile diğer disiplinleri bütünleştirmenin sıra dışı olduğu için eleştiri alabileceği görüşüne kadın öğretmen adaylarına göre daha fazla katılmıştır. Erkek öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ile diğer disiplinleri

bütünleştirme konusunda kadın öğretmen adaylarına göre deneyimli olduklarına inancı daha yüksek bulunmuştur.

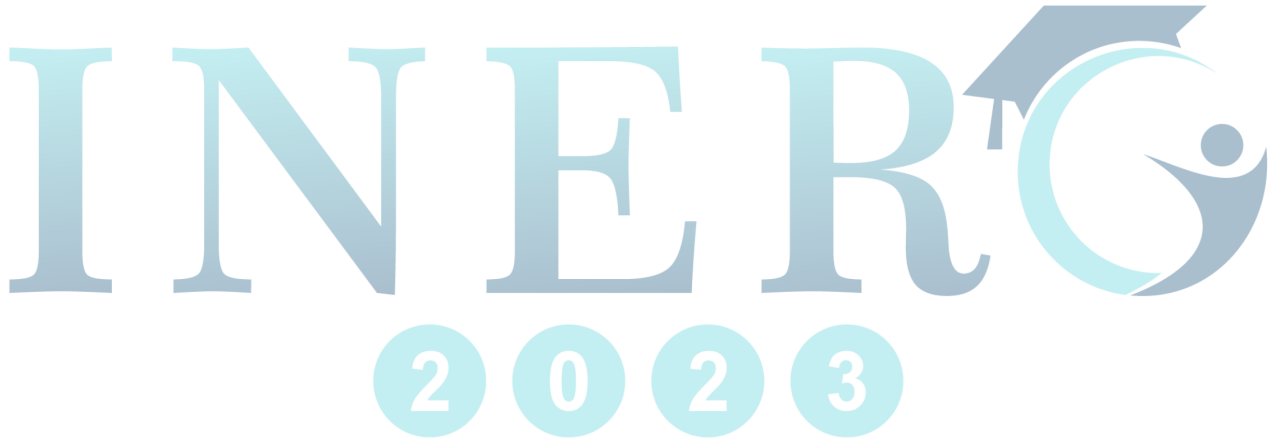
Sınıf öğretmeni adaylarının disiplinler arası öğretimde çocuk edebiyatının kullanımına inançları incelendiğinde çocuk edebiyatı dersi almayan öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ile diğer disiplinleri bütünleştirme konusunda bilgi, farkındalık, deneyim ve bu bütünleştirmenin pedagojik etkileri konusunda çocuk edebiyatı dersi alan öğretmen adaylarına göre daha olumsuz görüşte oldukları görülmüştür. Çocuk edebiyatını disiplinler arası bir alan olarak nitelendiren Günyüz [15] çocuk edebiyatı programlarının ders materyalleri ve program içeriği açısından yenilikler yapılması gerektiği durumundan çalışmasında bahsetmiştir. Çocuk edebiyatı dersinin öğretmen adaylarının disiplinler arası öğretimde edebi eser kullanımına dair inancında gösterdiği farklılığa bakıldığında çocuk edebiyatı dersinin önemli olduğu söylenebilir. Bu sebeple çocuk edebiyatı dersi eğitim fakültesinde bütün branşlarda zorunlu hale getirilebilir. Çocuk edebiyatı ders saati artırılabilir. Çocuk edebiyatı ders içeriğinde düzenlemeler yapılması önerilmektedir.

5. KAYNAKÇA

- [1] Aslan, O. (2019). Z kuşağı çocuklarının matematik öğreniminde “çocuk edebiyatı”. *Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 32-48 <https://dergipark.org.tr/en/pub/tubad/issue/52863/698416>
- [2] Aslan, S., Karakuş, M. (2016). İlkokulda disiplinler arası öğretime yönelik mevcut durumun incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4). <https://doi.org/10.17051/10.2016.29013>
- [3] Aykaç, M. (2011). *Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatı Metinleriyle Kurgulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Anlatma Becerilerine Etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- [4] Baş, B., Biros, Y. (2019). Çeviri çocuk edebiyatı eserlerinde yer alan değerler üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1095-1114. <https://doi.org/10.16916/aded.611462>
- [5] Beldağ, A., Aktaş, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî eser kullanımı: nitel bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 953-981. <https://doi.org/10.17556/jef.72887>
- [6] Bozdoğan, A. E., Öztürk, Ç. (2008). Coğrafya ile ilişkili fen konularının öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç ölçeğinin geliştirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 66-81. <https://dergipark.org.tr/en/pub/balikesirnef/issue/3367/46490>
- [7] Ceran, D., Onarıcıoğlu, A. S. (2018). Besin zinciri konusunun kavratılmasında disiplinler arası bir yaklaşım. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (3). <https://doi.org/10.17152/gefad.379200>
- [8] Çelik, Ö., Buluç, B. (2018). Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 67-88. <https://doi.org/10.17556/erziefd.325878>
- [9] Demirel, Ö., Tuncel, İ., Demirhan, C., Demir, K. (2010). Çoklu zekâ kuramı ile disiplinler arası yaklaşımı temel alan uygulamalara ilişkin öğretmen-öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 14-25. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/683> adresinden erişildi.
- [10] Doğanay, A., Demircioğlu, T., Yeşilpınar Uyar, M. (2014). Öğretmen adaylarına yönelik bilimin doğası konulu disiplinler arası öğretim programı geliştirmeye ilişkin bir ihtiyaç analizi çalışması. *Turkish Studies (Elektronik)*, 9(5), 777 - 798. Doi:10.7827/turkishstudies.6725
- [11] Duman, B., Aybek, B. (2003). Süreç-temelli ve disiplinler arası öğretim yaklaşımlarının karşılaştırılması. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 1-12.

- <https://dergipark.org.tr/en/pub/musbed/issue/23502/250409>
- [12] Durmaz, B., Can, D., Özer, A. (2022). Matematik öğretiminde çocuk edebiyatının kullanımı sürecine ilişkin uygulayıcıların görüş ve deneyimleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (34) , 377-394.
<https://doi.org/10.35675/befdergi.800296>
- [13] Durmuş, N. (2013). *İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- [14] Gülcü, A., Küçükkaragöz, H. (2021). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretiminde çocuk edebiyatı ile yapılandırılmış dramaya ilişkin görüşleri . *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (2) , 742-768.
<https://doi.org/10.51460/baebd.1018312>
- [15] Günyüz, M. (2021). Disiplinler arası bir alan olarak yüksek öğretimde çocuk edebiyatı programının gerekliliği üzerine. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*.
<https://hdl.handle.net/20.500.12154/1837> adresinden erişildi.
- [16] Gürel, Z. (2014). Türkiye’de çocuk edebiyatı eğitimi. *Türk Dili Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı*, 281-285.
<https://tdk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/281.pdf> adresinden erişildi.
- [17] Karagöz, B. (2018). Eğitici çizgi romanların disiplinler arası içeriklerinin belirlenmesi ve okuduğunu anlama stratejilerine uygulanabilirliği: adam olmuş çocuklar ile kahraman kadınlarımız serisi örneği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 637 - 661.
<https://doi.org/10.17556/erziefd.401083>
- [18] Karakuş, M., Türkkkan, B. T., Karakuş, F. (2017). Fen bilgisi ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin disiplinler arası yaklaşıma yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2).
<https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304714>
- [19] Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara. Nobel Yayınevi.
- [20] Kolcu, N. (2016). *Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılabilecek Tarihsel İçerikli Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Çeşitli Kavramlar Açısından Analizi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Muğla.
- [21] Kuran, Ş. B., Ersözülü, Z. N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-17. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/13711/165992> adresinden erişildi.
- [22] Kuru, H., Keklik, S. (2016). Ayşe Yamaç’ın çocuk romanlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(10), 217-237. <https://dergipark.org.tr/en/pub/igdirsosbilder/issue/66815/1044970> adresinden erişildi.
- [23] Özdemir, M. (2005). Türkiye’de çocuk edebiyatı kültürü açısından eğitim fakültelerinde okutulan" çocuk edebiyatı" dersleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9).
<https://dergipark.org.tr/en/pub/sakaefd/issue/11228/134057> adresinden erişildi.
- [24] Öztürk Yılmaz, Ş. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Kitaplarının Disiplinler Arası Öğretimde Kullanımı Konusunda Görüşlerinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- [25] Sever, S. (1990). Bilgi toplumu olma aşamasında, ülkemizde kitap ve okuma olgusu. *Ankara University Journal Of Faculty Of Educational Sciences (Jfes)*, 23(2), 721-727.
https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000767
- [26] Songören, S. (2011). Yabancı dil öğretiminde çocuk edebiyatı. *Uluslararası İnsani Bilimler Dergisi*, 1, 8.
<https://core.ac.uk/download/pdf/268072592.pdf> adresinden erişildi.
- [27] Sönmez, M., Durmaz, M., Topçam, A., Çetinkaya, F. (2021). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 531 - 542.
<https://doi.org/10.16916/aded.879211>
- [28] Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21 (21), 30-39. <https://dergipark.org.tr/en/pub/spcd/issue/21100/227236> adresinden erişildi.

- [29] Temizyürek, F. (2003). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatının önemi. *Türklük Bilim Araştırmaları*, (13), 161.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/156765> adresinden erişildi.
- [30] Turna, Ö., Bolat, M. (2015). Eğitimde disiplinler arası yaklaşımın kullanıldığı tezlerin analizi. *Ondokuz Mayıs University Journal Of Education Faculty*, 34(1), 35-55. doi: 10.7822/omuefd.34.1.3
- [31] Türkben, T. (2019). Etkinliklerle çocuk edebiyatı yapıtlarının Türkçe öğretiminde kullanılması. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (16), 160-179. <https://doi.org/10.29000/rumelide.616917>
- [32] Yök, (2018). *Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı*. Erişim:06.11.2022
https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/Egitim_Ogretim_Dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.Pdf



UZAKTAN EĞİTİM İMKÂNLARININ İNCELENMESİ: FAYDALAR ve GELECEK EĞİLİMLER

ANALYZING THE POTENTIAL OF DISTANCE EDUCATION: BENEFITS AND FUTURE TRENDS

Seda KIRTAY¹, Melike KIRTAY KARA²

¹ Istanbul Health and Technology University, Software Engineering, Istanbul, Türkiye, seda.kirtay@istun.edu.tr

² Sultangazi Belediyesi, Bölüm, Istanbul, Türkiye, kirtaymelike@gmail.com

ÖZET

Uzaktan eğitim, eğitim fırsatlarını genişleten ve öğrencilere kapsamlı bir öğrenme deneyimi sağlayan önemli bir eğitim paradigmasıdır. Coğrafi ve sosyoekonomik engelleri ortadan kaldırarak eğitim ağlarını genişletmesi, konum ve zaman esnekliği sağlaması. öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme fırsatları sağlayan çeşitli eğitim kaynaklarına erişim hakkı sağlayarak, kendi hızlarında ilerleyebilme ve eğitmenen geri bildirimleri alabilme olanaklarına sahip olabilme olanağı tanıması, eğitimlerin özel ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına göre uyarlayabilmesi, öğretmenlerle etkileşimde bulunması, meslektaşları ile iş birliği faaliyetlerine girebilmesi gibi birçok avantajı bulunmaktadır. Bu kapsamda bu çalışmada uzaktan eğitimle ilgili güncel araştırmalar ve kaynaklar incelenmiştir. Önceden yapılmış çalışmalardan ve örnek olaylardan elde edilen veriler analiz edilerek uzaktan eğitimin faydaları ve gelecekteki eğilimler belirlenmiştir. Böylelikle uzaktan eğitimin nasıl geliştirilebileceği ve eğitim kurumlarının bu değişime nasıl uyum sağlayabileceği konularında çıkarımlar yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Öğrenme Kaynakları, Çevrimiçi Platformlar

ABSTRACT

Distance education is an important educational paradigm that expands educational opportunities and provides students with a comprehensive learning experience. It has many advantages such as expanding educational networks by eliminating geographical and socioeconomic barriers, providing flexibility of location and time, providing students with access to a variety of educational resources that provide personalized learning opportunities, allowing them to progress at their own pace and receive feedback from the instructor, tailoring the training to their specific interests and needs, interacting with teachers, and engaging in collaborative activities with colleagues. In this context, current research and resources on distance education were examined in this study. By analyzing the results of previous research and case studies, the benefits of distance education and future trends were determined. In this way, inferences were made about how distance education can be developed and how educational institutions can adapt to this change.

Key words: Distance Education, Learning materials, Online platforms

1. INTRODUCTION

Utilizing technology to connect and communicate between students and instructors who are not physically present in the same location constitutes distance learning. Without physically attending classes, students can complete their coursework at their own pace and according to their own schedules with this form of education. There are numerous forms of distance education, including correspondence courses, online courses, and video conferencing. It has recently acquired popularity due to technological advancements and an increased demand for flexible and accessible educational options. There are numerous advantages to distance learning, including easier access to education, flexibility, and convenience [1].

Distance education, which has altered our conception of education in recent years, has become an influential educational paradigm that affects how we study and acquire knowledge. Due to technological advancements and the expanding use of the internet, the concept of distance learning has grown in significance. Students have received a comprehensive education as a consequence of the expansion of educational opportunities. This study aims to examine the meaning, significance, and possible future developments of distance learning in educational institutions [2].

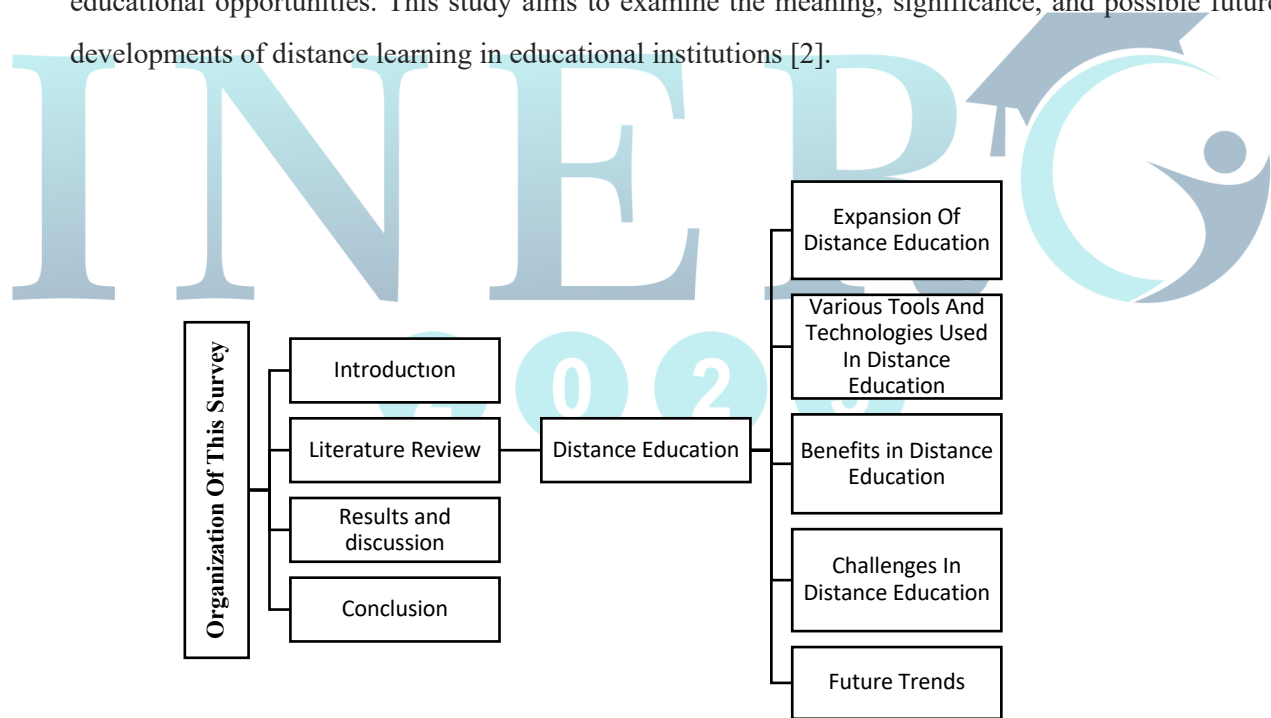


Figure 1. Organization Of This Survey

This study evaluates distant education research and literature to determine its benefits and potential tendencies. It seeks to enhance remote education and help educational institutions adapt to the changing educational environment by reviewing literature and current research. This study will assist educators grasp distant education's potential and apply it effectively. In the next parts, we will examine remote learning's benefits, its consequences for educational institutions, and future advancements and strategies

that might maximize its potential. In this context, this study takes inferences on how to enhance distance education and how educational institutions can adjust to this change.

Figure 1 shows the organization of this survey, which is to investigate the present state of distance education with a particular emphasis on its growth, the diverse tools and technologies employed, the advantages and obstacles linked to distance education, and the forthcoming trends in this domain. The literature review segment furnishes a comprehensive account of distance education, emphasizing its expansion and importance, and examines the customary tools and technologies employed in this milieu. The section on results and discussion elucidates the outcomes of the survey, providing insight into the viewpoints and encounters of the respondents. The conclusion section provides a concise overview of the significant findings and implications of the research, highlighting potential avenues for further investigation. In general, this survey provides significant perspectives on the various facets of remote learning and its dynamic development.

2. LITERATUR REVIEW

The earliest known effort at what we now call remote education was documented somewhere in the 18th century. The beginning of distance learning was first delivered via mail and email in the 1840s. With his mail writing classes, Pitman of England is recognized as having invented distance learning. Radio became a popular medium for long-distance education in the 1920s, as like including things like Both lectures and radio programming with educational value are available to students. The introduction of television in the 1950s was a turning point for distance education. Students viewed TV programs that featured teachings that were broadcast in video format. Schools like the Open University, which concentrate on offering education to students at a distance, started to appear about this period .During the 1970s, the progression of computing power facilitated the feasibility of remote learning methods that were previously unattainable. The initial competency-based education (CBE) initiatives facilitated students with prospects for interactive and technology-based pedagogy. The emergence of the Internet during the 1990s facilitated the possibility of remote education being conducted through online means. The implementation of virtual classrooms, e-learning platforms and online course materials provided students with the opportunity to engage in a learning process that was tailored to their individual needs. In the 20th century, advances in information and communication technology paved the way for the spread of distant learning. The development of both real-time and asynchronous communication tools has been crucial to the growth of distant learning over time. The proliferation of mobile devices during the 2000s facilitated the widespread adoption of remote learning opportunities. The portability of mobile devices such as cellphones and tablets has enabled students to have the flexibility to study and attend lessons from any location [3,4].

Distance education offers numerous advantages and requires a different approach to teaching and learning than traditional face-to-face instruction. Effective distance education programs must adhere to the aforementioned principles and characteristics. Based on recent research, it has been determined that distance education differs from traditional in-person instruction in several respects. Distance education is predicated on the utilization of technology to deliver instructional content, while traditional learning takes place within a physical classroom setting. Distance education provides students with the flexibility to learn at their own pace and according to their own schedule, while traditional learning follows a predetermined schedule and pace. Thirdly, it is often observed that distance education does not offer the same degree of interaction with instructors and peers as conventional learning, although this may vary based on the specific type of distance education. The utilization of distance education can offer increased flexibility and accessibility, affording students the opportunity to engage in coursework from any location with access to the internet. Nevertheless, distance education requires students to exhibit greater self-discipline and motivation, as they are responsible for their own learning. Finally, empirical studies have indicated that disparities may exist between online distance education and conventional in-person instruction with regard to student performance and contentment, albeit the outcomes may fluctuate depending on the particular course and setting [3,5,6].

2.1. Distance Education

Distance education is a comprehensive concept that encompasses various methods of learning that do not require the physical presence of educators in conventional classroom environments. Instead of conventional face-to-face assistance, students are provided with support from online tutors and a particular institution. Initially, distance education was commonly linked with correspondence education, which primarily relied on written communication. The phrase "distance education" was introduced to encompass a wider variety of pedagogical techniques, such as audio recordings, radio, television, telephone communication, and other forms of media. In modern distance education, a prevalent strategy is the utilization of a multimedia approach, which integrates diverse communication modes and instructional resources. The aforementioned components encompass a range of educational resources, such as written materials, auditory media, visual presentations, digital learning environments, and participatory web-based interfaces. The utilization of diverse media amplifies the educational encounter and caters to distinct learning modalities [7].

In general, technological advancement and a variety of communication modalities have helped distance education emerge as a modern pedagogical methodology that enables students to obtain educational materials from a remote location. The provision of flexibility and accessibility in education has the potential to broaden the scope of learning opportunities for a more diverse population, irrespective of their geographic location or personal circumstances [1-7].

2.1.1. Expansion Of Distance Education

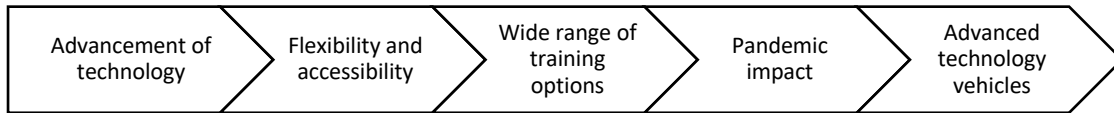


Figure 2. Expansion of Distance Education

Figure 2 shows a succinct summary of pertinent details pertaining to the progress of technology, adaptability and inclusivity in education, diverse training alternatives, the influence of the pandemic on education, and the utilization of sophisticated technological means. The visual depiction of these factors provides significant insights into the changing educational landscape and the influential function of technology in enabling learning experiences.

The progress of technology within the realm of distance education has significantly transformed the methods by which knowledge is disseminated and obtained. The advent of digital platforms, online learning management systems, and communication technologies has rendered distance education increasingly interactive, engaging, and accessible. The proliferation of technological innovations has facilitated the provision of adaptable educational alternatives, which afford learners the opportunity to pursue their studies at a self-determined rate and convenience. Learners are afforded the opportunity to access educational resources, engage in discourse, and fulfill academic obligations without being bound by temporal or geographical limitations. The adaptable nature of this approach accommodates individuals who have limited availability due to their work engagements, hectic routines, or other personal responsibilities [8,9].

Moreover, the proliferation of technology has broadened the spectrum of instructional alternatives accessible distance education. A wide range of subjects and topics are available through various means such as online courses, webinars, virtual classrooms, and multimedia resources. Individuals have the option to select from a diverse array of educational programs that are congruent with their areas of interest, professional aspirations, and personal growth requirements [6,9].

The significance of the pandemic's influence on distance education cannot be underestimated. In response to the ongoing global health crisis, educational institutions have expeditiously implemented remote learning models. The utilization of technology was pivotal in facilitating the uninterrupted provision of education amidst the implementation of lockdown protocols and social distancing measures. The utilization of online platforms, video conferencing tools, and collaborative software has

become crucial in enabling remote instruction, fostering student interaction, and evaluating learning outcomes [10,11].

Sophisticated technological means, such as video conferencing software, virtual reality (VR), augmented reality (AR), and artificial intelligence (AI), have significantly enhanced the quality of distance learning. The aforementioned technologies facilitate the creation of learning environments that are immersive and interactive, simulations that enhance the learning experience, and personalized learning pathways. These instructional tools augment student involvement, offer tangible opportunities for practical application, and cultivate the acquisition of technological proficiencies that are progressively advantageous in the contemporary digital era [12,13,14].

To summarize, the progress of technology in the realm of distance education has resulted in heightened adaptability, availability, diverse training alternatives, and has effectively tackled the difficulties presented by the global health crisis. The employment of sophisticated technological means of transportation has significantly enhanced the educational process, rendering remote learning more captivating, efficient, and pertinent for students across the globe.

2.1.2. Various Tools And Technologies Used In Distance Education

Figure 3 covers education's digital tools and platforms. The chart shows the importance and widespread usage of video conferencing, e-learning platforms, webinar and web conferencing tools, learning management systems, mobile applications, virtual classrooms, e-books, and digital resources.

The incorporation of video conferencing technology has emerged as a crucial element in distance learning, enabling real-time engagement between instructors and learners. Through the utilization of technological resources, students can actively engage in virtual educational sessions, engage in discourse, and receive prompt guidance from their educators. The implementation of video conferencing technology promotes an elevated sense of interconnectivity and collaboration, leading to the creation of a simulated learning environment in which students can actively engage with the course content and interact with their peers [3,9,13].

E-learning platforms have revolutionized the field of distance education by offering a wide range of courses and educational materials. These platforms offer learners the opportunity to access a diverse array of subjects and learning materials, such as video lectures, interactive modules, and assessments. E-learning platforms provide a flexible approach to self-paced learning, enabling individuals to customize their learning experience according to their schedules and preferences. Individuals have the ability to attain novel proficiencies and information through a convenient and easily accessible means, irrespective of their geographic location [15,16].

Webinar and web conferencing tools provide a platform for educators to conduct real-time presentations, workshops, and seminars to a geographically dispersed audience. The aforementioned tools facilitate learners' interaction with subject matter experts, enabling them to pose inquiries and take part in interactive sessions. Webinars offer a concentrated and engaging educational opportunity that integrates various multimedia components with immediate interaction, promoting the acquisition of knowledge and active involvement [3,17].

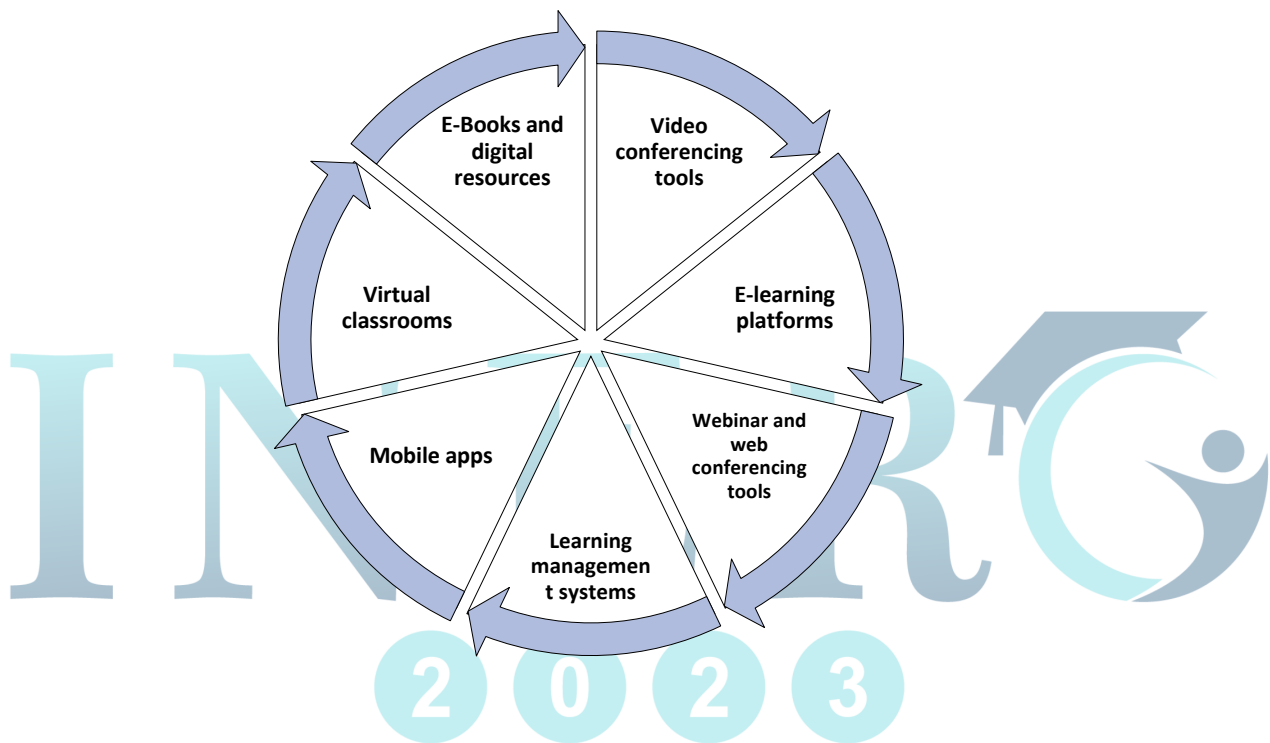


Figure 3.Tools and technologies used in Distance Education

Learning management systems (LMS) have significantly transformed distance education through the provision of an all-inclusive platform for managing courses and delivering content. Learning Management System (LMS) platforms can be utilized by educators to effectively structure course content, disseminate assignments, and monitor the advancement of students. Centralized access to learning resources, such as lecture notes, discussion forums, and assessment tools, confers benefits to learners. Learning Management Systems (LMS) provide a means for instructors and learners to engage in efficient online learning experiences through the seamless facilitation of communication and collaboration [6,16].

The advent of mobile applications has facilitated the accessibility and convenience of distance education. Students have the ability to acquire educational applications on their mobile devices or tablets, which enables them to conveniently access course materials, interactive exercises, and study resources while on the move. Mobile applications frequently provide functionalities such as tailored

learning trajectories, monitoring of progress, and alerts, thereby augmenting the adaptability and involvement of remote learning. The aforementioned applications offer a mobile and adaptable educational encounter that accommodates the demanding routines of scholars [13].

Virtual classrooms offer an online platform that facilitates interactive learning experiences by bringing together educators and students in a digital space. Frequently, these platforms integrate characteristics such as real-time video conferencing, interactive digital whiteboards, and messaging capabilities. Virtual classrooms facilitate instantaneous communication, cooperation, and dynamic involvement, emulating the characteristics of a conventional classroom setting [4,13].

E-Books and digital resources provide a plethora of educational materials in electronic formats, thereby offering learners an abundance of learning opportunities. The aforementioned resources are readily available to learners through digital means such as online platforms and e-reader devices, enabling them to obtain immediate access to a variety of educational materials including textbooks, research papers, journals, and multimedia content. Electronic books and digital resources frequently provide search capabilities, bookmarking features, and interactive components that augment the educational encounter.

The provision of a flexible and portable repository of knowledge empowers learners to engage in self-directed and lifelong learning [18,19].

2.1.3. Benefits in Distance Education

Figure 4 is a shows the most important benefits and advantages that are related with the utilization of digital technology in the distance education.

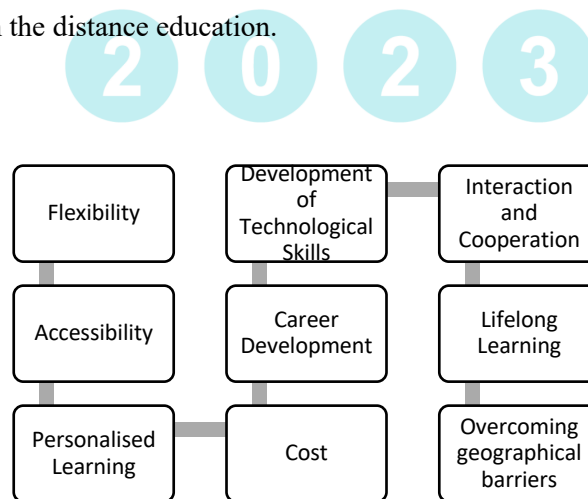


Figure 4. Organization Of This Survey

The mode of education known as distance education provides an exceptional level of flexibility, enabling students to engage in their studies at their own preferred pace and convenience. The availability of online

course materials and resources empowers learners to devise customized study schedules that align with their demanding lifestyles. Individuals with varied schedules and responsibilities can make education more accessible by balancing their educational pursuits with work, family, or other commitments [3,10,16]. The incorporation of video conferencing technology has emerged as a crucial element in distance learning, enabling real-time engagement between instructors and learners. Through the utilization of technological resources, students can actively engage in virtual educational sessions, engage in discourse, and receive prompt guidance from their educators. The implementation of video conferencing technology promotes an elevated sense of interconnectivity and collaboration, leading to the creation of a simulated learning environment in which students can actively engage with the course content and interact with their peers [1,10,11]. Distance education offers tailored learning opportunities that are specifically crafted to meet the distinct needs and preferences of individual learners. Through the utilization of digital platforms and educational management systems, students have access to a wide range of resources and can choose courses or modules that align with their personal goals. The incorporation of customized learning paths enables learners to focus on their specific areas of interest, explore new subjects, and engage in self-directed learning, thereby enhancing their educational experience [7,20]. One significant benefit of distance education, its cost-effectiveness when compared to on-campus education. Students can reduce their total educational costs by minimizing expenses related to transportation, lodging, and institutional charges. In addition, digital resources and online textbooks often serve as economical alternatives to traditional printed materials. The cost-effectiveness of distance education allows individuals to participate in higher education or professional development without incurring significant financial burdens [3,21]. Distance education plays a crucial role in facilitating career advancement by providing individuals with opportunities to improve their professional competencies and achieve career growth. Individuals have the chance to acquire new skills, acquire certifications, or meet degree requirements that enhance their qualifications and career prospects. Distance education offers a prospect for employed individuals to augment or obtain novel skills without impeding their vocational pursuits. This approach provides a flexible pathway for professional growth and ongoing learning [22,23]. The pursuit of distance education necessitates the acquisition of technological competencies that are becoming increasingly pertinent in contemporary digital society. Through the utilization of diverse digital tools and platforms, learners acquire expertise in utilizing online learning management systems, video conferencing tools, and other technology-oriented resources. The acquisition of these competencies not only confers advantages in the realm of education but also equips individuals with the necessary proficiencies to navigate the technological requirements of contemporary professional environments [1,24]. The implementation of distance education fosters interaction and cooperation between learners and instructors through the utilization of virtual discussions, collaborative projects, and online forums. Despite geographical separation, the utilization of communication tools and platforms enables significant interactions and collaborative efforts among individuals. Peer-to-peer learning can be facilitated among learners in a virtual learning

environment, which can promote the exchange of ideas and collaborative efforts on assignments. This can contribute to the development of a sense of community and active engagement among learners [24,25]. Distance education facilitates lifelong learning by affording individuals the chance to engage in ongoing education and skill enhancement. Individuals have the opportunity to participate in various forms of online learning, such as courses, webinars, and micro-credential programs, as a means of remaining current with the latest developments within their respective fields. The adaptable characteristic of remote learning allows individuals to engage in continuous education throughout their lifespan, broadening their scope of knowledge and adjusting to changing occupational demands [26]. Distance education possesses a notable advantage in its capacity to surmount geographical barriers. Individuals residing in geographically isolated or underprivileged regions can obtain a high-quality education without having to relocate or undertake extensive travel. Distance education serves as a means of connecting educational institutions with learners situated in geographically dispersed regions, thereby ensuring equitable access to educational opportunities and fostering inclusivity [27].

The aforementioned facets collectively underscore the transformative potential of distance education, providing advantages such as adaptability, availability, customized instruction, economical feasibility, prospects for professional growth, technological proficiency, engagement, continuous learning, and surmounting spatial constraints.

2.1.4. Challenges In Distance Education

The technological infrastructure is a critical component for distance education, as it heavily relies on technology. Therefore, it is imperative to have a stable and reliable technological infrastructure. The absence of high-speed internet, obsolete hardware or software, and inadequate technical assistance can impede the educational process for both pupils and instructors. The successful completion of distance education necessitates the cultivation of self-discipline and self-motivation. Effective time management and sustained motivation are essential for students to successfully complete assignments, study materials, and participate in online discussions. The absence of a formal classroom setting may pose challenges for certain students in terms of adhering to a consistent study routine and effectively managing their time. One of the key obstacles to distance education is the restricted opportunity for in-person communication. The potential for students to experience feelings of isolation and a lack of social interaction during the learning process is a valid concern. Establishing interpersonal connections with fellow students and educators, engaging in collaborative discourse, and obtaining prompt evaluations could prove to be comparatively arduous in a digital setting. The adaptation of learning styles is a crucial consideration in distance education, as it may not align with the preferred learning style of every individual learner. Certain students excel in conventional classroom environments that offer practical exercises and direct interpersonal engagement. For individuals who rely on structured guidance and

personal interaction, transitioning to a self-directed and independent learning approach can pose a challenge. The evaluation of student learning and the provision of prompt feedback can pose difficulties in the context of remote education. The online learning environment may require modifications to conventional assessment methods, such as examinations and face-to-face presentations. The task of furnishing tailored feedback and catering to the specific requirements of each student can pose greater difficulties in the absence of direct in-person communication. The acquisition of digital literacy skills is imperative for effective engagement in remote learning. Competence in utilizing digital tools and platforms is a fundamental requirement for achieving success in distance education. It is imperative for both students and instructors to possess proficiency in diverse software applications, online collaboration tools, and learning management systems. Insufficient proficiency in digital literacy can impede the educational process and erect obstacles to effective learning. The challenge of ensuring equitable access to distance education is a critical concern in the realm of equity and access. Disparities exist among students in terms of their access to technology, internet connectivity, and conducive learning environments. Ensuring equitable opportunities for learning necessitates addressing the digital divide and providing support to disadvantaged students [27-31]. To surmount these obstacles, it is imperative for educational establishments, policymakers, and individual learners to take proactive steps. To improve the efficacy and inclusiveness of remote learning, it is crucial to undertake fundamental measures such as offering technical assistance, advocating for digital proficiency, encouraging student participation, and tackling equity concerns.

2.1.5. Future Trends



The diagram depicted in Figure 5 showcases the future trends light of literature of various components in distance education. It emphasizes the significance of hybrid learning, augmented reality (AR) and virtual reality (VR) technologies, big data and student analytics, adaptive learning systems, social interaction and cooperation, and mobile access and microlearning in revolutionizing the educational domain and augmenting the learning process for students situated in distant locations.

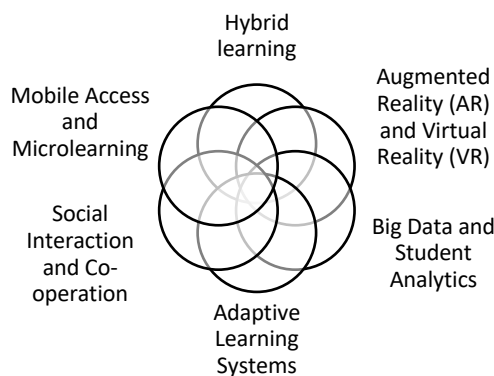


Figure 5. Future Trends of Distance Education

Hybrid learning is a pedagogical approach that integrates both conventional face-to-face classroom instruction and online learning modalities. The amalgamation of in-person interactions and the benefits of virtual resources provides pupils with a comprehensive educational encounter. The hybrid learning model allows for a combination of in-person and online instruction, wherein students have the option to attend select courses in a physical classroom setting while concurrently fulfilling other course requirements through virtual means. The employment of this approach facilitates enhanced student engagement in the educational process through heightened personal focus and interaction, coupled with adaptability [32].

The employment of augmented reality (AR) and virtual reality (VR) technologies has surfaced as noteworthy instruments within the domain of remote education. The integration of digital components into the physical world through augmented reality (AR) and the creation of a fully simulated environment through virtual reality (VR) have been shown to enhance educational experiences. The utilization of these technologies affords pupils with engaging and immersive academic prospects, streamlines the comprehension of complex ideas, and furnishes hands-on instruction. The utilization of augmented reality (AR) and virtual reality (VR) technologies in remote education has demonstrated the potential to amplify students' inclination to acquire knowledge by furnishing a more captivating, immersive, and interactive learning encounter [12,13].

The application of big data and student analytics has gained significant traction in the field of distance education, serving as a tool for monitoring, analyzing, and enhancing learning processes. Education platforms and learning management systems possess the ability to monitor the engagement, progress, and accomplishments of students. The data mentioned above possesses the capability to offer customized feedback and assistance that caters to the distinct needs of each learner. Student analytics can be employed by educators and administrators to evaluate the effectiveness of instructional materials and improve pedagogical practices. [33,34].

The term adaptive learning systems refers to a class of educational technologies that provide students with individualized instruction that is catered to the specific preferences and needs of their own particular learning styles. The educational experience can be improved with the use of these technologies, which can determine the students' strengths and weaknesses and identify areas where improvement is needed [35].

The incorporation of social interaction and collaboration in distance education facilitates opportunities for students to engage in interpersonal communication with both their peers and instructors. Various tools, including online forums, group projects, and virtual discussion platforms, facilitate the exchange of ideas, collaborative work, and mutual learning among students. Social interaction and teamwork facilitate the development of a community among distance education students and the encouragement of active participation [36].

The integration of mobile access and microlearning has the potential to enhance the accessibility of distance education by dividing learning into concise and targeted segments. Mobile applications and devices provide learners with the flexibility to engage in learning activities at any time and in any location. Micro-learning is a pedagogical approach that involves breaking down information into smaller and more manageable units, thereby enhancing accessibility to learning [37].

3. RESULTS AND DISCUSSION

To conclude, the efficacious execution of remote education is contingent upon various pivotal elements. Primarily, a sturdy technological framework is imperative to guarantee the seamless and uninterrupted availability of digital learning materials. The establishment of a robust technological infrastructure necessitates the presence of sufficient hardware, dependable internet connectivity, and current software.

It is imperative to offer extensive training and assistance to educators of equal significance. It is crucial to equip educators with the necessary knowledge and competencies to proficiently navigate virtual learning environments, as this is essential for providing superior distance education. Continued professional development prospects and the availability of current resources can augment the capacity of educators to facilitate captivating and interactive virtual learning encounters.

The creation of captivating and participatory instructional materials is a crucial component of remote learning. Incorporating interactive materials and catering to diverse learning styles can augment student engagement and foster efficacious learning outcomes. Through the integration of multimedia components, the inclusion of practical illustrations, and the promotion of interactive engagement, instructional material can be customized to accommodate the varied requirements of students.

The diversification and flexibility of assessment methods are imperative in distance education. It may be necessary to modify conventional techniques to align with the digital milieu, thereby enabling the

assessment of diverse proficiencies and competencies. Effective measurement of students' progress and achievements can be achieved through the incorporation of formative and summative assessments that are aligned with the learning objectives.

Ultimately, cultivating cooperation and engagement among learners is imperative to establishing a thriving virtual educational environment. Facilitating digital platforms and resources that enable virtual collaboration, collective efforts, and forums for discourse stimulates students to actively participate in peer-to-peer interactions. Through the facilitation of collaborative learning, students can acquire knowledge from their peers, exchange diverse viewpoints, and cultivate essential competencies in teamwork.

To summarize, the effectiveness of a distance education model is contingent upon robust technological infrastructure, adequately trained educators, interactive course materials, varied assessment techniques, and avenues for student collaboration and interaction. By focusing on these fundamental aspects, remote education can serve as a potent and efficient method of instruction, providing adaptable, reachable, and captivating educational opportunities for students from diverse backgrounds.

4. CONCLUSION

In conclusion, a strong technological foundation, thorough instructor training and support, engaging learning materials, a variety of evaluation techniques, and possibilities for student cooperation are necessary for the successful implementation of distance learning. Digital resources are continuously accessible thanks to a strong technical foundation, and well-trained teachers are able to successfully navigate online learning environments and provide top-notch instruction. Student engagement may be increased by using engaging and interactive course materials that accommodate different learning preferences. Flexible assessment techniques make it possible to evaluate a wide range of abilities and competencies. Students' group projects encourage the communication of ideas and the growth of an active learning community. If these essential qualities are properly taken into account, offering pupils flexible, accessible, and engaging learning possibilities might be beneficial. Geographical constraints could be overcome by remote learning, allowing students to continue their academic careers throughout their lives.

REFERENCES

1. Rumble, G. (2019). *The planning and management of distance education*. Routledge.
2. Sewart, D., Keegan, D., & Holmberg, B. (Eds.). (2020). *Distance education: International perspectives*. Routledge.
3. Kumari, S. (2018). Open and distance education system and learner support services: An introduction. *Technology for Efficient Learner Support Services in Distance Education: Experiences from Developing Countries*, 1-22.

4. Moore, M. G. (2022). From correspondence education to online distance education. In *Handbook of Open, Distance and Digital Education* (pp. 1-16). Singapore: Springer Nature Singapore.
5. Illarionova, L. P., Karzhanova, N. V., Ishmuradova, A. M., Nazarenko, S. V., Korzhuev, A. V., & Ryazanova, E. L. (2021). Student Attitude to Distance Education: Pros and Cons. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(3), 1319-1327.
6. Vadnere, R. V. (2018). Helping the distance education learners in getting effective and efficient delivery of learner support services in developing countries through use of technology. *Technology for Efficient Learner Support Services in Distance Education: Experiences from Developing Countries*, 43-73.
7. Das, M., & Biswas, P. K. (2018). ICT for learner support services in ODL system in developing countries: Challenges and the road ahead. *Technology for Efficient Learner Support Services in Distance Education: Experiences from Developing Countries*, 259-275.
8. Dubey, A. (2018). Role of Technology in Dissemination of Science Education. *Technology for Efficient Learner Support Services in Distance Education: Experiences from Developing Countries*, 211-226.
9. Sharma, R. C. (2018). Technology-Mediated Learning Support Services at Wawasan Open University, Malaysia. *Technology for Efficient Learner Support Services in Distance Education: Experiences from Developing Countries*, 133-152.
10. Vlachopoulos, D. (2020). COVID-19: Threat or opportunity for online education? *Higher Learning Research Communication*, 10(1), 16–19. DOI: 10.18870/hlrc.v10i1.1179
11. Yazgan, Ç. Ü. (2022). Attitudes and interaction practices towards distance education during the pandemic. *Education and information technologies*, 27(4), 5349-5364.
12. Mystakidis, S. (2020, July). Distance education gamification in social virtual reality: A case study on student engagement. In *2020 11th International Conference on Information, Intelligence, Systems and Applications (IISA)* (pp. 1-6). IEEE.
13. Yin, W. (2022). An artificial intelligent virtual reality interactive model for distance education. *Journal of Mathematics*, 2022, 1-7.
14. Çetin, H., & Türkan, A. (2022). The Effect of Augmented Reality based applications on achievement and attitude towards science course in distance education process. *Education and Information Technologies*, 27(2), 1397-1415.
15. Baruah, T. D. (2018). E-learning as a medium for facilitating learners' support services under open and distance learning: An evaluative study. *Technology for Efficient Learner Support Services in Distance Education: Experiences from Developing Countries*, 93-112.
16. Chugh, M., Upadhyay, R., & Chugh, N. (2023). An Empirical Investigation of Critical Factors Affecting Acceptance of E-Learning Platforms: A Learner's Perspective. *SN Computer Science*, 4(3), 240.
17. Rizakhojayeva, G., & Adilova, S. (2023). Use of online platforms in the learning process. *Scientific Collection «InterConf»*, (156), 101-105.
18. Dudung, A., Hasanah, U., Salman, I., Priyanto, S., & Ramdhan, T. (2022). Achievement of student graduates: The role of e-readiness, e-learning and e-book. *International Journal of Data and Network Science*, 6(2), 375-382.
19. Sari, S. Y., Rahim, F. R., Sundari, P. D., & Aulia, F. (2022, July). The importance of e-books in improving students' skills in physics learning in the 21st century: a literature review. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 2309, No. 1, p. 012061). IOP Publishing.
20. Coleman, M., & Berge, Z. (2018). A review of accessibility in online higher education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 21(1), 1-7.
21. Yildiz, E. P., & Isman, A. (2016). Quality content in distance education. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12), 2857-2862.
22. Mehta, R., & Sharma, K. A. (2018). Use of learning platforms for quality improvement. *Indian pediatrics*, 55, 803-808.
23. Gravani, M. N. (2018). Use of Technology at the Open University of Cyprus (OUC) to Support Adult Distance Learners: To What Extent Is Being Informed by the Learner-Centred Education (LCE) Paradigm?. *Technology for Efficient Learner Support Services in Distance Education: Experiences from Developing Countries*, 173-188.

24. Khamidzhanovna, K. V., & Rakhmatullaevna, A. N. (2022). The role and place of distance learning in education. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 14(5).
25. Jamalova, G., Aymatova, F., & Ikromov, S. (2022, December). The state-of-the-art applications of artificial intelligence in distance education: a systematic mapping study. In *Proceedings of the 6th International Conference on Future Networks & Distributed Systems* (pp. 600-606).
26. ÇELEN, Y. (2022). Lifelong Learning on Distance Education Journey in Turkey. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 148.
27. Phelps, A., & Vlachopoulos, D. (2020). Successful transition to synchronous learning environments in distance education: A research on entry-level synchronous facilitator competencies. *Education and Information Technologies*, 25(3), 1511-1527.
28. Sari, T., & Nayır, F. (2020). Challenges in distance education during the (Covid-19) pandemic period. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 328-360.
29. Alqraini, F. M., & Alasim, K. N. (2021). Distance Education for d/Deaf and Hard of Hearing Students during the COVID-19 Pandemic in Saudi Arabia: challenges and support. *Research in developmental disabilities*, 117, 104059.
30. Kara, M., Erdogdu, F., Kokoç, M., & Cagiltay, K. (2019). Challenges faced by adult learners in online distance education: A literature review. *Open Praxis*, 11(1), 5-22.
31. Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4), 86.
32. Kazu, I. Y., & Yalçın, C. K. (2022). Investigation of the Effectiveness of Hybrid Learning on Academic Achievement: A Meta-Analysis Study. *International Journal of Progressive Education*, 18(1), 249-265.
33. Supriyanto, E. E., Bakti, I. S., & Furqon, M. (2021). The role of big data in the implementation of distance learning. *Paedagogia: Jurnal Kajian, Penelitian dan Pengembangan Kependidikan*, 12(1), 61-68.
34. Shakhovska, N., Vovk, O., Hasko, R., & Kryvenchuk, Y. (2018). The method of big data processing for distance educational system. In *Advances in Intelligent Systems and Computing II: Selected Papers from the International Conference on Computer Science and Information Technologies, CSIT 2017, September 5-8 Lviv, Ukraine* (pp. 461-473). Springer International Publishing.
35. Smaili, E. M., Sraidi, S., Azzouzi, S., & Charaf, M. E. H. (2021, January). Towards sustainable e-learning systems using an adaptive learning approach. In *Emerging Trends in ICT for Sustainable Development: The Proceedings of NICE2020 International Conference* (pp. 365-372). Cham: Springer International Publishing.
36. Baber, H. (2022). Social interaction and effectiveness of the online learning—A moderating role of maintaining social distance during the pandemic COVID-19. *Asian Education and Development Studies*, 11(1), 159-171.
37. Salhab, R., & Daher, W. (2023). University Students' Engagement in Mobile Learning. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(1), 202-216.

TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ METİN TÜRÜ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ETKİNLİKLERİN İNCELENMESİ

A STUDY ON THE ACTIVITIES REGARDING TEXT TYPE TEACHING COURSE BOOK

Elif Şimşek¹, Doç. Dr. Murat Ateş²

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, Konya, Türkiye, smskelf2@gmail.com

² Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, Konya, Türkiye, mates@erbakan.edu.tr

ÖZET

Metinler, Türkçe derslerinde eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmede en çok kullanılan öğretim materyalleridir. Türkçe derslerinde ana materyal durumundaki ders kitaplarında yer alan metinlerin, türünün güzel örneklerini yansıtan, nitelikli metinlerden seçilmesi, eğitim-öğretim sürecinin daha kaliteli bir şekilde yürütülmesine katkı sağlayacaktır. Bu çalışmanın amacı Türkçe ders kitaplarında yer alan metin türü öğretimine yönelik etkinliklerin incelenmesidir. Bu bağlamda son beş yıl içinde ders kitabı olarak okutulan toplam 7 ders kitabı ve 2 çalışma sayfasında yer alan metin türü öğretimine yönelik etkinlikler incelenmiştir. Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Ders kitaplarındaki ve çalışma sayfalarındaki etkinlikler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda, incelenen Türkçe ders kitapları ve çalışma sayfalarında yer alan metin türü öğretimine yönelik etkinliklerin dağılımının dengesiz olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca metin türünü öğretmeye yönelik etkinliklerin türe dair farkındalık kazanma açısından yetersiz bulunduğu, etkinliklerin içeriğinin aynı veya çok benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Etkinliklerin dört temel dil becerisinin gelişmesine katkı sağlama noktasında dinleme/izleme ve konuşma becerilerinin gelişimine katkısının yetersiz olduğu, en fazla katkı sağlanan alanların okuduğunu anlama ve yazma beceri alanları olduğu tespit edilmiştir. Etkinliklerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan metin türü öğretimine yönelik kazanımları karşılar nitelikte hazırlandığı görülmüştür. En fazla etkinliğin bilgilendirici metin, şiir ve hikâye edici metin türlerinde hazırlandığı; en az etkinliğin ise makale, köşe yazısı, mizahi fıkra ve özdeyiş türlerinde yer aldığı belirlenmiştir. Sınıf düzeyi arttıkça düşünce yazısı türlerine yönelik etkinliklerde artış beklenirken aksine daha az sayıda etkinliğe yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Eğitimi, metin türü öğretimi, etkinlik, öğretim programı.

ABSTRACT

Texts are the most widely used teaching materials to carry out educational activities in Turkish lessons. Selecting the texts in the textbooks, which are the main material in Turkish lessons, from qualified texts that reflect good examples of their type will contribute to the execution of the education-teaching process in a higher quality way. The aim of the study is to research the activities for teaching text type in Turkish textbooks. In this context, a total of 7 stream books that have been used as textbooks in the last five years and the activities for teaching text type in 2 worksheets have been investigated. Document analysis method was used in the research. The activities in the textbooks and worksheets were examined by content analysis method. As a result of the research, it has been determined that the distribution of the activities for teaching the text type in the Turkish textbooks and worksheets

examined is unbalanced. In addition, it was concluded that the activities aimed at teaching the text type were insufficient in terms of gaining awareness about the type, and the content of the activities was the same or very similar. It has been determined that the contribution of the activities to the development of listening/watching and speaking skills is insufficient in terms of contributing to the development of four basic language skills, and that the areas that contribute the most are the areas of reading comprehension and writing skills. It has been observed that the activities have been prepared in a way that meets the gains for text type teaching in the Turkish Language Curriculum. Most of the activities were prepared in informative texts, poems and narrative texts; it was determined that the least activity was in the types of articles, columns, humorous anecdotes and aphorisms. As the grade level increases, it is expected that the activities for the types of opinion writing will increase, but on the contrary, it has been concluded that fewer activities are included.

Keywords: Turkish education, text type teaching, activity, curriculum

1.GİRİŞ

Günümüz eğitim sisteminde benimsenen yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrencinin, öğrenme sürecinde aktif hâle gelmesi, bilgiyi içselleştirmesi, yorumlaması ve kendine göre düzenlemesi; öğretmenin ise bir yol göstericisi olması beklenmektedir. Türkçe dersinin genel amaçlarına bakıldığında bu amaçların öğrencilere sadece dil bilgisi kurallarını öğretmek değil, aynı zamanda hayatın her alanında fayda sağlayacak becerileri kazanmasında yardımcı olmak amacını taşıdığı da görülür. Çağdaş yaklaşıma uygun olarak Türkçe derslerinde de temel dil becerilerinin önemi artmıştır. Bu bağlamda öğretmenin rehberliğinde öğrencilerden; okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerini kazanması ve bu becerileri geliştirmesi beklenmektedir. Bu süreçte kullanılan en önemli araçlar ise nitelikli metinlerdir.

Metin; Türk Dil Kurumuna göre bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimeler bütünü, basılı veya el yazması parça anlamına gelmektedir. En küçük anlamlı birimlerin sıralanarak cümleleri ve paragrafları oluşturmasıyla ortaya çıkan metinler bir duyguyu, düşüncüyü veya olayı ifade etme aracıdır. Pek çok dil ve anlatım unsurundan oluşmuş organik bir bileşim olan metinler; bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgisellik, durumsallık ve metinlerarasılık gibi unsurlardan oluşmaktadırlar (Gündüz ve Şimşek, 2011, s.25).

Geçmişten günümüze dil öğretiminde metin kullanımı büyük önem arz etmektedir. Metinler, öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirerek ana dilini en güzel ve doğru bir şekilde kullanmasını sağlayan araçlar olarak karşımıza çıkar. Güneş (2013), dil öğretiminde metin kullanımının uzun ve köklü bir geçmişe sahip olduğunu, tarihsel süreç içerisinde dil öğretiminde kullanılan metinlerin değiştiğini, önce edebî metinlere değer verilirken zamanla bunların yerini üretilmiş, özgün ve özel metinlerin aldığını söyler. Türkçe öğretiminde de metin kullanımının önemi zamanla artmıştır. Metinler aracılığıyla dil bilgisi kuralları, dil becerileri, kültürel, evrensel ve milli değerler öğrencilere kazandırılır. Türkçe dersinin hedeflerine en üst seviyede ulaşmak için nitelikli metinlere ihtiyaç vardır (Solak ve Yaylı, 2009: 446). Metinler yardımıyla öğrencilerin okuma anlama düzeyi gelişmekte ve bu durum temel dil

becerilerinin de gelişmesine katkı sağlamaktadır. Metin türü çeşitliliği ise bu becerilerin kazanılmasında dolaylı da olsa etkili bir faktördür. Bu nedenle öğrencilerin farklı metin türlerini ve türlere ait özellikleri bilmesi Türkçe dersine genel anlamda katkı sağlamaktadır.

Metinler tasnif edilirken farklı ölçütler göz önünde bulundurulur. Farklı ölçütler esas alındığında alan yazında birçok metin sınıflandırılmasına ulaşılabilir. Akyol, metinleri tür, yapı ve işlevlerine göre öyküleyici, hikâye edici ve bilgilendirici (bilgi vermeye dayalı) metinler şeklinde tasnif etmiştir. (Akyol, 2006)

Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan metin türü tasnifi ise öyküleyici metinler, bilgilendirici metinler ve şiir metinleri şeklindedir. Bilgilendirici metinler; nesnel tarafsız ve temelde bilgi vermeyi amaçlayan metinlerdir. Öyküleyici metinler; bir olaya dayanan ve olay örgüsü içeren, ana fikri olan, somutluk ve nesnellikten ziyade soyut kavramları da içeren ve öznelliğe daha yakın olan; okuyucunun duygu, düşünce ve hayal gücüne hitap eden metinlerdir. Son olarak şiir metinleri ise ritim ve kafiye içeren, içerisinde ölçü ve ahenk gibi unsurları barındıran metinlerdir (MEB, 2005).

Metin türü farkındalığı, Türkçe dersi kapsamında dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde özel olarak incelenmesi gereken bir konudur. Öğrencilerin metin türü farkındalığına sahip olması, bu becerileri kazanma ve geliştirme aşamasında önemli bir noktadır. Karşılaşılan metni anlamlandırma sürecinde öğrencilerin metin türü ve söylem özelliklerine dair bilgilerini harekete geçirmeleri, metnin dünyasına derinlemesine girebilmeleri, metni 'tür' özellikleriyle ilişkili bir çerçevede yapı, içerik, biçim, dil ve anlatım özellikleriyle daha etkili bir şekilde analiz etmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri, anlamlandırma sürecini daha derin ve geniş bir bakış açısıyla gerçekleştirmeleri, konuşma ve yazma öğrenme alanları üzerinden de metin yaratma süreçlerini 'tür' ve 'söylem' farkındalığına dayalı olarak gerçekleştirmeleri, bu doğrultuda dil ve anlatımı, iletişim amaçlarına uygun bir şekilde yapılandırmaları, dilsel stratejilere başvurmaları vb. için öğrencilerde 'metin türü farkındalığı'nın geliştirilmesi önemlidir. (Kıbrıs, 2019) Öğrencilerin bu metin türlerine karşı farkındalık kazanmaları ve türe ait özellikleri en iyi şekilde bilmeleri okudukları metni anlama ve yorumlama noktasında oldukça önemlidir. Bu sürecin yürütücüsü olarak en büyük görev öğretmenlere düşmektedir.

Öğretmenlerin metin türlerini öğretme sürecinde kullanacağı araçlardan biri de şüphesiz ki ders kitaplarında yer alan konuya yönelik etkinliklerdir. Bu etkinliklerin nitelikli olması öğretim sürecine olumlu yönde büyük katkı sağlayacaktır. Çerçi, etkinlikleri oluştururken dikkat edilmesi gereken hususları; belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerine dayanan, öğrencinin ders araç, gereç ve materyalleriyle etkileşerek etkin katılımını gerektiren, gerçek hayatla ilişkili ve yeni durumlara uyarlanabilen, ortaya çıkan ürünleri değerlendirilebilen ve iletişimsel bir süreci ve öğretmen kılavuzluğunu gerektiren eğitici çalışmalardır, şeklinde ifade etmektedir. (Çerçi, 2016)

Etkinlik sırasında öğretmenin kılavuz olması ve öğrencilerle etkileşim içinde süreci yürütmesi beklenir. Üst düzey düşünme becerileri, psikomotor ve sosyal becerilerin de geliştirilmesi, sınıf içinde etkili iletişim ortamının oluşturulması da etkinliklerin amaçları arasında yer almaktadır. Bu bağlamda

hazırlanan ders kitaplarındaki etkinliklerin sürece katkı sağlaması açısından nitelikli olması beklenmektedir. Alan incelendiğinde bu probleme yönelik bir çalışma olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma, metin türü öğretimine yönelik etkinliklerin işlevselliğine dair eleştirel bir bakış amacı taşımaktadır. Araştırmada, Türkçe ders kitapları ve çalışma sayfalarında yer alan metin türü öğretimine yönelik etkinlikler belli ölçütlere dayanarak incelenmiştir.

Amaç

Çalışmanın ana amacını, ortaokul Türkçe ders kitaplarında ve çalışma sayfalarında yer alan metin türü öğretimine yönelik etkinliklerin incelenmesi oluşturmaktadır. Bu ana amaç doğrultusunda, çalışmanın alt amaçları aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur.

1. Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerde, öğretilmesi amaçlanan metin türlerinin dağılımı dengeli midir ve etkinliklerin metin türünü öğretmesi bakımından işlevsellik düzeyi nedir?
2. Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerde temel dil becerilerinin dağılımı dengeli midir ve etkinliklerin temel dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlama düzeyi nedir?

2.YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında ve çalışma sayfalarında yer alan metin türü öğretimine yönelik etkinliklerin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, bulguların tespit edilmesi, nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak yapılmıştır. Nitel araştırma, araştırmanın doğal akışında gerçekleşen olayları incelemek şeklinde tanımlanabilir (Fraenkel ve Warren, 2000: 669).

Karasar (2014) genel tarama modelini, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak örneklem üzerinde yapılacak tarama olarak ifade eder. Doküman analizi çalışma konusu ile ilgili olağan kayıt, doküman ve belgeleri bir araya getirip; belirli bir kural ve disipline göre sistematik olarak kodlayarak incelemeye denir. Doküman analizi, belgesel gözlem ya da belgesel tarama olarak da tanımlanmaktadır (Çepni, 2009: 76). Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu ve olayları içeren yazılı metinlerin analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008)

Bilgi toplama yöntemi olarak kullanılan doküman inceleme yöntemi Foster'ın belirttiği; (1) Dokümanlara ulaşma, (2) Orijinalliği kontrol etme, (3) Dokümanları anlama, (4) Verileri analiz etme ve (5) Veriyi kullanma şeklinde yapılacaktır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008: 193).

Çalışmada farklı yayınlara ait ortaokul Türkçe ders kitaplarında ve çalışma sayfalarında yer alan metin türü öğretimine yönelik etkinlikler incelenmiştir. Bu nedenle, çalışmaya doküman analizi yönteminin uygun olacağı düşünülmüştür. Araştırma, tarama modelinde, doküman analizi yöntemiyle yapılmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini ortaokul Türkçe ders kitapları ve çalışma sayfaları oluşturmaktadır. Araştırmanın evreni oluşturulurken her sınıf düzeyinde okutulan MEB yayınları ders kitapları ile çalışma sayfaları ve farklı yayınevlerine ait MEB tarafından onaylı ders kitapları belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini ise MEB bünyesinde 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda son beş yılda kullanılan ders kitapları ve çalışma sayfalarında yer alan metin türü öğretimine yönelik etkinlikler oluşturmaktadır.

Tablo.1. Türkçe ders kitapları ve çalışma sayfaları

Yayınevleri	Yazarlar
5.sınıf 2017-2018 MEB Yayınları ders kitabı	Hülya AĞIN HAYKIR, Hüseyin KAPLAN, Ali KIRYAR, Rasim TARAKCI, Ercan ÜSTÜN
5.sınıf 2020-2021 Anıttepe Yayınları ders kitabı	Şule ÇAPRAZ BARAN, Elif DİREN
6.sınıf 2020-2021 MEB Yayınları ders kitabı	Sabri CEYLAN, Kadir DUR, Gülten ERKEK, Murat PASTUTMAZ
6.sınıf 2018-2019 Ekoyay Yayınları ders kitabı	Tuncay DEMİREL
7.sınıf 2020-2021 MEB Yayınları ders kitabı	Tolga KIR, Emine KIRMAN, Seda YAĞIZ
7.sınıf 2019-2020 Özgün Yayınları ders kitabı	Hilal ERKAL, Mehmet ERKAL
7.sınıf MEB çalışma sayfaları	Dr. Azize YÜKSEL, Gül ÖZBA AKGÜNEŞ, Esra BAĞCI, Filiz DUMAN, Nihal Betül NALDÖKEN, Ceyda TÜRKKAŞ, Ali ÜZÜMCÜ
8.sınıf 2020-2021 MEB Yayınları ders kitabı	Hilal ESELİOĞLU, Sıdıka SET, Ayşe YÜCEL
8.sınıf MEB çalışma sayfaları	Dr. Azize YÜKSEL, Ahmet ÇETİN, Ahmet ÇÜRÜMEZ, Ayşegül KAYA, Özlem TÜRKAN

Veri Toplama Teknikleri

Bu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı tarafından son beş yılda kullanılan Türkçe ders kitapları ve çalışma sayfaları içinden araştırmanın örneklemini oluşturan ders kitapları uzman görüşleri ve bilimsel kaynaklara dayanarak belirlenmiştir. Çalışmayı sınırlandıran bu kitaplar belgesel kaynak taraması tekniğiyle incelenmiş ve bu kaynaklardan, çalışmada incelenecek olan veriler fişleme yöntemiyle toplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmada kullanılacak olana veriler, araştırmacı tarafından çalışmanın örneklemini oluşturan belgeler üzerinden toplanmıştır. Verilere MEB tarafından onaylanmış ve geçerliği devam eden, güncel veriler toplamak adına son beş yılda kullanılan Türkçe ders kitapları ve çalışma sayfaları üzerinden ulaşılmıştır. Veriler, alt problemlerde yer alan ölçütlere dayanarak analiz edilmiştir. Ders kitapları taranıp incelenmiş ve bulgular kaydedilmiştir. Bulguların yorumlanmasıyla ulaşılan sonuçlara yönelik çözüm önerileri sunulmuştur.

3.BULGULAR

Bu bölümde yer verilen bulgular araştırma sorularına uygun şekilde ele alınmıştır.

Araştırmanın “Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerde, öğretilmesi amaçlanan metin türlerinin dağılımı dengeli midir ve etkinliklerin metin türünü öğretmesi bakımından işlevsellik düzeyi nedir?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo.2. Metin türü öğretimine yönelik etkinliklerin sınıflara göre sayısal dağılımı

TÜR ADI	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf
Şiir	12	14	15	6
Hikâye	11	10	10	4
Fabl	8	4	6	
Roman			1	4
Tiyatro	4	5	6	
Masal	3		3	
Destan				2
Efsane		2	1	1
Mizahi fıkra	1		1	
Bilgilendirici metin	10	7	5	2
Makale				2
Fıkra			1	1
Eleştiri				
Deneme			3	2
Söyleşi			5	
Röportaj				
Gezi Yazısı		3	4	
Anı		2	3	2
Günlük			6	1
Mektup	2	5	3	1
Biyografi			6	1
Otobiyografi			3	
Haber yazısı	1	2	2	4
Dilekçe	2		4	
E-posta	4		3	
Blog			1	
Reklam				
Broşür	1		3	
Slogan	1	1		
Afiş		1		
Davetiye	1			
İlan		2		
Duyuru		1		

Tabloda bilgilendirici metin adıyla verilen türün kapsamı ders kitaplarındaki etkinliklerde belirtilmemiştir. Dolayısıyla tabloda gösterilen bilgilendirici metin türü etkinlikleri, öğretim programında verilen bilgilendirici metinler alt başlığındaki türleri kapsamaktadır.

Türkçe ders kitaplarındaki etkinlik dağılımı incelendiğinde her sınıf düzeyinde en fazla etkinlik şiir, hikâye ve bilgilendirici metin türlerinde görülmektedir. Röportaj, eleştiri ve reklam gibi türlerde hiçbir etkinlik görülmezken diğer kısa metin türlerinde ve destan, efsane, köşe yazısı ve makale gibi türlerde çok az sayıda etkinlik tespit edilmiştir.

Tabloda da görüldüğü üzere metin türlerine göre etkinliklerin dengeli dağılımında olmadığı, bazı türlere çok sayıda yer verilirken bazı türlere çok az sayıda, bazılarında ise programda bulunmasına rağmen hiç yer verilmediği tespit edilmiştir.

Araştırmanın “*Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerde temel dil becerilerinin dağılımı dengeli midir ve etkinliklerin temel dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlama düzeyi nedir?*” sorusuna yönelik bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo.3. Türkçe ders kitaplarında bulunan metin türü öğretimine yönelik etkinliklerin temel dil beceri alanlarına göre dağılımı

Temel Beceri Alanları	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf
Dinleme/izleme	Fabl (1) Haber (1) Masal (1) Tiyatro (1)	Tiyatro (2)		
Konuşma	Şiir (1)			
Akıcı Okuma	Şiir (1)	Şiir (2) Mektup (1)		Şiir (1)
Okuma			Şiir (9) Fabl (2)	Şiir (5)
Anlama	Hikâye (5) Şiir (6) Fabl (5) Tiyatro (3)	Şiir (9) Mektup (1) Anı (2) Hikâye (3) Tiyatro (2) Fabl (4) Gezi yazısı (2) Efsane (1)	Şiir (3) Hikâye (7) Söyleşi (2) Biyografi (4) Otobiyografi (3) Tiyatro (5) Günlük (3) Anı (3) Fabl (3) Masal (2) Deneme (3) Roman (1) E-posta (1) Gezi yazısı (3) Dilekçe (1) Mizahi fıkra (2) Köşe yazısı (1)	Hikâye (7) Deneme (2) Makale (2) Köşe yazısı (1) Roman (2) Mektup (1) Anı (2) Biyografi (1) Günlük (1) Efsane (1) Destan (3) Haber yazısı (2)

	Bilgilendirici metin (10)	Mektup (3)	Şiir (5)	Bilgilendirici metin (3)
Yazma	Şiir (3)	Bilgilendirici metin (9)	Bilgilendirici metin (5)	Hikâye (3)
	Mektup (2)	Şiir (5)	Hikâye (2)	Şiir (2)
	Hikâye (6)	Hikâye (7)	Günlük (3)	Anı (1)
	Fabl (2)	Efsane (1)	Mektup (3)	Günlük (2)
	Mizahi fıkra (1)	Masal (1)	Anı (2)	Mektup (1)
	E-posta (4)	Fabl (1)	Fabl (3)	Haber yazısı (1)
	Dilekçe (2)	Tiyatro (2)	Masal (2)	
	Haber yazısı (1)	Slogan (1)	Söyleşi (2)	
	Slogan (1)	Haber yazısı (1)	Mizahi fıkra (2)	
	Davetiye (1)	Reklam (2)	Otobiyografi (2)	
	Tiyatro (1)	Gezi yazısı (1)	Deneme (2)	
	Masal (1)	Duyuru (1)	Haber yazısı (2)	
	Broşür (1)	Afiş (1)	Broşür (2)	
		İlan (1)	Tiyatro (1)	
		Broşür (1)	Dilekçe (3)	
			Gezi yazısı (2)	
			E-posta (2)	

Metin türü öğretimine yönelik etkinlikler temel dil beceri alanlarına göre incelendiğinde en fazla etkinliğin her sınıf düzeyinde de yazma alanında yoğunlaştığı görülmüştür. Etkinlik yoğunluğunu okuma alanının anlama alt başlığı takip etmiştir. Metin türü öğretimine yönelik etkinliklerde dinleme/izleme becerisinin gelişmesine katkı sağlar nitelikte toplam 6 adet etkinlik tespit edilmiştir. Dinleme alanında yer alan etkinlikler ise sadece 5 ve 6.sınıflarda bulunmaktadır. Bu etkinlikler dinlenen metinden hareketle etkinliğe konu olan metin türü özelliklerini fark etme çalışmaları şeklindedir.

Konuşma alanında 5.sınıflarda sadece şiir türündeki metinleri vurgu ve ahenge dikkat ederek okuma, etkinliği yer almıştır. Diğer sınıf düzeylerinde konuşma etkinliği tespit edilmemiştir.

Okuma alanında etkinlik sayısı her sınıf düzeyinde de en fazla anlam alt başlığında görülmektedir. 7.sınıf hariç akıcı okuma alt başlığında şiiri özelliklerine uygun olarak okuma etkinlikleri ve farklı yazı tipinde yazılmış mektup türünde bir metni okuma çalışması yaptırılmıştır. 7 ve 8.sınıflarda bulunan söz varlığı alt başlığındaki şiir etkinlikleri ise şiir türündeki metinlerde yer alan söz sanatlarını buldurmaya yönelik etkinliklerdir.

Metin türü öğretimine yönelik etkinliklerin, okuma ve yazma alanlarında yoğunlaşmış olduğu tespit edilmiştir. Okuma alanında yer alan etkinliklerde ise en fazla etkinliğin anlama başlığı altında yer aldığı görülmüştür. Bütün sınıf düzeylerinde, anlama alanında yer alan metin türü öğretimine yönelik etkinliklerde 12 farklı içerik tespit edilmiştir. Bu içeriklerin metin türlerine göre dağılımı aşağıda verilen tabloda belirtilmiştir.

Tablo.4. Anlama alanında yer alan metin türü öğretimine yönelik etkinliklerin içeriklerine göre sınıflandırılması

Anlama alanında yer alan etkinlik içerikleri	Metin türleri ve sayıları
--	---------------------------

Öyküleyici metinlerde yer alan hikâye unsurlarını belirleme, hikâye haritası çıkarma	Hikâye (15) Roman (1) Fabl (2)
Şiir ve fabl türündeki metinlerde yer alan söz sanatlarını tespit etme	Şiir (2) Fabl (2)
Farklı türde verilen metinleri türlerine uygun olarak ayırt etme, türünü belirleme	Mektup (1) Anı (1) Tiyatro (1) Gezi yazısı (1) Deneme (1)
Şiir metinlerinin şekil özelliklerini, redif, kafiye gibi ahenk unsurlarını belirleme	Şiir (2)
Öyküleyici metinlerde yer alan gerçek ve kurgusal unsurları ayırt etme	Hikâye (1) Fabl (2) Masal (1) Efsane (2) Destan (1)
Verilen bilgilerden türün özelliğini yansıtan doğru bilgileri seçme	Fabl (2) Tiyatro (2) Haber (2) Anı (2) Mektup (2) Gezi yazısı (1) Biyografi (1) Günlük (1) Deneme (1) Makale (1) Destan (1) Hikâye (1)
Verilen metinden hareketle türün özelliğine dair unsurları belirleme	Gezi yazısı (5) Anı (7) Hikâye (3) Fabl (2) Günlük (3) Deneme (2) Masal (2) Tiyatro (1) Biyografi (3) Roman (1) Efsane (1) Mizahi fıkra (1) E posta (1) Dilekçe (1)
Metinle ilgili sorulara verilen cevaplardan hareketle metnin türünü belirleme	Hikâye (1) Tiyatro (1) Gezi yazısı (1) Fabl (1) Söyleşi (1) Biyografi (1) Otobiyografi
Verilen metinleri tür ve biçim yönünden karşılaştırma	Tiyatro (1) Şiir (5) Fabl (1) Biyografi Otobiyografi
5N1K yöntemi ile metnin türünü belirleme	Haber yazısı (1)
Metin türüyle ilgili paragrafta verilen boşlukları tür özelliklerine uygun olarak doldurma	Roman (1)
Metin türüyle ilgili sorulara cevap verme	Fabl (3) Mektup (1) Tiyatro (2) Gezi yazısı (1) Haber yazısı (1) Roman (1)

Ders kitapları ve çalışma sayfaları incelendiğinde bütün sınıf düzeylerinde metin türü öğretimine yönelik en fazla etkinliğe yazma alanında yer verildiği görülmüştür. Bu etkinlikler hazırlanırken öğretim programının yazma alanında yer alan metin türü öğretimine yönelik kazanımların gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Yazma alanında metin türü öğretimine yönelik etkinliklerin içerikleri incelendiğinde etkinliklerde 31 adet farklı içerik tespit edilmiştir.

Tablo.4. Yazma alanında yer alan metin türü öğretimine yönelik etkinliklerin içeriklerine göre dağılımı

Yazma alanında yer alan etkinlik içerikleri	Etkinlik sayıları
Verilen durumdan hareketle hikâye yazma	4
Hikâye haritasından hareketle hikâye yazma	9
Yarım bırakılan hikâyeyi tamamlama	2
Şiir/akrostiş yazma	9
Kelime ve kavram havuzundan hareketle şiir yazma	2
Duygu ve düşüncelerden hareketle şiir yazma	1
Yarım bırakılan şiiri tamamlama	2
Grup olarak hikâye yazma	1

Grup hâlinde bilgilendirici metin yazma	1
Yazı taslağından hareketle bilgilendirici metin yazma	9
Verilen bilgilerden hareketle bilgilendirici metin yazma	14
Verilen durumla ilgili e-posta yazma	4
Mektup türünde metin yazma	7
Dilekçe yazma	4
5N1K yöntemiyle haber metni yazma	5
Masal türünün özellikleri dikkate alınarak masal kurgulama	3
Gezi yazısı yazma	2
Fabl türünde metin yazma/ tamamlama	3
Atasözlerinden hareketle fabl yazma	2
Atasözlerinden hareketle tiyatro metni yazma	1
Günlük/anı yazma	7
Söyleşi türünde metin yazma/tamamlama	2
Biyografi/otobiyografi türünde metin yazma	2
Mizahi fıkra yazma	1
Verilen şiirden hareketle deneme yazma	1
Verilen metni farklı türde yeniden yazma	4
Verilen metni kendi cümleleri ile yeniden yazma	1
Farklı türde serbest metin yazma	1
Farklı türde yarım bırakılan metinleri tamamlama	1
Davetiye, reklam, duyuru, slogan yazma	6
Broşür, ilan, efemera tablosu, afiş tasarlama	5

4.SONUÇ, TARTIŞMA

Çalışmanın ilk alt amacında metin türü öğretimine yönelik etkinliklerin türler açısından dağılımı ve söz konusu metin türlerini öğretme noktasında yeterliliği incelenmiştir. Bulgular ışığında Türkçe ders kitaplarında ve çalışma sayfalarında yer alan etkinliklerin metin türlerinin dağılımı açısından dengeli olmadığı, programda belirtilmesine rağmen bazı metin türlerinin her sınıfta bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Solak ve Yaylı (2009), araştırmalarında ders kitaplarındaki türlerin dengeli dağıtılmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Belirli sınıf düzeylerinde öğretilmesi amaçlanan metin türlerine yönelik etkinliklerin bazı türlerde çok az sayıda yer aldığı tespit edilmiştir. Örneğin 8.sınıflarda roman, destan ve makale türlerine çok az sayıda etkinlikte yer verilmiştir. Şafak (2019), çalışmasında metinlerin bilgilendirici, hikâye edici ve şiir türlerini kapsadığı, zorunlu temaların tüm sınıflarda yer aldığını tespit etmiştir. Kitaplarda deneme, hikâye ve şiir türlerine ağırlık verildiği diğer türlerin ise daha az sayıda yer aldığı, programda metin türlerinin çeşitli olarak verilmesine rağmen bazı türlerin kitaplarda hiç yer almadığını belirtmiştir.

Hikâye, şiir ve bilgilendirici metin türündeki etkinliklerin içeriğinin aynı veya çok benzer oldukları, bu bağlamda etkinliklerin tekrara düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Şiir türüne yönelik etkinliklerde redif, kafiye ve söz sanatlarını buldurma içerikleri yer almaktadır. Hâlbuki şiir türü öğretiminde şiirin, yalnızca ölçülü ve kafiyeli dizelerin sıralanmasıyla yazılan bir metin olmadığı, ölçü ve kafiyenin yanında ahenk

ve anlamın da öneminin vurgulanması gerekir. Aytaş (2006, s.5) şiirin tür olarak öğretiminde, şiiri meydana getiren unsurların ayrı ayrı ele alınması, şekil ve içerik açısından türün özelliklerini en iyi yansıtan örneklerin seçilmesini, şiiri anlamaya yönelik soruların da özenle seçilmesini, konu ve tema belirlendikten sonra şiirin incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Hikâye türüne yönelik etkinliklerde hikâye unsurlarını buldurma ve bilgilendirici metin türüne yönelik etkinliklerde ise bilgilendirici metin yazdırma içerikleri çoğu etkinlikte tekraren yer almıştır. Aytaş (2006, s.10), hikâye türünün öğretiminde olay, mekân, zaman ve şahıslar olmak üzere dört unsurun önemini vurgulamaktadır. Bu dört unsur belirlendikten sonra anlatım planı, giriş-gelişme-sonuç bölümleri, dil, üslup ve öğrenciye görelilik ilkesi dikkate alınarak hikâyenin temel unsurları arasındaki ilgi ve gerekçelerin incelenmesi gerektiğini söylemektedir. Bu bağlamda ders kitaplarında yer alan hikâye türünün öğretimine yönelik etkinliklerde sadece hikâye unsurlarını belirleme ve metnin hikâye haritasını çıkarma temelli çalışmalar hazırlandığı tespit edilmiştir. Bu etkinliklerin örneklerde de görüldüğü gibi hikâye türünü öğretmek amacıyla kapsamlı bir şekilde hazırlanmadığı belirlenmiştir. Etkinliklerin öğrencilere hikâye türünün öğretiminde yetersiz kaldığı ve içeriğin sürekli kendini tekrar ettiği görülmüştür.

Bilgilendirici metin türündeki etkinlikler incelendiğinde genel anlamda yazma çalışmaları olarak yer bulan bu etkinliklerin, verilen bir konu yahut bilgilendirici metin taslağı doğrultusunda bir metin yazma şeklinde olduğu görülmüştür.

Aytaş'a (2006, s.15) göre bilgilendirici metin türlerinin öğretimi diğer türlerin öğretimine nazaran daha zordur. Bunun nedenini de türlerin ana hatlarıyla birbirinden ayrılmasının kesin bir sınırı olmamasıdır.

Özellikle makale, deneme ve sohbet türleri sıklıkla birbiriyle karıştırılan türlerdir. 7 ve 8.sınıflarda makale türü programa göre yer almalıdır. Fakat etkinlikler incelendiğinde 7.sınıflarda doğrudan makale türünün öğretimine yönelik bir etkinlik tespit edilmemiş, 8.sınıflarda ise ders kitabı ve çalışma sayfalarında birer etkinlik tespit edilmiştir. Bu etkinliklerin içeriği de makale türünde bir metne yönelik yargılardan türün özelliğine uygun olanı seçme şeklindedir

Etkinliklerde bilgilendirici metinle hangi türlerin kastedildiği belirtilmediği için tür ayrımı yapılamamıştır. Üründü (2013) de çalışmasında metinlerin ve metin türlerinin seçilirken daha itinalı davranılması ve metin türlerinde öyküleyici, bilgi verici metinler yerine roman, hikâye, makale, deneme gibi daha net şekilde metin türlerinin belirtilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

En fazla etkinlik sayısı şiir, hikâye ve bilgilendirici metin türünde yoğunlaşmıştır. Baş (2003), 6. sınıf Türkçe ders kitapları üzerinde yaptığı çalışmasında, incelenen kitaplarda kurgusal yazınsal türlerin yeterli sayıda bulunurken bilgi veren yazınsal türlerin yeteri kadar yer almadığını ortaya koymuştur.

En az etkinlik sayısına sahip türler makale, köşe yazısı, mizahi fıkra ve özdeyiş türlerine yönelik etkinliklerdir. Destan, efsane ve roman türleriyle ilgili etkinlik sayısı da yetersiz görülmüştür. Buna bağlı olarak Pilav ve Oğuz (2013)'un araştırmasının sonucunda da roman türünde metinlere yeterince yer verilmediği tespit edilmiş ve Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin türünün en seçkin örneğini verecek şekilde belirlenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Etkinliklerin içeriği ile ilgili ulaşılan sonuçlarda etkinliklerin öğretilmesi amaçlanan metin türlerinin özelliklerini tam olarak yansıtamadıkları ve tür öğretimi açısından yetersiz kaldıkları tespit edilmiştir. Civan (2019), ulaşılan sonuca paralel olarak çalışmasında bazı metin türlerinin doğru bir şekilde kullanılmadığı ya da kullanılan metinlerin türün özelliklerini tam olarak yansıtmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmanın ikinci alt amacında metin türü öğretimine yönelik etkinliklerin dört temel beceri alanında dağılımı incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre etkinliklerin dört temel beceri alanına dağılımı dengeli görülmemiştir. Etkinlikler okuduğunu anlama ve yazma alanlarında yoğunlaşmış, dinleme/izleme ve konuşma alanlarındaki etkinlik sayısının çok az olduğu tespit edilmiştir.

Metin türü öğretimine yönelik etkinliklerin öğrencilerin dinleme/izleme ve konuşma becerilerinin gelişmesinde doğrudan katkı sağlayamayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Metin türü öğretimine yönelik etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine katkı sağladığı, etkinlikler incelendiğinde okuduğunu anlama boyutunda çeşitli içeriklere yer verildiği görülmüştür. Metin türü öğretimine yönelik etkinliklerle öğrencilerin farklı türlerde metinler yazmaya teşvik edildiği, bu bağlamda etkinliklerin yazma becerisinin gelişimine katkı sağlar nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Çalışmanın amacı bağlamında etkinliklerin niteliğini arttırmak adına verilen öneriler aşağıda yer almaktadır.

Sınıf düzeyinin artmasıyla birlikte etkinlik sayılarında da artış olması beklenen bilgilendirici metin türleri (makale, deneme, köşe yazısı, eleştiri), sayıca ve nitelik olarak özellikle 7 ve 8.sınıflarda önemsenmelidir. Böylelikle bu etkinlikler, öğrencilerin eleştirel ve bilimsel düşünme, problem çözme gibi becerilerinin gelişmesine de katkı sağlar nitelikte olacaktır.

Dinleme/izleme ve konuşma becerisinin gelişimi açısından bu alanlarda metin türüne yönelik etkinliklerin sayısı artırılmalıdır. Özellikle yaratıcı drama/canlandırma/rol oynama tekniklerinin eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılması öğrencilerin işlenen konuyu anlamalarına olumlu katkı sağlayacağı gibi öğrencileri derste aktif kılma ve dikkatlerini derste tutma gibi faydalar da sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2006). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aytaş, G. (2006). Edebi türlerden yararlanma. *Millî Eğitim*, 168, s.261- 276.
- Baş, B. (2003). Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Türleri Üzerine Bir İnceleme. *TÜBAR-XIII-/2003-Bahar*.
- Civan, M. (2019) 6 ve 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Tema ve Metin Türü Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş* (4. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık
- Fraenkel, J.R. ve N.E. Wallen (2000). *How to Design and Evaluate Research in Education*. (4th Edt.) Boston: McGraw-Hill.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı Yazma Eğitimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 1-12.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kıbrıs, S. (2019). Ortaokul (5. 8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında 'Metin Türü Farkındalığı'. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2020). *6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2020). *7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2020). *8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2020). *5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. Ankara: Anıttepe Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. Ankara: Ekoyay Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. Ankara: Özgün Yayınları.
- Pilav, S. Oğuz, M. (2015). Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metin Türleri Üzerine Bir Araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (2), 16-30.
- Solak, M. Yaylı, D. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının türler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2(9), 444- 453.
- Şafak, M. A. (2019). Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metin Türlerinin İncelenmesi ve Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Üründü, V. (2011). 6-8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Tema ve Metin Türü Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Nitel araştırmanın planlanması. Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (2. baskı) İçinde (s. 49-91)*. Ankara: Seçkin Yayınları.



TÜRKİYE'DE EĞİTİM SEKTÖRÜNDE YAPAY ZEKÂ: FIRSATLAR VE ZORLUKLAR
INTELLIGENCE IN THE EDUCATION SECTOR IN TURKIYE: OPPORTUNITIES AND CHALLENGES

Seda KIRTAY

Istanbul Health and Technology University, Software Engineering, Istanbul, Türkiye, seda.kirtay@istun.edu.tr

ÖZET

Eğitimde online eğitim platformları ve bunların uygulamaları ile ortaya çıkan yapay zekâ kavramı beraberinde yapay zekâ destekli öğrenme yöntemleri kullanılmasıyla öğrencileri interaktif ders materyalleri gibi seçenekler sunan platformlar beraberinde getirmektedir. Böylelikle yalnızca öğrenme değil aynı zamanda ölçme ve değerlendirme araçlarını da kullanılmasına imkân tanıyarak öğrencilerin bilgi-beceri seviyelerini ölçerek geri bildirimde de bulunabilmektedir. Bu işlevlerle Yapay Zekâ kavramı eğitimde öğrenme yönetimini belirleyerek öğrencilere özgü öğrenme metotlarının belirlenmesiyle kişiselleştirilmiş öğrenme yolu sunabilmektedir. Bu bağlamda bu makalede Türkiye’de kullanılan Yapay Zekâ ve Eğitim Uygulamaları hakkında bir bilgi verilmesi, avantajları ve özellikle teknolojiye erişim zorluğu yaşayan öğrencileri nasıl etkilediği konusunda dezavantajları incelenmesi hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Yapay Zekâ, Eğitim, Yapay Zekâ Destekli Eğitim, Öğretim Materyalleri, Eğitimde Dijital Dönüşüm*

2 0 2 3 **ABSTRACT**

The concept of artificial intelligence, which emerged with online education platforms and their applications in education, brings along platforms that offer students options such as interactive course materials by using artificial intelligence-supported learning methods. In this way, it allows not only learning but also measurement and evaluation tools to be used, and it can also provide feedback by measuring students' knowledge-skill levels. With these functions, the concept of Artificial Intelligence can determine learning management in education and offer personalized learning paths by determining student-specific learning methods. In this context, this article aims to provide information about Artificial Intelligence and Educational Applications used in Türkiye and to examine its advantages and disadvantages, especially in terms of how it affects students who have difficulty in accessing technology.

Key words: *Education, AI-Supported Education, Instructional Materials, Digital Transformation in Education*

1.INTRODUCTION

The discipline of artificial intelligence is centered on imparting cognitive capabilities and adaptable learning similar to those exhibited by humans to computer systems. Artificial intelligence has

demonstrated its utility in various educational domains, including learning management systems, student tracking systems, content analysis, automatic assessment, and personalized instruction. The integration of technology enhances education by facilitating the monitoring of students' academic advancements and providing constructive feedback to them, thereby simplifying the task of educators. The utilization of educational applications that are backed by artificial intelligence can provide several advantages to students, such as convenient access to educational materials, interactive educational content, customized learning approaches, and prompt feedback. The implementation of such software has the capacity to customize educational experiences to correspond with the unique interests and requirements of pupils, ultimately leading to increased levels of drive towards learning. In addition, the implementation of artificial intelligence in education can facilitate the monitoring of students' academic progress, the identification of their areas of weakness, and the provision of tailored learning strategies, thereby enhancing the efficacy of the learning process. Nevertheless, it is imperative to acknowledge certain drawbacks associated with the implementation of artificial intelligence in educational settings. The presence of disparities in technology access can pose a considerable impediment, particularly for students residing in rural regions or households with limited financial resources. Moreover, it is imperative that AI applications do not aim to entirely supplant human teachers or eradicate human interaction. The implementation of AI ought to function as a supplementary mechanism to bolster the responsibilities of educators while simultaneously acknowledging the significance of interpersonal communication. In recent years, the field of education has undergone a significant transformation due to the emergence of artificial intelligence (AI) and educational technologies. The utilization of online education platforms and artificial intelligence (AI)-supported learning techniques provides students with interactive and customized learning opportunities that surpass the limitations of conventional classroom settings, resulting in a novel educational paradigm [1-7].

The objective of this research is to examine the impacts and benefits of artificial intelligence and educational applications implemented in Turkiye, with the purpose of highlighting the significance of technology in the realm of education and establishing a foundation for forthcoming investigations. The promotion of additional research and development in the realm of artificial intelligence and its application in education endeavors to examine the impacts and benefits of these technological advancements in the educational sphere.

2. ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Artificial intelligence (AI) is a technological application that emulates human-like intelligence and learning abilities in computer systems. The aforementioned technology enables computer programs to effectively address intricate issues and render decisions through the utilization of techniques such as data analysis, pattern recognition, machine learning, and deep learning. Artificial intelligence has the

capability to effectively analyze vast quantities of data, recognize recurring patterns, generate forecasts, and acquire knowledge autonomously. Artificial intelligence presents a diverse range of applications across various sectors such as healthcare, transportation, finance, education, and others. The primary objective of artificial intelligence is to replicate or potentially exceed human cognitive abilities, thereby offering a technological remedy for intricate challenges [8-10].

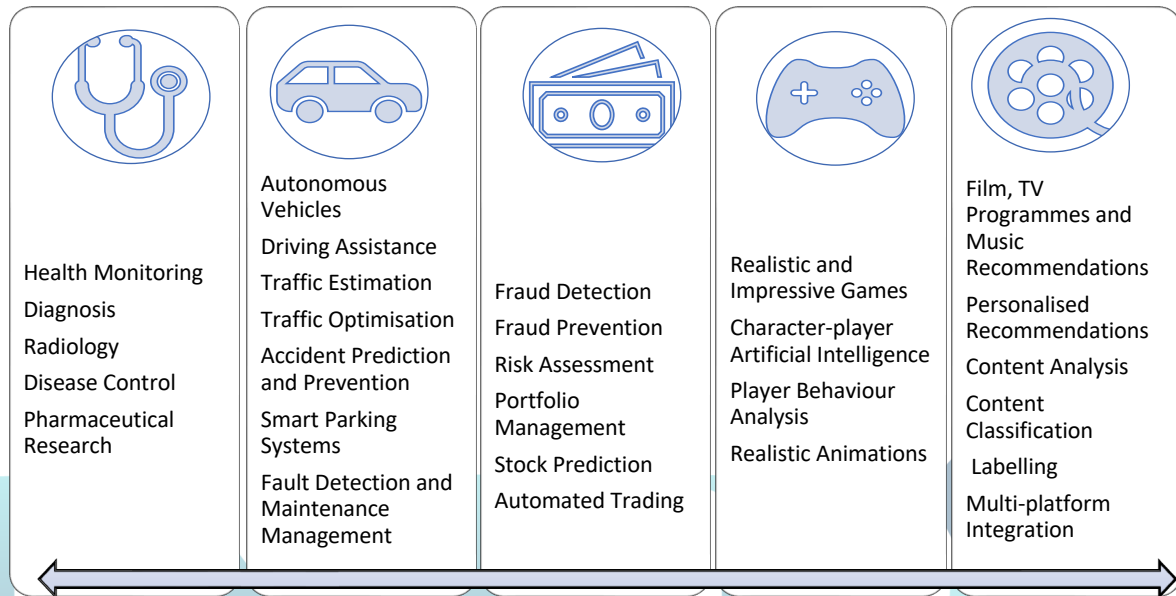


Figure 2. Areas of using AI

Figure 1 summarizes the areas of [8-15] use of artificial intelligence in the health, transport, finance, gaming, and entertainment sectors.

2.1. Artificial Intelligence in Education Sector

Baker et al. categorized Educational Artificial Intelligence into three groups in 2019. These are Educational Artificial Intelligence Tools for the System, Educational AI Tools for Students, and Educational AI Tools for Teachers. By analyzing students' individual requirements and learning styles, AI-enabled tools geared toward the learner create individualized learning experiences. Using software such as adaptive learning management systems or Intelligence Measurement Systems, these tools identify students' learning pace and interests and adapt learning materials accordingly. The use of AI tools for teachers to reduce their workload and enhance the teaching process. It offers assistance to educators by leveraging automation and data analysis capabilities. For instance, automated test assessment software expedites the evaluation process, and software that detects plagiarism enables instructors to monitor academic integrity. Data analysis and insights are offered by system-oriented AI technologies for large educational institutions. Student outcomes, absenteeism rates, and educator

effectiveness are only some of the data captured by these instruments. This allows for better administration inside academic institutions [16].

Using AI in the classroom can help teachers create lessons that are specifically designed to meet the requirements of each student. Students' strengths and areas of improvement can be targeted so that they receive instruction and resources that are most beneficial to them. Automated grading of homework and tests is a possibility thanks to AI implementation. Educators' time and mental energy requirements can be reduced if they are given consistent and timely feedback. This facilitates expedited evaluation and prompt response to students.

The utilization of artificial intelligence (AI) possesses the capability to assist educators in effectively managing their classrooms. The system has the capability to monitor and analyze the level of students' engagement, concentration, and progress in their academic pursuits. This resource enables educators to more effectively direct their students and provide targeted interventions based on individualized requirements [17-19].

By utilizing artificial intelligence for data analysis in the field of education, learning analytics facilitates the monitoring of students' academic advancement and the delivery of informative feedback to instructors. By conducting an assessment of the aptitudes and limitations of students, the educational program can be customized in a more efficient manner, and educators can be provided with chances to intervene based on the specific needs of each student [20-21].

The domain of language translation exhibits significant potential for the implementation of artificial intelligence. The utilization of language translation tools can aid students in understanding texts written in various languages and surmounting obstacles to efficient communication. In multicultural classrooms or in the context of learning a foreign language, this provides a significant benefit [22-24].

The utilization of artificial intelligence has the potential to facilitate the creation of educational materials and content. The technology has the capability to generate personalized educational content that caters to the specific requirements of learners and facilitates the efficient delivery of instructional materials. This facilitates educators in maximizing their time and resources.

TABLE I. ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGY- APPLICATION [25]

Artificial Intelligence Applications in Education	Artificial Intelligence Technology
Expert Systems	AI-Based Rules
Suggestion Systems	Rule-Based Reasoning, Machine Learning, Topic Modelling, Labelling Techniques

Virtual Learning Environments	Artificial Neural Network, Data Mining Algorithms
Smart Tutoring Systems	Rule Based Reasoning, Fuzzy Rules
Adaptive Learning Systems	Data Mining Algorithms, Regression Techniques, Machine Learning, Naive Bayes, Decision Tree, K-Nearest Neighbours, Support Vector Machine

Table 1 shows that Ezzaim et al. [25] summarizes Artificial Intelligence Applications in Education and Technology.

Expert Systems include computer-based tools which utilize the knowledge of people who have specialized knowledge in a certain field to make choices and solve issues [26]. Recommendation systems, which are frequently utilized in e-commerce, music, and film platforms, offer customers recommendations based on their preferences [27]. Virtual learning environments are places where students can access educational content online and engage in interactive learning [28]. Intelligent tutoring systems, facilitated by artificial intelligence, provide students with tailored course materials to meet their individual learning needs and monitor their advancement [29]. Adaptive learning systems are computer-based educational platforms that offer personalized learning resources to students according to their unique requirements, inclinations, and cognitive styles [30]. Rule-Based Within the realm of computer science, the process of reasoning involves utilizing logical deduction to generate outcomes based on a predetermined set of principles [31]. The subfield of artificial intelligence known as "machine learning" facilitates the ability of computer systems to acquire knowledge and improve performance through the analysis of data. These systems utilize data analysis to identify patterns and relationships, enabling them to make predictions about future data. The technique of topic modeling in machine learning is utilized to identify and examine underlying themes present in textual data. This methodology leverages the natural inclination of words within textual materials to cluster together, thereby discerning patterns and themes [32,33]. The process of categorizing and assigning descriptors to data is accomplished through the utilization of labeling techniques within the field of data analysis. These techniques have various uses, including but not limited to data categorization, manipulation of visual information, and analysis of human language [34]. An artificial neural network is a type of artificial intelligence that was based on how the human brain works. Deep learning uses artificial neural networks, which are known for their ability to handle data and spot patterns [35]. A collection of techniques and algorithms known as data mining algorithms are used to glean valuable information and patterns from big data collections. These methods are employed in the categorization, grouping, regression, and association finding phases of data analysis [36]. A statistical analysis technique called regression techniques is used to look at the connections between data and forecast the dependent variable [37]. An

technique based on probabilities called Naive Bayes is used in machine learning and natural language processing to handle categorization issues. The Decision Tree algorithm is utilized for resolving classification and regression problems. It generates a collection of decision rules founded on the attributes of the data and anticipates the outcomes. The K-Nearest Neighbours algorithm is a computational method utilized in the resolution of classification and clustering predicaments. The process of analyzing the neighbors of a data point is utilized for the purpose of classifying or grouping a new data point. The Support Vector Machine is a machine learning algorithm that is commonly employed in the resolution of classification and regression problems. The technique endeavors to partition data by generating classification or regression hyperplanes and visually presenting the data in a spatial context [38].

2.2. Artificial Intelligence in the Education Sector: Opportunities

In the light of the studies conducted in the literature, the advantages of artificial intelligence are found in 6 basic categories as shown in Figure 2.

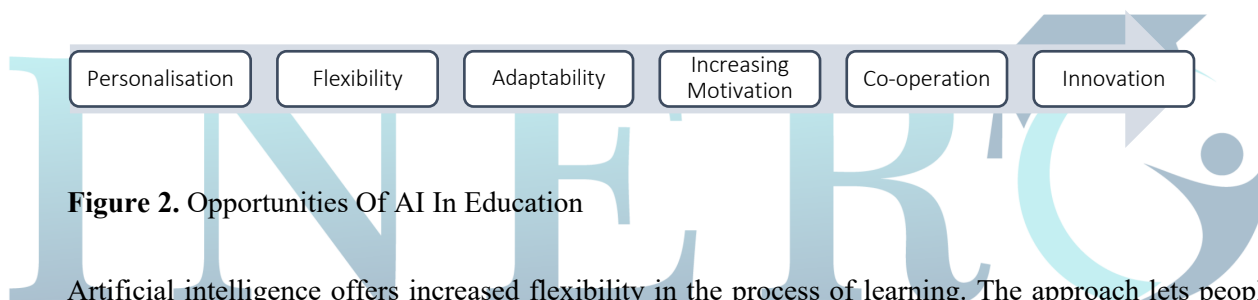


Figure 2. Opportunities Of AI In Education

Artificial intelligence offers increased flexibility in the process of learning. The approach lets people learn at their own pace and adapt the information to their own needs. The program helps kids move forward at different levels and speeds. Using artificial intelligence makes it possible to tailor the learning experience to each student's wants and preferences, which makes them more adaptable. Through an analysis of a student's learning style, aptitudes, and limitations, it is feasible to provide them with resources, materials, and instructional approaches that are optimally suited to their individual needs. The implementation of artificial intelligence has the potential to enhance students' engagement in the learning process. The implementation of gamification in the educational setting has the potential to enhance student engagement and enjoyment in the learning process through the incorporation of game-like elements. A mechanism of incentivization can be established by monitoring the academic performance of students, which can serve as a means of acknowledging their achievements upon reaching their set objectives. Artificial intelligence facilitates collaborative work and communication among students. The pedagogical approach fosters collaborative learning among students through the utilization of group assignments, dialogic exchanges, and interactive instructional spaces. Additionally, it provides educators with valuable insights that can aid in monitoring their students' collaborative efforts and interactions within group settings. Artificial intelligence has the potential to provide a customized educational experience by catering to the unique learning styles and individual needs of students. Through the identification of students' individual strengths and weaknesses, tailored content,

assignments, and feedback can be provided. Therefore, it facilitates the acquisition of knowledge by students in a more efficient manner. Artificial intelligence has the potential to facilitate innovative applications within the education sector. The provision of innovation is evident in various domains, including the generation of educational resources, the advancement of pedagogical techniques, and the mechanization of assessment procedures. The utilization of artificial intelligence-based applications has been found to facilitate the identification of novel and efficacious methodologies in the realm of education [3-5, 39-45].

2.3. Artificial Intelligence in the Education Sector: Challenge

In the light of the studies conducted in the literature, the advantages of artificial intelligence are found in 6 basic categories as shown in Figure 3.

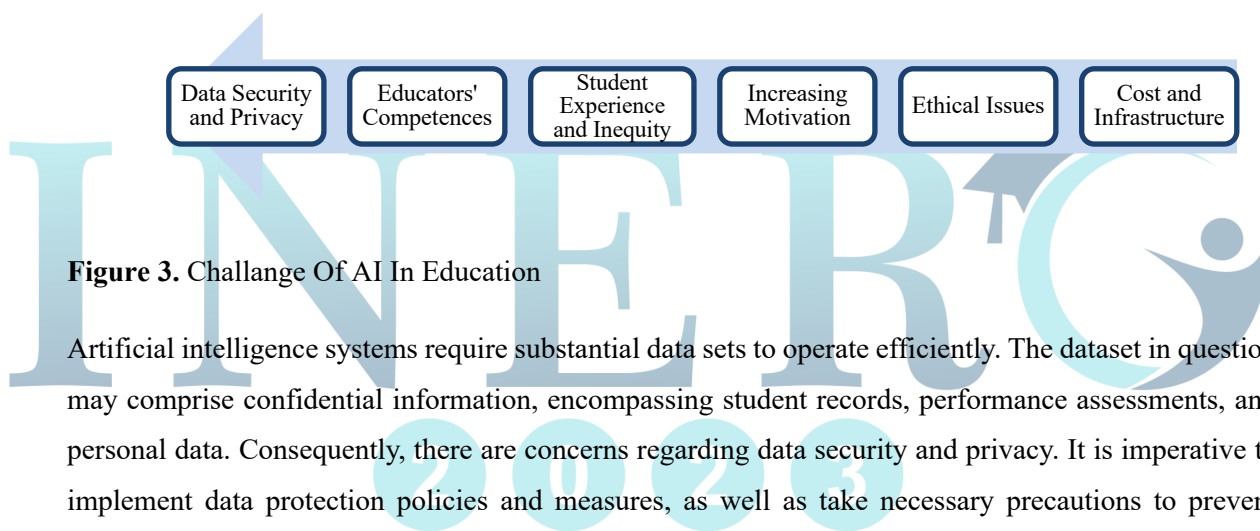


Figure 3. Challenge Of AI In Education

Artificial intelligence systems require substantial data sets to operate efficiently. The dataset in question may comprise confidential information, encompassing student records, performance assessments, and personal data. Consequently, there are concerns regarding data security and privacy. It is imperative to implement data protection policies and measures, as well as take necessary precautions to prevent unauthorized Access [17, 46]. The effective comprehension and utilization of AI-based systems by educators is of paramount significance. Educators require training and skills development programs to acquire the necessary competencies for utilizing and administering these technologies. By adopting this approach, it is possible to empower educators to appropriately and efficiently incorporate AI tools [40,47]. The implementation of artificial intelligence systems has the potential to enhance students' educational experiences. However, it is important to acknowledge that this development may also expose certain disparities. Lack of access to AI-based tools or inadequate technological infrastructure may place certain students at a disadvantage. Hence, it is imperative to guarantee that each student is provided with access to artificial intelligence and that its implementation adheres to the principle of equity [17,48]. The implementation of artificial intelligence systems in education may give rise to certain ethical concerns. It is imperative to take into account various concerns, including the establishment of ethical guidelines for the utilization of student data, the avoidance of algorithmic partiality, and the equitable treatment of students. Ensuring adherence to principles of justice, transparency, and human values is a crucial aspect of developing artificial intelligence systems [17,39].

The implementation of AI-based systems may entail expenses and pose technological infrastructure obstacles. Educational institutions may encounter difficulties due to the high expenses associated with hardware and software requirements, infrastructure upgrades, and maintenance costs. Hence, it is imperative to investigate cost-efficient alternatives and optimize resource utilization [17,39,40,46-48].

3.RESULTS AND DISCUSSION

The utilization of artificial intelligence (AI) in educational applications has been noted to provide considerable benefits within the Turkish education industry. The utilization of such applications has the potential to enhance the efficacy of learning through the provision of a tailored educational encounter for individual students.

The observation has been made that students who encounter challenges in accessing technology may not derive optimal benefits from education applications that are supported by artificial intelligence. This phenomenon has the potential to exacerbate disparities and result in certain students experiencing academic setbacks.

It is imperative to devise remedies for students who encounter challenges in obtaining technology. The proposed solutions encompass enhancing technological infrastructure, furnishing internet connectivity, and proffering educational tools at reduced or no cost.

Enhancing the proficiency of educators and educational administrators in utilizing artificial intelligence technologies is crucial for the broader and more efficient integration of such applications in the field of education. It is recommended that educational staff receive training on the utilization of artificial intelligence applications, and that awareness be heightened in this regard.

It is recommended to establish mechanisms for continuous monitoring and feedback in order to assess and enhance the effectiveness of education applications that are supported by artificial intelligence. By assessing the efficacy of the applications, enhancements can be implemented.

There is a need for increased promotion and backing of research endeavors pertaining to the intersection of artificial intelligence and education within the Turkish education industry. Further investigation, advancement, and collaboration are necessary to enhance the synergy between artificial intelligence and education.

The implementation of these recommendations has the potential to enhance the inclusivity, efficacy, and sustainability of artificial intelligence-supported educational practices in Turkiye.

4.CONCLUSION

In conclusion, it is evident that the utilization of artificial intelligence and educational applications holds substantial promise for the education industry in Turkiye. Applications supported by artificial intelligence have the potential to provide an interactive and stimulating educational setting that is more responsive to the requirements of learners. Nonetheless, a drawback of these applications is that students who encounter challenges in accessing technology may not be able to fully reap their benefits.

Within this particular context, it is imperative to prioritize endeavors aimed at resolving the issue of technology accessibility in the realm of education, while concurrently mitigating disparities. It is recommended that measures be implemented to enhance technological infrastructure, facilitate internet accessibility, and provide low-cost or complimentary educational resources.

Furthermore, enhancing the proficiency of educators and educational leaders in utilizing AI-assisted tools and increasing their consciousness is crucial. It is imperative that educational personnel receive adequate training in the utilization of artificial intelligence applications, and that efforts are made to increase awareness regarding the potential of this technology.

It is imperative to establish mechanisms for continuous monitoring and feedback in order to evaluate and enhance the efficacy of education applications supported by artificial intelligence. Thus, the assessment of the effects of the applications can be quantified and enhancements can be implemented.

Ultimately, it is crucial to promote and facilitate research endeavors pertaining to the intersection of artificial intelligence and education within the Turkish context, while also providing ample resources and assistance to scholars pursuing such inquiries. Enhanced exploration, advancement, and cooperation have the potential to amplify the interdependence between artificial intelligence and education, thereby facilitating progress in the field of education.

The convergence of these various endeavors holds promise for the enhancement of AI-powered applications within Turkiye's education sector, rendering them more comprehensive, efficacious, and enduring. Consequently, the educational quality will be enhanced, and the learning experiences of students will be improved.

REFERENCES

- [1]. Huang, C., Cai, H., Xu, L., Xu, B., Gu, Y., & Jiang, L. (2019). Data-driven ontology generation and evolution towards intelligent service in manufacturing systems. *Future Generation Computer Systems*, 101, 197-207.
- [2]. Pokrivcakova, S. (2019). Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education. *Journal of Language and Cultural Education*, 7(3), 135-153.
- [3]. Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *Ieee Access*, 8, 75264-75278.
- [4]. Zhang, C., & Lu, Y. (2021). Study on artificial intelligence: The state of the art and future prospects. *Journal of Industrial Information Integration*, 23, 100224.

- [5]. Lu, Y. (2019). Artificial intelligence: a survey on evolution, models, applications and future trends. *Journal of Management Analytics*, 6(1), 1-29.
- [6]. Erokhin, S. D. (2019). A review of scientific research on artificial intelligence. 2019 Systems of Signals Generating and Processing in the Field of on Board Communications, 1-4.
- [7]. İçen, M. (2022). The future of education utilizing artificial intelligence in Turkey. *Humanities and Social Sciences Communications*, 9(1), 1-10.
- [8]. Sharma, G. D., Yadav, A., & Chopra, R. (2020). Artificial intelligence and effective governance: A review, critique and research agenda. *Sustainable Futures*, 2, 100004.
- [9]. Mou, X. (2019). Artificial intelligence: investment trends and selected industry uses. *International Finance Corporation*, 8.
- [10]. Davenport, T., & Kalakota, R. (2019). The potential for artificial intelligence in healthcare. *Future healthcare journal*, 6(2), 94.
- [11]. Lau, A. Y., & Staccini, P. (2019). Artificial intelligence in health: new opportunities, challenges, and practical implications. *Yearbook of medical informatics*, 28(01), 174-178.
- [12]. Bin Sulaiman, R. (2018). Artificial intelligence based autonomous car. Artificial Intelligence Based Autonomous Car (April 23, 2018).
- [13]. Hilpisch, Y. (2020). Artificial Intelligence in Finance. O'Reilly Media.
- [14]. Yakan, S. A. (2022). Analysis of development of artificial intelligence in the game industry. *International Journal of Cyber and IT Service Management*, 2(2), 111-116.
- [15]. Owoc, M. L., Sawicka, A., & Weichbroth, P. (2021, August). Artificial intelligence technologies in education: benefits, challenges and strategies of implementation. In *Artificial Intelligence for Knowledge Management: 7th IFIP WG 12.6 International Workshop, AI4KM 2019, Held at IJCAI 2019, Macao, China, August 11, 2019, Revised Selected Papers* (pp. 37-58). Cham: Springer International Publishing.
- [16]. Baker, T., & Smith, L. (2019). Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges.
- [17]. Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2023). Artificial intelligence in education. Globethics Publications.
- [18]. Roll, I., & Wylie, R. (2016). Evolution and revolution in artificial intelligence in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26, 582-599.
- [19]. Colchester, K., Hagrais, H., Alghazzawi, D., & Aldabbagh, G. (2017). A survey of artificial intelligence techniques employed for adaptive educational systems within e-learning platforms. *Journal of Artificial Intelligence and Soft Computing Research*, 7(1), 47-64.
- [20]. Alonso, J. M., & Casalino, G. (2019). Explainable artificial intelligence for human-centric data analysis in virtual learning environments. In *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online: First International Workshop, HELMeTO 2019, Novedrate, CO, Italy, June 6-7, 2019, Revised Selected Papers 1* (pp. 125-138). Springer International Publishing.
- [21]. Cruz-Jesus, F., Castelli, M., Oliveira, T., Mendes, R., Nunes, C., Sa-Velho, M., & Rosa-Louro, A. (2020). Using artificial intelligence methods to assess academic achievement in public high schools of a European Union country. *Heliyon*, 6(6), e04081.
- [22]. Kolhar, M., & Alameen, A. (2021). Artificial intelligence based language translation platform. *Middle East*, 1, 4.
- [23]. Baumgärtner, L., Jauss, S., Maucher, J., & Zimmermann, G. (2020, November). Automated Sign Language Translation: The Role of Artificial Intelligence Now and in the Future. In *CHIRA* (pp. 170-177).
- [24]. Mishra, A., & Singh, M. (2021). Influence of technology in learning macro skills of English in a multicultural classroom: a case study of students' perception.

- [25]. Ezzaim, A., Kharroubi, F., Dahbi, A., Aqqal, A., & Haidine, A. (2022). Artificial intelligence in education - State of the art. *International Journal of Computer Engineering and Data Science (IJCEDS)*, 2(2). Retrieved from <https://www.ijceds.com/ijceds/article/view/37>
- [26]. Leondes, C. T. (Ed.). (2001). *Expert systems: the technology of knowledge management and decision making for the 21st century*. Elsevier.
- [27]. Li, X., Sun, L., Ling, M., & Peng, Y. (2023). A survey of graph neural network based recommendation in social networks. *Neurocomputing*, 126441.
- [28]. Reisoğlu, I., Topu, B., Yılmaz, R., Karakuş Yılmaz, T., & Göktaş, Y. (2017). 3D virtual learning environments in education: A meta-review. *Asia Pacific Education Review*, 18, 81-100.
- [29]. Wang, H., Tlili, A., Huang, R., Cai, Z., Li, M., Cheng, Z., ... & Fei, C. (2023). Examining the applications of intelligent tutoring systems in real educational contexts: A systematic literature review from the social experiment perspective. *Education and Information Technologies*, 1-36.
- [30]. Choudhary, A., Singh, A., Mishra, P., & Sharma, M. S. (2023). THE FUTURE OF COMPUTER ASSISTED LEARNING. *FUTURE*, 52(4).
- [31]. Masri, N., Sultan, Y. A., Akkila, A. N., Almasri, A., Ahmed, A., Mahmoud, A. Y., ... & Abu-Naser, S. S. (2019). Survey of Rule-Based Systems. *International Journal of Academic Information Systems Research (IJAIRS)*, 3(7), 1-23.
- [32]. Munir, H., Vogel, B., & Jacobsson, A. (2022). Artificial intelligence and machine learning approaches in digital education: a systematic revision. *Information*, 13(4), 203.
- [33]. Gandomi, A. H., Chen, F., & Abualigah, L. (2022). Machine learning technologies for big data analytics. *Electronics*, 11(3), 421.
- [34]. Li, D., Chen, J., Wang, Z., & Song, Y. (2023). LSTM Deep Neural Network Based Power Data Credit Tagging Technology. *Tehnički vjesnik*, 30(1), 324-334.
- [35]. Aggarwal, K., Mijwil, M. M., Al-Mistarehi, A. H., Alomari, S., Gök, M., Alaabdin, A. M. Z., & Abdulrhman, S. H. (2022). Has the future started? The current growth of artificial intelligence, machine learning, and deep learning. *Iraqi Journal for Computer Science and Mathematics*, 3(1), 115-123.
- [36]. Tenali, N., & Babu, G. R. M. (2023). A systematic literature review and future perspectives for handling big data analytics in COVID-19 diagnosis. *New Generation Computing*, 41(2), 243-280.
- [37]. Montgomery, D. C., Peck, E. A., & Vining, G. G. (2021). *Introduction to linear regression analysis*. John Wiley & Sons.
- [38]. Kusal, S., Patil, S., Choudrie, J., Kotecha, K., Vora, D., & Pappas, I. (2023). A systematic review of applications of natural language processing and future challenges with special emphasis in text-based emotion detection. *Artificial Intelligence Review*, 1-87.
- [39]. Su, J., Ng, D. T. K., & Chu, S. K. W. (2023). Artificial intelligence (AI) literacy in early childhood education: The challenges and opportunities. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100124.
- [40]. Chiu, T. K. (2021). A holistic approach to the design of artificial intelligence (AI) education for K-12 schools. *TechTrends*, 65(5), 796-807.
- [41]. Minn, S. (2022). AI-assisted knowledge assessment techniques for adaptive learning environments. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 100050.
- [42]. Taylor, D. L., Yeung, M., & Basset, A. Z. (2021). *Personalized and Adaptive Learning* (pp. 17-34).
- [43]. Chrysafiadi, K., & Virvou, M. (2013). Student modeling approaches: A literature review for the last decade. *Expert Systems with Applications*, 40(11), 4715-4729.
- [44]. Kem, D. (2022). Personalised and adaptive learning: Emerging learning platforms in the era of digital and smart learning. *International Journal of Social Science and Human Research*, 5(2), 385-391.

- [45]. August, S. E., & Tsaima, A. (2021). Artificial intelligence and machine learning: an instructor's exoskeleton in the future of education. *Innovative Learning Environments in STEM Higher Education: Opportunities, Challenges, and Looking Forward*, 79-105.
- [46]. Pedro, F., Subosa, M., Rivas, A., & Valverde, P. (2019). Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development.
- [47]. Alam, A. (2021, November). Possibilities and apprehensions in the landscape of artificial intelligence in education. In *2021 International Conference on Computational Intelligence and Computing Applications (ICCICA)* (pp. 1-8). IEEE.
- [48]. Ahmad, A., Tariq, A., Hussain, H. K., & Gill, A. Y. (2023). Equity and Artificial Intelligence in Surgical Care: A Comprehensive Review of Current Challenges and Promising Solutions. *BULLET: Jurnal Multidisiplin Ilmu*, 2(2), 443-455.



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUKLARDAKİ SOSYAL UYUM SORUNLARINI BELİRLEME VE SORUNLARA MÜDAHALE STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ

PRESCHOOL TEACHERS' STRATEGIES FOR IDENTIFYING AND INTERVENING IN CHILDREN'S SOCIAL ADJUSTMENT PROBLEMS

Buse Hançer, Aylin SOP

adursun@mehmetakif.edu.tr

ÖZET

Okul öncesi öğretmenleri, çocukların sosyal uyum sorunlarını belirlemek ve bu sorunlara etkili müdahale stratejileri geliştirmek açısından kritik bir rol oynamaktadır. Gelişimin en hızlı olduğu, kişiliğin temellerinin atıldığı, çocuğun içinde bulunduğu ortamdan ve çevreden en fazla etkilendiği okul öncesi dönem, çocukların sosyal uyum ve becerilerinin gelişimi yaşamın sonraki yıllarında kazanacakları sosyal uyum ve becerilerinin temelini oluşturmaktadır. Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklardaki sosyal uyum sorunlarını belirleme süreçlerini ve bu sorunlara müdahale stratejilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, temel nitel araştırma desenine uygun planlanmıştır. Katılımcılar, çeşitli okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 14 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama yöntemi olarak sınıf temelli üç senaryo ve her bir senaryo için iki ayrı sorudan oluşan bir görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin çocukların sosyal uyum sorunlarını belirleme sürecinde farklı değerlendirme stratejileri kullandığını ve çeşitli müdahale stratejilerini benimsediklerini göstermektedir. Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin sosyal uyum sorunlarıyla etkili bir şekilde başa çıkabilmeleri için daha fazla destek ve rehberlik ihtiyaçlarını vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Uyum Sorunları, Müdahale Stratejileri, Okul Öncesi Öğretmen

2 0 2 3

ABSTRACT

Preschool teachers play a critical role in identifying children's social adjustment problems and developing effective intervention strategies. The preschool period, which is characterized by rapid development, the foundation of personality, and the significant influence of the child's environment, shapes the basis for their social adjustment and skills in later years. This study aims to examine preschool teachers' processes for identifying children's social adjustment problems and their intervention strategies. The research is designed in accordance with the basic qualitative research design. Participants consist of 14 preschool teachers working in various preschool education institutions. Data were collected through a classroom-based interview form consisting of three scenarios and two separate questions for each scenario. The research findings demonstrate that teachers employ different assessment strategies to identify children's social adjustment problems and adopt various intervention strategies. This study emphasizes the need for additional support and guidance to enable preschool teachers to effectively address social adjustment problems.

Keywords: Social Adjustment Problems, Intervention Strategies, Preschool Teacher

GİRİŞ

Nitelikli sosyal ilişkiler kurulmasında temel olan sosyal beceriler, çocukların grup içerisinde kabul edilmelerini, duygularını rahat bir şekilde ifade edebilmelerini, yakınlık ve empati kurma ile ilişkilerini devam ettirebilmelerini sağlamaktadır (Çubukçu ve Gültekin, 2006; Wilson ve Sabee, 2003). Sosyal becerileri kazanmış çocuklar; kolaylıkla arkadaş edinme, kendilerine güven duyma, iş birliği yapma, etkili iletişim kurma, sosyal karar verme, olumsuz durumlarla baş edebilme, diğer insanlara ve çevrelerine zarar vermeden öfkelerini kontrol edebilme, kişilere ve durumlara kolay uyum sağlama becerilerinin daha gelişmiş olduğu ifade edilmektedir (Gülay ve Akman, 2009).

Çocukların sağlıklı bir uyum süreci geçirmeleri adına olumlu bir çevre yaratılabilmesi için güven verici ve sevgi dolu yaklaşımlar oldukça önemlidir (Yavuzer, 2008). Okul öncesi dönemde sosyal becerileri kazanamayan ve sosyal uyum sorunu yaşayan çocuklarda depresyon, kaygı, içe kapanıklık gibi çeşitli duygusal ve davranışsal sorunlar gelişebilmekte, akademik problemler ile ebeveynleri ve çevresindeki diğer kişilerle çeşitli sorunlar görülebilmektedir. Tüm bunların sonucunda da saldırgan ve baskıcı davranışları sebebiyle bu çocuklar akran reddi gibi çeşitli durumlarla karşılaşmış ve dışlanabilmektedir (Ward, 2002; White, Keoning ve Scahill, 2007).

Okul öncesi dönemde çocukların sosyal uyum sorunlarıyla başa çıkmada öğretmen belirleyici bir rol oynamaktadır (Özbey ve Alisinanoğlu, 2010). Öğretmenlerin çocukların sosyal becerilerini hangi yaşlarda nasıl bir destekle geliştirebilecekleri konusunda gelişimsel ve eğitimsel bilgilere sahip olmalarının yanında çocuklara doğru bir şekilde yaklaşılması adına çocukların sosyal becerilerini bilmeleri de oldukça önemlidir (Aydın, 2008; Kılıç ve Güngör Aytar, 2017; Utay ve Utay, 2005). Çünkü doğru gözlem, rehberlik ve yönlendirmelerle çocukların sosyal uyum ve beceri seviyelerini geliştirebilmek mümkündür (Aamodt & Wang, 2018). Bununla birlikte okul öncesi eğitim programında yer alan çeşitli etkinlik ve yöntem/teknikler ile erken yaşlardan itibaren çocuklara sosyal beceriler kazandırılabilir ve çocuklarda gözlenen sosyal uyum sorunlarına müdahale edilebilmektedir (Ceylan, 2009).

Alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların okul öncesi dönemde çocukların sosyal uyum becerilerinin ilişkili olduğu beceriler ve durumlar üzerine yoğunlaştığı (Arnold vd., 2012; Atmaca vd., 2020; Akbaş, 2016; Guo, 2017; Güngören, 2011; Günindi, 2011; Kandır ve Orçan, 2011; McClelland, Acock ve Morrison, 2006; Özübek, 2019; Özyürek, 2015; Tanrıverdi ve Erarslan, 2015) belirlenirken bazı eğitim programlarının çocukların sosyal uyum becerileri üzerine etkisini inceleyen çalışmaların da yer aldığı saptanmıştır (Bozkurt vd., 2020; Göktürk İnce, 2014; Tokuşlu, 2022). Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yaşadıkları sosyal uyum problemlerini belirleme durumlarının ve davranışa yönelik müdahale stratejilerinin senaryo temelli bir ölçme aracı aracılığıyla duruma özgü olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda “*Öğretmenlerin senaryodaki sosyal uyum sorunlarını belirleme durumları nedir?*”, “*Öğretmenlerin senaryodaki sosyal uyum sorununa*

müdahalede tercih ettikleri etkinlik ve uygulamalar nelerdir?” ve “Öğretmenlerin senaryodaki sosyal uyum sorununa müdahalede tercih ettikleri yöntem ve teknikler nelerdir?” sorularına cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan ve araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 7 erkek 7 kadın toplam 14 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenler seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden ulaşılabirlik ve elverişlilik esasına dayalı olan uygun örnekleme yöntemi doğrultusunda belirlenmiştir. Çalışma kapsamında araştırmaya dahil edilen bireylerin genel bilgilerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de aktarılmıştır.

Tablo 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Genel Bilgilerine İlişkin Dağılımlar

Öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Mesleki Kıdem Yılı	Yaş Grubu	Görev Yeri	Sosyal Uyum Sorunları Üzerine Eğitim/Kurs/Seminere Katılma Durumu
Ök1	Kadın	27	Lisans	8 ay	5 yaş	Ağrı	Hayır
Ök2	Kadın	40	Lisans	15 yıl	5 yaş	Antalya	Evet
Ök3	Kadın	27	Lisans	8 ay	5 yaş	İstanbul	Hayır
Ök4	Kadın	41	Lisans	8 ay	5 yaş	Ağrı	Hayır
Ök5	Kadın	35	Lisans	12 yıl	5 yaş	Antalya	Hayır
Ök6	Kadın	33	Lisans	12 yıl	4 yaş	Antalya	Hayır
Ök7	Kadın	26	Lisans	8 ay	5 yaş	Ağrı	Hayır
Öe1	Erkek	32	Lisans	11 yıl	5-6 yaş	Mersin	Hayır
Öe2	Erkek	49	Lisans	25 yıl	6 yaş	Antalya	Hayır
Öe3	Erkek	41	Lisans	15 yıl	5-6 yaş	Antalya	Hayır
Öe4	Erkek	30	Lisans	4 yıl	5 yaş	Antalya	Hayır
Öe5	Erkek	35	Yüksek Lisans	10 yıl	5 yaş	Bingöl	Hayır
Öe6	Erkek	26	Lisans	8 ay	4 yaş	Şanlıurfa	Hayır
Öe7	Erkek	31	Lisans	8 ay	5 yaş	Adana	Hayır

Katılımcı öğretmenlerin 7’si kadındır ve kadın katılımcılara “Ök1, Ök2, Ök3, Ök4, Ök5, Ök6, Ök7” kodları verilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin 7’si ise erkektir ve erkek katılımcılara “Öe1, Öe2, Öe3, Öe4, Öe5, Öe6, Öe7” kodları verilmiştir. Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin yaşları 26-41 arasında erkek öğretmenlerin yaşları ise 26-49 arasında değişmektedir. Öğretmenlerden yalnızca bir tanesi (Ök2) çocuklardaki sosyal uyum sorunları üzerine eğitim aldığını belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan *Öğretmen Görüşme Formu* kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem yılı, yaş grubu, görev yeri, görev yapılan okul türü ve daha önce çocuklarda görülen sosyal uyum sorunlarıyla ilgili kurs, eğitim ya da seminere

katılıp katılmama durumlarını belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin çocuklardaki sosyal uyum problemlerini belirleme ve probleme müdahalede tercih ettikleri stratejileri belirlemeyi amaçlamak adına sınıf temelli üç senaryo ve her bir senaryo için üç ayrı soru yer almaktadır. Öğretmenlerin çocuklarda en sık karşılaştıkları sosyal uyum sorunlarını ve bu sorunlara yönelik müdahale stratejilerini genel olarak sormak yerine sınıfta rastlanabilecek senaryolar üzerinden soruların uygun bir bağlamda sorulması amaçlanmıştır. Bu sayede uyum sorunlarının öğretmenlerin sınıfta karşılaşılabilecekleri gerçek durumlara benzerlik göstermesi sağlanmıştır. Böyle bir yaklaşım ile öğretmenlerin bilgi ve tecrübelerini temel alan çeşitli durumlara özgü becerilerini ölçebilmek amaçlanmıştır.

Görüşme formunda yer alan senaryolar ve senaryolara ilişkin bir örnek aşağıdaki gibidir.

Senaryo 1: Açelya bir okul öncesi eğitim kurumunda 5 yaş grubunda eğitime devam eden bir çocuktur. Sınıf öğretmenin gözlemlerine göre Açelya bir süredir arkadaşlarıyla ilişkilerinde sorun yaşamaktadır. Oyun zamanlarında arkadaşlarının oyunlarına müdahale etmektedir. Arkadaşlarının inşa ettikleri kuleleri ve blokları devirip kaçmakta, arkadaşlarının oynadıkları oyuncakları ellerinden almaktadır.

Soru 1. Senaryoya göre Açelya'nın yaşadığı sosyal uyum sorununu nasıl tanımlarsınız?

Soru 2. Senaryoya göre Açelya'nın yaşadığı sosyal uyum sorununa müdahale etmek için hangi etkinlik ve uygulamalara yer verirsiniz?

Soru 3. Senaryoya göre Açelya'nın yaşadığı sosyal uyum sorununa müdahale etmek için hangi yöntem ve teknikleri kullanırsınız?

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama sürecinde öncelikle araştırmanın yapılabilmesi için Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu onayı alınmıştır. Sonrasında gönüllü katılım esasına uygun olarak araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılarak toplanmıştır. Görüşme formu alanında uzman iki kişiye danışarak oluşturulmuştur. Soruların işlerliğini ölçebilmek adına üç okul öncesi öğretmeniyle pilot çalışma yapılmıştır. Soruların açık ve anlaşılır olduğu yapılan pilot çalışmalar sonucu anlaşılmalı ve esas uygulamaya geçilmiştir. Görüşmeler araştırmacı tarafından online olarak gerçekleştirilmiş ve katılımcılardan görüşmede ses kaydı almak için izin istenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre araştırmacı belirli bir kod listesi oluşturmakta ve elde edilen verileri işleyebilmek adına bu liste kavramsal bir yapı ortaya koymaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşmelerden elde edilen veriler ile sık tekrarlanan kodlar belirlenmiş ve birbiriyle ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Belirlenen kategoriler üzerinden frekanslar oluşturularak elde edilen veriler belirlenen kategoriler doğrultusunda doğrudan alıntılara yer verilerek yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik**Tablo 2.** Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği ile İlgili Çalışmalar

Strateji	Kriter	Uygulama
İç Geçerlik (İnandırıcılık)	Uzman İncelemesi	Yapılacak çalışmada konu üzerine uzman görüşüne başvurulmuş, birlikte değerlendirme yapılarak öneriler alınmıştır.
Dış Geçerlik (Aktarılabirlik)	Amaçlı Örneklem ve Ayrıntılı Betimleme	Katılımcılar çalışmanın amacına uygun olarak araştırma grubuna dahil edilmiştir ve görüşmelerin analizinde doğrudan alıntılara yer verilmiştir.
İç Güvenirlik (Tutarlılık)	Tutarlılık	Görüşmelerde alınan ses kayıtları alanında uzman araştırmacı tarafından da analiz edilerek uzman ile araştırmacı analizleri karşılaştırılmıştır.
Dış Güvenirlik (Teyit Edilebilirlik)	Teyit edilebilirlik	Çalışmada elde edilen sonuçların teyit edilebilirliğini sağlamak amacıyla, veri toplama aracı, ham veriler ve analiz aşamasında yapılan çalışmalar saklanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, çalışmaya dahil edilen öğretmenlerin senaryolardaki çocukların sosyal uyum sorunlarını belirleme ve bu sosyal uyum sorunlarına müdahalede bulunmak için tercih ettikleri stratejilere ilişkin elde edilen bulgular yer almaktadır. Öğretmenlerin senaryolarda belirtilen çocukların sosyal uyum sorunlarını belirleme durumlarına ilişkin bulgular Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5'te aktarılmıştır.

Tablo 3. Senaryo 1'e İlişkin Öğretmenlerin Sosyal Uyum Sorununu Belirleme Durumları

Kategori	Alt Kategoriler	f	Katılımcılar
Sosyal Uyum Sorunu	Dikkat Çekme/ Kendini Kabul Ettirme	5	Ök2, Ök5, Ök6, Öe6, Ök3
	Arkadaş Edinmede Güçlük	4	Ök5, Ök6, Öe3, Öe4
	Öfke/Saldırganlık	4	Öe1, Öe6, Öe7, Öe4
	Paylaşma Sorunu	2	Ök3, Ök7
	İletişim Problemi	2	Ök1, Ök4
	Kıskançlık	2	Ök7, Öe6
	Olumsuz Ebeveyn Tutum ve Davranışları	2	Öe2, Öe5
	Kurallara Uymama	1	Ök4
	Duygularını İfade Edememe	1	Öe7

Öğretmenlerin Senaryo 1'e ilişkin sosyal uyum sorununu en yüksek sıklıkla dikkat çekme/kendini kabul ettirme (f=5), arkadaş edinmede güçlük (f=4) ve öfke/saldırganlık (f=4) olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Senaryo 1'e yönelik öğretmenlerin sosyal uyum sorununu nasıl tanımladıklarına ilişkin yanıtlardan bazıları şöyledir:

“Dikkat çekme/Kendini kabul ettirme” kategorisi için örnek yanıt şu şekildedir: *“Açelya bence dikkat çekmeye çalışıyor. Muhtemelen olumsuzluklar yaşıyor, evde ya da sokakta, okulda. O yüzden dikkat çekmeye çalıştığı için bunları yapıyor olabilir.”* (Ök2)

“Arkadaş Edinmede Güçlük” kategorisi için örnek bir ifade şu şekildedir: *“Belli bir gruba dahil olamamaktan kaynaklanıyor diye kendini kabul ettirmeye çalışmak diye düşünüyorum yani o şekilde varlığını hissettirmeye çalışıyor...”* (Öe3)

“Öfke/Saldırganlık” kategorisi için örnek bir cevap şu şekildedir: *“Saldırganlık diyebiliriz. Saldırgan tavırlar diyelim.”* (Öe1)

Tablo 4. Senaryo 2’ye İlişkin Öğretmenlerin Sosyal Uyum Sorununu Belirleme Durumları

Kategoriler	Alt Kategoriler	f	Katılımcılar
Sosyal Uyum Sorunu	İçe Dönük Davranış Sorunları	8	Ök2, Ök3, Ök5, Ök7, Öe1, Öe5, Öe6, Öe7
	Duygularını İfade Edememe	4	Ök1, Öe1, Öe5, Öe6
	Özgüven Problemi	3	Ök6, Öe2, Öe5
	Seçici Tutum	1	Ök4
	İletişim Problemi	1	Öe3
	Akran Etkileşimi Yoksunluğu	1	Öe4

Senaryo 2’deki sosyal uyum sorununu öğretmenler en yüksek sıklıkla içe dönük davranış sorunları (f=8), olarak belirtmişlerdir. Ardından duygularını ifade edememe (f=4) sorunun daha fazla görüldüğü Tablo 4’te görülmektedir. Öğretmen görüşlerinden bazı örnekler aşağıda aktarılmıştır:

“İçe Dönük Davranış Sorunları” kategorisi için örnek ifadeler şu şekildedir: *“İçine kapanıklık diye tanımlardım herhalde.”* (Ök5)

“Çekiniyor, utangaç bir çocuk.” (Ök7)

“Duygularını İfade Edememe” kategorisi için örnek bir cevap şu şekildedir: *“Duygularını ifade etmede problem yaşıyor derim çünkü tepki de vermiyor.”* (Ök1)

Tablo 5. Senaryo 3’e İlişkin Öğretmenlerin Sosyal Uyum Sorununu Belirleme Durumları

Kategoriler	Alt Kategoriler	f	Katılımcılar
Sosyal Uyum Sorunu	Bağlanma Sorunu/Aileye Bağımlılık	14	Ök1, Ök2, Ök3, Ök4, Ök5, Ök6, Ök7, Öe1, Öe2, Öe3, Öe4, Öe5, Öe6, Öe7
	Özgüven Problemi	3	Ök5, Öe1, Öe5
	Sınıfa Ait Hissetmeme	2	Ök1, Öe4
	Olumsuz Ebeveyn Tutum ve Davranışları	1	Ök1
	Dış Dünyaya Kapalılık	1	Öe1

Öğretmenler Senaryo 3’teki sosyal uyum sorununu en yüksek sıklıkla bağlanma sorunu/aileye bağımlılık (f=14) olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerine yönelik doğrudan alıntılara yer verilecek olursa;

“Yani annesiyle güvenli bağlanma olmamış belli ki kaygı yaşıyor annesinin olmadığı ortamlarda...” (Ök3)

“Aileden kopamama, anneden kopamama durumu diye düşünüyorum ben. İlk kez okul ortamına giriyor, aileye aşırı bağımlı bir çocuk olarak görüyorum onu. Hiç evden ayrılmamış, ilk kez okulla tanışıyor ve aileden bağımsız yaşayamama sorunu.” (Ök4)

Öğretmenlerin senaryolarda yer alan sosyal uyum sorunlarına müdahale etmek için tercih ettikleri etkinlik ve uygulamalara ilişkin bulgular Tablo 6, Tablo 7 ve Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 6. Senaryo 1’e İlişkin Öğretmenlerin Sosyal Uyum Sorununa Müdahalede Tercih Ettikleri Etkinlik ve Uygulamalar

Kategoriler	Alt Kategoriler	f	Katılımcılar
Etkinlikler	Grup Etkinlikleri	7	Ök4, Ök5, Ök7, Öe2, Öe3, Öe5, Öe7
	Drama Etkinlikleri	6	Ök2, Ök5, Ök7, Öe3, Öe4, Öe5
	Oyun Etkinlikleri	5	Ök1, Ök4, Ök6, Öe3, Öe5
	Sosyal Oyunlar	3	Ök7, Öe6, Öe7
	Duygular Üzerine Etkinlikler	1	Öe7
	Hikaye Etkinliği	1	Ök5, Öe1
	Uygulamalar	Akran Desteği	4
Bireysel Görüşme		4	Ök3, Ök6, Öe1, Öe5
Oyuna Katılımına Teşvik ve Destek		4	Ök2, Ök6, Öe3, Öe7
Aile Görüşmesi		3	Ök6, Öe2, Öe6
Sınıf İçerisinde Görevler Verme		2	Ök2, Öe6
Akıllı Tahta (Video, çizgi film vs.)		2	Ök7, Öe4
Sınıfta İsmi ile Hitap Etme		1	Ök2
Ödüllendirme		1	Ök7
Çocuğa Dinlenildiğini Hissettirme		1	Öe2

Senaryo 1 bağlamında öğretmenlerin sosyal uyum sorununa müdahalede tercih ettikleri etkinlikler incelendiğinde, öğretmenlerin en yüksek sıklıkla grup etkinlikleri (f=7), drama etkinlikleri (f=6), oyun etkinliklerine (f=5) yer verdikleri belirlenmiştir.

“Oyun Etkinlikleri” kategorisi için örnek bir ifade şu şekildedir: “...Etkinlik olarak oyun etkinliği yaparım. Oyun etkinliği altında onları birleştirebilmek için.” (Ök1)

“Grup Etkinlikleri” ve “Drama Etkinlikleri” kategorilerine örnek bir cevap şu şekildedir: “Grup oyunları olabilir hani kaynaşması açısından. Onun dışında işte hikaye anlatımı olabilir bununla ilgili. Drama çalışması olabilir hani empati kurmaya yönelik böyle.” (Ök5)

Öğretmenlerin Senaryo 1’e ilişkin sosyal uyum sorununa müdahale tercih ettikleri uygulamalar en yüksek sıklıkla akran desteği (f=4), bireysel görüşme (f=4), oyuna katılımına teşvik ve destek (f=4) olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan örnekler aşağıda aktarılmıştır.

“Akran Desteği” kategorisine örnek bir cevap şu şekildedir: “Ben genelde böyle durumlarda oyun arkadaşı yapıyorum birbirlerine...” (Ök1)

Tablo 7. Senaryo 2’ye İlişkin Öğretmenlerin Sosyal Uyum Sorununa Müdahalede Tercih Ettikleri Etkinlik ve Uygulamalar

Kategoriler	Alt Kategoriler	f	Katılımcılar
-------------	-----------------	---	--------------

Etkinlikler	Oyun Etkinlikleri	7	Ök2, Ök5, Ök7, Ök6, Öe1, Öe2, Öe4
	Drama Etkinlikleri	7	Ök2, Ök4, Ök6, Öe1, Öe2, Öe3, Öe7
	Türkçe-Dil Etkinlikleri	6	Ök1, Ök2, Ök4, Ök6, Öe3, Öe5
	Grup Etkinlikleri	4	Ök6, Öe1, Öe4, Öe7
	Müzik Etkinlikleri	3	Ök2, Ök3, Öe3
	Sanat Etkinliği	3	Ök3, Ök6, Öe1
	Duygular Üzerine Etkinlikler	2	Ök1, Öe7
Uygulamalar	Bireysel Etkinlikler	1	Ök6
	Teşvik Etme	8	Ök1, Ök3, Ök4, Ök6, Öe2, Öe3, Öe4, Öe7, Öe5
	Çocuğa Görev ve Sorumluluk Verme	5	Ök5, Ök6, Öe2, Öe5, Öe6
	Oyuna/Gruba Katılım için Destek	4	Ök3, Ök4, Ök5, Ök7, Öe4
	Aile Görüşmesi	3	Ök5, Öe5, Öe6
	Bireysel Sohbet	2	Ök2, Ök5
	Gözlem	2	Ök5, Öe1
	Söz Hakkı Verme	2	Ök2, Ök3, Ök7
	Akran Desteği	2	Ök5, Ök7
	Rehberlik Desteği	1	Ök7

Senaryo 2'deki sosyal uyum sorununa ilişkin öğretmenlerin en yüksek sıklıkla tercih ettikleri etkinlikler oyun etkinlikleri (f=7), drama etkinlikleri (f=7) ve Türkçe-dil etkinlikleri (f=6) olarak belirlenmiştir. Senaryo 2'deki sosyal uyum sorununa müdahalede öğretmenlerin tercih ettikleri etkinliklere yönelik görüşlerden örnekler şu şekildedir:

“Oyun Etkinlikleri” ve “Drama Etkinlikleri” kategorileri için örnek bir cevap şu şekildedir:

“...Örnek verirsem, bir drama yaparım o dramada bir kenarda rol veririm. Kenarda dediğim biraz karakter olarak zayıf bir rol veririm orada biraz kendine gelmesini sağlarım...” (Öe2)

Senaryo 2'ye ilişkin öğretmenlerin sosyal uyum sorunlarına müdahalede en yüksek sıklıkla tercih ettikleri uygulamalar teşvik etme (f=8), çocuğa görev ve sorumluluk verme (f=5) olarak tespit edilmiştir.

“Teşvik Etme” ve “Çocuğa Görev ve Sorumluluk Verme” kategorileri için örnek ifadeler şu şekildedir: “...Başta yaptığı çalışmalarda istenilen düzeyde olmasa bile ne olursa olsun teşvik edilmesi yani iyi yaptığını söylenmesi ve direkt bireysel bir sorumluluk vermek yerine başta grup içinde sorumluluk verilmesi daha sonra grup sorumluluğunun çoğaltılarak en sonunda bireysel sorumluluklara dönülmesi gerektiğini düşünüyorum...” (Ök6)

Tablo 8. Senaryo 3'e İlişkin Öğretmenlerin Sosyal Uyum Sorununa Müdahalede Tercih Ettikleri Etkinlik ve Uygulamalar

Kategoriler	Alt Kategoriler	f	Katılımcılar
Etkinlikler	Oyun Etkinlikleri	9	Ök2, Ök3, Ök6, Ök7, Öe1, Öe4, Öe5, Öe6, Öe7
	Drama Etkinlikleri	5	Ök2, Ök6, Ök7, Öe1, Öe5
	Tanışma Etkinliği	3	Ök7, Öe4, Öe5
	Aile Katılım Etkinlikleri	3	Ök5, Öe2, Öe3, Öe6

	Sanat Etkinliği	2	Ök7, Öe1
	Müzik Etkinliği	2	Öe1, Öe5
	Hikaye Etkinliği	2	Ök1, Öe4
	Grup Etkinlikleri	1	Ök4
Uygulamalar	Anneyi Kademeli Uzaklaştırma	6	Ök7, Öe2, Öe3, Öe5, Öe6, Öe7
	Sevdiği Oyun/Oyuncak ve Etkinliklere Yer Verme	5	Ök1, Ök2, Ök3, Ök4, Öe2
	Çocuğu Kademeli Uzaklaştırma	3	Ök4, Ök5, Öe5
	Aile Görüşmesi	3	Öe2, Öe4, Öe5
	Oyuna ve Etkinliklere Katılım için Teşvik	3	Ök2, Ök6, Öe4
	Çocuğa Zaman Tanıma	3	Ök1, Ök6, Öe1
	Bireysel Görüşme	2	Ök2, Öe5
	Görev/Sorumluluk Verme	1	Ök7
	Birlikte Oyun Oynama	1	Ök2
	Video, Çizgi Film	1	Öe6

Senaryo 3'e göre öğretmenlerin sosyal uyum sorununa müdahalede tercih ettikleri etkinlikler incelendiğinde, en yüksek sıklıkla tercih edilen etkinliklerin oyun etkinlikleri (f=9) ve drama etkinlikleri (f=5), olarak kategorileştirilmiştir. Senaryo 3'e yönelik öğretmenlerin sosyal uyum sorununa müdahalede tercih ettikleri etkinliklere ilişkin yanıtlardan bazıları şöyledir:

“Oyun Etkinlikleri” ve “Drama Etkinlikleri” kategorilerine örnek olarak verilen cevaplar şu şekildedir: *“Oyunu kullanırdım. Hocam ben genelde bu tip şeylerde oyunu kullanıyorum. Başka şeylerle de verilebilir tabi farklı etkinlikler ama ben biraz daha direkt olayın içine girilmesi taraftarıyım. Onun daha etkili olacağını düşünüyorum...Bununla ilgili bir hikaye seçip onun canlandırmasını, dramasını da yapabilirsiniz...”* (Ök6)

Öğretmenlerin Senaryo 3'e ilişkin sosyal uyum sorununa müdahale tercih ettikleri uygulamalar en yüksek sıklıkla, anneyi kademeli uzaklaştırma (f=6), sevdiği oyun/oyuncak ve etkinliklere yer verme (f=5) şeklinde kategorileştirilmiştir. Öğretmen görüşlerine ilişkin alıntı örnekleri aşağıda aktarılmıştır.

“Anneyi Kademeli Uzaklaştırma” kategorisine bir örnek şu şekildedir: *“İlk gün annesine izin verirdim. Sınıfta belli bir süre kalabileceğini söylerim. Belli başlı görevler verirdim Barış'a bana yardım eder misin, şunu yapar mısın, bunu yapar mısın diye. Bunları ağlamadan yaptığı her şey için ödüllendirme tarzı yani aferin, alkışlayalım arkadaşımızı falan derim. İkinci gün annesini bir tık daha kapının önüne çıkarırım. Annesinin orada olduğunu bilir. Üçüncü günde de annesini camdan yani dışarda olduğunu görür en sonda da annesinin gittiğini görür. Bir iki ağladıktan sonra geçer...”* (Ök7)

Öğretmenlerin senaryolarda yer alan sosyal uyum sorunlarına müdahale etmede kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin bulgular Tablo 9, Tablo 10 ve Tablo 11'de aktarılmıştır.

Tablo 9. Senaryo 1'e İlişkin Öğretmenlerin Sosyal Uyum Sorununa Müdahalede Tercih Ettikleri Yöntem ve Teknikler

Kategoriler	Alt Kategoriler	f	Katılımcılar
	Bireysel Görüşme/Soru-Cevap	6	Ök2, Ök6, Ök7, Öe2, Öe3, Öe4

Yöntem ve Teknikler	Hikaye Anlatımı	2	Ök6, Öe1
	Video, Çizgi Film vb.	2	Ök5, Öe6
	Grup Oyunlarına Dahil Etme/İş Birliği	2	Öe2, Ök3
	Görmezden Gelme	1	Ök1
	Aile ile İletişim	1	Ök1
	Rehberlik Desteği	1	Ök7
	Sorumluluk Verme	1	Öe2
	Drama Etkinlikleri	10	Ök1, Ök2, Ök3, Ök5, Ök6, Öe1, Öe2, Öe4, Öe5, Öe7
	Oyun	3	Ök6, Öe5, Öe6
	İstasyon Tekniği	2	Ök4, Öe6
Çocuk Odaklı Çalışmalar	Konuşma Halkası	1	Ök4
	Türkçe-Dil Etkinlikleri	1	Ök6
	Beyin Jimnastiği	1	Öe6
	Duygular Üzerine Etkinlikler	1	Öe7

Senaryo 1 bağlamında, öğretmenlerin sosyal uyum sorununa müdahalede tercih ettikleri yöntem ve tekniklerden en yüksek sıklıkla tercih edilen kategorinin bireysel görüşme/soru-cevap (f=6) olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar aşağıda örneklendirilmiştir.

“Bireysel Görüşme/Soru-Cevap” kategorisine örnek cevaplar şu şekildedir: “...Çocukla da birebir konuşurum aslında. Yani ne hissediyorsun, neden böyle davranıyorsun, amacın nedir, yani böyle düşünmene sebep nedir, bunu yapınca ne hissediyorsun. Bunun gibi şeyler sorarım yani çocuğu anlamak isterim orada.” (Öe2)

Öğretmenlerin Senaryo 1’deki sosyal uyum sorununa müdahalede tercih ettikleri çocuk odaklı çalışmalar en yüksek sıklıkla tercih edilen kategorinin ise drama etkinlikleri (f=10) olduğu saptanmıştır. Öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntı örnekleri aşağıda aktarılmıştır.

“Drama Etkinlikleri” kategorisine örnek cevaplar şu şekildedir: “... Drama da güzel oluyor daha çok yaparak yaşayarak öğrendikleri için. Daha önce yapıp yapmadığımı hatırlamıyorum ama böyle bir olay karşıma çıksa direk drama ile daha iyi öğreneceklerini düşünüyorum. Bu kadar.” (Ök3)

Tablo 10. Senaryo 2’ye İlişkin Öğretmenlerin Sosyal Uyum Sorununa Müdahalede Tercih Ettikleri Yöntem ve Teknikler

Kategoriler	Alt Kategoriler	f	Katılımcılar
Yöntem ve Teknikler	Bireysel Görüşme/Soru-Cevap	4	Ök2, Öe2, Öe3, Öe5
	Hikaye Etkinlikleri	3	Ök7, Öe1, Öe4
	Aile Katılım Etkinlikleri	2	Ök5, Öe2
	Akran Desteği	2	Ök1, Ök6
	Problemin Sebebini Araştırma	1	Ök1
	Resim Analizi	1	Ök1
	Test Uygulamak	1	Ök1
	Problem Çözme Tekniği	1	Öe6
	Video, Çizgi Film vb.	1	Öe4

Çocuk Odaklı Çalışmalar	Drama Etkinlikleri	7	Ök1, Ök2, Ök7, Öe1, Öe2, Öe4, Öe5
	Oyun Etkinlikleri	6	Ök2, Ök5, Öe2, Öe4, Öe5, Öe7
	Grup Etkinlikleri	3	Ök3 Öe4, Öe7
	Müzik Etkinlikleri	1	Ök1
	Türkçe-Dil Etkinlikleri	1	Ök2
	Beyin Fırtınası	1	Ök4
	Scamper	1	Ök4
	Proje Çalışmaları	1	Ök6
	Konuşma Halkası, Akvaryum	1	Öe7

Senaryo 2 için öğretmenlerin sosyal uyum sorununa müdahalede tercih ettikleri yöntem ve tekniklerden en yüksek sıklıkla tercih edilen kategorilerin; bireysel görüşme/soru-cevap (f=4), hikaye etkinlikleri (f=3), aile katılım etkinlikleri (f=2) olduğu belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerinden örnek alıntılar aşağıda aktarılmıştır.

“Bireysel görüşme/soru-cevap” kategorisine örnek bir yanıt şu şekildedir: “Onunla da aynı şekilde görüşme yapılabilir. Onunla da soru-cevap şeklinde görüşme yapılabilir. Başka neler olabilir yani iletişimle ilgili de bunlar yapılabilir. Şimdilik aklıma gelenler bunlar.” (Öe3)

Öğretmen görüşlerine göre çocuk odaklı çalışmalar en yüksek sıklıkla tercih edilenler; drama etkinlikleri (f=7) ve oyun etkinlikleri (f=6) olarak belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerine ilişkin alıntı örnekleri şu şekildedir:

“Drama Etkinlikleri” ve “Oyun Etkinlikleri” kategorilerine örnek cevaplar şu şekildedir: “Kesinlikle yöntem ve tekniklerde Melisa’ya yine drama zaten biliyorsunuz okul öncesinde drama ve oyunu her yer yerleştirebiliriz. Drama, oyun, soru-cevap şeklinde. Genelde şöyle soru-cevap tekniğini de kullanabilirim yani. Başka yok.” (Öe5)

Tablo 11. Senaryo 3’e İlişkin Öğretmenlerin Sosyal Uyum Sorununa Müdahalede Tercih Ettikleri Yöntem ve Teknikler

Kategoriler	Alt Kategoriler	f	Katılımcılar	
Yöntem ve Teknikler	Bireysel Görüşme/Soru-Cevap	4	Ök2, Ök3, Ök6, Öe4	
	Hikaye Anlatımı	4	Ök1, Ök6, Ök7, Öe4	
	Aile Katılım Etkinlikleri/Ev Ziyareti	4	Ök1,Ök5 Öe2, Öe3	
	Gösterim (Video, Fotoğraf vs.)	1	Öe4	
	Akran Desteği	1	Öe3	
	Problemin Sebebini Araştırma	1	Öe2	
	Çocuk Odaklı Çalışmalar	Drama Etkinlikleri	7	Ök1, Ök2, Ök7, Öe2, Öe4, Öe5, Öe7,
		Oyun Etkinlikleri	7	Ök1, Ök2, Ök5, Ök6, Öe1, Öe5, Öe7
	Grup Etkinliği	1	Ök4	
	Gezi Etkinliği	1	Ök5	

Türkçe-Dil Etkinlikleri	1	Ök6
Sanat Etkinliği	1	Öe1
İstasyon	1	Öe6
Tanışma Etkinlikleri	1	Öe7

Senaryo 3 bağlamında öğretmenlerin sosyal uyum sorununa müdahalede tercih ettikleri öğretmen merkezli yöntem ve tekniklerden en yüksek sıklıkla tercih edilen kategorilerin; bireysel görüşme/soru-cevap (f=4), hikaye anlatımı (f=4), aile katılım etkinlikleri/ev ziyareti (f=4) olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden örnek yanıtlar aşağıda aktarılmıştır.

“Hikaye Anlatımı” ve “Aile Katılım Etkinlikleri” kategorileri için örnek bir cevap şu şekildedir:

“Önce bir aileyle konuştuktan sonra mesela bunla alakalı bir hikaye okuyabilirim...Ondan sonra işte belki bir aile katılımı etkinliği yaparak evdeki durumu gözlemleyebilirim. İşte aile katılımı etkinlikleri yaparak annesinin de okula gelebildiğini bazen burada bulunabileceğine dair çalışmalar yapabilirim.” (Ök1)

Öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak çocuk odaklı çalışmalar en yüksek sıklıkla tercih edilenlerin ise drama etkinlikleri (f=7) ve oyun etkinlikleri (f=7) olduğu belirlenmiştir. Senaryo 3’e yönelik öğretmenlerin sosyal uyum sorununa müdahalede tercih ettikleri yöntem ve tekniklere ilişkin yanıtlardan bazıları şöyledir:

“Drama Etkinlikleri” kategorisine örnek bir cevap şu şekildedir: “...Yöntem teknikleri de unutmuşum hocam. Drama olabilir ya da benzer bir olayı rol oynama tekniği ile canlandırabiliriz. Başka aklıma gelmiyor.” (Öe7)

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma ile okul öncesi dönem çocuklarında en sık rastlanan sosyal uyum sorunları üzerine hazırlanmış olan üç senaryo üzerinden okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda görülen sosyal uyum sorunlarını belirleme durumları ve bu sosyal uyum sorunlarına müdahale stratejilerinin duruma özgü incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmaya dahil edilen öğretmenlere senaryolar okunmuş ve senaryodaki sosyal uyum sorununun ne olduğunu belirlemeleri istenmiştir. Birinci senaryo bağlamında, sosyal uyum sorunun belirlenmesine yönelik sorulan soruyu öğretmenlerin çoğunluğu dikkat çekme/kendini kabul ettirme, arkadaş edinmede güçlük ve öfke/saldırganlık olarak, ikinci senaryo bağlamında, sosyal uyum sorununu öğretmenlerin çoğunluğu içe dönük davranış sorunları ve duygularını ifade edememe olarak ve üçüncü senaryo bağlamında katılımcı öğretmenler senaryodaki sosyal uyum sorununu çoğunlukla bağlanma sorunu/aileye bağımlılık olarak ifade etmişlerdir.

Sosyal uyum sorunlarının değerlendirilmesinde öncelikle bu sorunun kaynağının araştırması önerilir. Gözlenen sorunun çocuğun gelişim dönemine ait bir sorun olup olmadığı, geçici ya da olağan bir durum teşkil edip etmediği ya da çocuğun yaşadığı bir travmadan kaynaklı bir sorun olup olmadığı gibi durumların belirlenmesi gerekmektedir (Gültekin Akduman, 2015). Ardından gözlenen sorunun gerçekleşme sıklığı ve şiddeti, davranışı etkileyen başka belirtiler olup olmadığı, çocuğun sorunu ne

şekilde ifade ettiği ve çocuğun çevresinin bu sorun karşısında tepkileri değerlendirilmelidir (Dinnebeil vd., 2013; Yeşilyaprak, 2015). Araştırma grubuna dahil edilen öğretmenlerin senaryolarda yer alan durumları en yüksek sıklıkla dikkat çekme/kendini kabul ettirme, arkadaş edinmede güçlük, öfke/saldırganlık, içe dönük davranış sorunları, duygularını ifade edememe ve bağlanma sorunu/aileye bağımlılık olarak nitelendirmiş oldukları görülse de belirtmiş oldukları bu sorunlar çocukların belirli dönemlerde gelişimsel özelliklerinden kaynaklı sorunlar olabilmektedir. Bu sebeple, okul öncesi dönem çocuklarında gözlenen bu davranışların sorun olarak ifade edilmesi için öğretmenlerden yeterli değerlendirme tekniklerine yönelik cevaplar alınmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin çocuklarda görülen sosyal uyum sorunlarını doğru bir şekilde belirleyebilmeleri doğru ve etkili bir müdahale uygulayabilmelerinde önkoşuldur (Rakap, 2017). Senaryolar bağlamında öğretmenlerin sosyal uyum sorununa müdahalede tercih ettikleri etkinliklerin en yüksek sıklıkla, grup etkinlikleri, drama etkinlikleri, oyun etkinlikleri, Türkçe-dil etkinlikleri olduğu ve senaryolara ilişkin sosyal uyum sorununa müdahalede tercih ettikleri uygulamaların ise yüksek sıklıkla akran desteği, bireysel görüşme, oyuna katılımına teşvik ve destek, çocuğa görev ve sorumluluk verme, anneyi kademeli uzaklaştırma ve sevdiği oyun/oyuncak ve etkinliklere yer verme olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin planlı bir şekilde grup ve oyun etkinliklerinin çeşitli öğrenme bağamlarını kapsamaması önem arz etmektedir (Epstein, 2007; Pianta, Barnett, Bunchinal ve Thornburg, 2009). Bununla birlikte farklı yeterlilikleri, ilgi ve öğrenme desteğine ihtiyaç duyan çocukların yaşadıkları sorunların üstesinden gelebilmeleri için çoklu yollar sunulması yani eğitim ortamının, içeriğinin ve öğretimin farklılaştırılması gerekmektedir (Bredenkamp, 2014). Araştırmada yer alan senaryolara ilişkin öğretmenlerin daha çok büyük grup etkinlikleri planladıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük grup etkinlikleri üzerine yoğunlaşarak çocukların ilgilerini, ihtiyaçlarını ve isteklerini giderebilmelerinin güç olacağı düşünülmektedir. Yapılan araştırmalarda da çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alarak sorun yaşayan çocukların daha doğru değerlendirilmesi adına öğretmenlerin bireysel etkinliklere yer verme sıklıklarının artırılması gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Güven, 2009; Kaya ve Aytar, 2012). Bunun yanında öğretmenlerin çocukla bireysel olarak görüşme yöntemine sınırlı yer verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin çocukları bireysel olarak dinlemeleri uyum sorunlarıyla baş edebilmelerinde oldukça etkilidir. Öğretmenler duruma uygun çözümler bulmada çocuğun ne anlatmaya çalıştığını etkin bir şekilde dinleyerek başarılı olabilirler (Erol, 2006). Aynı zamanda senaryolarda belirtilen sosyal uyum sorunlarına müdahale için 'sorunu anlamaya çalışma' uygulamasını öğretmenlerin çok fazla tercih etmedikleri görülmüştür. Öğretmenlerin çocukların yaşadıkları sorunları iyi bir şekilde bilmeleri sorun davranışın ortadan kaldırılmasının ilk adımıdır. Öğretmenler çocuğun yaşadığı sorunun sebebini bildiğinde onu ortadan kaldırabilmek adına uygun yöntemi bulmaları daha kolay olacaktır (Kapucuoğlu Tolunay, 2008).

Öğretmenlerin sosyal uyum sorununa müdahalede tercih ettikleri yöntem ve tekniklerden yüksek sıklıkla tercih edilen kategorilerin bireysel görüşme/soru-cevap, hikaye etkinlikleri, aile katılım etkinlikleri/ev ziyareti olduğu ve senaryolara yönelik sosyal uyum sorununa müdahalede tercih ettikleri

öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerden ise yüksek sıklıkla tercih edilen kategorilerin drama etkinlikleri ve oyun etkinlikleri olduğu saptanmıştır. Görüşmelerde öğretmenlerin senaryolardaki sorunlara müdahalede uygulayabilecekleri yöntem ve teknikleri belirtmede zorlandıkları, sınırlı sayıda yöntem-teknik ismi verdikleri ve belirttikleri yöntem ve teknikleri daha çok etkinlik isimleri şeklinde ifade ettikleri gözlenmiştir. Örneğin, Ök4 kodlu öğretmenin Senaryo 3 için *“Yöntem ve teknik ismi aklıma gelmedi ama az önce dediğim gibi grup etkinliği hangi yöntem teknikte uygulanıyordu aklıma gelmedi. Yine grup etkinliği diyeceğim ama onun yöntem ve tekniğinin adı işte aklıma gelmedi Bireyselden daha çok grup etkinliği yaptırırdım ki okula kaynaşabilsin, alışabilsin arkadaşlarına diye. Başka türlü bireysel etkinlikler olmaz yani.”* ifadesine yer vermesi ve Ök5 kodlu öğretmenin Senaryo 2 için *“Yöntem teknik bulamıyorum. Oyun etkinliği diyelim. Oyunlarda liderlik görevi verme gibi. Araştırma ödevi verip bunu hani sınıfta görev alma açısından. İşte aile etkinlikleri diyebiliriz aile ile katılma. Bu kadar.”* ifadesi öğretmenlerin yöntem teknikleri belirtmede zorlandıklarını belgeler niteliktedir. Araştırmada dikkat çeken diğer bir bulgu, öğretmenlerin sıklıkla benzer yöntem ve teknikleri uyguladıklarıdır. Bunun sebebinin öğretmenlerin çocukları tanıma ve soruna müdahalede etkili yöntem ve stratejileri geliştirmede zorlandıkları düşünülmektedir.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenlerin çocuklardaki sosyal uyum sorunlarını belirleme ve bu sosyal uyum sorunlarına müdahale etmeleri üzerine pedagojik açıdan uygun olan müdahalelerin ne olması ve nasıl olması gerektiği üzerine performans dayalı geri dönüt sağlayan uygulamalı hizmet içi eğitimlerin verilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin mesleki açıdan geliştirilmelerinde önemli rol oynayan mesleki gelişim programları üzerine güncel ve yenilikçi yaklaşımlar, bağlam ve ihtiyaçları dikkate alarak geliştirilmesinin yanında öğretmen katılımlarını aktif bir şekilde sağlaması ve öğretmenlerin öğrenme durumlarını destekleyerek öğretmenlere uygulama fırsatları da sunmasının öğretmen davranışlarının değiştirilerek uygulama yeterliliklerini geliştirebilmelerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Rakap vd., 2015; Snyder vd., 2018). Okul öncesi eğitim uygulamalarının niteliği ile sistematik bir şekilde hazırlanan hizmet içi eğitim programlarının niteliğinin birbiriyle ilişkili olduğu belirtilmektedir (New York State Education Department, 2012; OECD, 2011). Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından geliştirilen hizmet içi eğitim uygulamaları incelendiğinde, çocukların sosyal uyum sorunlarına yönelik mesleki gelişim etkinliklerinin oldukça sınırlı olduğu saptanmıştır. Daha çok bilgi vermeyi amaçlayan, bir ya da birkaç oturumlu seminerleri kapsayan mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin hem uygulamalarına hem de öğretimlerine yönelik olan davranışlarını değiştirmede etkisiz kaldığı yapılan araştırmalarda ortaya koyulmuştur (Başkan, 2001; Pianta, 2006; Snyder vd., 2011; Sezer, 2006; Snyder ve Wolfe, 2008; Zaslow vd., 2010). Tüm bu sonuçlardan hareketle, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini geliştirebilmek adına ihtiyaca yönelik düzenlemelerin yapılmasının önemli olduğu söylenebilir. Araştırma bulguları, okul öncesi

öğretmenlerinin sosyal uyum sorunlarını belirleme ve bu sorunlarına müdahale etmede hizmet öncesi ve hizmet içi mesleki gelişim faaliyetlerinin artırılmasının önemine vurgu yapmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, veri toplama aracındaki üç senaryo ile sınırlıdır ve çocuklarda görülen sosyal uyum sorunlarına ilişkin daha fazla sayıda sınıf temelli senaryolar üzerinden okul öncesi öğretmenlerinin bilgilerine dayalı duruma özgü becerilerini ölçmek üzere yeni araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Aynı zamanda araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır. Yapılacak olan sonraki araştırmalarda araştırma konusunu çok yönlü bir şekilde değerlendirebilmek adına öğretmen görüşlerinin sınıf içi gözlemlerle desteklenmesi önemli görülmektedir.

KAYNAKÇA

Aamodt, S., & Wang, S. (2018). *Çocuğumuzun Beynine Hoş Geldiniz*. İndigo Kitap.

Akbaş, B. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 ay ve üzeri çocukların sosyal uyum becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Aksaray Üniversitesi.

Arnold, D. H., Kupersmidt, J. B., Voegler Lee, M. E., and Marshall, N. A. (2012). The association between preschool children's social functioning and their emergent academic skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 376-386.

Atmaca, R. N., Akduman, G. G., & Sarıbaş, M. Ş. (2020). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeylerinin Bazı Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(2), 157-173.

Aydın, A. (2008). *Sembolik oyun testi'nin türkçe'ye uyarlanması ve okul öncesi dönemdeki normal, otistik ve zihinsel engelli çocukların sembolik oyun davranışlarının karşılaştırılması* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Başkan, H. (2001). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin hizmetiçi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin algı ve beklentileri (Denizli Örneği)* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Bozkurt, E., Özbey, S., Türkmen, S., & Gözeler, M. K. (2020). 60-72 aylık göçmen Afgan çocuklara uygulanan sosyal uyum ve beceri programının etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 1-20.

Ceylan, Ş. (2009). *Vineland Sosyal- Duygusal Erken Çocukluk Ölçeğinin geçerlik-güvenirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Çubukçu, Z. & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilgi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, 155-174.

Dinnebeil, L. A., Sawyer, B. E., Logan, J., Dynia, J. M., Cancio, E., & Justice, L. M. (2013). "Influences on the congruence between parents' and teachers' ratings of young children's social skills and problem behaviors", *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), s.144-152.

Göktürk İnce, F. (2014). *Barişçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Uyum ve Becerilerine Etkisinin İncelenmesi (Malatya İli Örneği)* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.

Guo, R. (2017). *CRI project report: The impact of technology on attachment and social skills*. State University of New York College, Buffalo State College Digital Commons, NYS Child Welfare/Child Protective Services Training Institute, Buffalo.

- Gülay, H. & Akman, B. (2009). *Okul Öncesi dönemde sosyal beceriler*. Pegem.
- Gültekin Akduman, G. (2015). *Çocuklarda görülen uyum ve davranış sorunları*. A. Güngör- Aytar (Ed.). Ruh sağlığı içinde (s. 90-117). Hedef Yayıncılık.
- Güngören, D. (2011). *Evlilik çatışmasının okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Günindi, Y. (2011). Bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 133-144.
- Kandır, A., & Orçan, M. (2011). Beş-Altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 40-50.
- Kılıç, K. M. & Güngör Aytar, F. A. (2017). Erken Çocuklukta sosyal becerilere sosyal beceri eğitiminin etkisi, sosyal becerilerle mizaç arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 185-204.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 471– 490.
- New York State Education Department. (2012). *New York State early learning guidelines*. <https://www.ccf.ny.gov/files/7813/8177/1285/ELG.pdf>, sayfasından erişilmiştir.
- OECD. (2011). *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD. <http://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf>, sayfasından erişilmiştir.
- Özbey, S. & Alisinanoğlu, F. (2010). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocukların problem davranışlarının öğretmenin bazı özelliklerine göre incelenmesi. *Education Sciences*, 5(4), 2134-2149.
- Özübek, A. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal uyum ve becerisi ile annelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*[Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Özyürek, A. (2015). Okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ile anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(206), 106-120.
- Pianta, R. C. (2006). Standardized observation and professional development: A focus on individualized implementation and practices. *Critical issues in Early Childhood Professional Development*, 231-254.
- Rakap, S., Rakap, Ş., Aydın, B., & Alptekin, S. (2015). *Erken öğrenme için gömülü öğretim: okul öncesi öğretmenleri için araçlar erken eğitim programının uyarlanması ve etkililiğinin iki farklı mesleki gelişim modeli kullanılarak incelenmesi*. (Proje No: 115K427). TUBİTAK. Samsun.
- Sezer, E. (2006). *Milli eğitim bakanlığına bağlı devlet okullarında çalışan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (İstanbul İli Örneği)* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Snyder, P., & Wolfe, B. (2008). *The big three process components in early childhood professional development: Needs assessment, follow-up, and evaluation*. P. Winton, J. McCollum, ve C. Catlett (Ed.), Practical approaches to early childhood professional development: Evidence, strategies, and resources içinde (pp. 13–51). Zero to Three.
- Snyder, P., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T., Algina, J., Sandall, S., & McLean, M. (2011). *Impact of professional development on preschool teachers' use of embedded- instruction practices*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, New Orleans, LA.

- Snyder, P., Hemmeter, M. L., McLean, M., Sandall, S., McLaughlin, T., & Algina, J. (2018). Effects of professional development on preschool teachers' use of embedded instruction practices. *Exceptional Children*, 84(2), 213-232.
- Tanrıverdi, H., & Erarslan, N. (2015). Okul öncesi çocukların sosyal uyum ve beceri düzeyleri ile değer kazanımları arasındaki ilişki. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 9-23.
- Tokuşlu, H. (2022). *Oyun temelli sosyal uyum programının 5-6 yaş grubundaki çocukların sosyal becerileri ve oyun becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Utay, J. & Utay, C. (2005). Improving social skills: A training presentation to parents. *Education*, 126(2), 251-258.
- Ward, S. M. (2002). *Our children's social skills: an important key to their success in life*. <http://www.ccproddoving.com>. adresinden erişildi.
- White, S. W., Keonig, K. & Scahill, L. (2007). Social skills development in children with autism spectrum disorders: A review of the intervention research. *Journal Autism Development Disorders*, 37(10), 1858-1868.
- Wilson, S. R. & Sabee, C. R. (2003). *Explicating Communicative Competence as A Therotetical Term*. (Edt: J. O. Gren and C. M. Sabee). Handbook of Communication and Social Interaction Skills. 3-51. Lawrence Erlbaum Ass.
- Yavuzer, H. (2008). *Çocuk Psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. (2015). Çocuklarda uyum sorunları ve temel yaklaşımlar. <http://www.binnuryesilyaprak.com/file/sunu/uyumsorunlari.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., Vick Whittaker, J., & Lavelle, B. (2010). *Toward the identification of features of effective professional development for early childhood educators*. Child Trends for the U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development.



IDIOMS USED IN ALBANIAN LANGUAGE TO EXPRESS THE EMOTION OF FEAR

Dr Anila Sulstarova¹, Prof. Assoc. Teuta Toska²

¹Faculty of Social Science, Tirana University

²Faculty of Human Science, University of Elbasan

ABSTRACT

In different cultures, the expression of strong emotions has special features. In the Albanian language, the emotion of fear is expressed more often through idioms. Most of the psychological and neuroscientific research on the relationship between language and emotion has been centered on literal language, despite the pervasiveness of non-literal expressions in everyday communication. This study provides affective and psycholinguistic norms for 40 Albanian idiomatic expressions and explores the relationships between fear and psycholinguistic idiom properties. Albanian native speakers rated each idiom for fear valence, knowledge, familiarity, age of acquisition, semantic transparency and ambiguity. The idiomatic meaning and the default idiom structure are stored in long-term semantic memory together with word meanings, concepts and many other types of multi-word strings. They also described the figurative meaning of each idiom, and rated how confident they were on the attributed meaning. Results showed that idioms rated high in emotional valence were also rated high in semantic transparency. Knowledge is correlated positively with age of acquisitions and semantic transparency. Idioms without a literal counterpart were rated as more emotionally valenced than idioms with a literal counterpart. Although the meaning of ambiguous idioms was less correctly defined than that of unambiguous idioms, ambiguous idioms were rated as more concrete than unambiguous ones. This suggests that idioms may convey a more direct reference to sensory representations, mediated by the meaning of their constituting words.

Keywords: emotions, Albanian idioms; fear; emotional valence; knowledge; age of acquisition; semantic transparency; ambiguity.

INTRODUCTION

Phraseology units or idioms are defined as: "linguistic unit with independent meaning, consisting of two or more marking words, with stable structure, historically formed for a long time, which has the value of a single word, reproduced in discourse as ready and functioning in language as an inseparable unit" (Thomai, 1981). It is known as a unit with double value: nominative and expressive."

I. G. Rey, researching different dictionaries, presents three basic meanings of the term "phraseology", two of which are also related to our interest: "a) Set of special forms for a language, an environment, an era, an individual, a group or a discipline; b) Sets of ready-made phrases, figurative locutions, metaphors and complicated comparisons, idioms and proverbs present in the use of a language and used either by

individuals (in writing) or by a given group (in speech) (Rey, 2002) "They can also be formulated "as a paraphrase of a concept that can be expressed with a single word". (Rey, 2002)

The comprehension and production of phraseological units (PU), or idioms, is not adequately explained by standard models of language comprehension and production, which usually rely on the principle of semantic composition, so that the meaning of the bigger structures comes as a sum or synthesis of the meaning of smaller components (in our case as a sum of the meaning of words). In fact, these units require specific models and many studies have been carried out (Tabossi et al, 2011) to explain how idioms are recognized and produced in their form of use at a given moment of linguistic discourse.

Another characteristic of PU is that they are very common in use and especially useful in speech. They are unique to a language, untranslatable from one language to another because "their overall meaning cannot be the result of the meaning of the words that make up [the structure, our notation], but must be derived from semantic memory" (Citron et al, 2016), so their meaning and use are related to an agreement that is created in the social group, learned in the discourse process, becomes arbitrary and conventional even though it can be a motivated unit.

More specifically, emotionally marked words are recognized faster and have a processing advantage when compared to neutral words. Emotional words also show a greater amplitude of event-related potentials (ERPs) and emotional stimulus processing. Furthermore, their processing is fueled by a network of brain regions functionally linked to affective states, as revealed by brain imaging studies (Citron, 2012; Kissler, Assadollahi, & Herbert, 2006). Texts containing emotional information specifically activated the bilateral ventromedial frontal cortex (vmPFC) and left amygdala, both associated with emotion processing, whereas texts containing chronological or spatial information activated different and distinct networks (Cacciari, C., Kucharski, M. et al., 2016). Furthermore, emotionally negative texts activated brain regions associated with theory of mind as well as the vmPFC, more strongly than texts containing emotionally neutral information (Altmann, Bohrn, Lubrich, Menninghaus & Jacobs, 2012).

According to dimensional models of impact, linguistic stimulant describes the degree to which a stimulus is positive or negative, and awakening (excitement) refers to its degree of physiological activation (i.e. how soothing or exciting/irritating a stimulus is) (Russell, 1999). These dimensions typically show a quadratic relationship, where highly positive and negative stimuli are also highly exciting, whereas emotionally neutral stimuli tend to be less arousing (e.g., Bradley & Lang, 1999; Võ et al., 2009). Words with strong negative emotional content are more exciting than positive ones (e.g., Citron et al 2015; Schmidtke, Schröder, Jacobs, & Conrad, 2014; Fainsilber, Ortony, 1987). Although interrelated, these two dimensions also show partial differences, as evidenced by assessment as well as neuroimaging studies (cf. Citron et al 2015).

There have been a few neurocognitive studies that have examined the affective characteristics of figurative language as opposed to direct language, with a predominant interest in metaphor and idioms (Bohrn, Altmann, Lubrich, Menninghaus, & Jacobs, 2012; Citron et al 2015). However, to our knowledge, no study has yet provided descriptive norms of affective variables for figurative expressions among the most common idioms.

Expressing emotions across idioms

Until now, most psychological and neuroscientific research on the relationship between language and emotion are focused on denotative discourse, despite the prevalence of PU /idioms in everyday communication. In fact, estimates based on simple frequency counts indicated that people use approximately six PU in one minute in their communication (Pollio, Barlow, Fine & Pollio, 1977).

In general, the meaning of the word or sentence is considered figurative if the conveyed meaning differs from the first (literal) meaning of the word, e.g. when the speaker/hearer must go beyond the conventional denotative meaning and construct another meaning, also using knowledge stored in semantic memory: for example, the interpretation of "*qiqra në hell* (literally translated *chickpeas in skewer)" requires the reader to approximate the non-literal meaning of *absurdity*, instead of the sum of the first meanings of the words.

For a long time, researchers have researched PU as units with many words, frozen/embedded from a syntactic point of view and unchanging from semantic point of view (Swinney, D. A., & Cutler, A., 1979) (Katz 1973, Swinney & Cutler, 1979). Nowadays, many researchers agree with the opinion that idioms are not processed as lexical items and form a real heterogeneous class, which vary according to syntactic flexibility and semantic analyzability. Various models have been proposed to explain how these expressions are mentally represented and processed. (Tabossi, Lantern and Wolf, 2009).

Descriptive norms of idiomatic expressions already exist for several languages, including American English (Abel, 2003; Cronk, Lima, & Schweigert, 1993; Libben&Titone, 2008; Titone&Connine, 1994a), Italian (Tabossi, Arduino, & Fanari, 2011), and French (Bonin, Méot, & Bugajska, 2013; Caillies, 2009).

Studies on these lexical units and normative data related to them are already a reality for other languages, but missing in Albanian and the concept of normative data related to the processing of PU has not yet been defined in Albanian, keeping in mind the characteristics of Albanian idioms. The following norms for Albanian idioms have been selected according to their psycholinguistic importance:

Knowledge refers to the subjective frequency of idioms and participants rate how often they encounter idioms (Tabossi, Arduino and Fanari, 2011; Titone and Connine, 1994b).

Familiarity is defined as the frequency with which a listener or reader encounters a word in its spoken and written form (Tabossi, Arduino e Fanari, 2011). Familiarity with the unit means that their reading

processing will be faster than units with which familiarity is very low. Familiarity conditions the speed of processing units and is important in reading aloud a text. Also, the figurative interpretation of idioms is faster if the units have a high degree of familiarity.

Age of acquisition is defined as the estimated age at which a word and its meaning are learned, either in an auditory environment or through written means. Usually, this can be understood by asking participants to estimate the age at which they think they might have learned the word (Tabossi, Arduino & Fanari, 2011).

Literality (literal meaning) relates to the degree to which an idiomatic expression has an acceptable literal interpretation. For example, "*U hodh përprjetë* * he jumped up" has both a literal meaning (someone gets up from the place with momentum, or throws something up in a rage), but also has a figurative meaning (in this case the idiom has two figurative meanings in Albanian: 1. He was surprised or very shocked by something unexpected; he was immediately frightened. 2. He could not stand it and immediately objected to something that he did not like and disturbed him.). But there are other idioms, which cannot have a literal meaning, such as "*një çehre i vinte, një çehre i shkonte* *one face used to come, one face used to go "; "*U bë dhe* *It became soil" or "*I ka hyrë lepuri në bark* *The rabbit entered his stomach". It cannot happen that a man is transformed for a moment into *soil* or that an animal suddenly enters in a belly.

In this study, the hypotheses we tested are related to fewer affective norms, so with knowledge, familiarity, literalness, age of acquisition and are as follows:

1. Albanian speakers know and widely use idioms to express the emotion of the fear.
2. Idioms have a high degree of frequency in use throughout the speech as a listener.
3. Idioms have a low degree of frequency in use throughout the speech as a speaker.
4. Idioms have a low degree of frequency in use throughout the speech as a listener and as a speaker among young people.
5. Idioms are used to describe the fear of another rather than to describe one's own condition.
6. Idioms are heard and acquired in the first years of life.

The hypotheses were presented through a questionnaire with five questions where we listed a group of idioms and asked different participants.

Methodology

This is an interdisciplinary descriptive study. The data study was done without influencing the variables. In this research participated many people from different background (professors, teachers, psychologists) and were asked to recruit other people as well. A total of 250 Albanian speakers (200 women and 50 men), between the ages of 15 and 55, volunteered in this study. The participants were 6

people with high school diploma, 91 people with a bachelor degree; 111 people with a master's degree and 33 with a PhD degree.

Idioms were selected from 11,000 units from the Phraseological Dictionary of the Albanian Language, published in 1999. From it, 144 units expressing fear directly and 74 indirectly were selected. Three specialists of Albanian (native speakers) with linguistics background selected 44 idioms, using the following criteria: the intuition of the linguist, the practice of language use, the avoidance of idiom variations, the idioms being familiar throughout the country and those with limited use. For each of the 44 units selected, the following affective norms are reported: knowledge, familiarity, age of acquisition, literalness, semantic clarity. For each PU the Likert scale was used: I have not heard it, I have rarely heard it, I have heard it sometimes, I hear it often, and I always hear it.

The questionnaire was distributed via google form. About 255 participants completed, but 5 of them were disqualified. The total number of valid responses related to each norm for each idiom, the percentage of "unknown" responses, and the number left blank were calculated.

This study is ongoing and for this conference the data so far has been processed in Excel.

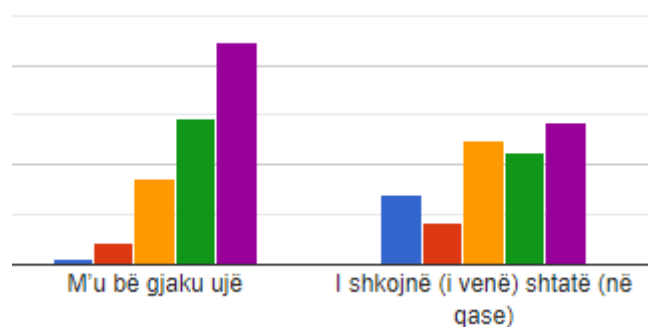
FINDINGS AND DISCUSSIONS

The knowledge of PU from the participants it can be understand in two ways: directly, from the answers they have given for each case; and indirectly. The indirect way can be seen from the reluctance to give answers for certain units, such as “*I bëhet gogol* *it becomes devil”, “*U bë ftua (në fytyrë)* *it become like quince in face” etc., which have a lower number of participants in the answer. This number relatively falls in questions 2, 3 and 4, but rises in the last question, which is related to the age of acquisition of these units. This question seems to have particularly engaged the participants.

I. The participants have a good knowledge of the entire list of units in survey, which indicates that the selection of this group of units (44 out of 144) is good and acceptable/reliable. In the first question, most of the units are "sometimes heard" and "often heard". 9 units have a higher number of those who "didn't hear them" than the participants who heard them: “*U bë gëlqere (në fytyrë)* *It became lime (on face)”, “*Më shtiu barkun (dikush a diçka)* *My stomach increased (someone or something)”, “*U bë (bëhem) mermer* *It became (I become) marble”, “*I bëhet ferra Brahim (dikujt)* *It becomes thorn Brahim (someone)”, “*(e pret) si dhia thikën* *(awaits) like a goat the knife”, “*U bë ftua (në fytyrë)* *He became a quince (on his face)”, “*I tregoi drunë* *He showed him the wood”, “*(Ikën, ruhet) si djalli (shejtani) nga temjani* *(he runs away, he is saved) like the devil (the devil) from incense”, “*Iu zbardhën buzët* *His lips turned white.”

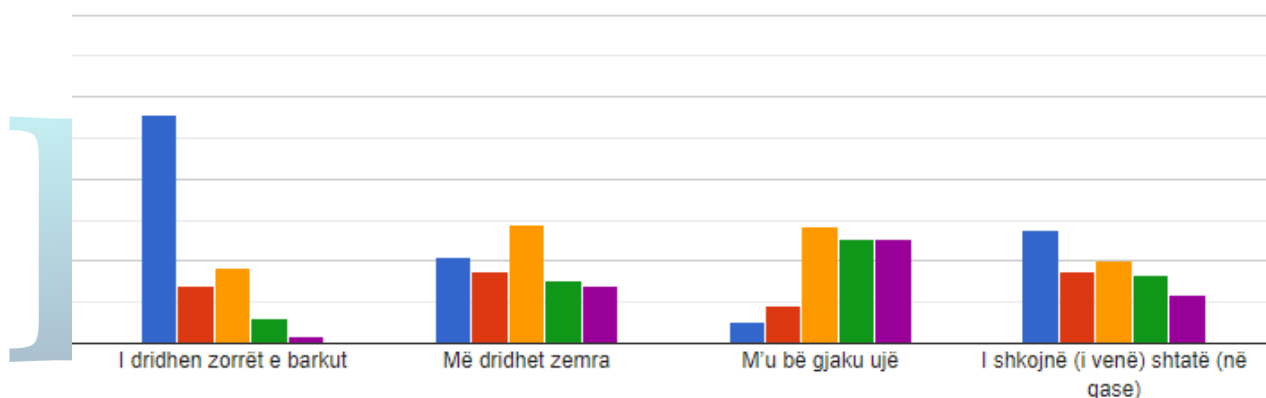
At this point it is interesting to compare the level of knowledge obtained from other questions, when this rate is required anyway, especially the first alternative of the last question. In this question, the following units have a higher number of those who have not heard them: “*U bë gëlqere (në fytyrë)* *It became lime (on face)”, “*U bë (bëhem) mermer* *It became (I become) marble”, “*I bëhet ferra Brahim (dikujt)* *It becomes thorn Brahim (someone)”, “*(e pret) si dhia thikën* *(awaits) like a goat the knife”, “*U bë ftua (në fytyrë)* *He became a quince (on his face)”, “*I tregoi drunë* *He showed him the wood”, “*(Ikën, ruhet) si djalli (shejtani) nga temjani* *(he runs away, he is saved) like the devil (the devil) from incense”, “*Iu zbardhën buzët* *His lips turned white”.

While the units that have the largest number of participants who affirm that they know them (“I always hear it”) are about 14: “*I ka hyrë frika në bark /në palcë/ në mish* *Fear has entered his belly /into the marrow/into the meat”; “*(e pret) me gjak / zemër të ngrirë* *(he waits) with frozen blood / heart”; “*U bë dhë* *It became soil”; “*U bë një dorë / një grusht* *It became a hand / a fist”; “*Një çehre i vinte, një çehre i shkonte (dikujt)* *one face came to him, one went (to someone)”; “*S’ia mban bytha* * He can't hold his ass”; “*M’u prenë këmbët* *My legs were cut”; “*Ia mbathi me të katra* *He ran away with all his might”; “*I dridhen këmbët / gjunjët* *Legs / knees tremble”; “*M’u prish (turbullua) gjaku* *My blood was disturbed”; “*Më ngriu (m’u pre) gjaku* *My blood froze”, “*Më ra gjaku në fund të këmbëve* *My blood fell at the bottom of my feet”, “*M’u bë gjaku ujë* *My blood turned to water”, “*I shkojnë (i venë) shtatë (në qase)* *it goes seven to him”. Below can be seen the graph of the answers from the first question for two units:



II. In the second question: "Determine how often you use the units below to describe the experienced state of fear", which engages the participants in a more personal relationship with the unit and with the survey, it is observed that there is a relatively higher number of above units that are not used by speakers. In this question, the goal is to understand the level of familiarity with the unit and its comprehensibility by the user, so also the literalness. If you look at the graphs of the answers, there is a high number of participants who choose "never use". And there is a very small number of units where the number of participants who use the unit to express the experienced state of fear increases, so they chose "I always use it".

The units that speakers do not use to express their own experienced state of fear are: “*U ndërrua në fytyrë* *It changed in the face”; “*U bë gëlqere (në fytyrë)* *It became lime (on the face)”; “*Më shtiu barkun (dikush a diçka)* *My stomach increased (someone or something)”; “*Dridhet foshnja në barkun e nënës* *The baby in the mother's womb trembles”; “*Me brekë nëpër këmbë(zvarrë)* *With panties across the legs (dragging)”; “*Ka mizën nën kësulë* *There is a fly under the hood”; “*U bë (bëhem) mermer* *It became (become) marble”; “*I bëhet gogol* * It makes him devil”; “*I bëhet ferra Brahim (dikujt)* *It becomes a thorn to Brahim (someone)”; “*(pret) si dhia thikën* *(awaits) like a goat the knife”; “*U bë ftua (në fytyrë)* *It became quince (on the face)”; “*I tregoi drunë* *He showed him the wood”; “*I dolën sytë dokërr* *His eyes bulged”; “*(ikën, ruhet) si djalli(shejtani) nga temjani* *(flees, is saved) like the devil (satan) from incense”; “*Iu zbardhën buzët* *His lips turned white”; “*S'ia mban bytha* *He doesn't care”; “*U bë jeshil* *It turned green”; “*I dridhen zorrët e barkut* *His stomach churns”; “*I shpëton shurra* *It escapes the pee”; “*I shkojnë (i venë) shtatë (në qase)* *it goes to seven”.

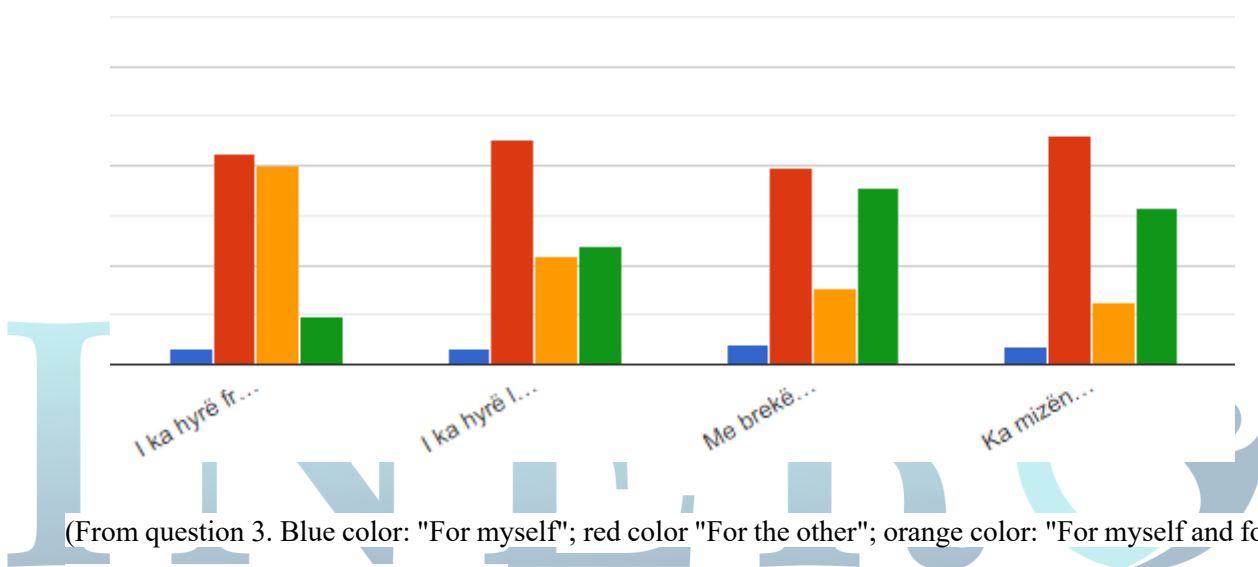


(From question 2. Blue color: “I have not heard it”; red color “I have rarely heard it”; orange color: “I have heard it sometimes”; green color “I hear it often”; purple color “I always hear it”)

III. In the third question, "Do you use the units below to describe yourself when you feel fear, the other or for both cases?", we intervened in the grammatical form of the idiom, wanting to personalize it. Thus, if the unit is hardwired with the form “*U ndërrua në fytyrë* *It changed in the face” or “*U bë gëlqere (në fytyrë)* * It became lime (in the face)”, we presented it to the participants with the form “*U ndërrua / *ndërrova (në fytyrë)* *It changed / *I changed (in the face)” and “); “*U bë / *bëra gëlqere (në fytyrë)* *It became / *I made lime (in face)”. It is again the unit's semantic clarity and familiarity that we are investigating.

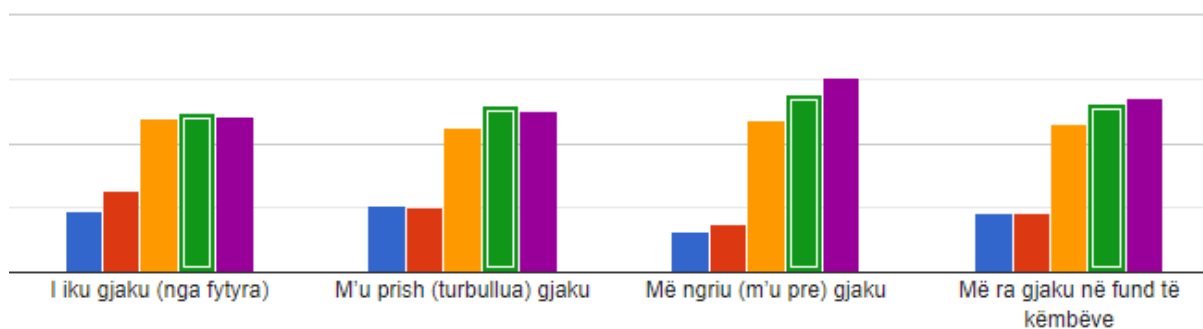
In this group, there are 20 units, almost half of the units of the group, which are used to express the feeling of fear "both for the other and for oneself". They belong here: “*Mbeta/mbeti (ngela) pa frymë* *I was out of breath”, “*Më iku/ i iku fryma* * I lost my breath”; “*I iku/ më iku goja* *I lost my mouth”; “*U bëra / u bë akull* *I became / became ice”; “*(e pret) Me gjak / zemër të ngrirë* *(he waits) With frozen blood / heart”, etc.

We have 15 units that the participants "don't use", which are the same units of the group that are not recognized and not used and that resulted from the first and fifth questions. Meanwhile, we have 8 units that the participants choose to use to describe the other's fear: “*I ka hyrë lepuri në bark (ka lepurin në bark) / I ka futur (shtënë) lepurin në bark* *The rabbit got into his belly (he has the rabbit in his belly) / He got (shot) the rabbit into his belly”; “*I ka hyrë frika në bark /në palcë/ në mish* *Fear has entered his belly /into the marrow/ in the skin”; “*Ka mizën nën kësulë* *There is a fly under the hood”; “*I bëhet gogol* *It makes him gogol”; “*Të kall (të shtie) datën* *fears you about the last day”; “*Ia mbathi me të katra* *He ran away with all his might”; “*I shkojnë (i venë) shtatë (në qase)**He got to seven”.



(From question 3. Blue color: "For myself"; red color "For the other"; orange color: "For myself and for the other"; green color "I do not use")

IV. In the fourth question "How well does this unit describe your state of fear when you usually experience it?" and which investigates "literality" or the speaker's ability to penetrate the meaning of the idiom, we have only 3 units that have a higher number of responses for "completely", meaning that for the most part speakers think that the unit describes the experience of the emotion of fear: “*Mbeta (ngela) pa frymë / Më iku fryma*” *I was breathless / I lost my breath”; *Më ngriu (m’u pre) gjaku* *My blood froze”; “*Më ra gjaku në fund të këmbëve* *Blood fell at the bottom of my feet”, while the unit “*M’u bë gjaku ujë* *My blood became water” is very close in values to the alternative "roughly describes it". It is very interesting how experiencing the emotion of fear for Albanians is related to two elements related to existence itself and its vitality: breath and blood. Especially the units with the word "blood" are the most used today to express personal fear. The sensation of (fast) movement and non-movement of blood in the body is the physical experience, or the most observable consequence of fear for Albanians in their own body (or in the social body).



(From question 4. Blue color: "not heard"; red color "rarely heard it"; orange color: "heard it sometimes"; green color "often; purple color "always")

Even in this group we can see the high familiarity and literalness enjoyed by PU with the word "blood". After "breath" and "blood", "heart" is added to this list of words or recognition categories, which in some units also appears as a variant of the word "blood". After all, both words belong to the same conceptual field.

V. In the fifth question "At your age, have you come across (known, refer to) these phraseological units/idioms?" the participants expressed the age of acquisition of the unit. Although users are essentially able to recall the first time they heard a phraseological unit, the question targets more their linguistic intuition about the phrase. It is noticeable in this question that the age "10-20 years old" is what has made them think that these units (26 such) are for the first time. While the rest of the units (9) are shown to have been used "up to 10 years". This includes: "*i bëhet gogol* *it becomes gogol"; "*s'ia mban bytha* *he can't hold his ass"; "*ia mbathi me të katra* *he ran away with all his might"; "*i dridhen këmbët / gjunjët* *legs / knees tremble"; "*më ngriu (m'u pre) gjaku* *my blood froze"; "*i shkojnë (i venë) shtatë (në qase)* it goes to from seven (at the time)"; "*m'u ngritën flokë (qimet) përpjetë* *my hair stood up"; "*u hodh (kërceu, hovi) përpjetë* *he jumped (jumped, threw) up"; "*i shpëton shurra* *he cant stop peeing". It is striking that the units learned according to the results in the first decade of life are those that also have a high frequency of use, which means a high degree of familiarity, although any of them don't have semantic clarity.

CONCLUSIONS

From the results of this descriptive study, it was found that the participants know and widely use PU to express the emotion of fear and some of them have a higher degree of recognition and use. This degree of knowledge is higher when it comes to their attitude as listeners than as users of the unit. When the question engages the participants in a more personal relationship with the unit, it is observed that there is a relatively higher number of units that are NOT used by the speakers.

Idioms are used to describe the fear of another rather than to describe one's own condition. When it comes to describing the state of fear, there are 3 units that speakers find the most useful, those with the word "blood" and the word "breath". These units seem to describe the experienced state of fear.

For the hypothesis "Idioms have a low degree of frequency in use throughout the speech as a listener and as a speaker among young people." we were not able to process the data with this instrument format. This will require another study and a redesign of the survey.

References

- Abel, B. (2003). English idioms in the first language and second language lexicon: a dual representation approach. *Second Language Research*, 19(4), 329–358. <https://doi.org/10.1191/0267658303sr226oa>
- Altmann, U., Bohrn, I. C., Lubrich, O., Menninghaus, W., & Jacobs, A. M. (2012). The power of emotional valence—from cognitive to affective processes in reading. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, Article 192. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00192>
- Barlow, J. M., Pollio, H. R., & Fine, H. J. (1977). Insight and figurative language in psychotherapy. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 14(3), 212–222. <https://doi.org/10.1037/h0086530>
- Bonin, P., Gelin, M., Laroche, B., Méot, A., & Bugaiska, A. (2015). The “how” of animacy effects in episodic memory. *Experimental Psychology*, 62(6), 371–384. <https://doi.org/10.1027/1618-3169/a000308>
- Bradley, M.M., & Lang, P.J. (1999). Affective norms for English words (ANEW): Instruction manual and affective ratings. Technical Report C-1, The Center for Research in Psychophysiology, University of Florida.
- Cacciari, C., Kucharski, M. *et al.* When emotions are expressed figuratively: Psycholinguistic and Affective Norms of 619 Idioms for German (PANIG). *Behav Res* 48, 91–111 (2016). <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0581-4>
- Caillies, S. (2009). Description de 300 expressions idiomatiques: Familiarité, connaissance de leur signification, plausibilité littérale, décomposabilité et prédictibilité [Descriptions of French idiomatic expressions: Familiarity, literality, compositionality, predictability, and knowledge of meaning]. *L'Année Psychologique*, 109(3), 463–508.
- Citron F.M.M., Cacciari C., Kucharski M., Beck L., Conrad M., Jacobs A.M., “Affective norms for idioms: When emotions are expressed figuratively: Psycholinguistic and affective norms of 619 idioms for German (PANIG)”, 28 mars 2015
- Citron, F. M. M., Weekes, B. S., & Ferstl, E. C. (2014). Arousal and emotional valence interact in written word recognition. *Language, Cognition and Neuroscience*, 29(10), 1257–1267. <https://doi.org/10.1080/23273798.2014.897734>;
- Cristina Cacciari, Patrizia Tabossi, The comprehension of idioms, *Journal of Memory and Language*, Volume 27, Issue 6, 1988, Pages 668–683, ISSN 0749-596X, [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(88\)90014-9](https://doi.org/10.1016/0749-596X(88)90014-9). Kissler, Assadollahi, & Herbert, 2006
- Cronk, B. C., Lima, S. D., & Schweigert, W. A. (1993). Idioms in sentences: Effects of frequency, literalness, and familiarity. *Journal of Psycholinguistic Research*, 22(1), 59–82. <https://doi.org/10.1007/BF01068157>
- Fainsilber, L., & Ortony, A. (1987). Metaphorical uses of language in the expression of emotions. *Metaphor and symbolic activity*, 2, 239–250. Citron, F.M.M., Cacciari, C., Kucharski, M. *et al.*
- Libben, M.R., Titone, D.A. The multidetermined nature of idiom processing. *Memory & Cognition* 36, 1103–1121 (2008). <https://doi.org/10.3758/MC.36.6.1103>
- Rey, I. G. *La phraseologie du français*. Presses Universitaire du Mirail, 2002

Russell, J. A., & Barrett, L. F. (1999). Core affect, prototypical emotional episodes, and other things called *emotion* : Dissecting the elephant. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(5), 805–819. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.5.805>

Schmidtke, D.S., Schröder, T., Jacobs, A.M. *et al.* ANGST: Affective norms for German sentiment terms, derived from the affective norms for English words. *Behav Res* 46, 1108–1118 (2014). <https://doi.org/10.3758/s13428-013-0426-y>;

Swinney, D. A., & Cutler, A. (1979). The access and processing of idiomatic expressions. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 522–534.

Tabossi, Arduino, & Fanari, 2011 Tabossi, P., Arduino, L. & Fanari, R. Descriptive norms for 245 Italian idiomatic expressions. *Behav Res* 43, 110–123 (2011). <https://doi.org/10.3758/s13428-010-0018-z>

Tabossi, P., Fanari, R., & Wolf, K. (2008). Processing idiomatic expressions: Effects of semantic compositionality. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 34(2), 313–327. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.34.2.313>

Titone, D. A., & Connine, C. M. (1994). Comprehension of idiomatic expressions: Effects of predictability and literality. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20(5), 1126–1138. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.20.5.1126>

Thomai J. *Çështje të frazeologjisë së gjuhës shqipe*. Tiranë, 1981.

Thomai J. *Fjalori frazeologjik i gjuhës shqipe*. Akademia e Shkencave të Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe i Letërsisë, Shkencat, Tiranë, 1999.



CHANGING REACTIONS TO NOVELTY THROUGH THE "DEDICATED ATTENTION" EXPERIMENT IN INSTITUTIONALIZED CHILDREN

Anila Sulstarova

Tirana University

anila.sulstarova@unitir.edu.al

ABSTRACT

According to the literature, babies raised in residential institutions or environments where personal interaction is lacking, have unhealthy attachment and lack of curiosity for novelty. This study proves that human attention, communication dedicated to babies through words and congruent non-verbal behaviors as the main component, despite abandonment by the central figures, brings progress in development. The study was conducted on 10 infants aged 2-10 months. They were observed for a period of six months with respect to their social relations, intrapersonal relations and physical, linguistic and emotional development. Observations, measurements, intervention were made through the "Dedicated attention for abandoned babies" program. The study was conducted in the environment where the babies lived, in the residential institution. The program was conducted with the assistance of a team of developmental psychologists. The infants were observed for a long time, and the measurements used for the purpose of this study were performed one week before the "Dedicated attention" intervention, composed on the principles of the triadic methodology. The "Dedicated attention" program was applied for 40 days. Every day the babies met with the program's volunteers for 30 minutes. During the intervention period they increased eye contact, production and recognition of sounds, increased demand for human attention, and normalized neuroendocrine activity. During the study, special focus was given to attachment and novelty in institutionalized infants, the experiment turned out to have a very significant impact on the increase in phonological development. The babies of the experimental group reacted sensitively and positively to the growth of attachment elements, compared to those of the control group. The changes the babies had during the experiment were significant. Of course, the infants' relationship with the volunteers was only segmented into 30 minutes per day, the expectation that there would be changes in the entire type of attachment would be extremely naive. But as a process it teased the beginnings of a healthy human relationship.

Keywords: institutionalized infants, attachment, dedicated attention; novelty, Albania

Introduction

Language development during the first year of life in institutionalized infants, as well as in any other child, aims at adding information through contact with objects and their recognition, monitoring the movement and displacement of objects in the environment as well as adding information about the relationships between objects and persons. The realization of developmental tasks constitutes the conceptual basis of the development that will occur after the first year of life, and even determines the mastery of the semantic aspect of language, the understanding of objects, movement and placement (Dhamo (2009)).

Language is both given by nature and acquired by experience. Both nature and experience are critical and important factors in language development. The predisposition to learn language is present since the baby is born and, in fact, constitutes an irreplaceable prerequisite for its learning. But there is also a lot of data that shows that children are influenced by the language they hear and the culture of the environment where they grow up.

Theoretical approach

The interdisciplinary neuropsychobiological model posits that behavioral and environmental variables depend on the biology of the organism and that the maturation and maturing processes of development depend on the progress of social interaction. In the context of a secure attachment relationship, the infant not only experiences love, trust and security, but also undergoes neural changes. Bowlby's theory suggests that attachment shapes the neural, psychological and biological architecture of the infant, influencing the development of brain structures, the chemistry of the neuroendocrine system and the stabilization of the functions of the right hemisphere. Secure attachment promotes the development of the infant's biological potential, while insecure attachment can disrupt development and cause trauma to the neural network of the brain, the morphological specialization of its structures, and the psychological functioning of the CNS as a whole.

The development of speech in him is realized through two ways: from phonetic perception (top-down interpretation of speech realized through auditory and visual perception) and from the activation of schemes to understand the circumstances in which it is spoken (bottom-up interpretation of speech realized by categorical and segmented language perception). Phonetic perception begins with the perception of the phonological properties of the prototype sounds of Albanian, according to Milika Dhamos (2009)

Top-down interpretation is done by analyzing the information that enters the auditory and/or visual system. After each phrase heard, the baby adds lexical information about the sounds. Bottom-up interpretation is done by activating existing schemata in the infant's mind. During listening, the perceiving infant keeps mental schemas active. The information previously encoded in them affects the way of perceiving what is newly heard.

The baby who hears the prototypical sound must definitely categorize it, give it equivalence or identity, regardless of what sounds it is associated with or who uttered it. It is important for the baby to perceive the sound "/a/" regardless of the forms it takes in different mouths. And when the baby is not able to produce or imitate sounds, he has the ability to hear and categorize sounds.

Prototypes are not in the minds of babies when they are born. They are learned under the influence of the linguistic environment. Babies start taking tongue baths from the moment they are born. Encouraging the baby's speech is one of the main activities of parents. Mothers' characteristic lullaby and talk is a

seemingly natural way of teaching baby's language prototypes. The recognition of linguistic prototypes and their magnetic effect begins precisely with the lullaby. Mothers naturally lengthen the sounds to get the baby's attention. The extended sound is perceived as a prototype sound and other sounds are perceived around it, before and after. Prototype perception accelerates the learning of the acoustic nature of the native language and flashes the ability to use the sounds of all spoken languages. The first tutor is precisely the mother's language, lullabies and her long-sounding speech. It helps babies learn language. This has also been proven by a classic study done with English and Swedish babies, where the prototype sound in the English language is "/i/", while the prototype in the Swedish language is "/y/". The experiment showed that 6-month-old babies acquire the prototypes of their own language and lose the ability to familiarize themselves with the prototypes of foreign languages. Their disorientation in foreign language environments was clear. The Swedish infants did not distinguish the English "/i/" and the English infants did not distinguish the Swedish "/y/". Dharmo (2009)

The categorization of language perception was also proven by Lieberman (2000) in his studies. Categorical language perception tests use computer-generated sounds and syllable series such as /ba/, /pa/. The test requires the baby to identify the sounds that make the difference. Researchers expect serial sounds to be perceived when they change, such as from /pa/ to /ba/, from /ba/ to /pa/. Researchers require young listeners to distinguish between /pa/ and /ba/ in serialization. Listeners, both children and adults, do not identify the gradual differences between similar sounds, do not find the border where /pa/ ends and /ba/ begins, which proves that the perception of the function of sounds in words and sentences is not done separately, but in groups: words and sentences, where typical individual elements are lost. Studies, according to Ramus, Hauser, Miller, Morris and Mehler (2000), show that the perception of language does not rest on the acoustic signal. Language is analyzed through higher mental processes in an attempt to make sense to the hearer.

The ability to categorize sounds is learned through exposure to language. Categorical perception is related to the specificities of language. Categorical perception of sounds is taught to infants by parents and caregivers. If they do not make sure that the baby notices the difference between the sounds eg "/b/" and "/p/", then the babies do not distinguish them. Older infants, with more experience using language, are able to distinguish them if they hear them from other language users.

Language perception is influenced by the information provided by the speaker's face. By observing the speaker's lips the baby receives the message whether the speaker is articulating "/b/" or "/p/". Evidence shows that it is not only the ear through which sounds are learned, the eye also participates. This parallelism of auditory and visual perception is known as the model of cross-modular perception, ie. auditory and visual at the same time. The complexity of the auditory-visual relationship and the weight they have separately in the perception of language is an equivocal difficult to identify, but it is known

that this connection affects the networking of the brain and the increase of psychological and emotional functions.

Perception of spoken language

So far, two techniques are known for assessing infants' ability to perceive language. As will be seen from their description below, babies are tested on their ability to hear and distinguish sounds. These two techniques were used in the assessment of the development of babies under the conditions of the "Dedicated Attention" program.

Pacifier sucking technique

The pacifier suction technique is used to assess hearing in infants aged 1-4 months. The baby calms down on the mother's lap while sucking on the pacifier. In the background, distributed sounds are played at equal time intervals and, with a recorder, the rate of pacifier sucking is monitored. The next sound is not released until a steady inhaling rhythm is recorded. With the repeated release of the same sound, it is observed that the baby slows down the rate of sucking, maybe even stops it, to resume it frantically (with a faster rate). While sucking on the pacifier, he maintains a steady rhythm, which is broken when the new sound is introduced. Disruption of the sucking rhythm is a sign of the perception of the new sound by the infant Hernandez-Reif, Field, Del Pino, and Diego (2000).

The same technique is used to learn whether the baby distinguishes the variability between sounds. After the first test has been repeated several times and it has been proven that the baby perceives the sound, it is passed to the test of distinguishing different sounds. The same sound (the "/i/" sound) is repeated at equal intervals of time until the baby no longer changes the sucking rhythm (the baby no longer reacts by changing the sucking rhythm of the pacifier if the sound that is repeated at equal intervals is the same sound). When an unaltered breathing rhythm has been established, the "/a/" sound is emitted. The rate of inhalation is measured again. Normally, the baby within the age limits of 1-4 months, should react by changing the rhythm of sucking the pacifier to the different sound. He must perceive the variability between sounds. The trial of releasing the sound "/a/" is repeated until the baby is accommodated to it and does not react by changing the rhythm of sucking. It can be followed by the "/u/" sound. These are the first three sounds that test the ability to perceive sounds and the variability between them.

The technique of turning the head towards the source of the sound

The technique of turning the head towards the sound source is suitable for testing the ability of language perception in babies 6-12 months. To use it, the following steps are followed.

The pacified baby is held still on his mother's lap. On the right side sits an assistant, who attracts the baby's attention with silent toys. She is careful not to talk to the baby while keeping his attention focused. A speaker and a toy are placed on the baby's left arm. Both are kept in the dark. A human sound is

emitted from there. If the baby turns its head, the toy lights up. The assistant draws his attention again with silent toys and the same sound is expected to be emitted at equal time intervals. The baby who responds to the sound is rewarded with the static toy lighting up. He loses interest until he hears another sound being made (when using this technique the sounds “/i/”, “/u/”, “/a/” are used). Response rate is recognition of three sounds within 20 trials. If the baby does not recognize the sound even after making 20 trials with the same sound, changing the release intervals, it is suspected that he does not perceive the language and is not able to distinguish the sounds, Dhamo (2009).

At the upper limits of this age, syllables can be worked on. Babies should be able to distinguish voiced and voiceless variants of the same sound: “/ba/pa/”; “/va/fa/”.

Babies of this age can also distinguish the intonation of the speaker. Syllables may be intoned during the above trials, depending on the infant's performance.

Infants' responses to sounds monitored by the head-turning technique show that they are able to perceive categorically the syllables “/ba/” and “/pa/” but are unable to perceive phonemic variants of “/b/” and “/p/”.

Methodology

Hermeneutics

It was supplemented with other techniques such as hermeneutics, through which a faithful attitude to the cases was ensured, the paradigm of changes was documented in documents such as diaries, notes, observation platforms, the platform of the intervention experiment was designed, the evaluation instruments and self-monitoring of volunteers in the study. In this study, bottom to top, there is a professional vocation for the rights of babies abandoned by parents who live in institutions. It is, after all, a deliberate effort to identify immediate preventive programs for the deterioration of the mental health of infants while they are in the institution and, in a longer-term plan, the study is an appeal to shorten the bureaucratic procedures of placing them in foster families and adoptive. Measurements of language development were conducted in a semi-administrative environment near the infants' environments so that the infants were not distracted.

The present study employs a qualitative methodology to investigate the effects of institutionalization on the development of abandoned infants. A sample of 10 institutionalized babies, who were abandoned at birth by their parents, were selected for the study. The primary data collection method employed in the study is unstructured observation. The aim of this broad observation is to gain a more concrete understanding of the consequences of the lack of a primary caregiver in the lives of these children and the role of the institution in their multifaceted development. The study focuses on the long-term effects of institutionalization, with a particular emphasis on the first year of life, which is considered a crucial period in child development.

Measurements

The communication development of infants aged 0-10 months was measured using language protocols. This module was designed based on the latest data on language development in the first year of life and was standardized in 97 infants aged 0-1 years in Tirana nurseries. The data collected from the questionnaire can be found separately for each baby in the annexes of the study and in this part, they are coded based on the classification into two large subgroups:

- findings on expressive language development;
- findings on receptive language development.

The two subgroups are respectively coded as Code 1/ (receptive communication) and Code 2 (expressive communication). They have been processed with the same principle as the other aspects of development, through scaling of 12 degrees, where each age group with an of ± 2 week has performed against a certain number of normal developmental parameters.

Language development in the study is viewed as one of the aspects of development. It interacts closely with the cognitive, social, physical and emotional development of the baby. Language needs to be complemented with forms of expression of emotions. The language aspect of development was measured three times by means of the protocol as well as other aspects: once at the beginning of the experiment, once at its end and once one month after the end of the experiment. The measurements were performed under the same conditions for both the experimental and control group infants.

Findings

The study found that the transition from absent attachment to insecure attachment can be considered an attribute of the intervention program. The babies of the experimental group in the second measurement, which coincides with the end of the "Dedicated attention" program, show progress in fine motor skills, while in the third measurement, made one month after the experiment, they show regression. The control group is presented ambiguously in the alternations of progressive and regressive segments, demonstrating chaos and unpredictability in the uniformity of fine motor development. From an empirical look at the correlated data, the cognitive development parameters in the second measurement are much higher in the group where the dedicated attention program was implemented. Only 1/5 of the babies have achievements comparable to their peers in the control group. Likewise, the babies of the experimental group experienced a significant drop in cognitive development after the termination of the program. In the experimental group, three babies who are without receptive performance.

The coded data of receptive language development of infants in the institution, both of the experimental group and the control group, the receptive language development has a relatively good performance, but not completely satisfactory. Only 40% of observed infants have full receptive language development. Their distribution is equal in both groups.

In the experimental group, three infants who are without receptive performance in the first measurement (60% of infants) manage to develop receptive communicative skills during the intervention time with the "Dedicated Attention" program. They demonstrate stability: in the use of receptive habits even after the end of the intervention (in the third measurement).

On the contrary, the babies of the control group present a different picture. Only 2 infants of the control group have a satisfactory language performance during the time of measurements. Three other infants present a chaotic picture in the development of receptive language. 20% of the control group are found with no initial receptive performance, but who manage to have a satisfactory and stable observable performance at the end of the intervention period. Loss of receptive language is observed in 40% of infants with routine institutional care. Only 20% of them regain/regain receptive language. 20% of infants manifest a loss of receptive language skills, thus manifesting perhaps the most severe impairment of abandonment. 20% of the control group babies begin their immersion in a near-autistic world where human socializing cues no longer make sense. Their social brain suffers the first traumatic shock.

The infants of the experimental group have a more disadvantaged start at the first measurement. Only 20% of them manifest 5 levels of mastery of expressive language. The rest do not reach any degree of expressiveness at the beginning of the study. In the control group, infants with expressive cognition make up 60% of the group. In 2/3 of them, the mastery of expressive language habits is at the maximum of the age parameters. 1/3 of them present the same degree as the only child of the experimental group, while in 20% of the group, expressive language skills according to age parameters are not present.

In the second measurement, the infants of the "Dedicated Attention" experiment group have massively a record increase in expressive language parameters. All achieve a quota of mastery of expressive language skills of 10 scale, giving unquestionable credibility to the value of the intervention program. The babies of the control group, raised with the routine practices of the institution, manifest a sorry picture. Only 20% of them (babies with a favored language start) maintain the same achievement record of 10 steps in the second measurement. 20% of the control group was able to reach a quota of 7 degrees, while the rest could not reach even a single degree of development in expressive language. In 20% of the control group there is no improvement from the missing level of communication habits, while in 20% of the group, the habits have deteriorated to the extent of 100%.

In the third measurement, the babies of the experimental group appear homogenized to the extent of 80% in the preservation of expressive habits. Only 20% of babies present a loss of 50% of the volume of expressive habits. The babies of the control group present a growth rate comparable to the first one, proving total poverty of the expressive aspect of language. In conditions of poor communication, lack of partnership in communication, babies are inhibited in language development, seriously compromising the progress of social and cognitive development.

Even in the case of comparing babies within the group, the benefit from the program is 50%: I1 (+5 degrees – 0: +5 degrees) and I2 (+10 degrees - 5 degrees: +5 degrees). This is the lowest gain value in the experimental group. Other infants gain (+10) climb rate in expressive language skills.

Discussion

The "dedicated attention" program brought improvements in the development of infants in the institution. these changes that affect the sphere of attachment relationships, as the theory also speaks

The attachment relationship was also found to be associated with deficits in language development. The number of babies per caregiver is 8-9 babies, a high figure for quality care. Under these conditions, the caregiver's verbal communication with the infants was limited to when the infants were being changed and when they were escorted to bed. Impaired communication explains poor language development. The sounds they produced were mostly crying, they did not interact with visitors when they were sung lullabies or sweet words were spoken to them. From the findings on language development, it turned out that with the exception of one baby who was an exception in the sounds he produced, the other babies had marked deprivation of language development.

The lack of attachment and communication directed at babies had led to a lack of phonological development in them, which is a prerequisite for language, social and emotional development. All infants in the first measurements had problems with auditory and categorical perception of basic prototypes. No infants in the first period of the study imitated the facial movement of adults (starting on the 12th day of birth), the movement of the mouth to produce the sound they heard or made any sound when they wanted to express state. They simply looked away from the guardian or adult.

Data on receptive communication speak differently. Babies, in the total absence of communication with adults, the few times they had contact with them, or heard new noises or sounds, reacted, but did not get used to the sound, which is the norm for babies who grow up with parents. Despite hearing the same sound several times, they reacted in the same way and at the same speed, indicating problems with perception and response to knowledge. The lack of stability and sustainability in care in the institution had brought about the problematic reaction to the new (novelty) and familiarity with it. Man is born with the desire to learn, grow and learn the language. The infants of the experimental group adapted faster in time than the infants of the control group. When faced with new sounds, they changed their response to them. Human nature has an innate need to communicate. It was this innate tendency that kept receptive communication alert in the infants of the institution, while for expressive communication they, unguided, had learned silence. The "dedicated attention" experiment turned out to have a very significant impact on the increase in phonological development. The babies of the experimental group reacted sensitively and positively to the growth of attachment elements, compared to those of the control group.

Bibliografia

Ainsworth, M. (1996) Introduction to the special section on attachment and psychopathology: 2 Overview of the field of attachment. *Journal*

of Consulting and Clinical Psychology, 64, 237-243.

Besson, C. & Louilot, A. (1995) Asymmetrical involvement of mesolimbic: dopaminergic neurons in affective perception.

Neuroscience, 68, 963-968.

Bowlby, J. (1982) Attachment and Loss: Vol.1 Attachment (2nd ed.). New York: Basic. 249

Brazelton, T.B. (2000) In response to Louis Sander's challenging paper. *Infant Mental Health Journal*, 21, 52-62.

Cassidy, J. Shaver, P.R. (2018) Handbook of Attachment Theory, Research and Clinical Application, The Guilford Press, New York,

London, ISBN-978-1-4625-2529-4

Cozolino, L., (2006) The neuroscience of Human Relationship, Attachment and the developing Social Brain, Norton & Company, 13.978-

0-393-70434-9

Dhamo, M (2029), SHtepia Botueese IDEART ISBN 92-9069-159

Feldman, R., Greenbaum, C.W., & Yirmiya, N. & Mayes, I.. (1996) Relations between cyclic and regulation in mother-infant interaction

at 3 and 9 months and cognition at 2 years. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17, 347-365.

Greenspan, S.I. (1981) Psychopathology and adaption in infancy and early childhood.

New York: International Universities Press.

Main, M.(1991) Discourse, prediction, and recent studies in attachment: Implications for psychoanalysis, *Journal of the American*

Psychoanalytic Association Supplement, 41, 209-244.

Winnicott, D.(1988) Home Is Where We Start From: Essays by a Psychoanalyst, Publisher: W. W. Norton & Company ISBN-10:

0393306674, June 17, 1990

Winnicott, D., (2002) Winnicott On the Child, Publisher: Da Capo Press (September 17, 2002), ISBN-978-0738207643, 134, 145-157

SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA VE YAŞAM BOYU ÖĞRENME: TÜRKİYE ÖRNEĞİ

SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND LIFELONG LEARNING: THE CASE OF TÜRKİYE

Harun YAKIŞIK

Çankırı Karatekin Üniversitesi, İktisat, Türkiye, haruny@karatekin.edu.tr

ÖZET

Sürdürülebilirlik, son dönemlerde hemen hemen tüm disiplinlerin sıklıkla kullanılan kavramlardan biri haline gelmiştir. Ekonomi literatüründe ise sürdürülebilir kalkınma, özellikle yenilenemeye doğal kaynakların aşırı kullanımıyla taşıma kapasitelerinin zorlanması ve çevreye verdiği negatif dışsallıklar sonucu kalkınmanın sürdürülebilirliği bağlamında değerlendirilmektedir. Ekonomi yazınında yapılan bazı çalışma sonuçlarına göre, acil bir önlem alınmadığı ve hayata geçirilmediği takdirde, sürdürülebilir hayatların tehlikede olduğu ileri sürülmektedir. Bu bağlamda sürdürülebilir kalkınma ve çevre bilincinin oluşturulmasında yaşam boyu öğrenmenin önemi ileri sürülmektedir. Dolayısıyla Türkiye'nin de taraf olduğu Birleşmiş Milletler sürdürülebilir kalkınma 2030 hedefleri içerisinde yaşam boyu öğrenim, ekonomik ve çevresel sürdürülebilirlik önemli yer tutmaktadır. Bu çalışmada Türkiye'nin 1996-2023 yıllarını kapsayan yedinci, sekizinci, dokuzuncu, onuncu ve on birinci kalkınma planları çerçevesinde sürdürülebilir kalkınma ve yaşam boyu öğrenme ilişkisi bir literatür değerlendirmesiyle ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilirlik, Sürdürülebilir Kalkınma, Hayat Boyu Öğrenme

ABSTRACT

Sustainability has become one of the frequently used concepts in almost all disciplines recently. In the economics literature, on the other hand, sustainable development is evaluated in the context of the sustainability of development, especially as a result of the overuse of renewable natural resources, straining their carrying capacity and negative externalities to the environment. According to the results of some studies in the economics literature, it is claimed that sustainable lives are in danger unless an urgent measure is taken and implemented. In this context, the importance of lifelong learning in creating sustainable development and environmental awareness is asserted. Therefore, lifelong learning, economic and environmental sustainability have an important place in the United Nations sustainable development 2030 targets, to which Turkey is also a party. In this study, the relationship between sustainable development and lifelong learning will be discussed with a literature review within the framework of Turkey's seventh, eighth, ninth, tenth and eleventh development plans covering the years 1996-2023.

Keywords: Sustainability, Sustainable Development, Lifelong Learning

1.Giriş

Sürdürülebilirlik, son dönemlerde hemen hemen tüm disiplinlerde kullanılan kavramlardan biri haline gelmiştir. Özellikle iktisat yazınında 20.yy'ın II. Yarısından sonra sürdürülebilir kalkınma sıkça kullanılan bir kavram olmuştur. Sürdürülebilir kalkınma; ekonomik sürdürülebilirlik, sosyal sürdürülebilirlik ve çevresel sürdürülebilirlik olmak üzere üç boyutu içermektedir. Sürdürülebilir

kalkınma kavramı ilk defa, 1987 yılında Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu'na hazırlanan Brundtland Raporu'nda kayıtlara geçtiği görülmektedir. Raporda sürdürülebilir kalkınma; "Gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılama yeteneğinden ödün vermeden bugünün ihtiyaçlarını karşılayan kalkınmadır" şeklinde ifade edilmektedir (Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu, 1991). Birleşmiş Milletler'in (BM) 1992 yılında, Rio de Janeiro'da düzenlediği Çevre ve Kalkınma Konferansında, 21. YY 'da sürdürülebilir kalkınmanın tüm insanlığın ortaklaşa gerçekleştireceği eylem planıyla mümkün olacağı benimsenmiştir. Rio toplantısında Çevre ve Gelişme için Rio Deklarasyonu, Ajanda 21 ve Orman Prensipleri şeklinde üç temel prensip kabul edilmiştir. Buna ek olarak Rio deklarasyonunda yıkıcı çevre sorunlarıyla mücadelenin altyapısını oluşturan biyolojik çeşitlilik sözleşmesi, birleşmiş milletler çölleşme ile mücadele sözleşmesi ve birleşmiş milletler iklim değişikliği çerçeve sözleşmesi olarak üç uluslararası anlaşma da imzaya açılmıştır. Ayrıca sürdürülebilir kalkınma için uygulamaya konulacak 27 prensibin temeli bu deklarasyonunda atılmıştır. Diğer taraftan sürdürülebilir ormancılıkla ilgili uygulamaya konulması gereken prensipler bu deklarasyon ile temellendirilmiştir.

Diğer taraftan sürdürülebilir kalkınma beşerî sermaye temellidir. Beşerî sermayenin de en önemli iki bileşeni sağlık ve eğitimidir. Son dönemlerde ekonominin ihtiyaç duyduğu yetkinliklerin örgün eğitim sistemiyle bireye kazandırılmaması sonucu, bu boşluğun yaşam boyu öğrenme ile kazandırılacağı tartışılır hale gelmiştir. Aynı zamanda çevresel sürdürülebilirlik için toplumsal çevre bilincinin oluşturulmasında hem örgün eğitimin hem de yaşam boyu öğrenmeyle edilen kazanımların önemi gündeme taşınır hale gelmiştir. Dolayısıyla kaynakların korunması, atmosferin korunması, kırılgan ekosistemlerin ve biyolojik çeşitliliğin korunması ve kirliliğin kontrol altına alınması gibi kazanımlar sürdürülebilir kalkınmanın temel hedeflerini oluşturmaktadır. Dolayısıyla kadınların, çocukların, gençlerin, sivil toplum kuruluşlarının, yerel yönetimlerin, iş dünyası ve endüstrilerin çevre bilinci kazanmasında sürdürülebilir eğitim önemli yer tutmaktadır.

Bu çalışmada Türkiye'nin 1996-2023 yıllarını kapsayan yedinci, sekizinci, dokuzuncu, onuncu ve on birinci kalkınma planları çerçevesinde sürdürülebilirlik ve yaşam boyu öğrenme ilişkisi bir literatür değerlendirmesiyle ele alınacaktır. Çalışmanın sonraki deseni kavramsal yaklaşımlar, değerlendirme ve kaynakçadan oluşmaktadır.

2.Sürdürülebilir Kalkınma ve Yaşam Boyu Öğrenme

Bu bölümde sürdürülebilir kalkınma ve yaşam boyu öğrenme ile ilgili değerlendirmeler tarihsel süreç ve kalkınma planları çerçevesinde ele alınacaktır.

2.1.Sürdürülebilir Kalkınma

Sanayi inkılabı öncesi ekonomik düzen, hayvan ve insan gücüne dayalı üretim sistemine (feodal düzen) dayanmaktaydı. Sanayi inkılabı ise feodal sistemden makine gücünün dayalı üretim sistemine geçişin dönüm noktası olarak bilinmektedir (De Vries 1994, Ashton 1997). Sanayi devriminin 18.yy'da İngiltere'de başlamasını hazırlayan temel faktörler sürdürülebilirliğin anlaşılmasında da önem arz

etmektedir. Bu faktörler; Magna Carta (1215) “Hukukun Üstünlüğü” fikrinin İngiltere’de başlaması ve geniş halk kitlelerinin krala karşı bazı haklar elde etmesi, kolonicilik ve ticaret ile oluşan sermaye birikimi, patent ve mülkiyet haklarının gelişmesi, 14.-18.yy arasında kamu mülkiyetindeki toprakların çevrilerek (çitleme hareketi) özel mülkiyete geçmeye başlanması, toprağın ticarileşmesiyle köylülerin kent merkezlerine göçe zorlanması ve buhar gücüyle çalışan makinelerin icadı şeklinde sıralanabilir (Arıcanlı, 1998: 128; Köymen, 2012: 28; Marc Bloch, 1971: 219).

Sanayi devrimi İngiltere’de başlamasıyla birlikte hızlı bir şekilde Amerika’ya ve Avrupa’ya yayılmış, daha önce hiç tecrübe edilmeyen ekonomik ve sosyokültürel dönüşümlere sebep olmuştur. Sanayi devrimiyle ekonomik büyüme ve sermaye birikimleri artmaya başlamıştır. Ekonomik büyüme sonucunda zenginlikler artmış, ortalama ömür uzamış ve sağlık hizmetleri hızlı bir şekilde gelişmiştir. Bu olumlu gelişmelerin yanında eşitsizliklerin, yoksulluğun ve doğal afetlerinde arttığı görülmektedir. Bununla birlikte yetersiz beslenme, sağlık ve eğitim hizmetlerinden yoksunluk, güvenli olmayan barınma, güvenli olmayan içme suyu ve sıhhi koşullardan yoksunluk gibi sorunların da arttığı görülmektedir. Dolayısıyla sanayi devrimiyle birlikte daha önce hiç tecrübe edilmeyen gelişmeler yaşanırken çevre sorunlarının şiddet ve sıklık derecelerinin de arttığına şahit olmaktayız (Sachs, 2019: 11).

Sanayi devrimiyle başlayan üretim anlayışının teorik temeli Adam Smith’in “Ulusların Zenginliği” adlı eseriyle atılmıştır. Bu yeni üretim sistemini Smith; özel mülkiyet, bireyin kararlarında rasyonelliği, iktisadi kararların piyasa dürtülerine göre alınması gerektiği ve uzun dönemde ülkelerin tam zenginlik aşamasına geleceği ilkeleri ve varsayımlarıyla özetlemektedir. Bununla birlikte Smith, bireyleri üretmeye iten temel dürtünün “durumlarını iyileştirme arzusu” olduğunu vurgulamaktadır (Smith,1994[1776]:372). Yeni üretim sisteminin temeli daha fazla üretim ve daha fazla zenginlik yaratılmasına dayandığını söyleyebiliriz. Dolayısıyla bu süreçte üretimin ihtiyaç duyduğu kaynaklar yer altı ve yer üstü doğal kaynaklara dayanmaktadır. Klasik iktisat teorisi ya da ana akım (geleneksel) iktisat teorisi olarak da bilinen bu sistemde üretimin doğal kaynaklara, yaşam alanlarına ve çevreye yükleyeceği negatif etkilerden hiç bahsedilmemektedir. Öyle ki çevre krizlerinin temelini oluşturan ve sanayi devrimiyle özdeşleşen kömürün yakılmasıyla karbondioksit (CO₂) salınımını artırmıştır. Diğer taraftan özellikle sanayi devriminin ilk dönemlerinde enerji girdisi olarak kullanılan su, kömür ve çeliğin gelecek kuşakların da kullanımını ve ihtiyaçlarını hesaba katmadan kullanılması çevresel sorunları da beraberinde getirmiştir. Daha çok üretim ve daha çok büyümeye dayalı bu üretim sisteminin çevreye, doğal kaynaklara ve gezenin geleceğine yüklediği negatif dışsallıkların artmasıyla birlikte kalkınma ya da sürdürülebilir kalkınma yaklaşımlarının dünya gündemine taşındığını görmekteyiz (Sachs, 2019: 17). Sürdürülebilirlik kavramı çok eskilere dayanmaktadır. Tarihte yöneticilerin balıkçılık alanında “sürdürülebilir en yüksek ürün” yaklaşımını, istikrarlı bir balık popülasyonu için maksimum balık avını belirtmek için kullanmışlardır. Diğer taraftan 18. Yüzyıl sonu 19. yüzyıl başında Almanya’nın Baden Bölgesi’nde Kara Ormanları’nın (Schwarzvald) yok oluşunu önlemek amacıyla çıkarılan yasalarda yer aldığı da öne sürülmektedir (Kılıçoğlu, 2005).

Ancak sürdürülebilirliği dünya gündemine taşımada etkili olan birincil çevre olayı, sanayi devriminin başladığı İngiltere'nin başkenti Londra'da 1952 yılında meydana gelen "Londra Öldüren Sis'i" olarak bilinen hava kirliliğidir. Bu kirlilik sonucu Londra'da 4.000 kişinin öldüğü, solunum yolu hastalıklarına 100.000 kişinin maruz kaldığı ve daha sonraki aylarda ise yaklaşık 6.000 kişinin daha öldüğü kayıtlara geçmiştir. Bu süreç sonunda İngiltere'de 1956 yılında "Temiz Hava Yasası" yürürlüğe girmiş ve kirlilikle mücadelede etkin bir şekilde uygulanmaya konulmuştur (Bell, 2004:6-8; Brimblecombe,1976:941-45).

Bu süreçle birlikte 2.Dünya savaşı sonrası doğal kaynakların ciddi tehdit altında olduğu ve taşıma kapasitelerinin zorlandığı gündeme gelmeye başlanmıştır. Doğal kaynakların taşıma kapasitelerini zorlayan faktörler ise; negatif dışsallıkları hesaba katmadan büyüme odaklı üretim anlayışı, aşırı nüfus artışı, derinleşen ekonomik eşitsizlikler ve gelişmiş ülkelerle gelişmekte olan ülkeler arasında artan gelişmişlik farklılıkları gibi alanlarda kendini göstermeye başlanmıştır. Bu bağlamda Rachel Carson, 1962'de "Sessiz Bahar" kitabıyla insanların zararlı böcekleri yok etmek için ürettiği kimyasalların yıkıcı etkilerinin olacağı ve insan-çevre dengesi üzerinde negatif etkilerinin neler olabileceğinin öngörülemediğini gündeme taşımıştır (Rojas-Fernández vd. 2017). Paul Ehrlich'in 1968 yılında yazdığı Nüfus Bombası adlı kitabı ise hızlı nüfus artışının doğal kaynaklar üzerinde oluşturacağı negatif etkilerin daha da derinleşeceğini gündeme taşımıştır. Aynı tarihte gezegen ve insanlığın geleceğinin nereye gittiği, nüfus artışı ve çevresel bozulmaların nereye everileceğini tartışmak ve öngörülerde bulunmak üzere İtalyan sanayici Aurelio Peccei ve İskoç bilim insanı Alexander King tarafından Roma Kulübü kurulmuştur. Dennis Meadows öncülüğünde kurulan araştırma ekibi, üç yıl süren ciddi çalışmalarıyla dünya ekonomisinin bu hızla büyümesi sonucu, kaynakların hızla tükeneceğini vurgulayan "Büyümenin Sınırları" adlı raporu hazırlamıştır (Bruvöll ve Medin, 2003: 27). Diğer taraftan artan büyüme ve nüfus ile enerji sorununu derinleşmiş, İngiliz iktisatçı E. F. Schumacher'in 1973 yılında "Küçük Güzeldir" kitabını yazmasıyla, önceliği insana veren bir ekonomi anlayışıyla ekonomik büyümenin sürdürülebilirliği tartışılmaya başlanmıştır.

1972 yılında ise Stockholm'de Birleşmiş Milletler Çevre ve İnsan Konferansı (Stockholm Konferansı) gerçekleştirilmiştir. Konferansın en önemli sonucu; bugünkü toplumların çevreye zarar vermeden gelecek nesillerin yaşam kalitelerini yükseltmelerine fırsat vermektir. Bu hedefe ulaşmak ve süreci etkin yönetebilmek için Birleşmiş Milletler Çevre Programı (UNEP) oluşturulmuştur (Paul 2008). UNEP'in kurulması, çevresel sorumluların en etkili ağızlardan ivedilikle dünya gündemine taşınmasında etkili olmuştur (Ünal, 2014:231).

Daha sonra sürdürülebilir kalkınma kavramı ilk defa 1987 yılında Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu'nca hazırlanan Brundtland Raporuyla kayıtlara geçmiştir. Brundtland raporu, dönemin Norveç Başbakanı Gro Harlem Brundtland'ın, BM Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu Başkanı rolüyle hazırladığı ve "Ortak Geleceğimiz" olarak da bilinen rapordur. Raporda sürdürülebilir kalkınma; "Gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılama yeteneğinden ödün vermeden bugünün ihtiyaçlarını karşılayan kalkınmadır" şeklinde ifade edilmektedir (Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu, 1991).

Diğer taraftan sürdürülebilir yaşamın önemi 1992 yılında Rio'da gerçekleştirilen BM “Çevre ve Kalkınma Konferansı” ya da “Rio Zirvesi” ile dünya gündemine taşınmıştır (Wackernagel vd. 1999:604-612). Zirvede üç temel prensip olan Çevre ve Gelişme için Rio Deklarasyonu, Ajanda 21 ve Orman Prensipleridir. Bununla birlikte üç uluslararası anlaşma olan Biyolojik Çeşitlilik Sözleşmesi, Birleşmiş Milletler Çölleşme ile Mücadele Sözleşmesi ve Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi kabul edilmiştir (Başlar, 1992:3-8).

Bu gelişmelere paralel olarak sürdürülebilir kalkınmanın en önemli alt bileşeni olan yaşam alanlarının sürdürülebilirliği tartışılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda BM İnsan Yerleşimleri Programı (BM-Habitat) ilk konferansını 1976 yılında Vancouver (Habitat-I), ikincisini 1996 yılında İstanbul (Habitat-II) ve üçüncüsünü ise Birleşmiş Milletler Konut ve Sürdürülebilir Kentsel Kalkınma Konferansı olarak 2016 yılında (Habitat III) Ekvador’da gerçekleştirmiştir (Korkut ve Öner, 2022). İnsan yerleşimleri konferans serilerinin en temel amacı, sürdürülebilir kalkınmadan ayrı düşünülemez olan “yaşanabilir çevre oluşturulması” hedefine ulaşmaktır.

Devam eden süreçte 1997 yılında Kyoto’da gerçekleştirilen 3. Taraflar Konferansı’nda (COP3), iklim değişikliğinin temel sebebi olarak sera gazı salınımlarının azaltılması amacıyla bir dizi prensip kabul edilmiştir. Bilindiği gibi Kyoto Protokolü iki taahhüt sürecini içermektedir. Birinci süreç 2008-2012 dönemini ve ikinci süreç 2013-2020 içermektedir. Bu süreçler sera gazı emisyonlarını azaltma taahhütlerini içerdiğinden Avustralya, Kanada, Japonya ve Rusya Federasyonu birinci süreç taahhütlerini yerine getireceğini, ikinci süreçte taahhütlerini yerine getirmeyeceğini belirterek Kyoto taahhütlerinden çekilmişlerdir (Erk, 2017:126).

Yukarıda kronolojik olarak çevresel sorunların dünya gündemine taşınarak bir farkındalık yaratılması için yazılan kitaplar, hazırlanan raporlar, gerçekleştirilen uluslararası çevresel zirveler ve literatüre giren büyümenin sınırları, taşıma kapasitesi ve sürdürülebilir kalkınma gibi kavramlar sıralanmıştır. BM’nin 2000 yılında New York’ta gerçekleştirdiği Binyıl kalkınma Hedeflerinin (BKH) kabul edildiği zirve, sürdürülebilir kalkınmada önemli dönüm noktası oluşturmaktadır. Sekiz hedeften oluşan BKH, genel itibarıyla sosyal kalkınma temelli oluşturulmuş kapsayıcı hedeflerdir. BKH’nin 2. Hedefi eğitimle ilgili hedeftir. Bu hedef “Evrensel ilköğretimin sağlanması” olarak ifade edilmiştir. Diğer bir ifadeyle herkesin temel eğitime ulaşması hedefini kapsamaktadır. BKH’ne ulaşma performansını değerlendirmek üzere 2015 yılında BM ‘in Genel Kurul kararıyla 17 genel amaç ve 169 hedeften oluşan Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SKA) kabul edilmiştir. SKA’nın 4. amacı eğitimle ilgili amaçtır. Bu amaç kısaca “Nitelikli Eğitim” olarak ifade edilmiştir. Daha açık bir ifadeyle tüm insanlar için kapsayıcı ve iyi eğitimin sağlanması ve yaşam boyu öğrenim olanaklarının desteklenmesi olarak açıklanmıştır (BM SKA Raporu).

2.2.Yaşam Boyu Öğrenme

Ekonomi politikalarının en temel hedefi toplumların refah seviyesini ve yaşam kalitesini, kısaca kalkınma düzeylerini artırmaktır. Bunu gerçekleştirmek için gelirin önemi tartışılmaz. Bununla birlikte

gelir, kalkınmanın önemli bir tetikleyicisi olmakla birlikte kalkınmayı sadece gelir temelli düşünmek doğru değildir (UNDP, 1990: 9). Bunun için ekonomik büyümenin sürdürülebilir olması, yoksulluğun, işsizliğin, cinsiyet eşitsizliğinin azaltılması ve çevreye duyarlı bireylerin yetiştirilmesi gerek şartlardandır. Diğer taraftan sürdürülebilir kalkınma ile yaşam boyu öğrenmenin çok yakından ilişkili olduğu bilinen bir gerçektir.

Sürdürülebilir kalkınmanın gerçekleştirilmesinde karşılaşılan önemli engeller; yoksulluk, yoksunluk, işsizlik, eğitimsizlik ve gelir yetersizliği olduğu yine yukarıda ifade edilmişti. Sen (2004: 126), bütün bu sorunların ortadan kaldırılmasında eğitimin, ya da Sen'in kendi ifadesiyle bireylerin yapabilirliklerinin artırılması gerektiği üzerinde durmaktadır. Sen yapabilirliği; eğitimsizlik gibi bireyin istemeyeceği durumlardan kaçınabilme yetisi şeklinde açıklanmaktadır (Sen, 2004: 126). Çünkü eğitim yoluyla yapabilirliklerini ya da kapasitelerini artıran bireylerin, gelir yaratma seçeneklerini de artırır hale gelecektir.

Ancak sürdürülebilir yaşam için ihtiyaç duyulan bilginin ve yetilerin kazanılması sadece resmi eğitim yoluyla değil aynı zamanda bireyin yapabilirlik yetilerini artıran yaşam boyu kazanımları, yaşam boyu öğrenme olarak ifade edilmektedir. Yaşam boyu öğrenme diğer bir ifadeyle bireyin, zaman ve mekândan bağımsız hem okul eğitimini hem de okul dışı eğitim süreçleriyle kazanımlarını kapsamaktadır. Diğer bir ifadeyle yaşam boyu öğrenme tüm ülkeler için eğitim seviyesi ve istihdam koşulları açısından önemli bir gösterge haline geldiği görülmektedir. Çünkü istihdam edilebilirlik ve sürdürülebilirlik için bireyin; bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinliği arasında ciddi ilişki olduğu açıktır. Dolayısıyla çağın gereksinimlerini yakalamak, bu doğrultuda bilgi ve becerileri geliştirerek istihdam edilebilirliği artırmak için yaşam boyu öğrenme belli bir yaşa ve ortama bağlı olmaksızın her yaşta ve her yerde gerçekleşebilen bir kazanımdır. O halde yaşam boyu öğrenme için hem örgün hem yaygın hem de serbest öğrenme olarak her türlü eğitim ve öğretimi kapsadığı söylenebilir. Bu açıdan hem Adam Smith'in iş bölümü ve uzmanlaşmasını, hem Kenneth Arrow'un yaparak öğrenmesini ve hem de Lucas'ın eğitim ve beşerî sermayesi gibi eğitimin beşeri sermaye ve ekonomik kalkınmada yaratacağı uzunlu dönemli etkisi ortaya konulmaktadır. Bu bağlamda eğitimin ekonomik kalkınmada yarattığı etkiyi en iyi ortaya koyan Doğu Asya ülkeleridir (Lucas, 1988; Tilak, 2002).

Yaşam boyu öğrenmenin neyi içerdiğine gelince örgün öğrenmeyi, yaygın öğrenmeyi, teknik eğitim ve becerilerin kazanılmasını sağlayan kursları, iş yerinde kazanılan mesleki becerileri ve diğer becerilerin kazanılmasına yol açan öğrenmeyi de içermektedir (Aksoy, 2008). Diğer bir ifadeyle yaşam boyu öğrenme örgün öğrenmeyi, yaygın öğrenmeyi, teknik eğitim ve becerilerin kazanılmasını sağlayan kursları, iş yerinde kazanılan mesleki becerileri ve diğer bilgi, anlayış ve becerilerin kazanılmasına yol açan öğrenmeyi kapsamaktadır.

1980'li yıllarda eğitim sisteminde karşılaşılan sorunları gidermek için eğitim sistemi sorgulanmaya başlanmış ve yaşam boyu öğrenmeye giden yolda önemli bir süreç başlamıştır (Lengrad, 1970). Bu süreçte en önemli gelişmeler; eğitim sisteminin bireyi mekâna ve zamana hapseden yaklaşımı

eleştirilmiş ve birey okul dışı öğrenmeyle tanışmıştır. Yaşam boyu öğrenmeyle elde edilen kazanımlar bireyin istihdam edilebilirliğine önemli katkılar yapacaktır (Gündoğan, 2003; Turan, 2005: 89; Özcan, 2008; Duman, 2006)

Kalkınma literatüründe uzun dönemli sürdürülebilirliğin sağlanması eğitim ve beşerî sermaye ilişkisiyle değerlendirildiği görülmektedir. Ancak ülkeler yüksek ekonomik büyüme rakamları yakalamış olmasına rağmen, yaygın eğitim sisteminin istihdam ve gelir dağılımına beklenen olumlu katkıları sağlayamaması, eğitim ve beşerî sermaye yaklaşımlarına yönelik tartışmalar artmıştır (UN, 2013). Sonraki süreçlerde BM'n 2000 yılında Binyıl Kalkınma Hedefleri (BKH¹) belirlenmiş ve 2. Hedef olarak "Evrensel ilköğretimin sağlanması" belirtilmiştir (BKH Raporu). 2015 yılında ise ülkelerin BKH'ne ulaşma performanslarını değerlendirmek üzere BM 'in Genel Kurul kararıyla 17 genel amaç ve 169 hedeften oluşan Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SKA²) kabul edilmiş ve 4. Hedef olarak "Herkes için kapsayıcı ve hakkaniyetli eğitimi sağlamak ve herkese yaşam boyu eğitim imkânlarını teşvik etmek" ifadesiyle nitelikli eğitimi vurgu yapılmıştır (UNESCO Türkiye Milli Komisyonu).

3.Kalkınma Planları ve Yaşam Boyu Öğrenme

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1996-2000 yılları için hazırlanmış beş yıllık bir kalkınma planıdır. Yedinci Kalkınma Planında ilk kez 'yaşam boyu eğitim' kavramına yer verilmiş olmasıdır. Çevrenin korunmasına dair ise "çevrenin korunmasına yönelik bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışmaları, hedef kitlenin ihtiyaçlarıyla ilişkilendirilecek; çevrenin korunması yönünden taşıdığı stratejik öncelik göz önünde bulundurularak yaşam boyu eğitim ilkesi gözetilecektir" şeklinde belirtilmektedir (Korkmaz, 2018: 30-58). 2001-2005 yılları için hazırlanan Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planında ise yaygın eğitim kavramıyla birlikte yaşam boyu öğrenme kavramı üzerinde durulmuştur. Dolayısıyla planda yaşam boyu öğrenme ön plana çıkarılmaya çalışılmıştır. Yaygın eğitimden beklenen nitelikli iş gücü yetiştirme, bireylere mesleki bilgi ve beceri edindirme misyonu yaşam boyu öğrenme bireylerin sorumluluğuna bırakılmaktadır. 2007-2013 yıllarını kapsayan Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planında ise genel olarak eğitimde işgücünün niteliğine yönelik duyarlılığın artırılmasına vurgu yapılmıştır. Ancak yetişkin eğitiminde hedef bireylerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması daha çok piyasanın taleplerini karşılama bağlamında kurgulanmıştır. Yani eğitim programların bireylerin istihdam edilebilirliği bağlamında esnetilerek değerlendirilmiştir. Burada dikkat çeken konu bireylerin bütüncül eğitim ihtiyaçlarından daha çok sermayenin talep ettiği becerileri kazandırmaya odaklanılmış, yetişkin

¹ Aşırı yoksulluğun ve açlığın yok edilmesi, Evrensel ilköğretimin sağlanması, Cinsiyet eşitliğinin teşvik edilmesi ve kadınların güçlendirilmesi, Çocuk ölüm oranının azaltılması, Anne sağlığının iyileştirilmesi, HIV/AIDS, sıtma ve diğer hastalıklarla mücadele edilmesi, Çevresel sürdürülebilirliğin sağlanması, Kalkınmaya yönelik küresel iş birliğinin geliştirilmesi.

²Yoksulluğa Son, Açlığa Son, Sağlık ve Kaliteli Yaşam, Nitelikli Eğitim, Toplumsal Cinsiyet Eşitliği, Temiz Su ve Sanitasyon, Erişilebilir ve Temiz Enerji, İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme, Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı, Eşitsizliklerin Azaltılması, Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar, Sorumlu Üretim ve Tüketim, İklim Eylemi, Sudaki Yaşam, Karasal Yaşam, Adalet ve Güçlü Kurumlar, Amaçlar için Ortaklıklar.

eğitimi kamunun sorumluluğundan çıkartılıp özel sektöre, özellikle sivil toplum kuruluşları (STK) aracılığıyla yürütülmesi üzerinde durulmasıdır. Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı, 2014-2018 yılları için hazırlanmış beş yıllık bir kalkınma planıdır. Planda ağın ihtiyaçlarına uyumlu bir şekilde bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerden yararlanılarak eğitimin bireylere bilgi ve beceri kazandırılmasına odaklanılmıştır. Planda hem yaygın eğitim hem de yaşam boyu öğrenme kavramları ile ele alınmış ancak yine eğitimin piyasanın ihtiyaç duyduğu becerileri kazandırma şeklinde yaklaşımlar tercih edilmiştir (Korkmaz, 2018: 30-58).

On birinci Beş Yıllık Kalkınma Planında (2019-2023) yaşam boyu ğrenme “Tüm bireylerin kapsayıcı ve nitelikli bir eğitime ve hayat boyu öğrenme imkanlarına erişimi sağlanarak düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, zgven ve sorumluluk duygusu ile girişimcilik ve yenilikçilik özelliklerine sahip, demokratik değerleri ve milli kültürü özümsemiş, paylaşıma ve iletişime açık, sanat ve estetik duyguları güçlü, teknoloji kullanımına yatkın, üretken ve mutlu birey yetiştirmek temel amaçtır” şeklinde ifade edilmiştir (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019-2023).

4.Kalkınma Planları ve evresel Sürdürülebilirlik

Türkiye’de evre politikaları Anayasalarda ele alınmış politikalarındır. evre 1980’lere kadar sağlık politikaları altında ele alınmıştır. evre 1961 Anayasası’nda “Sağlık Hakkı” olarak incelenirken, 1982 Anayasası’nda, evre başlığı altında ele alınmıştır (Keleş ve Hamamcı, 2005: 348). 1982 Anayasasına göre herkes, sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahiptir (1982 Anayasası, Madde 56). Çevreyi geliştirmek, korumak ve kirlenmesini önlemenin devletin ve vatandaşların yükümlülüğünde olduğu belirtilmiştir. Devlet, bu süreçte koordine etme, denetleme ve kontrol etme görevlerini üstlenmektedir. Bu bağlamda 2872 Sayılı evre Yasası 1983 kabul edilmiş ve amacı “bütün canlıların ortak varlığı olan çevrenin, sürdürülebilir evre ve sürdürülebilir gelişme ilkeleri doğrultusunda korunmasını sağlamaktır” şeklinde belirtilmiştir. Kalkınma planlarına baktığımızda özellikle Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda (1996-2000), çevrenin korunmasına ve geliştirilmesine ve bu alanda kurumsal düzenlemelere yer verilmiştir. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planında (2001-2005), çevreyle dost teknolojilerden, biyoteknolojik risklerden ve sera gazı emisyonlarından bahsedilmektedir. Dokuzuncu Kalkınma Planında ise (2007-2013), çevrenin korunması ve kentsel altyapının geliştirilmesi konusunda durum tespiti yapılmış ve temel hedefler belirlenmiştir. Onuncu Kalkınma Planının (2014-2018) evre konusunda ne çıkan özelliği, hızlı artan nüfusun kalkınma, evre, kirlilik, biyolojik çeşitlilik ve doğal kaynakların aşırı tüketilmesi üzerinde oluşturduğu baskıların azaltılmasıdır. Bu özelliğin yanında planın “Yaşanabilir Mekânlar, Sürdürülebilir evre” adlı bir bölüme sahip olmasıdır. Ayrıca bu plan evre duyarlılığı farkındalığının artırılması, yaşam kalitesinin artırılması, gelişmişlik farklarının azaltılmasıyla ilişkili prensiplere yer vermesidir. On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023), Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı ile Kalkınma Bakanlığı tarafından hazırlanması bu planı özellikli kılmaktadır. evre ve biyolojik çeşitliliğin korunması, evre sorunlarına duyarlı politikalar sürdürülebilir gelişme ilkeleri çerçevesinde yürütülmesi benimsenmiştir. Ayrıca bu planda “Yaşanabilir

Mekânlar, Sürdürülebilir Çevre” başlığı ve Çevresel Etki Değerleme Yönetmeliği’ (ÇED) öne çıkmaktadır. Ayrıca, yine ilk defa çevre, imar ve enerji gibi alanlarda ihtisas mahkemeleri kurulacağı belirtilmiştir (Çelikyay, 2021: 185-205)

5.SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bu çalışmada kalkınma planları çerçevesinde sürdürülebilir kalkınmanın önemli bir boyutu olan çevresel sürdürülebilirlik ile yaşam boyu öğrenme değerlendirilmiştir. Sanayi devriminden 1960'lara kadar artan büyüme ve sermaye birikimleriyle birlikte çevresel bozulmaların da derinleştiği görülmüştür. Çevresel sorunları ve muhtemel çözüm önerilerini dünya gündemine taşıyan kitap, rapor ve konferanslarla büyümenin sürdürülebilir olmadığı gibi gezegenin geleceğinin de tehlikede olduğu dile getirilmeye başlanmıştır. Böylece küresel bir ekolojik hareket süreci başlamıştır.

Kalkınma planlarını toplu olarak değerlendirdiğimizde örgün eğitimin kamunun sorumluluğuna verilirken yaşam boyu öğrenmenin bireyin tercihine bırakılması ifade edilmiştir. 1980 sonrası yaygın eğitim yerine yaşam boyu öğrenme, eğitim kavramı yerine öğrenme kullanılmaya başlanmış ancak bireylerin eğitim sorumluluğu devletten alınarak bireylerin kendi tercihlerine bırakılması eğitimde fırsat eşitliği ve eğitim hakkı değerlerinin aşınmasına sebep olduğu söylenebilir.

Ayrıca bireylerin yapabilirliklerinin arttırılması ve geliştirilmesinin aksine yaşam boyu öğrenmenin iş dünyasının ihtiyaç duyduğu yetkinlik ve becerilere göre planlanması, temel insani hakları zedeleyen bir durum olarak görünmektedir. Çünkü eğitim, fırsat eşitliği ve hak anlayışı çerçevesinde yürütülürse sonuçlarının daha etkin olacağı açıktır. Dolayısıyla hem örgün hem yaygın hem de yaşam boyu öğrenmenin iş dünyasının ya da istihdam edilebilirlik fırsatlarına göre planlanması bireylerin özgürlük alanlarının daraltılması kaygılarını ortaya çıkaracaktır.

Eğitimin tüm alanlarındaki temel amacının fırsat eşitliği ve hak anlayışı çerçevesinde halka yeni fırsatların yaratılacağı özgürlük alanlarının genişletilmesi olmalıdır. Yaşam boyu öğrenme anlayışının bireyleri sadece piyasanın talep ettiği ve ihtiyaç duyduğu 'işgücü' olarak yetiştirmeye değil aynı zamanda çevreyle dost ve kaynakları etkin kullanan bireyler yetiştirmeye yönelik planlanması gerekmektedir. Kısaca eğitim programlarının bireylerin eğitime ve öğrenmeye ulaşma hakkının eşitlik çerçevesinde planlanması, tüm eğitim kademelerinde çevre bilincinin oluşmasına katkı veren müfredatların çeşitlendirilmesi, ihtiyaç duydukları her alanda onlara eğitim imkânı sunan ve bu eğitimin devlet tarafından ücretsiz olarak verilmesini sağlayan bir yaşam boyu öğrenme anlayışının tüm paydaşlarla koordineli bir şekilde yürütülmesi önem arz etmektedir.

6.Kaynakça

- Aksoy, M. (2008). *Hayat Boyu Öğrenme ve Kariyer Rehberliği İlkelerinin İstihdam Edilebilirliğe Etkileri: Otel İşletmeleri Üzerine Bir Uygulama*. Doktora tezi: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Arcanlı, T. (1998). 19. Yüzyılda Anadolu'da Mülkiyet, Toprak ve Emek, Osmanlı'da Toprak Mülkiyeti ve Ticari Tarım, (Ed. Çağlar Keyder ve Faruk Tabak), Tarih Vakfı

- Yurt Yayınları, İstanbul, s. 128-139
- Ashton, T. S. (1997). *The industrial revolution 1760-1830*. OUP Catalogue
- Başlar, K. (1992). Uluslararası Çevre Hukuku ve Dünya Çevre Zirvesi, *Ekoloji Dergisi*, 1992, ss:3-8.
- Bell, M.L. (2004). "A Retrospective Assessment of Mortality from the London Smog Episode of 1952: The Role of Influenza and Pollution" *Environ Health Perspect*; 112(1): 6–8. doi: 10.1289/ehp.6539
- Birleşmiş Milletler Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu (1991), *Ortak Geleceğimiz*, Belkıs Çıraçkı (çev.), Türkiye Çevre Sorunları Vakfı Yayını, Ankara.
- Birleşmiş Milletler SKA, Erişim Tarihi: 11.12.2022, <https://turkiye.un.org/tr/sdgs>
- BKH Raporu, Erişim 11.03.2023, http://www.surdurulebilirlikalkinma.gov.tr/wp-content/uploads/2016/07/UNDP-TR-TR-2010-MDG-Report_TR.pdf
- Bloch, M. (1971), *French Rural History*, Fransızca'dan Çev. Janet Sondheimer, Berkeley: University of California Press.
- Brimblecombe, P. (1976). "Attitudes and Responses Towards Air Pollution in Medieval England". *Journal of the Air Pollution Control Association*. 26 (10): 941-45. doi:10.1080/00022470.1976.10470341
- Bruvoll, A., Medin, H. (2003). Factors Behind The Environmental Kuznets Curve A Decomposition of the Changes in Air Pollution, *Environmental And Resource Economics* 24: 27-48.
- Çelikyay, H. H. (2021). Türkiye’de çevre politikaları: kalkınma planları üzerinden bir inceleme. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 6(15), 185-205
- De Vries, J. (1994). The industrial revolution and the industrious revolution. *Journal of economic history*, 249-270.
- Duman, A. (2006). *Yetişkinler Eğitimi*, Ankara: Ütopya Yayınları
Erişim:10.05.2023,https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Turkiyenin_Insani_Gelisme_EndeksiveEndeksSiralamasininAnalizi.pdf
- Erk, N. (2017). *İklim Değişikliği ve Tarımsal Üretim Üzerine Etkileri, Küresel Isınma, İklim Değişikliği ve Sosyo-Ekonomik Etkileri*, Editör: Hayriye Atik, Nobel Yayıncılık, İstanbul.
- Gee, J. P. (2001). *A Sociocultural perspective on early literacy development*. S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Yay. Haz.). Handbook of early literacy research içinde (ss.30-42). New York: Guilford Press
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği’ne Üye Ülkelerde Bir İstihdam Politikası Aracı Olarak “Yaşamboyu Öğrenme” ve Bazı Örnek Program ve Uygulamalar. *Kamu İş* 7 (2).
- Keleş, R. ve Hamamcı, C. (2005). *Çevre Politikası*. 5. Baskı, İmge Kitabevi
- Kılıçoğlu, P. (2005). *Türkiye'nin Çevre Politikalarında Sürdürülebilir Gelişme*. Turhan Kitabevi Yayınları- Ankara.
- Korkmaz, N. (2018). Türkiye’de Beş Yıllık Kalkınma Planlarında Yetişkin Eğitimi, *Yetişkin Eğitimi Dergisi*, Cilt: 1, ss: 30-58.
- Korkut, H., Öner, Ş. (2022). Habitat konferanslarında küresel kent: Sorunlar ve çözüm odaklı eylem planları, *Baunsobed*, 25 (48), 453-472.
- Köymen, O. (2012). *Kapitalizm ve Köylülük*, Yordam Kitap, İstanbul, 2012.
- Lengrad, P. (1970). *An Introduction to Lifelong Education*. Paris: Unesco
- Lucas, R. E. (1988). On the mechanics of economic development, *Journal of monetary economics*, 22(1), 3-42 North-Holland.

- Özcan, A. (2008). *Avrupa Birliği'nin Yaşam Boyu Öğrenme Stratejileri*. Yüksek lisans tezi: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Paul B.D., (2008), A history of the concept of sustainable development: literature review, *The Annals of The University of Oradea*, 17(2), 581.
- Rojas-Fernández A.G., Aguilar-Santelises L., Millán M.C., Aguilar-Santelises M., García-Del Valle A., (2017), Teaching Chemistry with sustainability, multidisciplinary journal for education, *Social And Technological Sciences*, 4(1), 102-121.
- Sachs, J.D. (2019). *Sürdürülebilir Kalkınma Çağı*, Çeviren: Barış Gönülşen, Yeditepe Üniversitesi Yayınevi, I.Baskı, İstanbul
- SBB, (2019-2023). Erişim Tarihi: 13.01.2023. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Planı-2019-2023.pdf
- Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005). Erişim 17.04.2023 <https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/files/8kalk%C4%B1nmaplan%C4%B1.pdf>
- Sen, A. (2004). *Özgürlükle Kalkınma*, (çev. Y. Alogan), İstanbul: Ayrıntı.
- Smith, A. (1994[1776]). *An Inquiry into The Nature and Causes of The Wealth Of Nations*, (Ed. E.Cannan), New York: The Modern Library.
- Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2019-2023) Erişim Tarihi: 13.01.2023 <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2021/07/Strateji-ve-Butce-Baskanligi-2019-2023-Stratejik-Plani-28072021.pdf>
- Tilak, J.B.G. (2002). Building Human Capital in East Asia: What Others Can Learn, *National Institute of Educational Planning and Administration*, 5
- Turan, S. (2005). Öğrenen Topluma Doğru Avrupa Birliği Eğitim Politikalarında Yaşam Boyu Öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*. 5 (1). 87-98.
- UN (2015). *The Millennium Development Goals Report*, New York.
- UNDP (1990). *Human Development Report 1990*, New York: Oxford University Press
- UNESCO Türkiye Millî Komisyonu, Erişim Tarihi: 16.04.2023 <https://www.unesco.org.tr/Pages/108/219/S%C3%BCrd%C3%BCr%C3%BClebilir-Kalk%C4%B1nma-2030-Hedefleri-%C4%B0htisas-Komitesi>
- Ünal, S. (2014). *Yeşil Teori, Uluslararası İlişkiler Teorileri Temel Kavramlar*, Editörler: Mehmet Şahin-Osman Şen, Kripto Yayınları, Ankara.
- Wackernagel M., Lewan L. ve Hansson C. B. (1999). *Evaluating the use of natural capital with the ecological footprint: applications in sweden and subregions*, *Ambio*, 604-612

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM 5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ ÖĞRETMENE İLİŞKİN
ALGILARININ İNCELENMESİ
INVESTIGATION OF PRESCHOOL CHILDREN'S 5-6 YEARS OLD CHILDREN'S
PERCEPTIONS OF TEACHER**

Gül DALGAR¹, Nazan KAYTEZ²

¹ Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Okul Öncesi ABD, Burdur, Türkiye, guldalgar@mehmetakif.edu.tr

² Çankırı Karatekin Üniversitesi, Çocuk Gelişimi, Çankırı, Türkiye, nznunal@hotmail.com

ÖZET

Araştırma okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının öğretmene ilişkin algılarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Burdur İl merkezinde bulunan özel bir anaokuluna devam eden 5-6 yaş arasında toplam 12 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ve "Öğretmen Algı Kodlama Listesi" kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; çocukların çoğunluğu öğretmen olmak istemediğini, başka bir meslek sahibi olmak istediğini, iyi öğretmenin oyun oynayan öğretmen olduğunu, ilköğretim kadını olmasını istediğini çünkü kadın öğretmenlerin daha iyi olduğunu belirtmiştir. Yine çocukların çoğunluğu öğretmen canlı bir varlık olsa kedi, cansız bir varlık olsa oyuncak olurdu şeklinde yanıt vermiştir. Çocukların resimleri incelendiğinde, çoğunluğun öğretmenini kadın olarak çizdiği, fiziksel özelliklerinin çoğunlukla belirgin olarak resmedilmediği, sayfaya büyük olarak çizildiği, öğretmenin belirgin bir mekânda çizilmediği, çoğunlukla ayakta çizildiği görülmüştür. Çocukların çoğunluğu öğretmeni elinde herhangi bir nesne ile çizmemiştir ve öğretmen figürüyle birlikte en fazla güneş çizilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Çocuk, Algı

ABSTRACT

The research was conducted to examine the perceptions of preschool children aged 5-6 years about the teacher. The study group of the research consisted of a total of 12 children aged 5-6 years attending a private kindergarten in the city center of Burdur. In the research, "Semi-structured Interview Form" and "Teacher Perception Coding List" prepared by the researchers were used as data collection tools. Content analysis was used in the analysis of the data. As a result of the research; The majority of the children stated that they did not want to be a teacher, they wanted to have another profession, that the good teacher was the one who played games, that they wanted the primary school teacher to be a woman because female teachers were better. Again, most of the children replied that if the teacher were a living creature, it would be a cat, and if it were an inanimate creature, it would be a toy. When the children's pictures were examined, it was seen that the majority of them drew their teacher as a woman, their physical features were mostly clearly depicted, they were drawn large on the page, the teacher was not

drawn in a clear place, but mostly standing. Most of the children did not draw the teacher with any object in their hands and the sun was drawn with the teacher figure the most.

Keywords: Teacher, Child, Perception

1. Giriş

Okul öncesi eğitim kurumları çocukların ilk sosyalleştiği ortamlardan birisidir. Vygotsky'nin sosyo-etkileşim kuramına göre çocuğun gelişiminde sosyal etkileşim ve sosyal çevre önemlidir (Berk, 2013). Ekolojik sistemler kuramını ortaya atan Bronfenbrenner'e göre ise insan gelişimi sosyal ortamdan ayrı düşünülemez (Miller, 2013). Bu kuramlar çocuğun yakın çevresiyle olan ilişkilerinin sosyal gelişim açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Çocuğun okula başlamasıyla birlikte sosyal çevresi genişlemekte özellikle öğretmen çocuğun hayatında önemli rol oynamaktadır. Okul öncesi dönemde çocuğunun ailesinden sonra en yakın ve uzun süreli etkileşimde bulunduğu kişi öğretmendir. Çocuklar çoğu zaman ebeveynlerinden çok öğretmenleriyle vakit geçirmektedirler. Dolayısıyla çocuğun öğretmeniyle olan ilişkisi tüm yaşamını etkilemektedir (Demirkaya ve Bakkalolu, 2015). Çocukların okula uyumunu açıklayan kuramsal modeller, öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkinin çocukların okul başarısının belirleyicisi olduğunu ileri sürmektedir Dolayısıyla çocukların okula uyumlarında, akademik ve sosyal gelişimlerinde öğretmeniyle olan ilişkisi kilit rol oynamaktadır. Çocukların öğretmenleriyle kurdukları güçlü iletişim sınıf içerisindeki özgüvenini ve motivasyonunu artırmakta, olumlu beceriler kazanmasına yardımcı olmakta ve tüm gelişim alanlarını desteklemektedir. Diğer yandan çocuk ve öğretmen ilişkisinin olumsuz olarak algılanması ise çocuklarda uyumsuz davranışları tetiklemekte, çatışmaya ve güvensiz bağlanmaya neden olmaktadır (Pianta ve Stuhlman, 2004). Yapılan çalışmalar okul öncesi dönemde çocuk-öğretmen arasında gelişen olumsuz ilişkinin çocuğun sonraki eğitim hayatını da olumsuz etkilediğini göstermektedir (O'Connor & McCartney, 2007). Öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesi, çocukların sınıf içindeki sosyal ilişkilerinin de belirleyicisidir. Öğretmen-çocuk arasındaki ilişki aynı zamanda çocuğun sınıf içindeki akranlarıyla olan ilişkilerini de yansıtmaktadır. Dolayısıyla olumlu öğretmen-çocuk etkileşimi, çocuğun hem okula hem de akranlarına karşı olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Colwell & Lindsey, 2003). Bağlanma teorisine göre çocuk bir yetişkinle güvenli bir ilişkisi kurduğunda akranlarıyla da güvenli ilişki kurmaktadır. Çünkü çocuk çevresine karşı güven problemi yaşamamaktadır. Dolayısıyla okul öncesi dönemde çocuğun öğretmeniyle olan etkileşimi büyük önem taşımaktadır (Genç, 2016).

Çocuğun öğretmeniyle olan etkileşimini yansıtan önemli araçlardan birisi de çocuk resimleridir. Çünkü çocuklar yaptıkları resimlere iç dünyalarını yansıtır. Çocuk resimleri çocukları anlamak için oldukça önemli bir role sahiptir ve çocukları değerlendirmek için sıklıkla kullanılmaktadır (Baldu ve Baldu, 2023). Çocuklar resimlerinde birçok figür çizerler ve gün içerisinde yaşadıklarını resimlerine aktarırlar. Çocukların resimlerine yansıttıkları önemli figürlerden birisi de öğretmenleridir. Dolayısıyla çocuğun

resmi doğru bir şekilde analiz edildiğinde öğretmeni ile olan iletişimi hakkında önemli ipuçları vermektedir (Cam ve Aktaş, 2010). Alan yazın incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının öğretmen algısına ilişkin yeterli sayıda çalışmaya ulaşılmamıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde de okul öncesi dönem çocuklarının mesleklere yönelik algılarının, toplumsal cinsiyet algılarının (Karabekmez, vd., 2018), çocuk-öğretmen ilişkisine yönelik algılarının, akran algılarının (Genç, 2016), insan ve çevre algılarının (Cengizoğlu, Olgan & Teksöz, 2022) ve oyun algılarının (Liu, Pan & Sun, 2005; Koçyiğit, & Başara-Baydilek, 2015; Keung & Fung 2021; Buldu & Buldu, 2023) incelendiği görülmüştür. Bu nedenle bu çalışmada 5-6 yaş grubu çocuklarının öğretmene ilişkin algılarının incelenmesi amaçlanmıştır.

2. Materyal ve Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma, nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya koyulmasını amaçlayan bir araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Burdur il merkezinde bulunan bir anaokulundan amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle ulaşılan 5-6 yaş grubundaki on iki çocuk oluşturmaktadır. (n=12). Araştırmaya alınan çocukların çoğunluğunun erkek (f=7) olduğu, iki yıldır okul öncesi eğitim aldığı (f=5), anne ve babasının lisansüstü eğitim mezunu olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ve “Öğretmen Algı Kodlama Listesi” kullanılmıştır. Görüşme formunda çocukların sosyo-demografik özelliklerine ilişkin sorular ve çocuklara sormak için hazırlanan 5 adet soru yer almaktadır. Öğretmen Algı Kodlama Listesi ise Aykaç (2012) tarafından geliştirilmiştir. Liste kategorilerden oluşmaktadır. Bu kategoriler; çocukların algı biçimleri (insan, nesne ve diğer), öğretmenin cinsiyeti, öğretmenin fiziksel görünümü, öğretmen metaforu (resmedilmemiş, çiçek, melek, güneş, kalp, yıldız vb.), öğretmen figürü boyutu (resmedilmemiş, var olandan büyük, var olandan küçük, gerçekçi), öğretmenin jest ve mimikleri, bulunduğu yer/mekân, öğretmenin elinde bulunan nesnelere (çiçek, kalem, öğrenci eli vb.), etrafındaki nesnelere, oturma düzeni sınıfta bulunan obje ve nesnelere şeklinde sıralanmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma için öncelikle gerekli izinler alınmıştır. 5-6 yaş grubu sınıf öğretmeninin uygun bulunduğu bir saatte çocuklarla görüşülmüş ve görüşme formunda yer alan sorular sorulmuştur. Daha sonra çocuklara

“Öğretmeninizin resmini çizmenizi istiyorum” yönergesi verilerek, resim çalışması için boya kalem ve A4 kâğıdı verilmiştir. Resim çizimlerine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında elde edilen veriler birbirinden bağımsız iki araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Daha sonra veriler betimsel istatistik yöntemleri (yüzde ve frekans analizi) kullanılarak çözümlenmiştir. Çizimler sadece kodlar açısından değerlendirilmiş, çizim gelişimi, renk seçimi veya psikolojik bir çıkarımda bulunulmamıştır.

3. Bulgular ve Tartışma

Tablo 2. Çocukların görüşme formundaki sorulara verdikleri cevaplar

Öğretmen olmak isteme	
Evet	5
Hayır	7
Evet istiyorum nedeni	
Çok güzel meslek	2
Bende bir şeyler öğretmek istiyorum	1
Ödev vermek için	1
Öğretmenler iyi kalpli	1
Hayır istemiyorum nedeni	
İtfaiyeci olmak istiyorum	2
Doktor olmak istiyorum	2
Fırıncı olmak istiyorum	1
Öğretmenlik çok yorucu	1
Denizkızı olmak istiyorum	1
İyi öğretmen nasıl olur*	
Oyun oynayan	3
Çocukları seven	2
Kızmayan	1
Yardımsaver	1
Hayvanları seven	1
İyi davranan	1
Her şeye izin veren	1
Güzel şeyler öğreten	1

Eğlenceli	1
İlkokul öğretmeni	
Kadın	8
Erkek	4
Nedeni	
Çünkü ben erkeğim	4
Kadın öğretmenler daha iyi	5
Kadın öğretmen seviyorum	2
Annem de kadın	1
Öğretmen canlı bir varlık olsa	
Kedi	6
Çiçek	3
At	2
Köpek	1
Öğretmen cansız bir varlık olsa	
Oyuncak	5
Anahtarlık	1
Sütlü içecek	1
Musluk	1
Bilgisayar	1
Masa	1
Bilmiyorum	2

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan çocukların öğretmen olmak istemedikleri, neden istemedikleri sorulduğunda çoğunlukla itfaiyeci ve doktor olmak istedikleri belirlenmiştir. Çocukların öğretmen olmak istememe nedenleri arasında farklı meslekler belirtmeleri bu mesleklerle daha çok karşılaşmaları, tanımlarıyla ilişkili olabilir. Ayrıca, ilgili araştırmalarda çocukların meslek seçiminde sevginin ve kişisel değerlerin etkisi olduğu da belirlenmiştir. (Genç ve Alkan-Ersoy 2016; Ters, Ünlü-Çetin ve Yılmaz, 2020). Coşkun ve Önem (2020)'de yaptıkları araştırmada okul öncesi çocukların çoğunluğunun itfaiyeci, doktor gibi meslekleri tanıdığını ve çocukların büyüdüklerinde en çok doktor, öğretmen ve polis olmak istedikleri saptamışlardır. Çocukların sorulara vermiş oldukları bazı şu şekildedir. “Evet öğretmen olmak isterim. Öğretmenler çok iyi” (Ç1), “Hayır, olmak istemiyorum çünkü ben itfaiyeci olmak istiyorum. Hatta hortumu tutup fiş fiş sulamak istiyorum” (Ç12), “Hayır istemiyorum öğretmenler çok yoruluyor” (Ç3), “Evet öğretmen olmak isterim. Çocuklara yeni şeyler öğretirim”. (Ç7) Araştırmaya katılan çocukların çoğunluğu iyi öğretmen kavramını çoğunlukla oyun oynayan ve çocukları seven olarak tanımlamışlardır. Oyun, çocuğu eğlendiren, zevk veren bir faaliyet olmasının yanı sıra çocuğun bedensel, duygusal, sosyal, bilişsel ve dil gelişimine önemli yararlar

sağladığı bilinmektedir. Oyun çocukların vazgeçilmez uğraşısıdır ve tüm çocuklar oyun oynamayı sevmektedir (Bekmezci & Özkan, 2015). Koçyiğit ve Başara-Baydilek (2015)'e göre çocukların oyun tercihlerini etkileyen en önemli faktör öğretmendir. Çocukların iyi öğretmeni çoğunlukla oyun oynayan olarak belirtmeleri sevdiği uğraşısıyla öğretmeni özdeşleştirdiklerini göstermektedir. Çocuklar ayrıca iyi öğretmeni çocukların seveni olarak belirtmişlerdir. Bu durum çocukların öğretmene ilişkin algılarının pozitif olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmaya katılan çocuklar, öğretmene ilişkin olarak kızmayan, yardımsever, hayvanları seven, iyi davranan, eğlenceli gibi pek çok özellik de belirtmişlerdir. Çocukların öğretmeni bu özelliklerle tanımlamaları öğretmene ilişkin algılarının olumlu olduğunu bir göstergesi sayılabilir. Çocukların “Sence iyi bir öğretmen nasıl biri olur?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar şu şekildedir. “Eğlenceli olur, oyun oynar bizimle” (Ç2), “Çocuklarla güzel oyunlar oynar” (Ç8), “Öğretmenler eğlenceli olur” (Ç6), “Çocuklara kızmamalı, kızınca üzülüyorum.” (Ç4). Araştırmaya katılan çocuklar, ilkokula başladığında öğretmenin kadın mı erkek mi olsun sorusuna ise daha çok kadın cevabını vermişlerdir. Ayrıca nedeni sorulduğunda erkek cevabını veren çocukların çoğunluğu “çünkü ben erkeğim” şeklinde yanıtlamıştır. Bu durum toplumsal cinsiyet rolleri açısından öğretmenlik mesleğinin kadınlara daha uygun görüldüğünü göstermektedir. Aynı zamanda okul öncesi öğretmenlerinin kadın olmasının da etkisi olduğu söylenebilir. Aykaç (2012) da ilkokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin cinsiyet olarak öğretmenleri daha çok kadın olarak çizdiklerini ortaya koymuştur. İlkokul öğretmenin kadın mı erkek mi olmasını istersin? Sorusuna çocukların verdikleri bazı cevaplar şu şekildedir. “Erkek olsun çünkü ben erkeğim” (Ç1), “Kadın. Çünkü ben kadın öğretmen seviyorum.” (Ç9), “Kadın öğretmen istiyorum. Annem de kadın” (Ç2). Araştırmaya katılan çocuklar öğretmeni canlı varlık olarak en çok kediye, cansız varlık olarak da en çok oyuncağa benzetmiştir. Çocukların öğretmeni en çok sevdiği varlıklara benzettiği söylenebilir. Çocukların öğretmeni benzettiği bu metaforlar öğretmene ilişkin algıları açısından önemli ipuçları sunmaktadır. Aykaç (2012) da ilkokul öğrencilerinin üzerinde yaptığı çalışmada çocukların öğretmeni bir kitap, güneş, yıldız gibi bazı metaforlara benzeterek çizdiklerini belirtmiştir. Toplum tarafından kabul gören metaforlarla gösterilmesi, öğrencilerdeki öğretmen algısının olumlu değerler içerdiğini gösterebilir. Çocukların vermiş oldukları bazı cevaplar şu şekildedir “Öğretmenin canlı bir varlık olsaydı at olurdu. Çünkü öğretmenim uzun saçlı. Atın kuyruğuna benziyor” (Ç4), “Kedi olsun isterdim çünkü dünyada en çok kedileri severim, onlar daha tatlı oluyorlar” (Ç10), “Öğretmenim cansız bir varlık olsaydı oyuncak öğretmen olurdu” (Ç8), “Aycıklı anahtarlık olurdu çünkü kapıyı açarken çok seviyorum” (Ç4).

Tablo 3. Öğretmen algı kodlama listesine ilişkin sonuçlar

Öğretmen algı kodlama listesi f kategorileri	
Cinsiyet	
Kadın	8

Erkek	2
Belirsiz	2
Fiziksel Özelliklerini	
Şık giyimli	6
Resmedilmemiş	4
Özensiz	2
Jest ve mimikler	
Güler yüzlü	7
Kızgın	2
Belirsiz	2
Şaşırılmış	1
Öğretmen figürü boyutları	
Normalden büyük	7
Normalden küçük	3
Gerçekçi	2
Figürünün mekânsal konumu	
Belirsiz	8
Dışarıda	4
Öğretmen figürünün yaptığı eylem	
Ayakta dururken	9
Etkinlik yaparken	2
Oyun oynarken	1
Elinde bulunan nesne	
Yok	11
Çubuk	1
Etrafında Bulunanlar	
Güneş	6
Çiçek	4
Çimen	4
Bulut	4
Kalp	2
Yağmur	1
Kuş	1
Kelebek	1

Araştırmaya alınan çocukların çoğunluğu öğretmenlerini kadın olarak çizmiştir. Çocukların öğretmenleri kadın olduğu için doğrudan kendi öğretmenlerini çizdikleri düşünülmektedir. Ayrıca okul

öncesi öğretmeni denilince çocukların aklına çoğunlukla kadın öğretmen gelmektedir. Ahi, Cingi, Kıldan (2016)'nın çalışmalarında da çocukların çoğunluğunun öğretmenini kadın olarak resmetmişlerdir. Araştırmada çocukların çoğunluğu öğretmenini şık giyimli ve güler yüzlü çizmiştir. Bu durum çocukların öğretmenlerine ilişkin olumlu bir algıya sahip olduklarını göstermektedir. Dağlıoğlu (2011)'na göre güler yüzlü çizilen öğretmen figürü öğretmenin çocuk tarafından iletişime açık güvenilir olarak algılandığını göstermektedir. Aykaç (2012)'in ilköğretim öğrencilerinin resimlerinde öğretmen ve öğrenme süreci algısı adlı çalışmasında da öğretmenler çoğunlukla şık giyimli ve güler yüzlü çizilmiştir. Araştırmada çocukların çoğunluğu öğretmenini kâğıda büyük olarak çizmiştir. Öğretmenin kâğıda büyük olarak resmedilmesi öğretmene olan hayranlığın bir göstergesidir. Ayrıca bu durum öğretmenin sınıftaki hâkimiyetini de ifade etmektedir (Yavuzer, 2017). Halmatov (2022)'e göre çocuklar sevdiği, önemseydiği veya özdeşim kurduğu kişileri büyük çizmektedirler. Çocuklar öğretmenlerini çoğunlukla ayakta dururken çizmişlerdir. Verilen yönergenin “*Öğretmenini çizer misin?*” şeklinde olması ve başka bir açıklama yapılmaması çocukların kağıda sadece öğretmenlerini çizmesine neden olmuş olabilir. Ahi, Cingi, Kıldan (2016)'nın çalışmalarında da çocuklar öğretmenlerini çoğunlukla ayakta dururken resmetmişlerdir. Yine çocukların çoğunluğu öğretmenini herhangi bir mekânda resmetmemiş, ve elinde herhangi bir nesne çizmemiştir. Bu durumun çocukların çizgisel gelişimlerinin bir figürü ayırtılabilir becerisine henüz sahip olamamasından kaynaklı olabilir. Daşdemir (2019) de çalışmasında çocukların öğretmenlerini çoğunlukla elinde herhangi bir şey olmadan resmettiklerini bulmuştur. Çocuklar resimlerinde öğretmenle birlikte çoğunlukla güneş figürü çizmişlerdir. Halmatov (2022)'a göre mutlu çocuklar resimlerinde çoğunlukla güneş, çiçek, kalp gibi figürler eklemektedir. Dolayısıyla çocukların güneş çizmesi öğretmenle olan olumlu iletişimin göstergesi olabilir. Ahi, Cingi, Kıldan (2016)'nın çalışmalarında da çocuklar çoğunlukla öğretmenin figürünün etrafına güneş, çizmiştir.

4. Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucuna göre, çocukların çoğunluğu öğretmen olmak istemediğini başka bir meslek sahibi olmak istediğini, iyi bir öğretmenin çocuklarla oyun oynayan öğretmen olduğunu, ilkökulda öğretmenin kadın olmasını istediğini, kadın öğretmenlerin daha iyi olduğunu ifade etmiştir. Çocukların çoğunluğu öğretmen canlı bir varlık olsa kedi, cansız bir varlık olsa oyuncak olurdu yanıtını vermiştir. Çocukların resimleri incelendiğinde ise, çoğunluğun öğretmenini kadın olarak çizdiği, fiziksel özelliklerinin çoğunlukla belirgin olarak resmedilmediği, sayfaya büyük olarak çizildiği, öğretmenin belirgin bir mekânda çizilmediği, çoğunlukla ayakta çizildiği görülmüştür. Çocukların çoğunluğu öğretmeni elinde herhangi bir nesne ile çizmemiştir ve öğretmen figürüyle birlikte en fazla güneş çizilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunabilir. Araştırmanın sınırlılığı çocukların tek bir resim üzerinden değerlendirilmesidir. Çocukların öğretmen algısı çok daha ayrıntılı değerlendirilebilir. Öğretmen ve ebeveyn görüşleri dikkate alınarak, daha bütüncül bir değerlendirme yapılabilir. Resim yaptırma çocukları tanımak için etkili bir araçtır. Ancak yapılan resimler mutlaka

dikkatle değerlendirilmelidir. Bu nedenle öğretmenlere çocuk resimlerini değerlendirme ve değerlendirme yaparken dikkat edilmesi gereken hususlar hakkında eğitimler verilebilir. Araştırmaya daha fazla çocuk dâhil edilebilir. Farklı yaş gruplarıyla çalışma yapılabilir. Geçerliliği ve güvenilirliği yüksek ölçme araçları geliştirilebilir.

Kaynakça

- Ahi, B., Cingi, M. A. & Kıldan, A.O (2016). 48-60 aylık çocukların öğretmen kavramına yönelik algılarının çizimler aracılığıyla incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1);77-90.
- Aykaç, N. (2012). İlköğretim öğrencilerinin resimlerinde öğretmen ve öğrenme süreci algısı. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 228-315.
- Bekmezci, H. & Özkan, H (2015). Oyun ve oyuncağın çocuk sağlığına etkisi. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastanesi Dergisi*, 5(2), 81 – 87.
- Berk, E. L. (2013). Tarih, Teori ve Araştırma Stratejileri. (Çev. N. Işıkoğlu Dönmez) İçinde Çev Ed: N. Işıkoğlu Dönmez. *Bebekler Ve Çocuklar Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa (s.2-49)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Buldu, E., & Buldu, M. (2023). Talking over children's drawings about their favourite play times:how do children describe their play? *Early Child Development and Care*, 193(6), 810–823.
- Cengizoğlu S., Olgan, R. & Teksöz, G. (2022). Preschool children's perceptions on human–environment relationship: follow-up research. *Early Child Development and Care*, 192(4), 513-534.
- Cam-Aktaş, B. (2010). Investigating primary school students' perceptions regarding "teacher" through their drawings. *The International Journal of Learning*, 17(8), 409-425
- Colwell, M. & Eric L. (2003). Teacher-child interactions and preschool children's perceptions of self and peers. *Early Child Development and Care*, 173(2), 249-258.
- Coşkun, Y. & Önem, A. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının meslek algıları ve geleceğe dönük mesleki hayalleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 289-330.
- Dağlıoğlu, H.E. (2011). Okul öncesi öğretmeninin özellikleri ve okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme. Gelengül Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş içinde (s.39-78)*. Anı Yayıncılık.
- Daşdemir, R. G. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının resimlerindeki algılarının öğretmen öz yeterliklerine göre incelenmesi*. Yüksel lisans tezi. Gazi Üniversitesi.
- Demirkaya, P.N. & Bakkaloğlu, H. (2015). Examining the student-teacher relationships of children both with and without special needs in preschool classrooms. *Educational sciences. Theory & Practice*, 15(1), 159 – 175.
- Genç, H. & Ersoy Alkan, Ö. (2016). Altı yaş çocuklarının gelecekte ne olmak istedikleri üzerine nitel bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2221-2234.
- Genç, M. M. Y. (2016). *Okul öncesi dönemde çocukların ve öğretmenlerin çocuk-öğretmen ilişkisine yönelik algılarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi.
- Halmatov, S. (2022). *Çocuk resimleri analizi ve psikolojik testler*. Pegem Akademi
- Karabekmez, S. , Yıldırım, G. , Akamca, G. Ö. , Ellez, A. M. & Üner Bulut, A. N. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının mesleklere yönelik toplumsal cinsiyet algılarının incelenmesi . *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 2(1), 51-70 .
- Keung, C. P. C. & Fung, C. K. H. (2021). Pursuing quality learning experiences for young children through learning in play: how do children perceive play?, *Early Child Development and Care*, 191(4), 583-597.
- Koçyiğit, S. & Başara-Baydilek, N. (2015). Okul öncesi dönem çocukların oyun algılarının incelenmesi. *YYU Journal of Education*,12,1–26.
- Liu, Y., Pan, Y. & Sun, H. (2005). Comparative research on young children's perceptions of play—an approach to observing the effects of kindergarten educational reform. *International Journal of Early Years Education*,13(2), 101–112.

Miller, P. H. (2017). *Gelişim psikolojisi kuramları*. İmge Yayınları.

O'Connor, E. & McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44, 340-369.

Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444 – 458.

Temiz, Z., Ünlü Çetin, Ş. & Yılmaz, S. (2020). Okul öncesi eğitim alan beş yaş çocuklarının meslek seçimleri ve cinsiyetlerine ilişkin düşüncelerinin incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 318-350.

Yavuzer, H. (2017). *Resimleriyle çocuk*. Remzi Kitabevi.



**RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARINDA BİÇİM, İÇERİK, RESİMLEME İLE
İLKOKUMA YAZMA AÇISINDAN İNCELENMESİ**
**EXAMINATION OF CHILDREN'S PICTURE BOOKS IN TERMS OF FORM,
CONTENT, ILLUSTRATION AND EARLY LITERACY**

Seren AVCI¹, Prof. Dr. Derya ARSLAN²

1.Turkey Ministry of Education, Isparta, Turkey, Kozanseren@gmail.com

2.Department of Elementary School Teacher Education, Faculty of Education, Mehmet Akif Ersoy University,
Burdur, deryaarslan@mehmetakif.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, resimli çocuk kitaplarının biçim, içerik ve resimleme ile ilk okuma yazma öğrenme süreci açısından incelenmesidir. Araştırma temel nitel araştırma türünde desenlenmiş, doküman inceleme yöntemi ile yürütülmüştür. Resimli çocuk kitapları incelenmiştir ve ilk okuma yazma sürecine ya da sürecin herhangi bir aşamasına yer veren kitaplar, çalışma materyali olarak seçilmiştir. Araştırma kapsamında dört kitap incelenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İncelenen kitaplarda boyut, kapak ve ciltlemenin yaş seviyesine uygun, dayanıklı ve dikişli olduğu görülmüştür. Araştırmada kullanılan kitapların konu seçiminin ve yazı resim oranının istenilen düzeyde olduğu belirlenmiştir. İncelenen kitaplarda resim metin ilişkisine dikkat edilmiştir. Kitaplarda ilk okuma yazma sürecinin sesi hissettirme aşamasına bir kitap hariç hepsinde yer verildiği görülmüştür. Resimli çocuk kitaplarında, ilk okuma yazma öğretimi sürecinin seslerden hece, hecelerden kelime, kelimelerden cümle oluşturma aşamalarına yer verilmediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: İlk Okuma Yazma, Resimli Çocuk Kitapları, Biçim, İçerik

ABSTRACT

The aim of this research is to examine children's picture books in terms of form, content, illustration and first literacy learning process. The research was designed in the type of basic qualitative research and was carried out with the document analysis method. Children's picture books were examined and books that included the first literacy process or any stage of the process were chosen as study material. Four books were examined within the scope of the research. Content analysis technique was used to analyze the data. The size, cover and binding of the examined books were found to be suitable for age level, durable and stitched. It has been determined that the subject selection and text-picture ratio of the books used in the research are at the desired level. In the examined books, attention was paid to the picture-text relationship. It was observed that the stage of making the sound recognition in the first literacy process was included in all but one book. It has been observed that the stages of the first literacy teaching process are not included in the stages of forming syllables from sounds, words from syllables, and sentences from words in illustrated children's books.

Keywords: First literacy, Children's Picture Books, Form, Content

1. Giriş

Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) göre temel okuma ve yazma becerilerinin etkili bir şekilde öğretildiği ilk okuma ve yazma eğitimi, ilköğretim birinci sınıftan başlayarak öğrencilere düşünme, anlama, sorgulama, öğrenme becerilerini geliştirme, bilgiyi kullanma ve sorunları çözme yetisi kazandırmayı amaçlar.

İlk okuma, sadece sesleri ve sembolleri tanıma ve seslendirme becerisi değil, aynı zamanda bir bireyin hayatının diğer alanlarında da aktif olmasını sağlayan bir süreçtir. Bu eğitim, çocukların toplum içinde yer almasını, iletişim kurmasını ve kendini ifade etmesini sağlar. İlk okuma eğitimi, çocukların okula başladığı andan itibaren büyük bir öneme sahiptir (Akyol, 2021). Bir birey, okuduğunu doğru bir şekilde algılayabiliyor ve kavrayabiliyorsa, aynı zamanda anladıklarını açık bir şekilde ifade edebiliyorsa, genellikle her derste başarılı olma ihtimali yüksektir. Bu yetenekler, bir öğrencinin eğitim sürecinde önemli bir avantaj sağlar.

2004-2005 eğitim yılında pilot uygulaması gerçekleştirilen ve 2005-2006 eğitim yılından itibaren tamamen kullanılmaya başlanan yeni programın okuma yazma öğretimi ve yazı öğretimi için tercih edilen yöntem, Ses Temelli Cümle Yöntemi olarak adlandırılır. Bu yöntem, öğrencilere okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için kullanılan bir yöntemdir. Ses Temelli Cümle Yöntemi, öğrencilere öncelikle harfleri tanıtmakla başlar. Öğrencilere harfler seslendirilir ve bu harflerle ses-birleştirme çalışmaları yapılır. Daha sonra öğrenciler heceler, kelimeler ve cümleler oluşturmak için bu harfleri birleştirirler (Koç, 2012). Ses Temelli Cümle Yöntemi, Türkçe dilinin ses yapısına uygun bir yöntemdir, çünkü her harf bir sesi karşılamaktadır. Bu yöntem, öğrencilerin duydukları ve çıkardıkları seslerin farkına varmalarını sağlar. Bu da dil gelişimlerine, doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme gibi konularda katkıda bulunur (MEB). Bu yöntemde okuma ve yazma birlikte uygulanır. Okuma süreci için öncelikle kişinin metni anlamlandırması gerekmektedir. Kişi, metni anlamlandırırken önceden sahip olduğu bilgilerden faydalanır ve zihinsel sözlüğünde o anlamı bulmaya çalışır. Bu amaçla cümleler, kelimeler, paragraflar ve görseller kullanılabilir (Akyol, 2021).

6-7 yaş çocuklarının okumayı öğrendiğinde yaşadığı mutluluğu Alpay (1989)'ın şu sözleriyle özetleyebiliriz.

“Okumayı söktüğünde çocuk, bir mucizeyi yapmış olmasının sevincini, büyük bir başarının hazzını, lezzetini, rahatlığını yaşar. Mutlu olur. Yazdığı zaman ise bu mutluluk daha da büyür. Çevresinde görüp de anlayamadığı bir yığın şekil birden bire konuşmaya, ona ne olduklarını söylemeye başlar. Birinin kendisine kitap okumak için yardım etmesi gerekmez artık. Yeter ki çevresinde okuyabileceği güzel kitaplar bulsun. İyi kitaplar bulsun. Okumayı söktüğü için özgür olmuştur artık. İstedikini istediği zaman okuyabilir. Bağımsız olmuştur. Yalnız başına sevdiği bir kitapla baş başa eğlenir, heyecanlanır, sevinir, üzülür, hatta ağlar.

Okuma, hayatımız üzerinde büyük bir etkiye sahip olan bir etkinlik olduğundan, öğrenme sürecinde en büyük yardımcımız kitaplardır. Çocuk, okuma becerisini kazandığı anda, kitaplara hayatında daha fazla yer vermeye başlar. Özellikle bu okuma sürecinde, çocuk kendi hakkında bazı sorulara cevap bulabileceği kitaplara ihtiyaç duyar (Sever, 2008). Çocuk kitapları oluşturulurken çocukların zihinsel süreçleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle, kullanılan dil sade ve akıcı olmalıdır. Kitaplardaki konular çocuğun ilgi ve yaş seviyesine uygun olmalıdır. Çocuğun ilgisini çeken konulara odaklanmak, onun kitaba olan ilgisini artırırken, ilgisini çekmeyen konular çocuğun kitaptan uzaklaşmasına neden olabilir. Bu nedenle, çocuklar için yazılan kitaplar ayrı bir önem ve özen gerektirir (Lüle, 2007). Görüyoruz ki kitaplar ilk okuma yazma öğretiminde bizim yararlandığımız en önemli materyallerdir. Bu kitaplar arasında özellikle resimli çocuk kitaplarından çok faydalanılır.

Resimli çocuk kitapları çocukların ilk iletişim kurduğu materyaller arasındadır. Resim, çocuk kitaplarının en önemli özelliklerinden biridir. Resimler, bazen sözcüklerin yerine geçerek, metni daha iyi anlayıp yorumlamayı sağlar. Özellikle okumayı yeni öğrenen çocuklar yeni öğrendikleri bir sözcükle ilgili verilen resimle daha iyi bir ilişki kurar. Çünkü Çocuklar bu kitaplar sayesinde metin ve görselle ilişki kurup duygularını ve düşüncelerini aktarma imkânı bulur. Yani resimlerin; renkleri, konuya olan uygunluğu, konuyu betimlemesi gerekir. Resimli kitaplar, çocuğun hem kitaba olan ilgisini arttırma, hem görsel zekâsını beslemesi açısından ilk okuma eğitiminde kullanılan en önemli araçtır.

Resimli çocuk kitaplarının önemli özellikleri vardır. Bu özelliklerden bazıları kitabın boyutudur. Mennanoğlu (2008) tarafından yapılan araştırmada; çocukların değişik büyüklükteki kitapları karıştırmaktan ve okumaktan zevk aldıkları belirtilmiştir. Çünkü çocuklar sürekli aynı boyutta kitap okumaktan sıkılır. Kitabın yazı puntosu ise çocuğun gelişimine göre verilir. Genelde yazı puntosu çocuğun yaşı büyüdükçe puntolar kitaplarda daha küçük yazılır. Ama daha dikkat çekici olmasından dolayı bazı kelimelerin daha büyük bazı kelimelerin diğer kelimelere göre daha küçük yazılabilir.

Resimli çocuk kitaplarında kullanılan kâğıt mat olmalıdır. Kâğıt cinsinin kaliteli olması renklendirme de kaliteli olacaktır. Resim ve metni diğer sayfaya geçirmemelidir. Kitabın sayfa düzeni ise en önemli konulardan biridir. Sayfa düzeninde resim metin ilişkisi iyi düzenlemelidir. Metin ve resim sayfa düzeninde bir bütünlük oluşturup verilen konuyu iyi özetleyebilmelidir (Döl, 1999). Yeni okumaya başlayan çocuklar için metin resim oranı yarı yarıyadır. Resimler basit, sade bir şekilde çizilmelidir. Resimler fazla ayrıntıya girmeden ama metni destekleyen bir ayrıntı varsa onu da görselleştirmelidir (Bayram, 2009).

Resimli çocuk kitaplarının aydınlatıcı bir diğer yönü ise çocuğa sesleri tanıma ve ayırt etmeyle tanıştırmasıdır (Güleç & Gönen, 1997). Okuma ve yazma ilk başta çocuğu korkutan bir süreçken kitaplardaki canlı renkli iyi resmedilmiş resimler çocuğun kitaba olan ilgisinin arttırmada kullanılır.

Çocuklar okuduğu kitapların görsellerini veya okuduğu metne ait bazı görselleri orada bulmaktan hoşlanır. Kitap okumayı seven, kitaptan yeni bilgiler öğrenen hayatına bunu yansıtan çocuklar geleceğimiz için yapılmış en iyi yatırımdır.

Resimli çocuk kitapları hazırlanırken uzmanlardan yardım alınmalıdır. Görselin kitapta nerede duracağı metindeki hangi olayların görselleştirileceği süreci önemlidir. Tüm bunlar göz önüne alındığında iyi resmedilmiş, resimle uyumlu metin içeriği ve ilk okuma sürecinde bol tekrarlı ses cümlelerine yer veren çocuk kitapları hazırlamak ciddi bir özveri istemektedir.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problemini “İlk okuma yazma öğretimini içeren resimli çocuk kitaplarının biçim, resim ve içerik özellikleri ile ilk okuma yazma öğretim süreci nasıl ele alınmıştır? ” Sorusu oluşturmaktadır.

Alt Problemler

Bu çalışmada aşağıda belirtilmiş olan alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Resimli çocuk kitaplarında biçim, içerik ve resimleme

2. Resimli çocuk kitaplarında ilk okuma yazma süreci nasıldır?

2.1. Resimli çocuk kitaplarında ilk okuma sürecinde sesi hissetme,

2.2. Resimli çocuk kitaplarında ilk okuma sürecinde sesi okuma ve harfi yazma,

2.3. Resimli çocuk kitaplarında ilk okuma sürecinde hecelerden kelime, kelimelerden cümle oluşturma

2.4. Metin oluşturma

Süreçleri nasıl anlatılmaktadır? Problemlerine cevap aranacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, resimli çocuk kitaplarında biçim, içerik, resimleme ve ilk okuma yazma açısından incelenmesidir.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın amacı, kitaplar boş zamanı değerlendirmemizi sağlayan bir materyal olarak görülmekten çıkmaktır. Çocukların hayatının her anında yanında olabileceği onlara gösterilmeli yaşam boyu okuyucu olmaları kitabı sevmeleri amaçlanmalıdır. Bunun için iyi tasarlanmış okuma kitapları çocukların kitaptan sıkılmadan, zevk alarak ve başka kitaplara ilgilerini arttırma da büyük öneme sahiptir.

Resimli çocuk kitapları, çocukların kitaplarla ilk buluştuğu örneklerdir. Bu kitaplardan çocukların okuma etkinliği yaparken nasıl yararlandığı, öğretim sürecinde bu kitaplar sayesinde nasıl bir ilerleme

kaydettikleri görülmek istenmiştir. Resimli çocuk kitapları her geçen gün hayatımızda yer edinmeye, yazarların, pedagoğların ve yayın evlerinin ilgisinin arttığı bir alan olmuştur. Ama ne yazık ki bu alanda yapılan çalışmalar yeni yeni gündeme gelmektedir. Literatür tarandığında resimli çocuk kitaplarının ilk okumaya etkisi üzerinde yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma bu alanda yapılmış olan çalışmalara kaynak oluşturmak, resimli okuma kitapları ile ilgili çalışmalara katkı da bulunmak ve bu alanda yapılacak olan çalışmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okuma

Okuma, gözlerimizin görüntüleri olarak zihinsel olarak işleme sürecidir. Bu süreçte, yazılı metinleri anlamak, kavramak ve ifade etmek için duyu organlarımızı kullanırız. Okuma, kelime ve cümleleri bir araya getirerek anlam oluşturma becerisidir. Metinleri okurken düşünme, anlama, yorumlama ve analiz etme yeteneklerimizi kullanırız. Okuma, bilgi edinmek, öğrenmek, düşünmek ve iletişim kurmak için temel bir araçtır. Ayrıca okuma, hayal gücünü geliştirme, empati kurma ve düşünsel gelişimi destekleme açısından da önemlidir (Aytaç, 2005). Yine okuma (Sever, 2008) ise okuma; yazılı metinlerde ifade edilen duyguların, düşüncelerin ve mesajların anlaşılması, analiz edilmesi ve değerlendirilmesi gibi birçok karmaşık boyutu olan bir süreçtir. İletişim, algılama ve öğrenme süreçleriyle ilişkilendirilen bir aktivitedir. Okuma sadece kelime ve cümleleri anlamakla sınırlı kalmaz, aynı zamanda derinlemesine düşünme, çözümlenme ve değerlendirme becerilerini gerektirir. Yani okuma işlemi karmaşık bir süreçtir ve sadece kelimeyi tanıma ve anlamını çıkarma değil, aynı zamanda düşünme, değerlendirme, duygusal bağ kurma ve öğrenme sürecini içeren çok boyutlu bir faaliyettir.

2.2. İlk Okumanın Önemi

Okuma, şuan içinde bulunduğumuz dünyanın en etkin aracıdır. Okul programlarının temelini okuma oluşturur. Bu günkü hayatımızda teknolojinin geldiği noktaya göre bilgiyi elde etme noktasında yine de en büyük yardımcı okumadır. Gelişmiş toplumlarda kişi kendi uğraş alanında ilerlemesi, önemli görevlere gelmesi iyi bir okuma becerisine sahip olmasıyla olur (Çelenk, 2019: 33). Bill Gates'in, " Biz yatırımlarımızı iş gücünün olduğu yerlerde değil, eğitim düzeyi yüksek olan yerlere yapıyoruz" demesi oldukça anlamlıdır.

İlk okumanın başarılı bir şekilde ilerlemesinde en büyük etkiye sahip olan kişi öğretmenlerdir. Çocuğa olan yaklaşım, sevecen, samimi tavırları okumaya karşı olumlu dönütler almasında etkisi olacaktır (Göçer, 2016: 11).

2.3. Ses Temelli Cümle Yöntemi(STCY)

STCY, ilk okuma öğretmeye seslerin verilmesiyle başlayan bir yöntemdir. Kısaca bahsetmek gerekirse belirlenen harf gruplarının belli bir sırayla öğretmenin verdiği sesi çeşitli şekillerde öğrenciye hissettirerek başlayan bir süreçtir. Sesten sonra heceler, hecelerden sonra anlamlı kelimeler,

kelimelerden sonra cümle ve metne ulaşmasını amaçlar. Yani okuma yazma kısa sürede cümlelere ulaşılarak verilecektir

2.3.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları

2.3.1.2. Sesi Hissetme Ve Tanıma

Sesi hissetme ve tanıma aşaması tanıtılacak sesin öğrenciler tarafından fark edilmesini sağlamaya yöneliktir. Bu aşamada aşağıdaki çalışma ve etkinlikler yapılmalıdır.

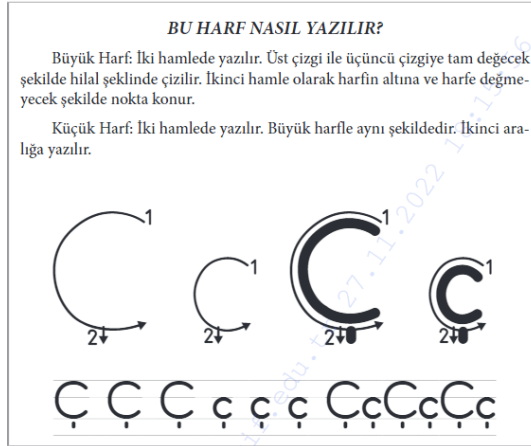
- Kısa öyküler anlatma, drama yapma, tekerleme ya da şarkı söyleme gibi etkinliklerle ses hissettirilir.
- Canlandırma, tekerleme, şarkı, öykü vb. etkinliklerle “e” sesi hissettirilmelidir. Örneğin, bebeğini uyutmaya çalışan bir anne canlandırılabilir. Annenin bu sırada söylediği “eee....eee....” sesi çıkarılabilir
- Görsellerden yararlanılarak sesi ayırt etme çalışmaları yapılır (Sesin bulunduğu ve bulunmadığı kelimelerin resimleri gösterilerek bu kelimelerde ilgili sesin geçip geçmediğini belirlemeleri istenir).
- Öğretmen guguk guguk çocuk şarkısını dinleterek şarkının nakarat kısmında “g”sesini vurgulayabilir (*Başbuğ, Muhammed; Şenel, Gonca, 2020*).

İsimler	Şerife, Şirin, Şeyma, Şule, Şermin, Başak, Eşref, Şebnem, Şafak
Hayvanlar	eşek, tavşan, şempanze, şahin
Yiyecekler	şeftali, şeker, aşure, şerbet
Eşyalar	şemsiye, şort

Şekil1 “ş” Sesinin Geçtiği İsimler

2.3.1.3. Sesi Okuma Ve Yazma

Ses harf ilişkisi iyi bir şekilde kavratıldıktan sonra harflerin okuma ve yazılmasına geçilmelidir. Yazma çalışmaları yapılırken öğrencilere harflerin yazım şekli, yönü, geometrisi, eğimi, dikliği vb. konulardan dolayı zorlanmamalıdır. Harfler öğrencilere verilirken önce büyük harflerin yazımı sonra küçük harflerin yazımı gösterilmelidir (Yılar, Ömer; Sağırılı, Muhittin; Çoşkun, İbrahim; Şahin, Esin; Yılar, Rabia; Bulut, Mesut; Elkatmış, Mesut, 2019, s. 168).



Şekil 2 ‘ç’ Harfinin yazımı

Öncelikle kurallara uygun bir şekilde öğretmen havada yapmalı daha sonra tahtada göstermelidir. Eğer imkân varsa kum havuzunda öğrenciler öğrendikleri sesi oraya yapabilir veya plastik fasulyelerle yazabilirler. Öğrenildiğinde iyice emin olunduktan sonra artık deftere ve çalışma kâğıtlarına yazılmaya başlanır (Akyol, 2021, s. 109).

2.3.1.4. Hece, Kelime ve Cümle Oluşturma

Birinci harf grubunun ikinci harfi olan ‘ı’ sesi de öğretildikten sonra artık hece öğretimine başlanmalıdır. Hece öğretim esnasında büyük harfin yazımı gösterilmemelidir. ‘e’ sesinden sonra ‘ı’ sesine vurgu yaparak iki sesin birlikte söylenmesi sağlanmalıdır. Her zaman önce kapalı hecelere sonra açık hecelere ulaşılmaya çalışılmalıdır. Heceler kolaydan zor doğru ilerlemelidir (Kırmızı, Fatma; Ünal, Emre; Aktay, Sayım; Aktay, Emel; Bıyık, Merve; Çoşkun, İbrahim; Yurdakal, İbrahim, 2019, s. 15).

Heceler oluşturulurken anlamlı ve işlek hecelere öncelik verilmelidir. Heceler oluşturulan kelimelerde görsellerden yararlanılıp öğrencinin önbilgilerinden faydalanılmalıdır.

Öğrencilerle oluşturulan anlamlı kelimelerden sonra artık cümle oluşturulmaya başlanır. Oluşturduğumuz cümlelerin öğrenciler için anlamlı ve somut olmasına dikkat etmeliyiz. Cümlelerimizde oluşturmadığımız bir kelime olduğunda kelimeyi bir görselle ifade etmeliyiz (Başbuğ, Muhammed; Şenel, Gonca, 2020, s. 273).

“g” sesi ile oluşturulabilecek örnek cümleler

Ege gitar çalıyor.	Gonca tatile gitti. Gezdi geldi.
Babam dergi okur, gözlük takar.	Guguk gece gündüz öter.
Duygu gemiye bin. Gemi çok güzel.	Goril ile geyik gece gündüz uyuyor.
Kırlangıç göç etti.	Gülay güle güle git.
Gürol güzel gol attı.	

Şekil 3 ‘g’ sesinin geçtiği Örnek Cümleler

2.3.1.5. Metin Oluşturma

Öğrenciler dördüncü grup harflerden itibaren metinlerle tanışır. Metinler anlamlı olmalıdır. Metinler okunduktan sonra öğrenciye metne yönelik sorular sorulmalıdır (Başbuğ, Muhammed; Şenel, Gonca, 2020, s. 275). Öğrencilerle oluşturduğumuz kısa metinleri yazdırmalı ve yazıyla ilgili dönütlerde bulunmalıyız. Yazının kâğıt üzerindeki duruşu da önemli bir nokta olduğu için bu duruma da değinerek metni oluşturmalıyız (Akyol, 2021, s. 125).

“g” sesi ile oluşturulabilecek örnek metinler

KARGA

Bir gün bir karga lokantaya gitti. Görenler çok merakla kargaya baktı. Garson geldi, kargaya sordu?

- Günaydın ne istersiniz? Karga;

- Gazoz ile gözleme.

Garson gitti. Gazoz ile gözleme getirdi. Karga gözlemeyi yedi bitirdi. Ama gazozu içemedi.

Ona merakla bakanlara döndü:

- Gözleme güzel ama bu gaga ile gazoz içilmiyor, dedi.

GEZİ

Bugün güzel bir gün. Gökyüzü açık. Rüzgar yok. Göl kenarına mangala gidelim. Gezelim gülelim. Göle girelim yüzelim. Gölgede yemek yiyelim. Gece olmadan geri gelelim.



Şekil 4 ‘g’ sesinin geçtiği örnek metin

2.4. Çocuk Kitapları

Çocuk kitapları, çocukluktan yetişkinliğe geçiş sürecimizi etkileyen ve okul hayatımızı destekleyen önemli ölçütler çerçevesinde hazırlanan kitaplardır. Bu kitaplar, çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanır ve çocuğa yönelik ilkelere uygun olarak yazılır. Çocuklar için hazırlanan kitaplarda yazarlar, çocuğa görelilik ilkesine bağlı kalarak eserlerini ortaya çıkarır. Bu, çocuğun yaşına, gelişim

düzeyine ve ilgi alanlarına uygun içeriklerin sunulmasını gerektirir. Çocuk kitapları, sadece metin ve şekil açısından önemli değildir, aynı zamanda çocuğa eğitsel olarak da bir şeyler katmalıdır (Arıcı, 2018).

Son dönemde çocuk kitapları, büyük bir büyüme ve ilgi artışı göstererek ayrı bir sektör haline gelmiştir. Yayınevleri, çocuk kitaplarına olan ilgilerini artırmış ve bu alanda daha fazla çalışma yapmaktadırlar. Ayrıca, çocuk kitaplarının yaratılmasında konunun alanında uzman bireylerden destek almak önemli bir hale gelmiştir. Çocuk kitaplarına olan bu artan ilgi, çocukların ayrı bir birey olduklarının farkına varılmasından kaynaklanmaktadır. Artık çocuklar, kendi dünyaları, ilgi alanları ve ihtiyaçları olan okuma materyallerine sahip olmalarının önemini kavramışlardır. Bu nedenle, çocuk kitabı yazarlığı giderek daha önemli hale gelmiştir (Koç O. , 2021).

2.4.1. Resimli Çocuk Kitapları

Resimli çocuk kitapları, çocukların edebiyatla ilk ve en önemli deneyimlerini yaşadıkları örneklerdir. Bu kitaplar, çocuğun ilgi düzeyine, yaşına ve gelişim özelliklerine uygun nitelikli hikâyeler sunar ve onlar için önemli bir eğitim aracıdır. Kitaplar, çocuğun okuma öğrenme sürecinde büyük bir rol oynar. Nitelikli hikâye kitapları, çocuğun edebi açıdan bilgi edinmesini ve dil becerilerini geliştirmesini sağlar. Çocuk, kitaplar aracılığıyla çevresi hakkında birçok bilgiyi dinleyerek ve okuyarak öğrenir. Bu kitaplar, çocuğun hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirirken aynı zamanda okuma alışkanlığı kazanmasına da yardımcı olur. itaplarla çocuklar, ilk olarak resimlerle tanışır. Resimler, çocuğun hikâyeyi görsel olarak takip etmesine yardımcı olur ve onun ilgisini çeker. Daha sonra, resim ve öykünün birleştiği kitaplara geçilir. Bu kitaplarda, resimler hikâyenin anlatımını tamamlayan bir unsur olarak kullanılır. Ardından, az resimli ve daha çok metin içeren kitaplarla devam edilir. Son aşamada ise çocuklar, tamamen metne dayalı kitapları okumaya başlar (Gönen, 1991).

Resimli kitaplar, içerisinde metin kadar hatta bazen daha fazla resim bulunan kitaplardır. Bu tür kitaplarda, resimler metnin tamamlayıcısı olarak kullanılır. Özellikle çocuklar için ilk tanıştıkları kitaplar olmaları açısından büyük bir öneme sahiptirler.

Resimli çocuk kitaplarında metin ve resim birlikte çalışarak hikâyenin anlatımını tamamlar. Metin, resimlerle birlikte çocuğa hikâyeyi anlaması için yol gösterir ve ona rehberlik eder. Resimler ise çocuğun hayal gücünü besler, görsel olarak hikâyeyi takip etmesini sağlar ve kitabı daha çekici hale getirir (Temizyürek, Fahri; Gürel, Zeki; Şahbaz, Namık Kemal, 2016, s. 27).

2.4.1.1. Biçimsel Özellikler

Biçimsel özellikler deyince aklımıza genellikle büyüklük(boyut), kapak (cilt), kâğıt cinsi, sayfa düzeni(mizanpaj), harfler(hurufat), resimler akla gelir.

2.4.1.1.1. Kitap Boyutu

Çocuk kitaplarının boyutu, çocuğun elinde rahatlıkla tutabileceği bir şekilde olmalıdır. Çocuğun küçük ellerine uygun bir boyut tercih edilmelidir. Kitaplar genellikle standart boyutlarda basılsa da, farklı boyutlarda kitaplarla da çocuklar tanıştırılmalıdır. Farklı boyutlarda kitaplar, çocuğun okuma deneyimini zenginleştirir. Küçük boyutlu kitaplar, çocuğun kolaylıkla taşıyabilmesini sağlar ve ona kendi kitaplarını istediği yere götürme özgürlüğü verir. Aynı zamanda, farklı boyutlarda kitaplarla çocuklar çeşitlilik ve farklılık kavramlarıyla da tanışır (Temizyürek, Fahri; Gürel, Zeki; Şahbaz, Namık Kemal, 2016, s. 31). Sayfa görseliyle kitap boyutu doğrudan ilişkilidir. Görsel ve dilsel metin kitap boyutuna göre şekil alır. Bu sebeple kitap boyutu yaşa uygunluk ilkesine göre ele alınmalıdır (Şahin, Ayfer; Duran, Erol; Pilten, Gülten; Bulut, Pınar; Babayiğit, Özgür; Şahin, Merve, 2021, s. 112).

2.4.1.1.2. Kapak(Tasarım)

Tasarım özellikleri olarak çocuğu kitapla buluşturan temel değişken kitap tasarımıdır (Oğuzhan, 2013, s. 370). Kitap kapağındaki resimler, çocuğa kitabın içeriği hakkında ipuçları vermelidir. Örneğin, kitap bir macera hikayesi ise kapağında heyecan verici bir sahne veya karakterlerin hareketli görüntüleri olabilir. Eğer bir hayvanlar hakkında bir kitap ise, kapağında sevimli ve renkli hayvanlar yer alabilir. Kitap kapağındaki resim, çocuğun ilgisini çekecek ve kitabın konusu hakkında bir fikir edinmesine yardımcı olacaktır. Renkler de çocukların kitap seçiminde etkili bir faktördür. Canlı, parlak ve çekici renkler çocukların dikkatini çeker. Kitap kapağındaki renkler, çocuğun görsel zevkini tatmin etmeli ve kitabın içeriğiyle uyumlu olmalıdır(Şimşek, 2011).

2.4.1.1.3. Kâğıt Cinsi

Parlak kâğıt türleri kalitesiz ve gözü yorduğu için mat bir kâğıt olmalıdır Dayanıklı ve kaliteli (en az ikinci hamur) olmasına dikkat edilmelidir. Özellikle resimlerin renklerinin soluk olmaması, resmin arka sayfaya yansıtmayan kâğıt cinsi tercih edilmelidir.

2.4.1.1.4. Sayfa Düzeni

Çocuk kitaplarında, genellikle normal veya normalden daha fazla satırlarla dizilmiş sayfalar tercih edilir. Paragrafların kısa tutulması ve tek sütun kullanılması yaygın bir uygulamadır. Tek sütunlu düzen, çocuğun okuma rahatlığını sağlar ve onu yormaz. Tek sütunlu düzen, çocuğun metni daha kolay takip etmesine yardımcı olur. Gözlerin yatay bir hareketle metni okuması, okuma sürecini daha akıcı hale getirir. Ayrıca, sayfaların boşluklarla ve resimlerle dengeli bir şekilde düzenlenmesi, çocuğun görsel odaklanmasını artırabilir (Oğuzhan, 2013, s. 368).

2.4.1.1.5. Harfler

Çocuğun gelişimine göre, yazı büyüklüğü (punto) ve yazı karakteri (font) kullanımı kitabın okunabilirliğini temel etkileyen faktörler arasındadır. Harfler çocukların gözünü yormayacak şekilde seçilmelidir. Çocuklar için genellikle 36-10 punto arasında yazı büyüklüğü tercih edilmektedir. Yazı karakteri seçimi de çocuğun yaşına göre yapılmalıdır. Büyük harfler sadece dikkat çekici bir unsur

olarak kullanılmalıdır. Büyük harfler, özellikle başlık veya önemli noktaları vurgulamak için kullanılabilir. Ancak, kitabın genelinde büyük harfler yoğun bir şekilde kullanılmamalıdır, çünkü bu çocuğun okuma akıcılığını ve anlamayı etkileyebilir. Büyük harfler dikkat çekici bir unsur olarak seçici bir şekilde kullanılmalıdır (Şahin, Ayfer; Duran, Erol; Pilten, Gülten; Bulut, Pınar; Babayiğit, Özgür; Şahin, Merve, 2021, s. 111).

2.4.1.1.6. Resimler

Resimler, çocuğun estetik duygusunu geliştiren ve metnin anlamını tamamlayan dikkat çekici unsurlar olarak kullanılır. Aynı zamanda çocuğun hayal gücünü de desteklemesi gereken özel bir rol üstlenir. Bu nedenle, çocuk kitaplarında yer alan resimler rastgele, özensiz veya plansız bir şekilde seçilmemelidir. Resimlerin çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygun olması ve metinle uyum içinde olması önemlidir(Tunagür & Kartaş, 2021, s. 124).

Sever 'e (2013) göre çocuk kitaplarındaki resimler, önemli bir rol oynamalarının yanı sıra metinle birlikte düşünüldüğünde anlamı tamamlayan, açıklayan ve genişleten bir uyaran işlevi görür. Okul öncesi ve okumaya yeni başlayan çocuklar için, kitaplardaki her sayfada dörtte üçünün resme ve dörtte birinin metne ayrılması uygun bir orandır (Oğuzhan, 2013, s. 385).

Çocuğa okuma alışkanlığı kazandırmak için yazılan kitaplarda, resimlerin sanatsal yönden çocuğu beslemesi önemlidir. Resimler canlı, renkli, sevimli ve neşeli mizahi öğeler barındırmalıdır. Bunun yanı sıra, keskin çizgiler yerine daha yumuşak ve yuvarlak çizimler tercih edilmelidir. Bu şekilde, çocukların görsel olarak etkilenmesi ve kitaba ilgi duyması sağlanabilir (Şahin, Ayfer; Duran, Erol; Pilten, Gülten; Bulut, Pınar; Babayiğit, Özgür; Şahin, Merve, 2021, s. 115).

2.4.1.2. İç Yapı(içerik) Özellikleri

Eserlerin içerik özellikleri eserin içeriği ile ilgili konu, tema(izlek), karakterler, plan, dil ve anlatım gibi temel öğelerden meydana gelir.

2.4.1.2.1.Konu

Çocuk yayınlarında konu seçimi son derece kritiktir. Çünkü yazarlar, çocukların ilgi ve yaş gruplarına uygun konuları seçerken dikkatli olmalıdır. Bu nedenle yazarlar, çocukları iyi tanımalı ve onların okuma eğilimlerini doğru bir şekilde anlamalıdır. Konular genellikle eğlendirici, hayal gücünü harekete geçiren ve dinlendirici olmalıdır. Olaylar sürükleyici ve hareketli olmalı, çocuğun okumayı keyifli hale getirmelidir (Oğuzhan, 2013, s. 372).

2.4.1.2.2. Tema(İzlek)

Yazarın eserde iletmek istediği temel düşünce, görüş ve ana yönelim "tema" olarak adlandırılır. Tema, kitapta net ve açık bir şekilde kendini göstermelidir. Yazar, ele aldığı konuyu hangi duygu ve düşünceyle

işleyeceğini önceden belirlemelidir. Özellikle küçük çocuklar için ele alınan temalar genellikle hayvan ve doğa sevgisi, aile, kahramanlık gibi konuları içerir (Oğuzhan, 2013, s. 371).

2.4.1.2.3. Karakter

Kitaplardaki kahramanlar, çocuklar için birer rol model olma potansiyeline sahiptir. Çocuklar genellikle kendilerine benzeyen veya kendileriyle bağdaşım kurdukları kahramanları daha çok benimserler. Bu nedenle, çocuk kitaplarında karakter seçimi önemlidir. Çocuklara örnek oluşturan davranışlara sahip karakterlerin yer aldığı kitaplarda, çocuklar olumlu davranışlar kazanma ve benimseme konusunda ilham alabilirler. Bu karakterler, çocukların değerlerini, empati yeteneklerini ve sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir (Bayram, 2009). Özellikle küçük çocuklarda fazla sayıda karaktere yer verilmemelidir. İki karakter yeterli olabilir. Çocuk ve avcı, iki hayvan karakteri vb. yer verilmesi çocukların daha çok ilgisini çekecektir (Oğuzhan, 2013, s. 372).

2.4.1.2.4. Plan

Dikkatli bir şekilde hazırlanmış bir plan, kitaptaki ana fikri daha etkili bir şekilde ortaya koymaya yardımcı olur. Yazar, anlatmak istediği konuyu ve bu konuda yer alacak karakterleri belirledikten sonra duygularını ve düşüncelerini sıralamaya başlar. İyi bir plan çerçevesinde yazılmış bir eser, okuyucuda okuma isteğini artırıcı bir etki yaratır (Oğuzhan, 2013, s. 373).

2.4.1.2.5. Dil ve Anlatım

Sadece resimli çocuk kitaplarında değil, bütün çocuk kitaplarında dil ve anlatımın düzgün olması gerekir. Yalın ve düz bir anlatımdan hoşlanan çocuklar için karmaşıklıktan uzak oldukça günlük hayat diliyle dolu bir dil ve anlatım sağlanmalıdır. Çocuğun yaşına uymayan bir anlatımın olması çocuğu okuma isteğinden yoksun bırakır.

3.YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma türünde desenlenmiş ve doküman inceleme yöntemi ile yürütülecektir. Doküman inceleme yöntemi, araştırmanın veri setini oluşturan birincil veya ikincil kaynak olarak nitelendirilen çeşitli dokümanların elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilir (O' leary, 2017).

(Yıldırım & Şimşek, 2016) göre nitel araştırma, araştırma yapan kişiye genel bir yaklaşım sağlar. Bütüncül bir bakışla ele alınan araştırma nesnelere ilişkin resmedilmesini sağlar. Konunun derinlemesine araştırılması amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılır.

3.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada iki anahtar sözcük resimli çocuk kitapları ve ilk okuma öğrenmedir. Araştırmamız bu iki kavram üzerinde oluşturulmuştur. Çalışmada ilk olarak araştırmacı, Isparta ilinde bulunan kitapevlerinde inceleme yapılmıştır. Kitap satışı yapan Kitap Yurdu, D&R, BKM Kitap vb. sitelerden yararlanarak ilk okuma yazmaya hazırlık sürecini çağrıştıran resimli çocuk kitapları satın alınmıştır. Bu kitaplar Özge Bahar SUNAR' ın " Kirpi ve Sergi", Birken Ekim ÖZEN' in " Ses Dedektifi Tolga", Gülşah YEMEN'in " Bir Ses", Birol BAYRAM 'ın " Armut'un A'sı Zürafa'nın Z'si " isimli kitaplardır. Araştırmacı kitapları temin ettikten sonra uzman bir öğretmenle değerlendirmelerde bulunacaktır

3.3. Verilerin Analizi

Örneklemedeki tüm kitaplar taranarak betimsel analiz yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Güvenirliği ve geçerliliği sağlamak için araştırmacılar birbirinden bağımsız olarak 4 kitabı inceleyip rapor etmiştir. Daha sonra elde edilen bulgular araştırmacılar tarafından toplanıp hep birlikte tekrar gözden geçirilmiştir. Bu sayede elde edilen bulgular yansız olarak yansıtılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır.

4.1. Birinci alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında kitaplar Özge Bahar SUNAR' ın " Kirpi ve Sergi", Birken Ekim ÖZEN' in " Ses Dedektifi Tolga", Gülşah YEMEN'in " Bir Ses", Birol BAYRAM 'ın " Armut'un A'sı Zürafa'nın Z'si " isimli kitaplarını biçim, içerik ve resimleme özellikleri incelenmiştir.

- "Kirpi ve Sergi" Biçimsel Açıdan Değerlendirmeler

"*Kirpi ve Sergi*" adlı esere ilişkin olarak yapılan biçimsel açıdan değerlendirme, iki çerçevede gerçekteştirilmiştir. Eser; öncelikle, tasarım özellikleri ile sonra, resim özellikleri ile değerlendirilmiştir.

- Tasarım Özellikleri

REDHOUSE Kidz Yayıncılık tarafından yayınlanan Özge Bahar SUNAR' ın "*Kirpi ve Sergi*" adlı eserin tasarım özellikleri irdelenirken; boyut, kâğıt kalitesi, kitap sırtı, kapak, ciltleme ve baskı, sayfa düzeni, harfler, sayfa sayısı hususlarına dikkat edilmiştir.

Boyut: Kitap; 24 x 24 cm boyutlarında hazırlanmıştır. Bu boyutlar, çocuk okurların kolaylıkla kullanabileceği kitap boyutu arasındadır. Bu boyuttaki kitaplar çocukların ilgisine çekebilecek niteliktedir.

Kağıt Kalitesi: Kitabın kağıt kalitesi 2. Hamur tipidir. Kağıt okuyucunun ilgisini çeken yağlı, kaygan bir his veren parlak bir his verdiği görülmektedir.

Kapak: Karton kapak tercih edilmiştir. Karton kapaklı eserler dayanıklılık açısından oldukça önemlidir. *Kitabın ön kapağında;* kitap adı, yazarı, resimleyen kişinin adı ve soyadı, yayın evi ve kaçınıcı baskı olduğuna dair bilgiler verilmiştir. Ön kapakta yer alan resmin kitabın içeriği hakkında bilgi verdiğini görülmektedir. *Kitabın arka kapağında;* kitap hakkında kısa ve ilgi çekici bir özet belirtilmiştir. Kitap içeriğine sahip sergiden birkaç görselle desteklenmiştir.

Sayfa Düzeni: Resimlerin konumlandırılması ile metin görsel ve okunabilirlik açısından çocuğa göre ayarlanmıştır. Resimler ile anlatılan olaylar tutarlı ilerlemektedir. Bu da çocuğun okurken incelediği resimlerle hayal gücünü desteklemesini sağlamaktadır.

Harfler: Harfler ideal ölçülerde ayarlanmış olup gözü yormamaktadır. Harflerin rengi görsellerde kullanılan renk tonuna uygun seçilmiştir.

Sayfa sayısı: Sayfa sayısı 32 dir. Bu sayı okul öncesi ve yeni okumaya başlayan çocuklar içinde idealdir.

- **Resim Özellikleri**

“Kirpi ve Sergi” adlı eserin çizimi Ceyhun ŞEN tarafından yapılmıştır. Bu eserde yer alan resimler ve metin güçlü bir uyum yakalamıştır. Çizimler metni yansıtan ilgi ve merak uyandıran niteliktedir.

Resimlerin metinle ilişkisi güçlüdür. Okuduğu metinle resim birbirini çağrıştırmaktadır. Okuyucunun hayal dünyasını güçlendiren resimler tercih edilmiştir. Resimlerde kullanılan renkler canlı ve gözü yormayan bir şekilde düzenlenmiştir.



Resim 1: Kirpi ve Sergi Kitabından Bir Çizim



Resim2: Kirpi ve Sergi Kitabından Bir Çizim

- “ Kirpi ve Sergi” İçerik Açısından Değerlendirmeler

Bu başlık altında Özge Bahar Sunar ‘ın *Kirpi ve Sergi* eserine ilişkin olarak; konu ve kurgu, izlek ve tema, karakter ve kahraman, dil ve anlatım, iletiler çözümlenerek yorumlanmıştır.

- **Konu ve Kurgu:** Geçirdiği ufak bir kaza sonucunda ellerini kullanamayan bir kirpinin öğretmeninin öğrettiği ‘ A’ sesini engellerini aşarak yaratıcı bir şekilde ormandaki sergiye hazırlamasını anlatmaktadır.
- **İzlek / Tema:** Özge Lokman Hekim’ in yazdığı Ceyhun Şen’ in resimlediği bu kitap engelleri aşarak başarılı olabileceğimizin vurgusunu yapmaktadır. Eserde yılgnılığa düşmeme, karşılaşılan engelleri avantaja çevirmenin çevresinde bir tema oluşturulmuştur.
- **Karakter / Kahraman:** Kitapta yer alan kahramanlar Kirpi, Öğretmeni ve arkadaşlarıdır.
- **Dil ve Anlatım:** Eserde kullanılan dil sade ve anlaşılırdır. Kullanılan sözcük seçimi çocukların yaş ve seviyesine uygun kullanılmıştır. Herhangi bir yazım ve imla hatasına rastlanmamıştır.
- **İleti:** Eser de verilmek istenen temel ileti engellerin yaratıcı düşüncelerimizle avantaja çevrilebileceği ve istersek istediğimiz her durum için bir çıkışımız olup başarılı olabileceğimizeyizdir.

- “ Ses Dedektifi Tolga” Biçimsel Açıdan Değerlendirme

“ Ses Dedektifi Tolga ” adlı esere ilişkin olarak yapılan biçimsel açıdan değerlendirme, iki çerçevede gerçekleştirilmiştir. Eser; öncelikle, tasarım özellikleri ile sonra, resim özellikleri ile değerlendirilmiştir.

- Tasarım Özellikleri

FOM Kitap Yayıncılık tarafından yayınlanan Birsen Ekim Özen’ in “ Ses Dedektifi Tolga ” adlı eserin tasarım özellikleri irdelenirken; boyut, kâğıt kalitesi, kitap sırtı, kapak, ciltleme ve baskı, sayfa düzeni, harfler, sayfa sayısı hususlarına dikkat edilmiştir.

Boyut: Kitap; 17 x 21,5 cm boyutlarında hazırlanmıştır. Bu boyutlar, çocuk okurların kolaylıkla kullanabileceği kitap boyutu arasındadır. Bu boyuttaki kitaplar çocukların ilgisine çekebilecek niteliktedir. Taşınması kolay kitap boyutlarından biridir.

Kağıt Kalitesi: Kitabın kağıt kalitesi mat kuşedir. Kağıt okuyucunun ilgisini çeken yağlı, kaygan bir his veren parlak bir his verdiği görülmektedir.

Kapak: Karton kapak tercih edilmiştir. *Kitabın ön kapağında;* kitap adı, yazarı, resimleyen kişinin adı ve soyadı, yayın evi ve kaçınıcı baskı olduğuna dair bilgiler verilmiştir. Ön kapakta yer alan resmin kitabın içeriği hakkında bilgi verdiğini görülmektedir. *Kitabın arka kapağında;* kitap hakkında kısa ve ilgi çekici bir özet belirtilmiştir. Kitap içeriğine sahip Tolga'nın sesleri bulma görseline yer verilmiştir.



Resim 3: Ses Dedektifi Tolga Kitap Kapağı

Sayfa Düzeni: Resimlerin konumlandırılması ile metin görsel ve okunabilirlik açısından çocuğa göre ayarlanmıştır. Resimler ile anlatılan olaylar tutarlı ilerlemektedir. Bu da çocuğun okurken incelediği resimlerle hayal gücünü desteklemesini sağlamaktadır.

Harfler: Harfler ideal ölçülerde ayarlanmış olup gözü yormamaktadır. Hitap ettiği yaş seviyesi için seçilen punto uygun değildir. Bazı kelimeleri kullanılan puntodan büyük kullanıp dikkat çekici bir özellik katılmıştır. Kitapta vurgulanmak istenen bazı sesler kırmızı renk ile yazılmıştır. Harflerin rengi siyah tercih edilmiştir.

Sayfa sayısı: Sayfa sayısı 32 dir. Bu sayı okul öncesi ve yeni okumaya başlayan çocuklar içinde idealdir.

- *Resim Özellikleri*

“Ses Dedektifi Tolga” adlı eserin çizimi Öznuur Sönmez tarafından yapılmıştır. Bu eserde yer alan resimler metinlerde geçen görsellerle desteklenmiştir. Çizimler metini yansıtan ilgi ve merak uyandıran niteliktedir.

Resimlerin metinle ilişkisi güçlüdür. Okuduğu metinle resim birbirini çağrıştırmaktadır. Resimlerde kullanılan renkler ve karakter çizimleri ilgi uyandırıcıdır.

- **“Ses Dedektifi Tolga” İçerik Açısından Değerlendirme**

Bu başlık altında Birsen Ekim Özen ‘ın *Ses Dedektifi Tolga* eserine ilişkin olarak; *konu ve kurgu, izlek ve tema, karakter ve kahraman, dil ve anlatım, iletiler* çözümlenerek yorumlanmıştır.

- **Konu ve Kurgu:** Ses dedektifi Tolga’nın kayıp olan ‘L’ sesini bularak kelimeleri düzeltmesini anlatmaktadır.
- **Karakter/ Kahraman :** Kitapta yer alan kahramanlar ; Tolga, ve Muhtar Hasan ‘dır.
- **Dil ve Anlatım:** Kitapta yer verilen dil ve anlatım özellikleri kafiyeli, kelime oyunlarına sıklıkla yer veren akıcı ve sade bir dile sahiptir. Sözcük seçimi çocuklar için uygundur. Herhangi bir yazım yanlışına rastlanmamıştır.
- **İleti:** Eserde verilmek istenen ileti, çocuklara bazı sesleri hissetmek, harflerin değiştirilmesiyle yeni kelimeler öğretmek eğlenceli bir anlatımla anlatılmıştır.
- **“Armut’un A’sı Zürafa’nın Z’si “Biçimsel Açısından Değerlendirme**

“ Armut’un A’sı Zürafa’nın Z’si ” adlı esere ilişkin olarak yapılan biçimsel açıdan değerlendirme, iki çerçevede gerçekleştirilmiştir. Eser; öncelikle, tasarım özellikleri ile sonra, resim özellikleri ile değerlendirilmiştir.

- **Tasarım Özellikleri**
Nesin Yayıncılık tarafından yayınlanan Birol BAYRAM’ ın yazdığı ‘ ‘Armut’un A’sı Zürafa’nın Z’si” adlı eserin tasarım özellikleri irdelenirken; boyut, kâğıt kalitesi, kitap sırtı, kapak, ciltleme ve baskı, sayfa düzeni, harfler, sayfa sayısı hususlarına dikkat edilmiştir.

Boyut: Kitap; 26 x 26 cm boyutlarında hazırlanmıştır. Bu boyutlar, çocuk okurların kolaylıkla kullanabileceği kitap boyutu arasındadır. Bu boyuttaki kitaplar çocukların ilgisine çekebilecek niteliktedir. Taşınması kolay kitap boyutlarından biridir.

Kağıt Kalitesi: Kitabın kağıt kalitesi kuşedir. Kağıt okuyucunun ilgisini çeken yağlı, kaygan bir his veren parlak bir his verdiği görülmektedir.

Kapak: Karton kapak tercih edilmiştir. *Kitabın ön kapağında;* kitap adını büyük ve beyaz renk kullanarak verilmiştir. Yazan ve resimleyen kişi Birol Bayram olduğu için sadece kitap kapağında onun adı yer almaktadır. Yayın evi ve kaçınıcı baskı olduğuna dair bilgiler verilmiştir. Ön kapakta yer alan resmin kitabın içeriği hakkında bilgi verdiğini görülmektedir. Kitapta bahsedilen harflerden oluşan hayvan figürleri kitap ön kapağındadır ve resmin üzerine yazılan “*Her harf bir hikayecik*” yazısı kitabın içeriği ile ilgili belirgin bir bilgi vermektedir. .

Kitabın arka kapağında; minik okuyucuya yazarın ufak bir önerisi yer almaktadır. Hayvanlardan oluşturduğu kahramanlara arka kapakta da yer vermiştir. Her hayvan bir harf gösterip, ‘‘ Elma’’ yazısını oluşturmuş, görsel olarak da çağrışım yapması için bir elma resmidе bulunmaktadı. Ayrıca arka kapakta yayınevi ve kitap bandrolüne de yer verilmiştir. Resim 1 de gösterilmiştir.



Resim 4: Armutun ‘ A’sı Zürafa’nın Z’si Kitap Arka Kapağı

2 0 2 3

Sayfa Düzeni: Resimlerin konumlandırılması ile metin görsel ve okunabilirlik açısından çocuğa göre ayarlanmıştır. Resimler ile anlatılan olaylar tutarlı ilerlemektedir. Görsel ve metin uyumu ön plandadır. Sayfa düzeninde yazılar bazen aşağıda verilmiş bazen de yukarıda, kullanılan resme göre sayfa düzeni değişmektedir.

Harfler: Harfler ideal ölçülerde ayarlanmış olup gözü yormamaktadır. Hitap ettiği yaş seviyesi için punto büyüklüğü uygundur. Harf renkleri resimlerle uyumlu ilerlemektedir. Her sayfadaki farklı hikayede başka bir yazı rengi tercih edilmiştir.

Sayfa sayısı: Sayfa sayısı 44’ tür. Bu sayı okul öncesi ve yeni okumaya başlayan çocuklar içinde idealdir.

- **Resim Özellikleri**

‘‘ Armut’un A’sı Zürafa’nın Z’si’’ kitabını resimleyen isim aynı zamanda eseri yazan Birol BAYRAM’dır. Resimler oldukça dikkat çekici ve canlı renkler kullanılarak resmedilmiştir. Resimlerde kullanılan hayvan figürleri eser içeriğiyle uyumlu ilerlemektedir. Harflerin tek tek

verildiği bu kitapta, her harfle başlayan bir görselle ilgili metin oluşturulmuş. Bu da bize metin resim ilişkisinin uyumlu olduğunu göstermektedir.

- “*Armut’un A’sı Zürafa’nın Z’si*” *İçerik Açısından Değerlendirme*

Bu başlık altında Birol BAYRAM ‘ın “*Armut’un A’sı Zürafa’nın Z’si*” eserine ilişkin olarak; *konu ve kurgu, izlek ve tema, karakter ve kahraman, dil ve anlatım, iletiler* çözümlenerek yorumlanmıştır.

- **Konu ve Kurgu:** Kitapta her ses bir hikayecik sözünden yola çıkılarak her sesle ilgili bir hikayeyi vermesi anlatılmaktadır.
- **İzlek / Tema:** Her sesi bir hayvan temsil ederek, metinler yoluyla sesleri hissettirmeye çalışarak minik okurları okumaya hazırlamaktadır.
- **Karakter / Kahraman:** Kitapta yer alan kahramanlar her sesi ifade eden 29 hayvandan oluşmaktadır.
- **Dil ve Anlatım:** Eser kullanılan dil genel hatlarıyla yalın ve sade olsa da, kullanılan bazı kelimeler hitap ettiği yaş seviyesi için uygun değildir. Yeni okumayı öğrenen bir çocuk için okumakta zorlanacağı kelimeler ve anlamını bilmediği kelimelere yer verilmiştir. Bunlara; camgöbeği, cadaloz cadı, jui-jutsu, ukala ukala, deliler gibi aşık olmak, salak gibi kelimeler örnek olarak gösterebilir. Kitapta noktalama işaretlerine uyulmuş ve okunurken bir ahenk yakalanmıştır.
- **İleti:** Yazar okumaya yeni başlayan çocuklara hayvanlarla ulaşım onları eğlenceli bir yolcuğa çıkarmaya çalışmaktadır.
- “*Bir Ses*” *Biçimsel Açısından Değerlendirme*

“*Bir Ses*” adlı esere ilişkin olarak yapılan biçimsel açıdan değerlendirme, iki çerçevede gerçekleştirilmiştir. Eser; öncelikle tasarım özellikleri ile sonra resim özellikleri ile değerlendirilmiştir.

- *Tasarım Özellikleri*

Masal Perest Yayıncılık tarafından yayınlanan, Gülşah YEMEN’ in yazdığı “*Bir Ses*” adlı eserin tasarım özellikleri irdelenirken; boyut, kâğıt kalitesi, kitap sırtı, kapak, ciltleme ve baskı, sayfa düzeni, harfler, sayfa sayısı hususlarına dikkat edilmiştir.

Boyut: Kitap; 26,5 x 26,5 cm boyutlarında hazırlanmıştır. Bu boyutlar, çocuk okurların kolaylıkla kullanabileceği kitap boyutu arasındadır. Okul öncesine hitap eden kitap, çocukların ilgisine çekebilecek boyuttadır. Taşınması kolay kitap boyutlarından biridir.

Kağıt Kalitesi: Kitabın kağıt kalitesi 1. Hamur tipidir. Kağıt, kayganlık hissi vermeyen, parlak olmayan, mat bir görünümündedir.

Kapak: Karton kapak tercih edilmiştir. *Kitabın ön kapağında;* kitap adı ve resimleyen kişinin ismi yer almaktadır. Yayın evi ve kaçınıcı baskı olduğuna dair bilgiler verilmiştir. Ön kapakta

yer alan karakter kulağıyla sesleri dinleyen bir görünüme sahiptir. Kitabın ön kapağında yazarın serisi olan kitaplar sol alt kösele belirtilmiştir. Ön kapakta yer alan resim, renkli dünyayı andıran bir görünüme sahiptir. Görselin içinde seslerin geldiği notalar ve müzik aletleri gösterilmiştir.



Resim 5: Bir Ses Kitap Kapağı

Kitabın arka kapağında; yazarın eserin içeriği ile ilgili minik okuyucuya yönelttiği bir metin bulunmaktadır. Kitabın arkasında bulunan bir yazıda” Bu kitap Birleşik Devletleri’nde düzenlenen 2022 Bağımsız Basın Ödülleri’nde (Independent Press Awards) çocuk kitapları kurgu kategorisinde “ En Beğenilen Seçkin Eser” ödülünü almıştır”.

Sayfa Düzeni: Resimlerin çok fazla metnin ise oldukça az olduğu bir kitaptır. Yazılar resimlerin konumuna göre konumlandırılmış. Sayfalarda bazen iki kelime ve sadece resme yer verilmiş.

Harfler: Harflerin puntosu seslendiği yaş seviyesi için biraz küçük olsa da, harfler arasında boşluk yeni okumaya başlayan çocukların zorlanmadan okuyacağı seviyededir. Harflerin renk seçimi, kullandığı zemine göre değişiklik göstermiştir.

Sayfa sayısı: Sayfa sayısı 32’ dir. Okumaya yeni başlayan çocuklar için ideal bir sayıdır.

- **Resim Özellikleri**

“ Bir Ses ” kitabını resimleyen isim Çağrı ODABAŞI’dır. Kitap içindeki bir sayfada hakkında kısa bir bilgi verilmiştir. Çağrı Odabaşı’nın çizdiği resimler, kelime ve cümle ikilemiyle aynı doğrultudadır. Resimlerin bahsi geçen seslerle aynı tonları barındırdığını görüyoruz. Örneğin; sonbahar mevsiminden bahsederken yazar, resimde sonbaharla uyumlu olarak kahverengi tonlarını barındırmaktadır (Resim 2). Aynı örneği kış mevsimden bahsettiğinde karlarla bezeli bir resimle bütünleştirmiştir. Resimler her sayfada ayrı ele alınmamıştır. Bütünlük ilkesi göz önüne alınarak iki sayfağı kaplamaktadır. Resim 1’ de bir görselle gösterilmiştir.



Resim 6: Bir Ses Kitabından Bir Çizim



Resim 7: Bir Ses Kitabından Bir çizim

- **“Bir Ses” İçerik Açısından Değerlendirme**

Bu başlık altında Gülşah YEMEN ‘in “Bir Ses” adlı eserine ilişkin olarak; *konu ve kurgu, izlek ve tema, karakter ve kahraman, dil ve anlatım, iletiler* çözümlenerek yorumlanmıştır.

- **Konu ve Kurgu:** Eserde yaşadığımız dört mevsimde yaygın olarak duyduğumuz sesleri örneklendirerek, çocuklara sesleri hissettirme amaçlanmıştır.
- **İzlek / Tema:** Yazar sesleri hissettirmek üzerinde durmuştur.
- **Karakter / Kahraman:** İsmi belli olmayan küçük siyah bir şekil baş kahramandır.
- **Dil ve Anlatım:** Eserde amaç sesleri hissettirmek, yaşadığımız dünyada yakinen tanık olduğumuz sesleri vermek olduğu için dil oldukça yalın ve sadedir. Sık sık ikilemelere başvurulmuştur. Akıcı eğlenceli bir dil kullanılmıştır.
- **İleti:** Yazar okumaya yeni başlayacak veya yeni okuyan çocuklar için seslerin hissettirildiği, ses örneklerinin verdiği bir kitaptır.

4.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Bu başlık altında Özge Bahar SUNAR' ın " Kirpi ve Sergi", Birken Ekim ÖZEN' in " Ses Dedektifi Tolga", Gülşah YEMEN'in " Bir Ses", Birol BAYRAM 'ın " Armut'un A'sı Zürafa'nın Z'si " isimli kitaplarının ilkokuma yazma süreçleri incelenmiştir.

Tablo:1 Kitapların Sesi Tanıma ve Hissetme Gösterimi

KİTAP ADI	Sesi Tanıma- Sesi Hissetme
Kirpi ve Sergi	-
Armut'un A'sı Zürafa'nın Z'si	+
Bir Ses	+
Ses Dedektifi Tolga	+

4.2.1.Sesi Tanıma ve Hissetme Problemine İlişkin Alt Bulgular

Kirpi ve Sergi kitabında sesi hissetme ve tanımaya yönelik bilgi geçmemektedir.

- "Armut'un A'sı Zürafa'nın Z'si " kitabında geçen sesi hissetmeye yönelik bilgiler aşağıdaki şekildedir.

"Kocaman bir dolunay vardır. 'Aaa Ay!' dedi sevinçle. 'Astronot Ayı' yı Ay'a yollanın zamanı!' birdenbire aklına geldi, 'Şu söylediğim cümlede amma çok A var..' diye mırıldandı kendi kendine."s(3)

- "Bir Ses" kitabında sesi hissettime ve tanıma aşağıdaki şekildedir.

"Kurumuş yaprakların üzerinde gezerken 'haşur huşur' ses."(s.11)

"Karın ayağımın altında çıkardığı 'gacur gucur' sesi."s(14)

"İlkbahar geldiğinde 'şıpır şıpır' yağın yağmur sesi."s(17)

"Yaz olunca sahile vuran dalgaların 'şırıl şırıl' sesini çok severim."s(21)

- "Ses Dedektifi Tolga" kitabında sesi hissetme ve tanımaya aşağıdaki şekildedir.

"T seven tırl yüzünden eksik harfle büyüdüm ben. Fark edince bu dorunu, geliştirdim harf duyumu."s(1)

"Onlarda olsa 'A' gibi, götüremez isteyen tabii. A, bir 'aaaa' diye bağırır! Dağlara sesi yayılır."s(2)

4.2.2.Sesi Okuma ve Yazma Alt Problemine İlişkin Alt Bulgular

Tablo 2: Kitapların Sesi Okuma ve Yazma Gösterimi

KİTAP ADI	Sesi Okuma ve Yazma
Kirpi ve Sergi	+
Armut'un A'sı Zürafa'nın Z'si	-
Bir Ses	-
Ses Dedektifi Tolga	-

- “Kirpi ve Sergi” kitabında sesi okuma ve yazmaya ilişkin bilgiler aşağıdaki gibidir.

“Birgün öğretmen A harfini gösterdi. Sınıf arkadaşları ve kirpi uzun süre bu harfi inceledi. Sonra kirpi hariç her biri, yapraklarına A harfini çizdi.”s(6)

“ Biraz yamuk oldu ilk a harfi; heyecandan titremiştiki dikenleri, birkaç tane daha çizince, alıştı kullanmaya kalemi.”s(18)

“ Biraz sonra yaprağa dikenlerini geçirdi ustalıkla, dikkatlice çıkardığında dikenlerini, ortaya çıktı delikli bir a harfi.”s(20)

“ Sandıktaki eski dikenleri çıkardı kirpi, biraz zor olsa da yerleştirmesi, işte karşınızda tehlikeli bir a harfi.”

- “Armut'un A'sı Zürafa'nın Z'si”, “Bir Ses”, “Ses Dedektifi Tolga” resimli çocuk kitaplarında sesi okuma ve yazmaya yönelik bir bulguya rastlanmamıştır.

4.2.3. Hecelerden Kelime, Kelimelerden Cümle Oluşturma Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 3 :Kitapların Hecelerden Kelime, Kelimelerden Cümle Oluşturma Gösterimi

KİTAP ADI	Hecelerden Kelime, Kelimelerden Cümle Oluşturma
Kirpi ve Sergi	-
<i>Armut'un A'sı Zürafa'nın Z'si</i>	-
Bir Ses	-
Ses Dedektifi Tolga	-

- “*Kirpi ve Sergi*”, “*Armut’un A’sı Zürafa’nın Z’si*”, “*Bir Ses*”, “*Ses Dedektifi Tolga*” resimli çocuk kitaplarında okumaya dayalı metin oldukları için, metin akışından kaynaklı olarak hecelerden kelime, kelimelerden cümleye yönelik bir bulguya rastlanmıştır.

4.2.4. Metin Oluşturma Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 4: Kitapların Metin Oluşturma Gösterimi

KİTAP ADI	Metin Oluşturma
Kirpi ve Sergi	+
Armut’un A’sı Zürafa’nın Z’si	+
Bir Ses	+
Ses Dedektifi Tolga	+

- “*Kirpi ve Sergi*”, “*Armut’un A’sı Zürafa’nın Z’si*”, “*Bir Ses*”, “*Ses Dedektifi Tolga*” resimli çocuk kitaplarında seslerle ilgili metin oluşumlarına yer verilmiştir

5. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı resimli çocuk kitaplarında ilk okuma yazma sürecini ve kitapların içerik, biçimsel ve resim özellikleri açısından durumunu belirlemektir. Araştırma bulgularına baktığımızda incelediğimiz resimli çocuk kitaplarında, kapak olarak karton kapak tercih edilmiş olup kitapların hepsi dikişlidir. Çocuk kitaplarının kapaklarının dikkat çekici ve sağlam olması ile ilgili, (Gündüz Sağlam, 2007) anne, baba ve öğretmenlerin çocuk kitapları hakkında görüşlerini almıştır. Aylık geliri iyi olan ailelerin kitapların kapaklarının sağlamlığına ve canlılığına dikkat ettiğini, aylık geliri düşük olan ailelerin ise bu noktaya dikkat etmediğini alım gücüne göre seçim yaptıklarını belirtmiştir. Kağıt olarak birinci hamur kuşe kağıt tercih edilmektedir. İncelenen kitapların boyutları ele alındığında hedef kitlenin kolaylıkla taşıyıp, rahatça okuyabileceği boyutların tercih edildiği tespit edilmiştir. Harflerin puntosu incelenen resimli çocuk kitaplarında hedef kitle için uygun olsa da, “*Ses Dedektifi Tolga*” kitabında seçilen harf puntosu hitap edilen kitle için uygun değildir. Sayfa düzenlemeleri incelenen resimli çocuk kitaplarında metin, resim ve yazı ilişkisinin dengeli kurulduğu tespit edilmiştir. İnclediğimiz resimli çocuk kitaplarındaki resim özellik bulgularına baktığımızda; genel olarak resimlerin metinle uyumlu, renkli ve canlı çocuğun ilgisini çekebilen görsellere yer verildiği tespit edilmiştir. (Sarı, 2006), yaptığı çalışmada, özellikle çocukların bilmedikleri resimlerin yer alması gerektiğini ve metinde geçen bilinmeyenlere yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Resmin metinlerden daha önemli olduğunu, çocukların dünyasında daha anlamlı ve etkileyici olduğunu belirtmiştir. Kapakta kullanılan resimlerin

kitabın içeriği hakkında bilgi verici nitelikte olduğunu görmekteyiz. “Kapaktaki resimlerin, renklerin güzel bir şekilde ve metni yansıtacak düzeyde verilmesi gerekir... Kitabın yazarının ve yayın tarihinin de verilmesi gerekir. Kitabın arka kapağında da kitabın içeriğiyle ilgili yazılar veya yazar hakkında bilgiler ve kitabın fiyatı gibi unsurlara yer verilmelidir” (Akin, 2019, s. 214).

İncelediğimiz kitaplarda konu seçimi seslerin hissettirildiği, harflerin içinde geçen kelimelere daha çok verildiği okumaya hazırlayan, sesleri sezdirenen bir ana fikirle buluştuğunu görmekteyiz. Dil ve anlatım özelliklerine baktığımızda akıcı, sade bir dil kullanımının olduğunu tespit etmekteyiz. “ Armut’un A’sı Zürafa’nın Z’si” kitabında metinlerde seçilen bazı kelimelerin hedef kitle için uygun olmadığını görmekteyiz.

Resimli çocuk kitaplarında ilk okuma ve yazma sürecinin STCY aşamalarının nasıl ele alındığına baktığımızda, sesi tanıma ve hissetme aşamasının “Kirpi ve Sergi” kitabı hariç, diğer incelediğimiz bütün kitaplarda yer verildiğini tespit edilmiştir. Sesi okuma ve yazma aşamasının ise incelenen resimli çocuk kitaplarında sadece “ Kirpi ve Sergi” kitabının yer verdiğini görmekteyiz. İncelediğimiz kitaplarda hecelerden kelime, kelimelerden cümle oluşumuna rastlanmamıştır. Metin oluşturma aşaması ise resimli çocuk kitaplarının hepsinde tespit edilmiştir. Okumaya dayalı kitaplar olduğu için seslerin geçtiği metinlerden oluştuğu görülmektedir.

İncelediğimiz resimli çocuk kitaplarının sonuçlarına dayanarak, sesi hissettiren hedef kitleye uygun okuma ve yazmaları için temel oluşturacak kitapların artmasını önerebiliriz. Yazarlarımız çocukların ilk okuma ve yazmaya hazırlayan bir öykünün olayın içinde sesleri de hissettiği kitaplara daha çok yer verdiği, kitap içerisinde çocuğun yaş seviyesine uymayan argo kelimelere yer vermemesi ve çocuk kitap yayınında ressam, yayınevi ile işbirliği içinde olması önerilebilir. Resimli çocuk kitabında ressamın görevi de yazar kadar önemlidir. Ressamlar, resim metin ilişkisine uyum sağlayarak yazarla iş birliği içinde olması ve kitapta hangi resmin daha belirgin olması gerektiği konusunda yazarla ortak çalışması önerilebilir.

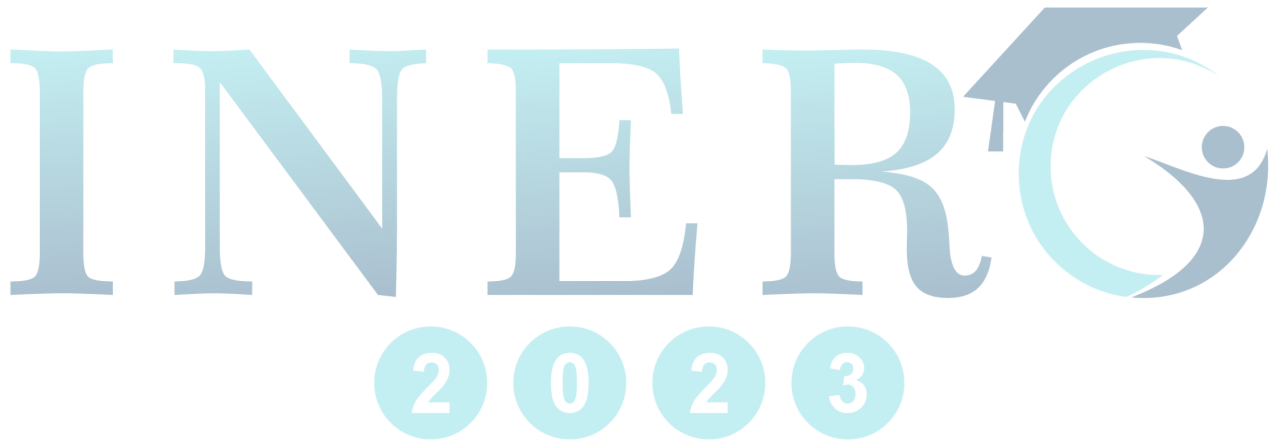
Kaynakça

- Akyol, H. (2021). *İlk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Alpay, M. (1989). *Türkiye’de ve Almanya Federal Cumhuriyeti’nde Gençlere yönelik Kütüphane Hizmetleri*. İstanbul: Kültür Bakanlığı.
- Ancı, A. F. (2018). *Çocuk Edebiyatı ve Kültürü*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aytaç, G. (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*.
- Başbuğ, Muhammed; Şenel, Gonca. (2020). *Her Ses/ Her Harf İçin Özel Uygulamalı İlk Okuma ve Yazma Öğretimi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bayram, Z. (2009). Resimli Çocuk Kitaplarının Okuma Alışkanlığı Üzerindeki Etkisi.

- Bayram, Z. (2009). Resimli Çocuk Kitaplarının Okuma Alışkanlığı Üzerindeki Etkisi. *İstanbul Üniversitesi*, 81.
- Çelenk, S. (2019: 33). *İlkokuma Yazma Programı Ve Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Döl, A. (1999). 0-6 Yaş Çocuk Kitabı Resimlemeleri.
- Göçer, A. (2016: 11). *Etkinlik Temelli İlk Okuma Ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gönen, M. (1991). İşitme Özürlü Okul Öncesi Çocukların Eğitiminde Kullanılan Resimli Kitapların Özellikleri. *Türk Kütüphaneciliği*.
- Güleç, H., & Gönen, M. (1997). 1974-1993 Yılları Arasında Türkçe Basılmış Olan Resimli Öykü Kitaplarının Resimlendirilme ve Fiziksel Özellikleri Yönünden İncelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 412-53.
- Kırmızı, Fatma; Ünal, Emre; Aktay, Sayım; Aktay, Emel; Bıyık, Merve; Çoşkun, İbrahim; Yurdakal, İbrahim. (2019). *İlk Okuma Öğretimi Yeni Programa Uygun*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koç, O. (2021). Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Kitaplarına Yönelik Toplumsal Bir Bakış. *International European Journal of Managerial Research*.
- Koç, R. (2012). Okuma Yazma Öğretimi Yöntemleri Ve Ses Temelli Cümle Yöntemi' Uygulaması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*.
- Lüle, E. (2007). Yedi Farklı Çocuk Kitabının Çocuk Yazını İlkelerine Uygunluğunun Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- MEB. (tarih yok). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı Kılavuzu*.
- Mennanoğulları, B. (2008). İlköğretim I. Kademe Öğrencilerin Çocuk Hikaye Kitaplarının Tipografik Özellikleri İle İlgili Görüşleri.
- O' leary, Z. (2017). *The Essential Guide To Doing Your Research Project*. Sage Yayınlar Ltd.
- Oğuzhan, F. (2013). *Yerli ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınevi.
- Sever, S. (2013). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*. Ankara: Tudem Yayınları.
- Şahin, Ayfer; Duran, Erol; Pilten, Gülten; Bulut, Pınar; Babayiğit, Özgür; Şahin, Merve. (2021). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşek, T. (2011). *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Temizyürek, Fahri; Gürel, Zeki; Şahbaz, Namık Kemal. (2016). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Temple, Charles., Martinez Miriam., Naylor Alice., Junko, Yokota. (1998). *Children's Books in Children's Hands*. Bostan: Allyn & Bacon. .
- Tunagür, M., & Kartaş, M. (2021). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi.

Yılar, Ömer; Sağırılı, Muhittin; Çoşkun, İbrahim; Şahin, Esin; Yılar, Rabia; Bulut, Mesut; Elkatmış, Mesut. (2019). *İlkokuma Ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



SINIF EĞİTİMİNDE WEB 3.0 TEKNOLOJİLERİNİN KULLANIMI: POTANSİYELLER VE FIRSATLAR

UTILIZING WEB 3.0 TECHNOLOGIES IN PRIMARY EDUCATION: POTENTIALS AND OPPORTUNITIES

Feride YEŞİLDAĞ¹, Yaşar ÖZMEN², Doç. Dr. Sezan SEZGİN³, Prof. Dr. Derya ARSLAN
ÖZER⁴

1. Turkey Ministry of Education, Isparta, Turkey, ferideyesilda9@gmail.com

2. Turkey Ministry of Education, Isparta, Turkey, ysrozmen@gmail.com

3. Department of Computer and Instructional Technology Education, Faculty of Education, Mehmet Akif Ersoy
University, Burdur, sezansezgin@mehmetakif.edu.tr

4. Department of Elementary School Teacher Education, Faculty of Education, Mehmet Akif Ersoy University,
Burdur, aderyaa@gmail.com

ÖZET

Web 3.0, internetin semantik ve yapay zekâ özellikleriyle zenginleştirilmiş bir evrimidir. Bu yeni nesil internet, bilgi ve hizmetlerin daha etkili ve kullanıcı dostu bir şekilde sunulmasını hedeflemektedir. Bu çalışma, sınıf eğitiminde Web 3.0 teknolojisinin kullanımını ve potansiyel faydalarını incelemeyi amaçlamaktadır. Mevcut araştırmalar, bu alandaki çalışmaların sınırlı olduğunu göstermektedir. Web 3.0 teknolojileri, akıllı arayüz uygulamaları sayesinde zaman ve mekân bağımsızlığı ile düşük maliyet ve riskle öğrenme fırsatları sunmaktadır. Potansiyel faydalar arasında özelleştirilmiş öğrenme, işbirlikli öğrenme, zengin multimedya içeriği, sanal gerçeklik, sınıf dışı öğrenme ve sürekli eğitim gibi konular bulunmaktadır. İlerleyen dönemlerde, Web 3.0 tabanlı içeriklerin maliyetlerinin düşmesiyle sınıf eğitimi uygulamalarında daha fazla kullanılması beklenmektedir. Bu çalışma, Web 3.0 teknolojisinin sınıf eğitimine sağlayabileceği faydaları değerlendirerek eğitimciler ve eğitim politikaları belirleyicileri için yol gösterici niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Web 3.0 Teknolojisi, Sınıf Eğitimi, Öğrenci Başarısı, Eğitim İnovasyonu

ABSTRACT

Web 3.0 is an evolution of the internet that enriches its semantic and artificial intelligence features. This new generation of the internet aims to provide information and services more effectively and user-friendly. This study aims to examine the use and potential benefits of Web 3.0 technology in primary education. Current research shows that studies in this area are limited. Web 3.0 technologies provide learning opportunities with time and place independence, low cost, and risk through smart interface applications. Potential benefits include personalized learning, collaborative learning, rich multimedia content, virtual reality, out-of-class learning, and continuous education. In the future, it is expected that Web 3.0-based content will be used more in primary education as the cost decreases. This study evaluates the benefits that Web 3.0 technology can provide in primary education, providing guidance for educators and educational policymakers.

Keywords: Web 3.0 Technology, Primary Education, Student Success, Educational Innovation

1. Giriş

21. yüzyıl ihtiyaçları her alanda olduğu gibi eğitim alanında da kendini göstermiştir. Çok geride kalmış öğretim yöntemleri kısmen okullarda uygulansa da eğitim ihtiyaçlarını gidermede yeterli durumda değildir. Gelişen teknolojiyle birlikte bilgi çağındaki bu gereksinimlerin giderilebilmesi için bu ihtiyaçlara cevap verebilecek özgün ve güncel çalışmalar yapılmalıdır. Günümüzde var olan ve geliştirilmesi gereken eğitimin eksik görülen bölümlerine cevaplar ararken, geleceğe dönük ihtiyaçların da tahmin edilip yetişen nesli bu donanımlarla geleceğe hazırlamak gereklidir. Web araçları birçok alanda olduğu gibi eğitimde de önemli gelişmelerin önünü açmıştır. Bu açıdan Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri; mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olarak üç yeterlik alanından oluşmaktadır. Öğrenme ve öğretme süreci yeterliğindeki öğretmen göstergelerinden biri de öğrenme ve öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır şeklinde belirlenmiştir (MEB, 2017).

21. yüzyıl becerilerinden yola çıkarak günlük yaşam ve çalışma ortamında bireylerden beklenen tutum ve davranışlar belirlenmiştir. Mevcut gelişmelere uyum sağlamak ve geleceğe hazırlıklı olmak adına eğitimin, özellikle 21. yüzyıl becerileriyle bütünleştirilmiş program ve buna yönelik eğitim-öğretim tasarımlarının önemi üzerinde durulmuştur. Teknolojinin hızla geliştiği bir dönemin eğitime yaklaşımını ve kazandırılması gereken becerilerin farklılıkları bu gelişim sürecinde, üzerinde durulması gereken konulardır. Eğitim alanında da Web araçları kısa bir zaman içerisinde üç büyük aşama kaydetmiştir. Araştırmamız Web 3.0 teknolojilerinin eğitim yönünü inceleyen derleme bir çalışmadır. Bu kapsamda çalışma dört bölümde ele alınmıştır. Birinci bölümde Web 1.0'ın sınıf eğitimi alanında kullanımı, ikinci bölümde Web 2.0'in sınıf eğitimi alanında kullanımı ve Web 2.0 ile ilgili sınıf eğitimi uygulamaları, üçüncü bölümde Web 3.0'ın sınıf eğitimi alanında kullanımı, dördüncü bölümde ise Web 3.0'ın sınıf eğitimdeki potansiyeline değinilmiştir.

1.1 Web 1.0'ın Sınıf Eğitimi Alanında Kullanımı

Web 1.0 bilgilendirici web olarak da bilinen web'in ilk neslidir. Web 1.0, internete bağlanmak ve internette bilgi almakla ilgiliydi. Bilgisayardan okuyucuya yönelik tek taraflı bir aktarım söz konusuydu. Kullanıcı yalnızca web sayfaları üzerinden bilgi okuyabilirdi. World Wide Web (www); Tim Berners-Lee tarafından 1990'da Avrupa Nükleer Araştırmalar Merkezi'nde (CERN) icat edilmesiyle internetin toplumun geneline ulaşması sağlandı (Castells, 2003: 65) . Kullanıcı Web 1.0 ile karşı sunucuya bağlanır web sayfasındaki bilgilere ulaşır ve sayfayı kapatır. Şu anda kullandığımız web teknolojisinde olduğu gibi hem donanımsal olarak hem de yazılımsal olarak renkli ve dinamik değildi. WWW, ilk ortaya çıkışından bu yana birçok gelişme gösterdi.



Şekil 1: Web 1.0. tek taraflı bir iletişim ağıdır (Nath & Iswary, 2015).

Bu teknolojiye temel fikir internet kullanıcılarının ortak bir bilgi alanı içerisinde iletişimi sağlaması ve kısıtlı sayıda yazarın çok sayıda kullanıcı için web sayfaları oluşturmasıdır. Böylece kullanıcılar doğrudan kaynağa giderek bilgiye erişim sağlamaktadır. Ancak kullanıcılar salt okunur bilgiye eriştiği için tek yönlü bir iletişim kurulmaktadır. Kullanıcıların eriştiği web sayfaları bir gazete ya da katalog gibi etkileşimsiz yapıda bulunmaktadır. Kullanıcılar herhangi bir etki ya da katkı sağlayamamaktadır (Akgün ve Yılmaz, 2022).

Web 1.0 dönemine eğitimsel anlamda örnek 90'lı yıllardaki okul bilgisayar laboratuvarları gösterilebilir. Bu laboratuvarlar eğitim ortamının temel dayanağıydı ve öğrenciye bilgiye ulaşma ortamı sağlıyordu. Öğrenci istediği bilgiye rahatça ulaşabiliyor fakat bu konuyla ilgili sisteme geri dönüt ya da içerik yüklemiyordu. Kişisel dizüstü bilgisayara sahip öğrenci sayısının artması sonucu her yerde öğrenme ortamı oluştu. Bundan dolayı laboratuvara olan ihtiyaç azaldı. Dönemsel olarak Web 1.0 çağı, Eğitim 1.0 çağını beraberinde getirdi. Nitekim Eğitim 1.0'da Web 1.0 boyutunda sunulan bilgilerin merkezinde kullanıcı olarak öğrenci yer aldı.

1.2 Web 2.0'ın Sınıf Eğitimi Alanında Kullanımı

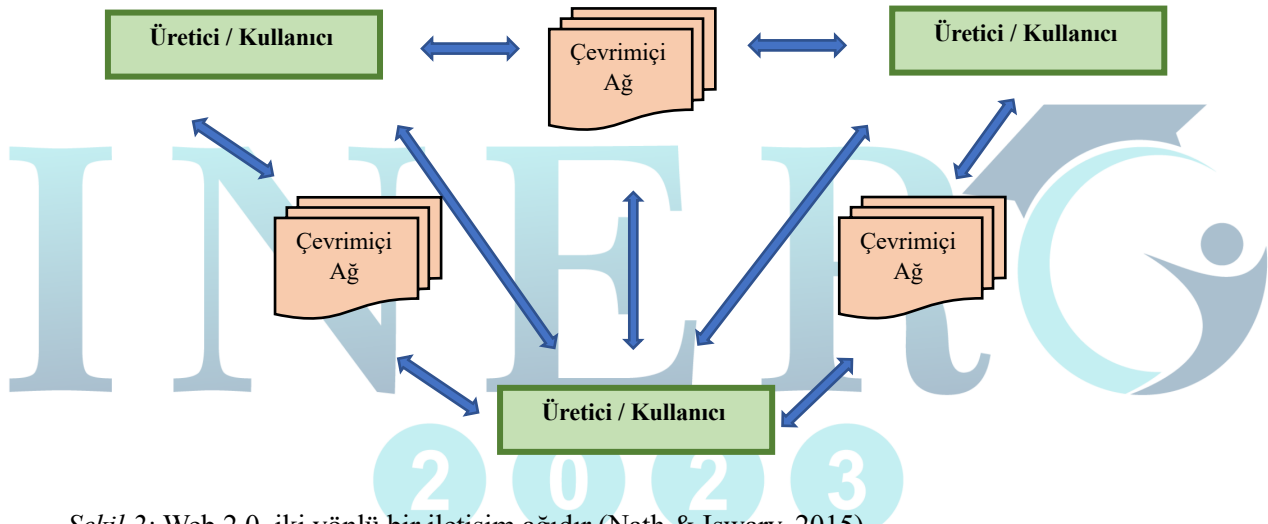
İlk zamanlarda Web 1.0 denildiğinde sadece görsel öğeler ve metinlerle oluşturulmuş sayfalardan ibaret olan, kullanıcı ile etkileşime izin vermeyen yapıya sahipti. Şartların ve ihtiyaçların değişmesi ve gelişmesi ile sadece bilgi sunan web teknolojisinin yetersiz gelmeye başlaması bu konudaki yönelim ve beklentilerin değişmesine sebep olmuştur. Bu zorunlu değişimler sonucunda klasik web yapısı Web 2.0 adıyla yeni bir teknolojiye dönüşmüştür (Deperlioğlu ve Köse, 2010). Web 2.0 ifadesi bugünkü kullanılan anlamıyla ilk kez Tim O'Reilly tarafından 2004 yılında MediaLive International Konferansında ifade edilmiştir (O'Reilly, 2005).

Web 2.0 ile ilişkili uygulamalar kullanım kolaylığı, açık yapıda olması iş birliği ve iletişimi desteklemesi nedeniyle eğitimde önemli etkiye sahiptir. Öğretmenler, öğrencilerin ilgisini çekmek ve öğrenme deneyimlerini geliştirmek için Web 2.0 araçlarını kullanabilir (Yuen vd., 2011). Ayrıca sadece öğretmenler değil öğrenciler de Web 2.0 teknolojileri sayesinde, yalnızca tüketici değil, içerik üreticisi olabilirler. Öğrenciler, Web 2.0 araçlarıyla kolaylaştırılan öğrenme etkinliklerine katıldıkça, iş birliğine dayalı bir multimedya ortamında yenilik yapma ve yaratma fırsatı elde ederler. Bugün, öğretim ve öğrenim potansiyeli olan binlerce Web 2.0 uygulaması öğrenciler ve eğitimciler için mevcuttur (Yuen, vd., 2011).

Kullanıcıların diğer kullanıcıların bilgisinden faydalanması Web 2.0 uygulamalarını benzersiz kılan temel özelliklerin başında gelmektedir. Web 2.0 uygulamalarını kullanarak her kullanıcı içerik oluşturma

hakkına sahip olur ve böylece dünyanın her yerinden diğer kullanıcıların katılımıyla da kolektif bilgi, zekâ ve becerilerini daha önce hiç mümkün olmayan bir şekilde kullanabilecekleri küresel bir insan ağının parçası olmuş olurlar.

Web 2.0 uygulamaları aracılığıyla, öğrenciler diğer öğrencilerle etkileşime girebilir, paylaşılan deneyimlerden faydalanabilir ve sürekli olarak kendi bilgilerini oluşturabilirler. Bu sayede öğrencilerin pasif bilgi alıcıları olmaları gerekmez ve sosyal bir şekilde iş birliği yaparak kendi bilgilerini oluşturdukları için öğrenme sürecinde eşit ortaklar haline gelebilirler (Heafner & Friedman, 2008). Web 2.0 uygulamaları ile içerik kolay biçimde oluşturulur ve mevcut içerik düzenlenip ve zenginleştirilir (Elmas & Geban, 2012). Web 2.0 araçları, eğitim-öğretim sürecini daha etkin hale getirme, kalıcı öğrenmeyi sağlama, kavram öğretimini kolaylaştırma ve verimliliği artırma gibi önemli etkiye sahip olabilir (Korucu ve Yücel, 2016).



Şekil 2: Web 2.0. iki yönlü bir iletişim ağıdır (Nath & Iswary, 2015).

Bu bağlamda Web 2.0 kullanıcının birbirleri arasında iletişim kurabileceği dinamik bir ağ platformudur. Kullanıcı sadece içeriği okumakla kalmaz, aynı zamanda içeriği çevrimiçi olarak yazar, değiştirir ve onu günceller. Web 1.0'da üretici bilgiyi yenilemediği takdirde işlevselliğini kaybediyordu buna nazaran Web 2.0 kullanıcı tarafından sürekli yenilendiği için daha güncel içeriklere sahiptir. Web 2.0 teknolojisinde içerik tabanlı (wikipedia, youtube, instagram vb. gibi) sürekli bilgi akışının yer aldığı birçok platform yer almaktadır. Web 2.0 ile gelen yenilikler sayesinde Web 1.0 ile Web 2.0 arasında birçok fark bulunmaktadır. Bu farklar Tablo 1'de görülmektedir (Akgün ve Yılmaz, 2022).

Tablo 1

Web 1.0 ile Web 2.0 Karşılaştırması

Web 1.0	Web 2.0
1996	2004
Web	Sosyal Web

Tim Berners Lee	Tim O'Reilly
Tek yönlü iletişim	Çift yönlü iletişim
Teknik bilgiye sahip kullanıcı	Genel kullanıcı
Web okurluğu	Web okuryazarlığı
Statik web sayfası	Dinamik web sayfası
Web formları	Web uygulamaları
İstemci-sunucu	İstemci-sunucu-istemci
Mesajla ileti	Topluluk portalları
Sayfa görüntüleme	Tıklama başına maliyet

Dijital platformlar, öğrencilerin etkileşim içinde öğrenmelerini destekleyen, hızlı dönütler alabildikleri, grafik, ses, animasyon veya şekiller yardımıyla derse olan ilgilerini arttırmayı hedefleyen, dijital öğretim araçları olarak tanımlanabilir (EBA, 2017). Dijital platformların diğer bir özelliği ise öğrenci isterse bilgisayarla isterse gerçek kişilerle oyun oynayabilmektedir. Bu süreçlere öğretmen gözlemci, yürütücü veya oyuncu olarak katılabilmektedir (Talan & Kalıncara, 2020).

Dijital uygulamalar gerçek oyunlarla edinilen eğitsel faydaları sağlayabilir. Web uygulamaları çocukların teknoloji okuryazarlığını, bilgi okuryazarlığını, algısal ve uzamsal yeteneklerini, dikkati, el-göz koordinasyonunu, hayal gücünü geliştirme, zihinsel işlemleri hızlandırma, soyut olayları (astronomi, fizik, kimya, matematik vb.) somutlaştırma, uzay şekilleri vb. büyük sistemleri anlamada eğitsel birçok faydası vardır (Cesarone, 1994;Horzum, 2011). Bunun yanında ayrıca, otokontrol, yüksek konsantrasyon, sabretme ya da pes etmeme gibi davranışları gerektirdiğinden özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin de öğrenmelerini destekleyebilir (Çavuş vd., 2016). Fakat bu uygulamaların tüm eğitsel faydalarının yanında bazı istenmeyen sonuçları ortaya çıkarma potansiyeli de vardır. Bu sebepten öğretmenler web uygulamalarını seçerken ve kullanırken çok dikkatli olmalıdır.

Web 2.0 uygulamalarında kullanılan programlar oldukça fazladır. Eğitimde kategorize edilmiş şekli aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2

Web 2.0 Uygulamaları ve İşlevleri

Web 2.0 Uygulaması	İşlev
Canva, Spark.Adobe, Visme, Thinklink	Görsel İçerik Oluşturma
Actionbound, Deck.toys, Learningapps, Oppi.Padlet, Metnimeler	Etkileşimli İçerik Oluşturma
Kahoot,Goformative, Quizizz,Plickers, Socrative, Quizlet, Easytestmaker, Edpuzzle	Çevrimiçi Test Oluşturma
Classroom, Class Dojo, Google Classroom, Skype Classroom, Zondle, Tryptico	Sınıf Yönetimi
Duolingo,Learnings Training, FSI Languages Courses, Happynum-bers, Voscreen, Flocabulary	Yabancı Dil Öğrenimi
Storyjumper, Book Press, Story Creator, Halftone 2, Comic Book Creator, Storybird	Dijital Hikâye Oluşturma

Bamboozle, Classcraft, Crosswordlabs, Armored Penguin, Jigsaw Planet, Museen Thinkport	Dijital ve Eğitsel Oyun
Blogger, Woto, Jimdo, Flavors.Me, Blogger Wordpress, Kidblog, Joomla, Wix, Weebly	Web Sitesi Oluşturma
Edpuzzle, PowtoonSparkol, Roxio, Photoshow, Kizao,Vcasmo, Edpuzzle, Vizia, Moovly	Etkileşimli Video ve Müzik Araçları
Biodigital, Tinkercard, Skchup, Unity 3D, Alice 3D.Anatomy 3D, Anatronica, Zooburst	3D Araçları
Alice,Thunkable, Glitch,Beeacademy, Code, Scratch.mit.Codemonkey	Kodlama
Educandy, Wordwall, Blendedplay,ClassDojo, Powtoon Quiver	Oyunlaştırılmış Öğrenme İçeriği
Mystorybook, Storybird, Tikatok, Ourboox	E-Kitap Hazırlama
Spiderscribe, Popplet, Mindomo, Mindmeister. Cacao,Coggle	Zihin ve Kavram Haritası
Creately.Quivervision.Parkargame, AR Solar System. Anıtkabir AR, Quiver.Aurasma.Quiver Education	Artırılmış Gerçeklik Uygulamaları
Emaze. Prezi. Fotobable. Nearpod, Slidetalk, Photobucket, Sliderocet, Plickers, Kahoot	Sunum Hazırlama
Pollsnack, Riddle, Poll Everywhere, Jotform	Anket Araçları
Zentation Movenote, Todaysmeet, Answergarden. Educ-reations, Blendspace	Ters Yüz Sınıf Araçları
Quizlet, Easytestmaker, Kubbu, Quibblo, Quizrevolut ion, Maker.Kahoot, Examtime.Creator, Knowmia, Edpuzzle, Gradecam, Quickkey. Exam Polldaddy, Flubaroo, Plickers. Quizizz	Online Sınav Araçları

Kaynak: Gündüzalp, C. (2022). Web 2.0 Tenolojileri ve Eğitim. *S. Karatabak içinde, Eğitim ve Bilim*, 23-36.

1.2.1 Web 2.0 ile İlgili Sınıf Eğitimi Uygulamaları

Web 2.0 uygulamalarının eğitim alanında aktif olarak kullanıldığı alanlardan biri eTwinning platformudur. eTwinning, ulusal ve uluslararası alanda tüm öğrencilerin ve tüm öğretmenlerin çevrimiçi olarak bir araya getirilmesini, dijital ortamda multidisipliner yaklaşımla çalışmaların yürütülmesini sağlayan ve ülkemizde MEB YEĞİTEK tarafından yürütülen, ücretsiz olarak kullanılan dijital bir platformdur. Bu platform aracılığıyla öğrenciler ve öğretmenler işbirlikli ve yenilikçi ortak projeler ile eğitim faaliyetlerinin sürdürülmesini sağlayan proje tabanlı e-öğrenme modelini gerçekleştirebilmektedir. eTwinning projeleri ortaklar arasında güçlü bir iletişim imkânı sağlayarak yaratıcılığı ve girişimciliği teşvik etmektedir. eTwinning platformu Avrupa komisyonu tarafından 2005 yılında başlatılmıştır (Erasmus+, 2016). Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin desteklenmesi ve gelişimlerinin artırılması amacıyla ulusal ve uluslararası platformlarda uygulanan eTwinning projeleri, 2009 itibarıyla de Türkiye’de uygulanmaktadır. Türkiye 265.896 öğretmen ve 54.863 okul 46.691 proje ile eTwinning platformunda yer almaktadır (MEB, 2021).

eTwinning platformunu aktif bir şekilde kullanan öğretmenlerin, öğrencileri ile etkinlikleri gerçekleştirmeleri, çevrimiçi eğitim materyalleri hazırlamaları ve yapılan çalışmaların blog vb. sosyal medya araçları üzerinden paylaşılması ile dijital uygulama becerilerinde ilerleme sağlandığı tespit

edilmiştir (eTwinning, 2015). Avcı'nın (2021) çevrimiçi öğrenme ortamı olarak eTwinning platformuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerini incelediği araştırmasında öğretmenler eTwinning aracılığıyla işbirlikli çalışmalarda bulduklarını, yeni öğretim yöntemleri öğrenerek web 2.0 araçlarından faydalandıklarını, bu sayede ise eğitimde yenilikçi uygulamaları ders etkinliklerine aktardıklarını ifade etmişlerdir.

Deliveli (2021), uyguladığı okuma yazma öğretim sürecinde kullanılabilecek 5 aşamalı dijital teknoloji destekli ses tabanlı okuma yazma öğretim yöntemi geliştirmiş. Türkçe'nin öğrenme alanlarına uygun öğretim etkinlikleri tasarlanırken "Canva, Mentimeter, Learning Aps, Kahoot, Scratch, MY Storybook, Padlet" gibi kullanımı kolay Web 2.0 araçlarından yararlanılmasını önermektedir. Başaran ve Kılıçararslan (2021), Web 2.0 araçlarıyla tasarlanan eğitsel oyunların birinci sınıf öğrencilerin Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2019) belirtilen sesi hissetme, harfleri yazma/tanıma, heceleme ve metin içinde kullanma kazanımları üzerindeki etkisinin tespitini amaçlamış, öğrencileri değerlendirme amacıyla Web 2.0 araçlarından kahoot, storybird ve powtoon kullanmıştır. Her bir harfin öğretimi tamamlandıktan sonra o harfle ilgili ölçme aracı uygulanmış, uygulamalarda öğrencilere, zaman sınırı olmadığı ve verilen görev tam ve doğru şekilde yapıldıktan sonra sürelerin kaydedileceği hatırlatılmıştır. Sonuç olarak Web 2.0 ile yapılan oyun temelli ilkökuma yazma öğretiminin öğrencilerin yazılarının niteliği üzerinde manidar bir etkisinin olmadığı görülmüş fakat hecelemeyle ilgili becerilerini olumlu şekilde arttırdığı tespit edilmiş, öğrencilerin metni okuma hızını olumlu şekilde arttırdığı şeklinde yorumlamıştır. Batıbay (2019) ise bir Web 2.0 aracı olan Kahoot'un Türkçe dersinde motivasyona ve başarıya etkisini araştırmış, Kahoot Web 2.0 aracının öğrencilerin motivasyonuna olumlu etkisi olduğunu fakat başarı puanında anlamlı düzeyde bir artış elde edilemediğini kaydetmiştir. Benzer şekilde Akçay ve Şahin (2012) bir başka Web 2.0 aracı olan Webquest'in Türkçe dersinde başarı ve derse yönelik tutumlarına etkisi olup olmadığını incelemiştir. İnceleme sonunda, Web 2.0 aracının öğrencilerin akademik başarı düzeylerini ve derse yönelik tutumlarını yükselttiğini saptamışlardır. Eylem araştırması şeklinde desenlenen bir başka Türkçe dersinde Web 2.0 araçlarının yazma becerilerinin geliştirilmesinde kullanımının, öğrencilerin kazanımları elde etmelerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Özbal, 2017). Ayrıca, Türkçe öğretiminde Web 2.0 uygulamasının fenomenolojik desenle incelendiği bir çalışmada da Web 2.0 araçlarının öğretici ve eğlenceli ortam sunduğu belirlenmiştir (Karadağ ve Garip, 2021).

Uysal (2020), İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri dersi besinlerimiz ünitesinde Web 2.0 animasyon video araçlarından Powtoon'u uygulamıştır. Yaklaşım öncesinde uygulanan akademik başarı öntesti ve öğretim süreci sonrasında uygulanan akademik başarı son-testi puanları incelendiğinde öğrencilerin akademik başarı son-test puanları anlamlı şekilde yükselmiştir. Bu sonuçlar neticesinde web 2.0 animasyon video destekli yaklaşım Powtoon, öğrencilerin önerilen yöntem ve tekniklerin kullanıldığı öğretim yaklaşımına göre akademik başarıda daha etkilidir. Sharp (2016), tarafından yapılan analizler sonucunda öğrencilerin motivasyon, etkileşim ve başarısında artış gözlenmiştir. Korucu ve Yücel

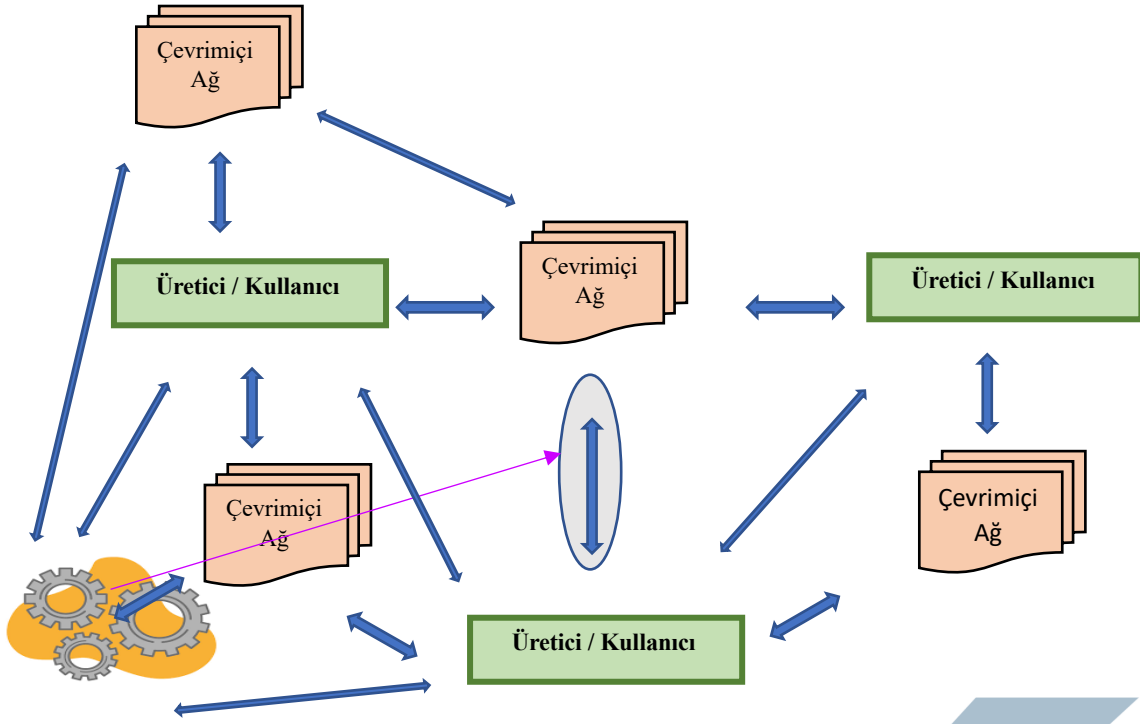
(2015), Web 2.0 uygulamalarına kullanılabilirlik, hız, işbirlikli çalışmaya destek veren teknolojik yapısı, aktif katılım, zengin içerikli dosya paylaşım imkânı, anlık geri bildirim yönüyle olumlu bakılmaktadır.

Dezavantajlar kısmında en çok karşımıza çıkan ise bu süreçte yaşanan teknik aksaklıklar olmuştur. Dezavantajlı bölgelerde yaşayan ve sosyo-ekonomik olarak daha alt düzeyde bulunan öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde birçok problem ile karşılaşmışlardır. Bu sebeple uzaktan eğitim derslerine katılmayan öğrencilerin sayısı oldukça fazladır. Öğretmenlerin, bu sorunların öğrenciler arasında fırsat eşitsizliğini doğurduğu konusunda hemfikir olduğu görülmektedir. Alanyazında bu bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Alanyazına baktığımızda, Baek ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimin aksaklıklarının en önemli nedenlerinden birinin erişim olanağının yetersiz olması bu araştırmanın sonucuyla uyum göstermektedir.

1.3 Web 3.0'ın Sınıf Eğitimi Alanında Kullanımı

"Web 3.0 nedir?" sorusuna cevap vermek daha zordur. İnternet uzmanları "Anlamsal Web" ya da "Semantik Web" olarak tanımlamaktadır. Web 3.0, bilgisayarların yeni bilgiler üreteceği ve düşüneceği yerdir. Web 3.0 teknolojisinde kullanıcılar herhangi bir aracı platforma gerek kalmadan birbirleri ile iletişim halinde olabilmektedir. Web 3.0 semantik web, Yahoo, İGoogle gibi kişiselleştirme olarak tanımlanabilir. Web'i, insan yerine sistem tarafından okunabilen ve kategorize edilebilen bir dile dönüştürür (Nath & Iswary, 2015). Bu teknoloji ile internet üzerindeki bilgiler ve bunlar arasındaki ilişki sadece insanlar tarafından düzenlenmez ayrıca makineler de kendi aralarında iletişim kurarak düzenleme yapabilir. Makineler tüm bilgileri hafızasında tutacak ve tıpkı bir yapay zekâ gibi gerekli olduğu alanlarda bu bilgileri paylaşacaktır (Kutup, 2010).

Web 3.0, makinelerin öğrenmesi ve yapay zekaya dayalı öğrenme teknolojisidir. Bu sayede içerikler bilgisayarlar tarafından işlenebilir konuma gelmektedir. Kısacası Web 3.0'da makineler insanlardan değil insanlar makinelerden öğrenmektedir (Algoşaibi, Albahli ve Melton, 2015). Ayrıca Web 3.0'da makine içerikle ilgili kullanıcı geçmişi ve ilgi alanına göre internetteki aramayı özelleştirebilmektedir (Akgün ve Yılmaz, 2022).



Şekil 3 : Web 3.0 anlamsal Web ağıdır (Nath & Iswary, 2015).

Web 1.0 yük treninde yolculuk yapmak gibidir. Treni sadece gitmek istediğiniz yere ulaştırması amacıyla kullanırsınız. Makinistle konuşamaz duraklarda inemezsiniz. Yolculuktan memnun olup olmadığınızı kimse sormaz. Web 2.0 metro treni gibidir. İnsanlar çok yönlü alternatiflere gidebilirler, geri dönebilirler, inip aynı yönde devam eden diğer araca binebilirler. Operatörle iletişime geçebilirler. Yolculuk sırasında başka hizmetler alabilirler bununla beraber paylaşım vagonlar güvenlik ihtiyacı ortaya çıkarır. Web 3.0 ise kendi kişisel arabanızda gezinmeye benzer. Onunla istediğiniz yere gidebilirsiniz. Kontrolün tamamen sizde olduğu bir yerdir. Herkesi güvende tutmak için birkaç trafik kuralı, bilmekte fayda vardır. Kurumsal bir aracı yoktur. Verilerinizin kontrolü sizde ve isterlerse sizden satın alabilirler” (Türk vd. , 2022).

Web 3.0'daki veri gizliliği, internet uzmanları için en önemli güvenlik sorunlarından biridir. Üreticiler ve kullanıcılar her geçen gün yeni içerikler oluşturuyor ve bunları yayınlıyor. Kullanıcılar aralarında verilerini ve fikirlerini paylaşmaktadır. Bu da belli bir kontrol mekanizması olmadığı için güvenlik açığı oluşturmaktadır. Bunlardan bazıları veri güvenliği ve gizlilik endişesi olarak sıralanabilir. Örneğin; online oyunlarda avatarlar diğerleriyle daha yakın ilişkiler içerisinde olduğu için farkında olarak veya olmayarak gerçek dünyaya ait bilgilerini tüzel kişilerin eline geçirebilirler.(Mandal vd., 2022). Web 2.0 ile Web 3.0 arasındaki çeşitli farklılıklar bulunmaktadır. Genel olarak bu farklılıklara Tablo 3'te verilmiştir (Akgün ve Yılmaz, 2022).

Tablo 3

Web 2.0 ile Web 3.0 Karşılaştırması

Web 2.0	Web 3.0
2004	2016+
Sosyal Web	Semantik Web
Okuma ve yazma	Çalıştırılabilir Web (Okuma-yazma-yürütme)
Milyonlarca kullanıcı	Trilyonlarca kullanıcı
İçerik üretme ve yayınlama	İnsanlar, insanların etkileşimde bulunduğu ve içerik yayınladığı uygulamalar oluşturur
Katılımcı ve etkileşim	Kişiselleştirme
Topluluk odaklı	Bireysel odaklı
Çift yönlü iletişim	Çok kullanıcı sanal ortam
Sosyal ağ, blog, wiki, etiketleme, kullanıcı tarafından oluşturulan içerik ve video aracılığıyla çift yönlü iletişim	Yapay zekâ ve web sizin ne istediğinizi öğreniyor ve kişiselleştirilmiş bir web deneyimi sunuyor
Web uygulamaları	Akıllı uygulamalar

1.4 Web 3.0'ın Sınıf Eğitimindeki Potansiyeli

Web uygulamalarının sundukları imkanlar ve kolay kullanımları sayesinde, öğrenci ve öğretmenlere kolaylık ve destek sunmaktadır. Öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif kullanıcı olarak içeriğe katkıda bulunmalarının beklendiği zamanımızda web araçları öğrencilerin içerik oluşturma, içeriği düzenleme, içeriği denetleme ve sosyalleşme fırsatları sunmaktadır. Dolayısıyla, web araçları eğitim sistemindeki değişimi destekleyen bir teknolojik yenilik olarak görülmektedir (Elmas & Geban, 2012). Web araçlarının aktif olarak kullanıldığı sanal dünya, birbirleriyle ve dünyayla eş zamanlı iletişim kurmaya izin veren, akıllı arayüzlerle, kullanıcıların paylaştığı, bilgisayar ortamında etkileşime dayanan canlandırılmış kalıcı bir alandır (Reis vd. 2011). Eğitim alanında da sıklıkla kullanılan üç boyutlu sanal dünyalar; yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunan, yapılandırmacı, eşsiz bir deneyim, ulaşılabilirlik ve buradalık algısı oluşturan etkili araçtır (Demirbağ, 2020).

Günümüzün yeni kavramı olan Web 3.0 hayatımızı kolaylaştıracak yapay zekâ ürünü robotlar, gelişen sanayi ve teknoloji ile eğitimin de ürünüdür. Her şeyin baş döndürücü hızla gelişip evrimleştiği yüzyılda eğitimde evrilerken çeşitli değişimlere dönüşüp gelişmiştir. 21.yy'da uzaktan eğitim ile ders yapan öğrenciler için eğitim artık zamandan ve mekândan bağımsız hale gelmiş, kaliteli bir görüntü ve ses sistemi vasıtasıyla insanlığın hizmetine sunulmuştur. Üniversite dersleri, mesleki çalışmalar, iş toplantıları fiziksel bir mekândan bağımsız olarak çevrimiçi olarak yapılmaktadır. Gelişmekte olan Web 3.0 ile eğitim yeni nitelikli boyutlar kazanarak, öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda daha üst seviyeye ulaşacaktır.

Kişilerin ilgilerine ve ihtiyaçlarına yönelik hazırlanmış öğrenme simülasyonları, taşınabilir laboratuvarlar, çeşitli sanal ortamlarda istenildiği gibi biçimlenebilen eğitim alanları artık çok uzağımızda değildir. Arttırılmış gerçeklik ile VR gözlükleri sayesinde kullanıcı çok kısa bir sürede bulunduğu ortamı sanal laboratuvar ortamına, savaş meydanına, tehlikeli durumların olabileceği

alanlara kolayca dönüştürebilir (Kızılkaya, Zhao, Sambo, Li & İmran 2021:4). Öğrencilerin uzak ortamları yakından deneyimlemesine izin veren yüksek kaliteli 360 derece dönebilen video akışlarının içinde yer aldığı bir portal ile öğrenme ortamına aktif katılarak daha iyi öğrenme yaşantıları oluşturacaklarını ifade etmektedirler. Bu sayede mesleki tecrübe kazanılması gereken durumlarda tehlikelere yakalanmadan en az maliyetle ve riskle daha kalıcı bir eğitim verilebilir. Bu sayede bir pilot meslek deneyimi kazanınca kadar can güvenliğini tehlikeye atmadan mesleki deneyim kazanabilir. Yaşanan bu durumla birlikte eğitim ya da mesleki gelişim ortamı dört duvar arasından çıkıp zihinsel deneyimlerin yaşandığı, daha az maliyetli bir yer haline dönüşebilir.

Smart'a (2007) göre ayna dünyalar, bilgi açısından geliştirilmiş sanal modeller veya fiziksel dünyanın yansımalarıdır. Dünyamıza benzeyen veya farklı alternatif gerçeklikleri içeren sanal dünyaların aksine, ayna dünyalar etrafımızdaki veya çevremizdeki dünyayı modeller. Yapısı; gelişmiş sanal haritalama, modelleme ve açıklama araçları, sensörler, konuma duyarlı ve yaşam günlüğü (kayı) teknolojilerini içerir. Bir anlamda ayna dünyalar gerçek dünyanın internet ortamına birebir kopyasının oluşturulmasıdır. Ayna dünyasının en iyi bilinen örneklerinin başında Google Earth olup bu araç coğrafi bilgi sistemleri (GIS) olarak da bilinen ayna dünyalar sınıfından yalnızca biridir.

Ayna dünyalar mantığıyla Google Earth, "360.tr.com" sitesi vb. siteler ile gerçek dünyanın modellenmesi yapılarak kullanıcının Anıtkabir'i, Çanakkale Şehitler Abidesi'ni, Yedi Göller Milli Parkı'nı ziyaret etmesi sağlanmaktadır. Bu gelişmenin eğitime uyarlanması değişen ve gelişen teknoloji ile daha kolay hale gelmektedir. 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde "Millî Mücadele dönemini kavrar." kazanımını işleyen bir öğretmen Web 3.0 uygulamasından yola çıkarak öğrencilerini birebir modelleme yapılmış milli mücadele dönemine 3 boyutlu olarak götürebilir. Yine 4. Sınıf Fen Bilimleri dersinde öğretmen interaktif araçlarla yapılan simülasyon ortamında deneyleri güvenli bir şekilde uygulayabilir.

Gelişen teknoloji ve dijital okuryazarlık sayesinde öğretmen ve öğrencinin eğitimdeki rolleri değişmiş ve öğrenciler 3 boyutlu ve görüntü kalitesi artırılmış eğitim paketleri ile öğrenme ortamına daha aktif katılır düzeye gelmişlerdir. Web 3.0'ın eğitim tarafı tam anlamıyla kullanılmamaktadır. Web 3.0 platformlarından biri olan Metaverse'de birçok dünya çapında marka mağaza açmıştır. İsteyen bir kişi VR gözlük yardımıyla bu platformda kendi kimliklerini yansıtan avatarlar ile sanal dünyada etkileşim içinde olup aktif bir şekilde vakit geçirebilir. Sanal dünyalardan biri olan Second Life geçmişten günümüze Türkiye eğitim ve öğretim faaliyetlerinde birçok çalışmaya konu olmuştur (İlic, 2013; Karabatak, 2020).

Son yıllarda Akıllı Özel Ders Sistemleri (Canales, 2007) ve Web 3.0 teknolojilerine dayalı eğitim kavramlarından bahsedilmektedir (Pan Tie-Jun vd. 2009; Pahl, 2009). Öğrenme yazılımının, yapay zekanın ve web teknolojilerinin hızlı evrimi, akıllı özel ders sistemleri ve Web 3.0'ı uygulanabilir bir seçenek haline getirmektedir. Dahası, Web 3.0 daha akıllı hizmetler sunar ve içerik okuma ve yazmaya ek olarak, akıllı arayüzler ve akıllı ajanlar gibi, kullanıcının eylemleri teknolojilerle mümkün olabilecek

web süreçlerini başlatabilir. Bu içerik canlı (senkron) olabilir, yani bir kişi içerik eklemek için arayüzle etkileşime girdiğinde, herkes değişiklikleri gerçek zamanlı olarak görebilir ve sayfayı tarayıcıda yenilemeye gerek yoktur. Ayrıca, içerik zaman uyumsuz olabilir, yani bir değişiklik gerçekleştiğinde birisi çevrimiçi olamadıysa, sitede her oturum açtığında değişiklikleri gözden geçirebilir.

Anlamsal Web olarak da bilinen Web 3.0'ın çevrimiçi öğrenme üzerindeki etkisi, Anlamsal Web ve teknolojileri gelişmeye devam ettiği için henüz belirlenmemiştir. Çevrimiçi eğitmenler, çevrimiçi öğrenmenin bir sonraki aşamasına hazırlanmak için temel bir Web 3.0 anlayışına sahip olmalıdır. Bu makale, Anlamsal Web'in ve terminolojisinin anlaşılır bir tanımını sağlar ve ardından Web 3.0'ın çevrimiçi öğrenme üzerindeki olası etkilerini araştırır. Anlamsal Web'in temeli veri entegrasyonudur. Meta veriler kullanılarak, "yalnızca görüntüle" verileri, yazılım araçları tarafından bulunabilen, değerlendirilebilen ve iletilebilen anlamlı bilgilere dönüştürülür. Web 3.0 teknolojileri, çevrimiçi eğitmenlere kurs geliştirme, öğrenci desteği, değerlendirme ve kayıt tutma alanlarında yardımcı olacaktır (Robin, 2011).

2. Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde ulusal ve uluslararası alan yazında Web 3.0 (Anlamsal Ağ) kavramının eğitim boyutu ile ilgili verilerin sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Web 3.0 kavramının yeni bir içerik olmasından dolayı gelişmeye oldukça açıktır. Bu bağlamda Web 3.0 uygulamalarının aktif kullanımı öğretmenlerin sınıfta veya uzaktan eğitim sürecinde öğrenme-öğretme etkinliklerini daha verimli hale getirmek için yeterli donanıma sahip olmaları gerekmektedir (Çelik, 2021). Bundan dolayı anlamsal web ile ilgili yapılacak mesleki çalışmalar ve hizmetiçi eğitimler sayesinde konunun uygulanabilirliği ve kullanımı artacaktır.

21. yy'de teknoloji dünyasında Web 3.0'ın gelişmekte olması ve beraberinde evren ötesi dünyanın bileşenlerinin ortaya çıkması ile geleneksel eğitim anlayışı yerini global eğitime bırakması muhtemeldir. İçinde bulunduğumuz yüzyılda bilgiye erişmek çok kolay olmuştur. Tabii bütün bu gelişmelerin hızında ve veriminde en büyük pay eğitime aittir. Bu da bilimsel çalışmaların hızındaki seviyeye paralel olarak ilerlemektedir (Ağgöl vd. 2023). Kısa bir süre öncesinde çeşitli kitaplara erişim ya kısıtlıydı ya da bilgiler güncel olmadığı için araştırmacı bu kaynaklardan yeteri kadar faydalanamıyordu. Günümüzde birçok e-kitaba ulaşmak hem ücretsiz hem de çok kolaydır. Herhangi bir tablete ya da telefona çok kısa bir sürede ulaşmak istediğimiz kitabı indirebilmekteyiz. Eğitimde teknolojik altyapının gelişmesi, web araçlarının maliyetlerinin azalması ve kullanımının yaygınlaşmasıyla web uygulamalarının işlevselliği daha da artacaktır.

Yapılan literatür çalışmalarında eğitimde Web 3.0 kavramı ile ilgili mevcut kaynakların çok az olduğu görülmüştür. Bu konuda yapılacak araştırma ve katkılar ile eğitimde Web 3.0'ın önemi daha iyi ortaya çıkacaktır. Ülkemizde Web 2.0 teknolojisinden faydalanmaya çok da uzak olmayan bir zamanda başlanılmış ancak gelişmiş ülkelerin ve özel sektör şirketlerinin günümüzde Web 3.0'a doğru evirildiği

ve yatırımlarını o yönde yaptıkları tespit edilmiştir. Web 3.0 teknolojisinin kullanılabilmesi için yazılım ve otomasyon bilgisine sahip olunması gerektiği için altyapı çalışmalarının bir an önce yapılması gerekmektedir.

3. Kaynakça

Ağgöl, E., Yalçın, S. A., & Yalçın, P. (2023). Öğretmen Adaylarının Metaverse ve Web 3.0 Kavramı Hakkındaki Görüşleri. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 292-307.

Akçay, A. & Şahin, A. (2012). Webquest (Web macerası) öğrenme yönteminin Türkçe dersindeki akademik başarı ve tutuma etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 33-45.

Akgün, E., & Yılmaz, F. G. K. Web 4.0 Teknolojisinin Gelişimi: Eğitsel Bağlamda Değerlendirilmesi. *Proceedings Book*, 227.

Algoşaibi, A. A., Albahli, S., & Melton, A. (2015, January). World Wide Web: A survey of its development and possible future trends. In The 16th international conference on internet computing and big veri-ICOMP (Cilt. 15, pp. 79-84).

Avcı, F. (2021). Çevrim İçi Bir Öğrenme Ortamı Olarak eTwinning Platformuna İlişkin Öğretmenlerin Görüş ve Değerlendirmeleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10 (1) , 1-22

Baek, J. H., Jones, E., Bulger, S., & Taliaferro, A. (2018). Physical education teacher perceptions of technology-related learning experiences: A qualitative investigation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(2), 175-185. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0180>

Başaran, M. & Kılınçarslan, R. (2021). Uzaktan Eğitimle İlkokuma Yazma Öğretiminde Web 2.0 Araçlarıyla Tasarlanan Oyunların Etkililiği . *Türkiye Eğitim Dergisi* , 6 (1) , 186-199 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/turkegitimdergisi/issue/62994/903881>

Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe dersinde motivasyona ve başarıya etkisi: Kahoot örneği. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Castells, M. (2005). *“Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür I Ağ Toplumunun Yükselişi (Çev: Kılıç, E.)”*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları, s.65.

Canales, A., Pena, A., Peredo, R., Sossa, H., Gutierrez, A., 2007. Adaptive and intelligent web based education.

Cesarone, B. (1994, Ocak). Video Games And Children. <http://www.kidsource.com/kidsource/content2/video.games.html>. [5 Mayıs 2023].

Çavuş, S., Ayhan, B. & Tuncer, M. (2016). Bilgisayar oyunları ve bağımlılık: üniversite öğrencileri üzerine bir alan araştırması. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 43, 265- 289.

Çelik, T. (2021). Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ölçeği geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 449-478. doi:10.9779.pauefd.700181

DELİVELİ, K. (2021). Dijital teknoloji destekli ses tabanlı hece öğretim yöntemi. *Tamer KUTLUCA, Ph. D. Mehmet Necati CIZRELIOGULLARI, Ph. D.*, 811.

Demirbağ, İ. (2020). Üç boyutlu sanal dünyalar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 97-112.

Deperlioğlu, Ö. ve Köse, U. (2010). Web 2.0 teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri ve örnek bir öğrenme yaşantısı. XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, 10-12 Şubat 2010, Muğla Üniversitesi.

Elmas, R., & Geban, Ö. (2012). Web 2.0 tools for 21st century teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254.

Gündüzalp, C. (2022). Web 2.0 Tenolojileri ve Eğitim. *S. Karatabak içinde, Eğitim ve Bilim*, 23-36.

Heafner, T., & Friedman, A. (2008). Wikis and constructivism in secondary social studies: Fostering a deeper understanding. *Computers in the Schools*, 25(3/4), 288-302.

İlic, U. (2013). *Yabancı dil öğretiminde üç boyutlu sanal dünyalar uygulaması* (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Karadağ, B. F. & Garip, S. (2021). Türkçe öğretiminde web 2.0 uygulaması olarak LearningApps'ın kullanımı. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4(1), 21-40.

Kızılkaya, B., Zhao, G., Sambo, Y., Li, L., & İmran, A. M. (2021). 5g-enabled education 4.0: enabling technologies, challenges, and solutions. *IEEE Access* (9), 166962- 166969

Korucu, A. T. ve Yücel, A. (2015). *Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin dinamik web teknolojilerini eğitimde kullanmalarına yönelik görüşleri. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2). [https://doi.org/ 10.17943/etku.78815](https://doi.org/10.17943/etku.78815)

Korucu, A. T., & Yücel, C. (2016). Web 2.0 teknolojilerini kullanma sıklığının ders başarısı üzerindeki etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 379-394.

Kutup, Nejat; (2010), 'İnternet ve Sanat, Yeni Medya ve Net.Art', Xıı. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Muğla Üniversitesi, Muğla.

Mandal, T., SAGIR, A. B., Öztürk, M. N. A., Uysal, M. Y., Külekçi, M., & BÜYÜKAKINCI, B. Y. (2022). Metaverse: sanal dünyadan gerçek gizlilik ve güvenlik problemlerine. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 100-106.

MEB (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri. 15.12.2020 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_YENEL_YETERLYKLERI.pdf adresinden erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). "Ulusal Kalite Etiket Değerlendirme Süreci". 28.04.2023 tarihi http://etwinning.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/2020/12/2021_Kalite_Etiketi_Sureci_1.12.2020.pdf adresinden alındı.

Nath, K., & Iswary, R. (2015). What comes after Web 3.0? Web 4.0 and the Future. In *Proceedings of the International Conference and Communication System (I3CS'15), Shillong, India* (Vol. 337, p. 341).

O'Reilly, T. "What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software", (2005). <http://oreilly.com/pub/a/web2/archive/whatis-web-20.html?page=1> (Erişim Tarihi: 7.05.2023)

Özbal, A. (2017). *Yazma becerisinin geliştirilmesinde web 2.0 araçlarının kullanılması*. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Mersin.

Reis, R., Escudeiro, P., & Escudeiro, N. (2011). Comparing Social Virtual Worlds for Educational Purposes, *Education*, 1(1). 21-26.

Robin D. Morris. Web 3.0: Çevrimiçi Öğrenme İçin Çıkarımlar. *TECHTRENDS TECH TRENDS* 55 , 42-46 (2011). <https://doi.org/10.1007/s11528-011-0469-9>

Sharp, L. A. (2016). Evaluation of Web 2.0 Technologies and How They Influence Student Success in Distance Education <https://search.proquest.com/docview/1778496934?accountid=35366> adresinden 10.04.2023 tarihinde alınmıştır.

Smart, E.J., Cascio, J. & Paffendorf, J. (2007). Metaverse Roadmap Overview, Acceleration Studies Foundation

Talan, T. & Kalinkara, Y. *Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun oynama eğilimlerinin ve bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerinin incelenmesi: malatya ili örneği*. Journal Of Instructional Technologies & Teacher Education, 9(1),1-13.

Tie-Jun, P., Lei-NA, Z., Hua-Jun, Z., Chen-Bin, F., Jie, L., Zhong, S., 2009. Combining Web services toward innovative design of agile virtual enterprise supported by Web 3.0. WSEAS Transactions on Communications. 8 (1), p. 81-91.

Türk, G. D. , Bayrakçı, S. & Akçay, E. (2022). METAVERSE VE BENLİK SUNUMU . Turkish Online Journal of Design Art and Communication , 12 (2) , 316-333 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojdac/issue/68757/1064587>

Uysal, M. Z. (2020). İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde web 2.0 animasyon araçları kullanımının çeşitli değişkenlere etkisi (Master's thesis, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

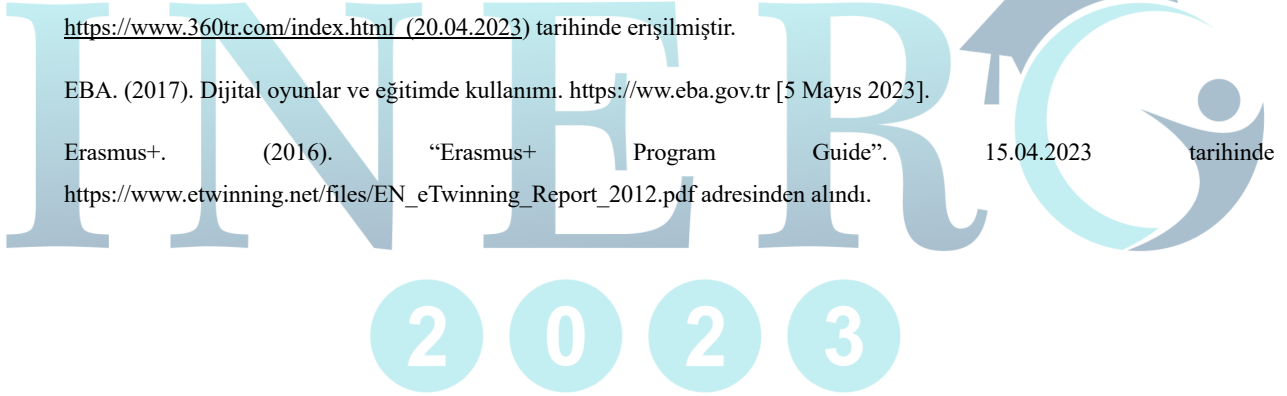
Yuen, S. C. Y., Yaoyuneyong, G., & Yuen, P. K. (2011). Perceptions, interest, and use: Teachers and web 2.0 tools in education. International Journal of Technology in Teaching & Learning, 7(2), 109-123.

İnternet Kaynakları

<https://www.360tr.com/index.html> (20.04.2023) tarihinde erişilmiştir.

EBA. (2017). Dijital oyunlar ve eğitimde kullanımı. <https://ww.eba.gov.tr> [5 Mayıs 2023].

Erasmus+. (2016). “Erasmus+ Program Guide”. 15.04.2023 tarihinde https://www.etwinning.net/files/EN_eTwinning_Report_2012.pdf adresinden alındı.



**DİNLEMENİN DEĞERLENDİRİLMESİ: TÜRKİYE'DE BİR DEVLET
ÜNİVERSİTESİNİN ZORUNLU YABANCI DİL HAZIRLIK SINIFLARINDA
YAPILAN DİNLEME SINAVLARININ İNCELENMESİ**

**ASSESSING LISTENING: AN ANALYSIS OF LISTENING EXAMS IN THE
COMPULSORY FOREIGN LANGUAGE PREP CLASSES AT A STATE
UNIVERSITY IN TURKEY**

ATILLA GÜRCAN

atillagurcan@mehmetakif.edu.tr

ÖZET

Bu çalışma, dinleme sınavlarında farklı değerlendirme türlerinin ne ölçüde kullanıldığını ve kullanılanların dil öğretme ve öğrenme sürecini değerlendirmede yeterli olup olmadığını araştırmayı amaçlamaktadır. Çalışmada, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde zorunlu yabancı dil hazırlık sınıflarında son dört akademik yılda yapılan Dinleme & Konuşma dersi sınavlarından toplanan 332 maddelik 20 dinleme sınavı analiz edilmiştir. Sınavlar üç açıdan incelenmiştir: (1) dinleme türleri, (2) dinlemenin değerlendirilmesi görevleri ve (3) dil değerlendirme ilkeleri. Bulgular, incelenen sınavlarda iki tür dinleme, seçici dinleme ve yoğun dinleme, ve iki tür görevin, çoktan seçmeli ve boşluk doldurma, açıkça baskın olduğunu göstermektedir. Çalışmanın sonuçları, sınavlardaki görevlerin etkili ve verimli bir dinleme değerlendirmesi için yeterli olmadığını göstermektedir. Bu doğrultuda, çalışmada elde edilen bulgulara dayalı olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak öğrencilerin dinleme becerilerinin hem mikro beceriler hem de makro beceriler açısından değerlendirilebilmesi için diğer dinleme türlerine, yoğun dinleme ve iletişimsel dinleme, yer verilmesi gibi çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Dinlemenin Değerlendirilmesi, Dinleme Görevleri, Yabancı Dil Eğitimi

ABSTRACT

This study aims to investigate to what extent different types of listening assessment are used in the listening exams and whether the ones used are sufficient to assess language teaching and learning process or not. 20 listening exams with 332 items collected from the Listening & Speaking course exams in the last four academic years in the compulsory foreign language prep classes at a state university in Turkey were analyzed in the study. The exams were investigated in terms of three aspects: (1) types of listening, (2) listening assessment tasks, and (3) principles of language assessment. Findings show that two types of listening, selective listening and extensive listening, and two types of tasks, multiple-choice and gap-filling, clearly predominate in the exams analyzed. The results of the study indicate that the tasks in the exams are not sufficient for an effective and efficient listening assessment. Accordingly, several suggestions, such as including other types of listening, intensive listening and responsive listening to be able to assess the listening skills of students in terms of both micro skills and macro skills, have been proposed based on the findings in the study.

Keywords: Assessing Listening, Listening Tasks, Foreign Language Education

1. Introduction

Assessment is a very important and inseparable part of language teaching process, and it is also one of the most difficult issues in that process. In terms of pedagogical practice, Brown and Abeywickrama (2010) define assessment as “an ongoing process that encompasses a wide range of methodological techniques”. It means that assessment process includes gathering data through various methods, designing and carrying out teaching activities and evaluating them in the light of the data collected. It helps teachers make decisions on how the instruction could be better and see how teaching progress is going on (Ölmezer-Öztürk & Aydın, 2019). As Stiggins (1999) stated, the quality of learning and teaching will increase when good assessment practices are utilized. Assessment has benefits not only for teachers but also for learners. Through assessment, teachers can make some evaluations and get a better understanding of teaching progress. Moreover, learners have the chance to get feedback about their learning. Tosuncuoglu (2018) argues that assessment process should be taken into consideration seriously and more attention should be given to that process since it has significant effects on both teachers and learners in language teaching.

Among the four basic language skills, listening is the most widely used skill in communication along with speaking. Therefore, listening has an important place in language teaching. Speaking can be seen sufficient in terms of language competence, but it is actually not without listening (Yildirim & Yildirim, 2016). Listening is so important since it is the first skill people are exposed to (İlhan, 2018), and listening also emerges as the most common language skill in daily life because we spend most of our day hearing something. People spend about 50% of their time on listening in communicative settings (Wagner, 2013). Assessment of listening ability is also crucial since it is a demonstrator of general language ability (Rost, 2011). However, the assessment of this language skill is quite difficult and complicated mainly because of the fact that it is an internal and unobservable process (Ayuanita, 2013; Wagner, 2013).

In this paper, four types of listening assessment – *intensive listening*, *responsive listening*, *selective listening* and *extensive listening* - which are covered in the book ‘Language Assessment, Principles and Classroom Practices’ by Brown and Abeywickrama (2010) will be explained after defining listening and emphasizing on its importance. Then, the questions asked in the listening exams in the previous years in the compulsory foreign language prep classes at a state university in Turkey will be analyzed, and the results will be discussed. In result, this paper aims to clarify to what extent different types of listening assessment are used and whether the ones used are sufficient to assess language teaching and learning process or not.

2. Literature Review

In the past, the importance of listening in language teaching and learning was ignored for many years and put into background (Vandergrift & Goh, 2009). It was mainly because of the fact that listening was thought as a passive skill and the emphasis was on the other skills. However, the importance of listening

skill has begun to be noticed thanks to the emphasis on the verbal communication (Yildirim & Yildirim, 2016). Now, listening skill is considered as an active one because of its cognitive processes (İlhan, 2018).

Listening is not just about hearing sounds; thus, it is not a passive skill. Listening can be defined as a process of receiving, analyzing and interpreting the message of the sound heard, and the listener in this process is highly interactive using his/her past knowledge to relate the recent message to make sense of the message (Özbay, 2005; Ergin & Birol, 2005). Similarly, Vandergrift and Goh (2009) assert that listening is still a highly complex and interactive process in which listeners make a bridge between what they hear and what they already know and that makes teaching and assessing listening more challenging.

As mentioned, listening is a vital aspect of verbal communication, so listening has a crucial role in language teaching and learning (Renukadevi, 2014). Listening skill cannot be seen as a separate skill since it has close relations with grammar and vocabulary besides speaking (Barn, 2002). Listeners need to process their previous knowledge of grammar and vocabulary to understand what they hear correctly. The skill to which listening is mostly related is speaking in that conversations include speaking and listening and these two skills are the main parts of a conversation. For example; while doing a question-answer activity or explaining anything during language teaching, the skills coming into prominence are generally listening and speaking. Moreover, Rost (2011) states that the improvement of listening skills helps language learners develop other skills. As to the importance of listening in language teaching and learning, it can be said that listening skill is a *sine qua non* for an effective communication to take place.

Brown and Abeywickrama (2010) argue that the objectives of listening should be determined before designing the tasks. While determining the objectives of listening assessment, micro and macroskills of listening can be taken into consideration. Buck (2001) puts forward that learners use different types of knowledge to be able to build the meaning of the message correctly since listening comprehension is a complex process in language learning. These types of knowledge include linguistic knowledge and non-linguistic knowledge. Linguistic knowledge consists of lexis, phonology, syntax, discourse, semantics, etc. and that knowledge can be operated through bottom-up process. Brown (2006) defines bottom-up process as our knowledge about sounds, word meanings and discourse. On the other hand, non-linguistic knowledge includes the knowledge about the topic, and it is used through top-down process. Top-down process is the use of prior knowledge to understand the meaning (Vandergrift, 2002). For an effective listening comprehension, both bottom-up and top-down processes should be benefited since listening is also a cognitive process (Yildirim & Yildirim, 2016). Brown and Abeywickrama (2010) state that micro skills focus on bottom-up process, while the focus is on top-down process in macroskills.

After clarifying micro and macro skills of listening in the light of bottom-up and top-down processes, types of listening assessment can now be explained. To start with *intensive listening*, Rost (2011) defines it as the listening for the components of the language, such as phonemes, words, grammatical and pragmatic units. Brown and Abeywickrama (2010) classify intensive listening as recognizing phonological and morphological elements and paraphrase recognition. In the assessment of

the recognition of phonological and morphological elements, students are expected to distinguish phonemic pairs (e.g., thread – threat; leave – live), morphological pairs (e.g., miss – missed) or stress patterns (e.g., can – can't). In paraphrase recognition, the focus is on listeners' ability to paraphrase the short sentences they hear (e.g., I come from Britain – I'm British). In *responsive listening*, students listen to a short dialogue and try to give a short answer. This type helps students get acquainted with everyday English. Appropriate response to a question (e.g., How much is it? – Multiple choice responses) and open-ended response to a question (e.g., How much is it? – _____) are the tasks used in responsive listening (Ayuanita, 2013). In selective listening, students listen to a short text and focus on certain information (Rost, 2011). *Selective listening* tasks include listening cloze in which learners fill in the blanks, verbal information transfer in which learners give multiple-choice verbal response, picture-cued information transfer in which learners choose a picture, chart completion in which learners fill in a grid, and sentence repetition in which learners repeat stimulus sentence (Ayuanita, 2013). Last type of listening assessment to be covered is *extensive listening* that is defined as a type of listening assessment in which learners listen to the materials easily comprehensible with pleasure to get a global understanding, not to get some specific information (Ivone & Renandya, 2019). Brown and Abeywickrama (2010) specify the tasks used in extensive listening as dictation, communicative stimulus-response tasks and authentic listening tasks. In dictation, learners listen to a passage three times – first at normal speed, second with pauses and third at normal speed – and they try to write while listening. Communicative stimulus-response tasks include dialogue and multiple-choice comprehension items, in which learners answer the multiple-choice questions according to the dialogue they have just listened to, and dialogue and authentic questions on details which leads learners to process of inference through multiple-choice and open-ended questions. Taking notes while listening to a lecture, editing (e.g., a news report), interpreting (e.g., song lyrics or poetry), and retelling (e.g., a story) are the kinds of authentic listening tasks (Brown & Abeywickrama, 2010).

3. Analysis of Listening Exams in the Compulsory Foreign Language Prep Classes at a State University in Turkey

In this study, twenty exams conducted in the listening exams in the previous years in the compulsory foreign language prep classes at a state university in Turkey are investigated on the basis of the following research question:

To what extent are different types of listening assessment used in the listening exams and are the ones used sufficient to assess language teaching and learning process?

The data of listening exams investigated in the study were collected from the *Listening & Speaking* course exams in the last four academic years. In each academic year, four mid-term exams and one final exam were conducted, sixteen mid-term exams and four final exams in total. These twenty exams include a total of 332 questions. The questions were analyzed in terms of types of listening as well as listening tasks of these types in accordance with the framework presented by Brown and

Abeywickrama (2010). *Figure 1* shows a general diagram of types of listening and listening assessment tasks.

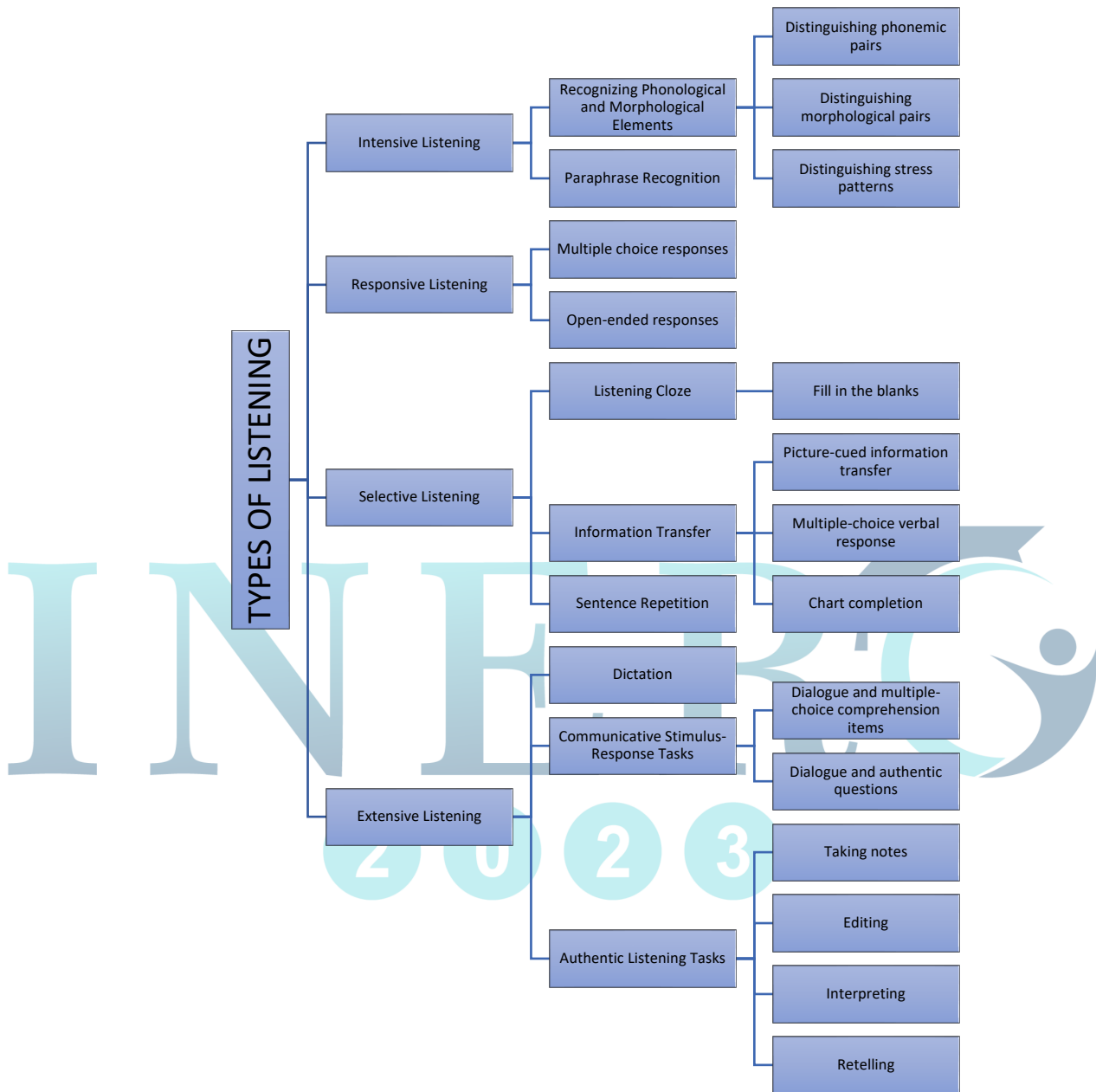


Figure 1: A General Diagram of Types of Listening and Listening Assessment Tasks

3.1. Statistics of General Distribution of Questions according to the Types of Listening

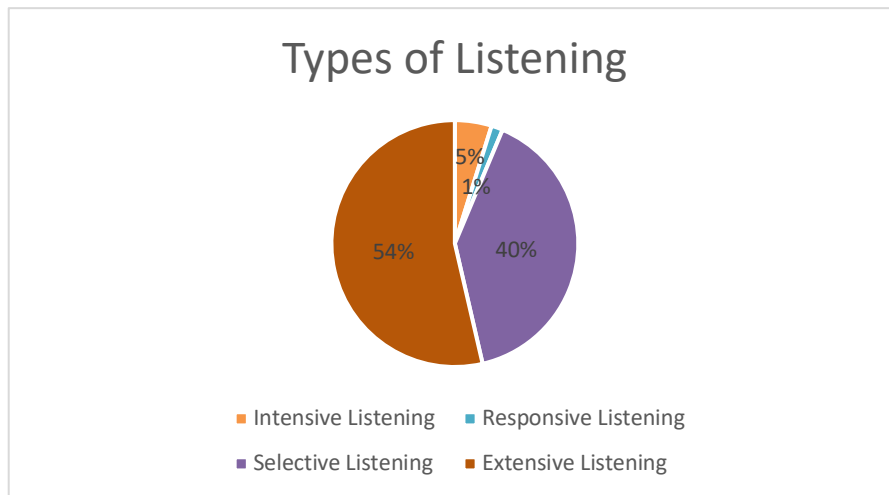


Figure 2: General Distribution of Questions according to the Types of Listening

At first, the exam questions were classified in terms of the four types of listening in the study to see whether there are any types of assessment missing or overused. As shown in Figure 2, all the types of listening were applied in at least one of the exams. However, it can be easily seen that the number of questions of selective listening and extensive listening, which comprise 94% of the total questions, are much more than the two other types.

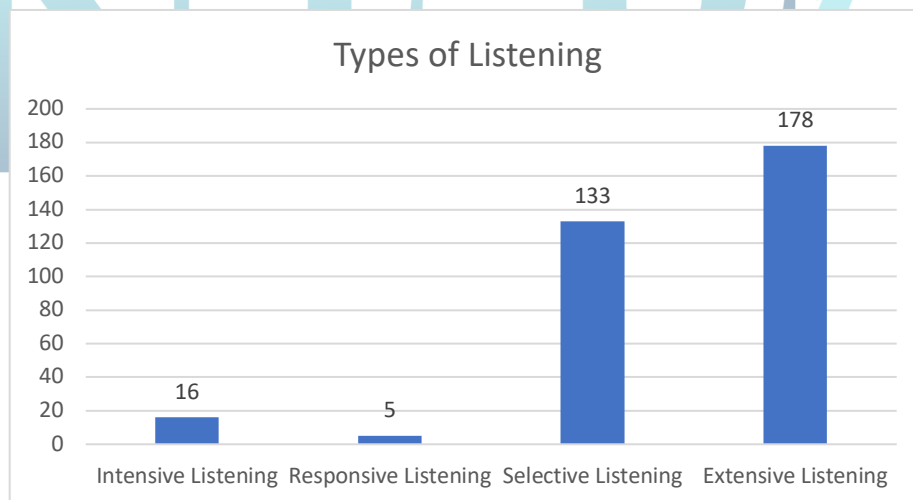


Figure 3: General Distribution of Questions according to the Types of Listening in Numbers

Figure 3 shows the distribution of exam questions according to the types of listening in numbers. More than half of the 332 exam questions analyzed according to the types of listening consist of extensive listening tasks and the total number of this type is 178. Selective listening tasks take the second place with 133 questions. The number of questions covering the types of intensive listening with 16 questions and responsive listening with only 5 questions is quite low.

3.2. Statistics of General Distribution of Questions according to the Listening Tasks

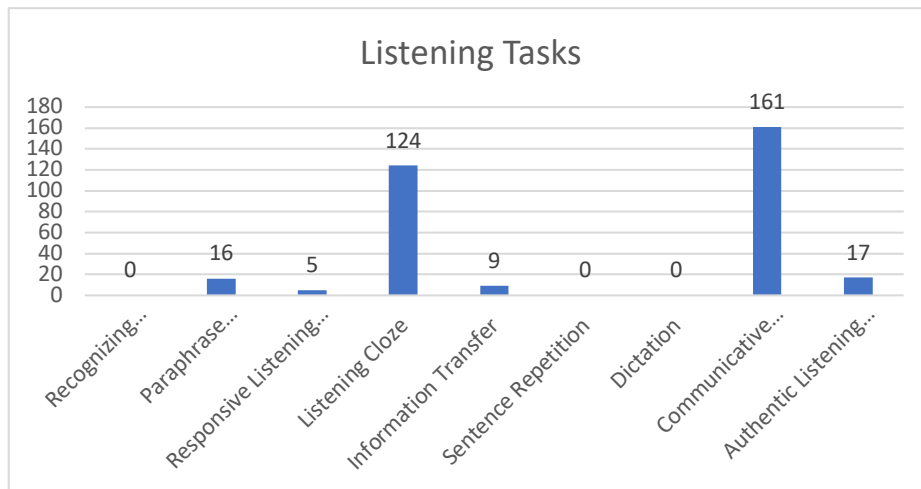


Figure 4: General Distribution of Questions according to the Listening Tasks

Although most of the questions analyzed are in selective and extensive listening tasks, it is clear that only one type of tasks prevail in each types of listening. As seen in Figure 4 above, listening cloze tasks with 124 items in selective listening and communicative stimulus-response tasks with 161 items in extensive listening predominate. Moreover, some types of tasks, such as sentence repetition in selective listening and dictation in extensive listening, were never used. As to intensive listening, only paraphrase recognition tasks are present in a few of the exams analyzed. Another controversial part in the exams is that responsive listening tasks were included in just one of the mid-term exams. More details related to the types of tasks and sub-categories of these tasks are given in the following part.

3.3. Statistics of General Distribution of Question Types

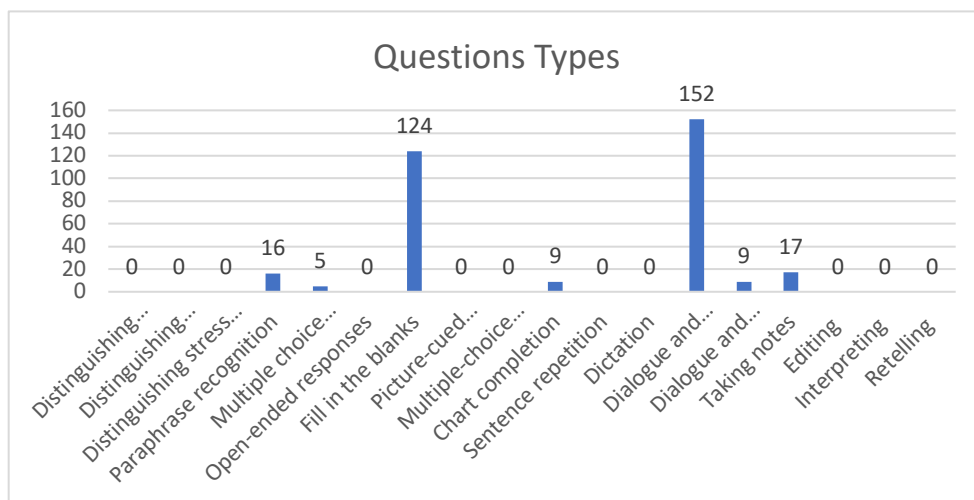


Figure 5: General Distribution of Question Types

As stated in the previous part, most of the tasks are listening cloze and communicative stimulus-response tasks. Figure 5 goes into more detail and presents the distribution of items according the questions types in the sub-categories of the tasks in numbers.

To start with intensive listening, as mentioned before, only paraphrase recognition tasks were benefited and asked in multiple-choice questions. In *Excerpt 1*, an example is given.

Excerpt 1: Paraphrase Recognition

Students hear: ...*Mike has no visibility and needs to use Braille alphabet...*

Students read: a) *Mike is blind.*

b) *Mike is deaf.*

c) *Mike is dumb.*

There were no examples of recognizing phonological and morphological elements or stress patterns. That means students' skills on distinguishing phonological or morphological pairs are not assessed, and lack of these kinds of tasks may hinder raising awareness on spelling for students and cause misunderstanding during both verbal and written communication.

As to responsive listening tasks, students almost always saw the questions in written form due to lack of responsive listening tasks. As a result, it can be asserted that the exams analyzed do not help students improve their reciprocal communication skills much because they are not exposed to enough verbal questions which provide some interactivity in assessment (Brown & Abeywickrama, 2010). An example of responsive listening tasks could be found in just one exam with 5 items in multiple choice response form. *Excerpt 2* shows an example of this type.

Excerpt 2: Multiple choice response

Students hear: *What did you think of the talk?*

Students read: a) *I'm afraid not.*

b) *It was great.*

c) *Sure, go ahead.*

It may be surprising that almost all the items under listening cloze tasks are fill-in-the-blanks type questions. Of 133 listening cloze task questions, 124 were fill-in-the-blanks type. Actually, fill-in-the-blanks is one of the most common tasks in language assessment (Brown & Hudson, 1998). This type can be advantageous in listening assessment in one more way since it assesses not only listening skills but also students' spelling skills. Thus, it can also be asserted that this type somewhat meets the deficiency of the tasks of recognizing phonological and morphological elements. On the other hand, a disadvantage of this type can also appear due to the fact that students may not need to listen to the whole text (Brown & Abeywickrama, 2010). Listening texts in these tasks were generally dialogues between two or three people as given in *Excerpt 3*.

Excerpt 3: Fill-in-the-blanks

Students hear:

The Motor Show will be returning to Eastbrook this July, and if you thought last year's show was good, you're going to love the show this year. It's going to be bigger, there'll be more

things to do, and there will also be several famous faces around the place.

Students hear, read and fill in the blanks:

It'll be held on the 18th of July, and this year the Motor Show will not take place on the Park School Field like last year, but will take place on the Three Tree Show Ground. This will give a lot more space for car parking, which was a problem last year. Tickets are twelve pounds for adults and six pounds for children, but you can get a family ticket for two adults and up to three children for thirty pounds. You can get them from the Eastbrook village shop, or online on www.eastbrookmotorshow.co.uk.

An important point to emphasize here is that information-gap questions, which are not given in the reference book, were used in some of the exams and they were also included in fill-in-the-blanks category. Verbal information transfer and picture-cued information transfer questions were never included in the exams. However, chart completion, which can be regarded as the only task including some kind of visuals, was present in one of the mid-term exams with 9 items. Sentence repetition is another one missing in selective listening tasks. Sentence repetition tasks would be helpful for instructors and students to see problems with listening comprehension in terms of phonemics and discourse (Brown & Abeywickrama, 2010).

As stated earlier, extensive listening tasks are the mostly used ones in the exams analyzed. However, dictation tasks were not used at all. Maybe, dictation is not preferred due to the difficulty in scoring. It is clear from Figure 5 that the main focus in extensive listening tasks was on dialogue and multiple-choice responses. In these tasks, a relatively long conversation generally between two people was listened twice, and students tried to comprehend the text and choose correct answers accordingly. *Excerpt 4* shows an example of this type of questions.

Excerpt 4: Dialogue and multiple-choice responses

Students hear:

Woman: Hello, can I help?

Man: Well, I'm just looking for things to do here in Guernsey.

Woman: Sure, well, I can show you a few things. Here's a map of the capital, St. Peter Port. This is Castle Cornet. It's over 800 years old. Once, the sea went all around it, but now you can walk there. In fact, there's a concert at the castle on Saturday night. Do you like classical music?

Man: Yes, I do.

Woman: Well, a symphony orchestra is performing Beethoven's 9th symphony. It's a great place to hear it. A great atmosphere.

Man: Sounds good. I'll think about that. What else is there to see?

Woman: If you're interested in history, go to the St James concert hall. You can see an interesting tapestry which shows the history of the island.

Man: Sounds interesting.

Woman: It is. The Candie Gardens are here, and this is Hauteville House. The French writer Victor Hugo lived here. Did you know that?

Man: No, I didn't.

Woman: Of course, there are lots of shops, here, and there are lots of lovely cafes next to the harbour.

(and the dialogue goes on)

Students read:

In this part, you will listen to a text involving interacting speakers and lasting approximately 3 minutes.

1. There is a concert on Saturday night at...

- a. at the castle.*
- b. in the St James concert hall.*
- c. in the Candie Gardens.*

2. The woman says that Hauteville House...

- a. was the home of a famous writer.*
- b. has an excellent café.*
- c. has beautiful gardens.*

Since multiple-choice questions are easy to score, this type of tasks may have been used heavily in the exams. Another point is that the first part of final exams – writing and speaking skills were tested in the other parts – consisted of only multiple-choice questions in written form testing listening and reading skills as well as grammar and vocabulary knowledge. 20 multiple-choice listening questions were asked in each of the final exams, 80 multiple-choice questions in total, and that may account for why the number of dialogue and multiple-choice responses items are so high. Dialogue and authentic questions were also benefited in some of the exams. These questions can be useful because of leading students to make connections between what they have listened and the real life. An example of this is

shown in *Excerpt 5*, in which students try to associate what they have just learned from dialogue with the social custom of marriage in Turkey.

Excerpt 5: Dialogue and authentic questions

Students hear a dialogue about “Marriage Customs”.

Students read: *Using the information given in the dialogue, describe the social custom of marriage in Turkey in terms of...*

Numbers of mates: _____

Locality: _____

Transfer of wealth: _____

When the exams are examined in terms of authentic listening tasks, it is seen that only note-taking tasks were used in a few exams with 17 items in total. Actually, it can be asserted that it is one of the most essential assessment tasks for the students since they will need to take notes during classes in their departmental courses in the following years. In addition, note-taking tasks provide students the chance of gaining proficiency in listening comprehension and help them become effective listeners (Balaban & Camlibel-Acar, 2016). In *Excerpt 6*, an example of taking notes tasks given in the exams is shown.

Excerpt 6: Taking notes

Students hear an 8-minute part of a lecture on “Three types of people”.

Students read: *Listen to the talk, take notes and organize them in an outline format.*

Outlining method benefited in this note-taking task is used for retrieval function and shows micro-macro relationships (Rost, 2011). Other types of authentic listening tasks, such as editing, interpreting and retelling, were not used in any of the exams analyzed.

4. Discussion and Suggestions

Although many types of tasks and questions exist for each type of listening to assess, the results of the analysis in the study makes it clear that there is a tendency to use certain types of tasks in all the exams. In other words, either fill-in-the-blanks dialogue and multiple-choice responses tasks – or both – are present in all the exams and most of the exams consist of only these types while some other types of listening assessment tasks have never been used in any of the exams. It is clear from the results of the analysis that there are not any items assessing phonological or morphological aspects of listening. It can be inferred that little importance is given to micro skills of listening in these exams. Moreover, integrative tests, such as verbal information transfer, sentence repetition and dictation, are not found in the exams. Inclusion of these tasks would be useful since they activate not only aural but also oral skills as well as writing skills; that is, they test the ability of using language (Buck, 2001). Therefore, using diverse assessment tasks is crucial to test different types of listening skills and help students become more competent in listening skills.

The exams are also investigated briefly in terms of five principles of language assessment, which are practicality, reliability, validity, authenticity and wash back, presented by Ayuanita (2013). Most of the items in the exams are fill-in-the-blanks and multiple-choice responses tasks. It can be claimed that the exams investigated are practical since these types of tasks are easy to administer and score as well as time saving (Brindley, 1998; Thompson, 1995). Fill-in-the-blanks tasks are also easy to prepare. On the other hand, multiple-choice and gap-filling tasks may have some disadvantages since the former is open to guessing (Thompson, 1995) and students may just focus on the blanks and do not listen to the whole text in the latter (Brown & Abeywickrama, 2010). The exams can also be said to be valid and reliable because they seem to measure what is intended in a consistent way. However, some specific research on the validity and reliability of the exams need to be conducted. There would be more authentic materials representing real world and attracting students' attention for being interesting and enjoyable. In terms of wash back, the instructors preparing the exams state that they generally do not give feedback about listening exams but observe the concordance between the teaching and the results of the exams.

Taking the research question into account, it can be asserted that different types of listening assessment are not used effectively and efficiently enough since there is an unbalanced distribution of tasks in the exams though most of the tasks have been utilized. While the examples of certain tasks are included in almost every exam, some types do not appear in any of the exams. Moreover, only one specific task – multiple-choice responses – was used in all the exams in one of the academic years. Therefore, it can also be asserted that language teaching and learning process in terms of listening skills are not assessed sufficiently due to lack of some types of listening tasks. It can be inferred from the results that the instructors usually prefer fill-in-the-blanks or dialogue and multiple-choice responses tasks because they are easy to conduct and score. However, they should include other types of tasks to be able to assess the listening skills of their students in terms of both micro skills and macro skills.

4. Conclusion

In this study, listening exams in the compulsory foreign language prep classes at a state university in Turkey have been investigated to see to what extent different types of listening assessment are used in the listening exams and whether the ones used are sufficient to assess language teaching and learning process or not. Findings demonstrate that the exams do not include the types of listening in an equal way. In addition, instructors tend to ask similar types of questions in almost all the exams and there are many types of listening tasks under each category of the types of listening missing in the exams. Findings also indicate that the focus was generally on the macro skills of listening, and micro skills at phonologic and morphologic levels were ignored. On the other hand, the exams can be said to meet most of the principles of language assessment, such as practicality, reliability and validity, despite some deficiencies in terms of wash back effect and the use of authentic tasks. It is also clear that instructors are stuck to some types of questions, such as multiple-choice and gap-filling. To sum up, findings show that the exams investigated fall short of meeting the needs of an effective and efficient listening

assessment. Several suggestions have been proposed in the study with the hope of shedding light on the preparation of the following exams and further research on the subject.

References

- Ayuanita, K. (2013). Assessing listening in the language classroom. *OKARA: Jurnal Bahasa dan Sastra*, 7(1).
- Balaban, S., & Camlibel-Acar, Z. (2016). A comparative study of two EFL while-listening techniques. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 5, 317-322. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/epess/issue/30752/366814>
- Barın, M. (2002). Yabancı dil öğretiminde dinleme becerisinin önemi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(28-29), 17-22. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/ataunisosbd/issue/2795/37596>
- Brindley, G. (1998). Assessing listening abilities. *Annual review of applied linguistics*, 18, 171-191. <https://doi.org/10.1017/S0267190500003536>
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Pearson Education.
- Brown, J. D., & Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment. *TESOL quarterly*, 32(4), 653-675. <https://doi.org/10.2307/3587999>
- Brown, S. (2006). *Teaching listening*. Cambridge University Press.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge University Press.
- Canpolat, M., Kuzu, S., Yıldırım, B., & Canpolat, S. (2015). Active listening strategies of academically successful university students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 163-180. <https://doi.org/10.14689/ejer.2015.60.10>
- Ergin, A., & Birol, C. (2005). *Eğitimde iletişim*. Anı Yayıncılık.
- İlhan, B. (2018). Length in listening texts as a single determiner of difficulty for comprehension. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(3), 336-346.
- Ivone, F. M., & Renandya, W. A. (2019). Extensive listening and viewing in ELT. *Teflin Journal*, 30(2), 237-256. <http://dx.doi.org/10.15639/teflinjournal.v30i2/237-256>
- Ölmezer-Öztürk, E., & Aydın, B. (2019). Investigating language assessment knowledge of EFL teachers. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(3), 602-620. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018043465>
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Akçağ Yay.
- Renukadevi, D. (2014). The role of listening in language acquisition; the challenges & strategies in teaching listening. *International journal of education and information studies*, 4(1), 59-63.
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833705>
- Stiggins, R. J. (1999). Evaluating classroom assessment training in teacher education programs. *Educational measurement: Issues and practice*, 18(1), 23-27. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1999.tb00004.x>
- Thompson, I. (1995). Testing listening comprehension. *AATSEEL Newsletter*, 37(5), 24-31.
- Tosuncuoglu, I. (2018). Importance of assessment in ELT. *Journal of Education and Training Studies*, 6(9), 163-167. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i9.3443>

- Vandergrift, L. (2002). Listening: theory and practice in modern foreign language competence. Retrieved from <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/67>
- Vandergrift, L., & Goh, C. (2009). 22 Teaching and Testing Listening Comprehension. *The handbook of language teaching*, 395. <https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch22>
- Wagner, E. (2013). Assessing listening. *The companion to language assessment, 1*, 47-63. <https://doi.org/10.1002/9781118411360.wbcla094>
- Yildirim, S., & Yildirim, Ö. (2016). The importance of listening in language learning and listening comprehension problems experienced by language learners: A literature review. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(4), 2094-2110. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/28550/304614>



İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN YAŞADIKLARI KRİTİK OLAYLAR VE BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİ

CRITICAL INCIDENTS EXPERIENCED BY EFL TEACHERS AND THEIR COPING STRATEGIES

ATILLA GÜRCAN

atillagurcan@mehmetakif.edu.tr

ÖZET

Bu çalışma, yabancı dil olarak İngilizce öğreten öğretmenlerin yetişkin ve genç öğrencilerle yaşadığı kritik olayları ve bu olaylarla mücadele etme stratejilerini ortaya çıkarıp tartışmayı ve bu iki gruptaki İngilizce öğretmenlerinin başına gelen kritik olaylar arasında herhangi bir benzerlik veya farklılık olup olmadığını açıklığa kavuşturmayı hedeflemektedir. Çalışma iki eğitim kademesinde, üniversite ve ilkokul kademeleri, yabancı dil olarak İngilizce öğreten 20 Türk öğretmeni dahil etmektedir. Çalışmanın verisi, anlatı araştırmasına dayalı olarak yarı-yapılı görüşme formu aracılığı ile elde edilmiştir ve tematik analiz kullanılarak analiz edilmiştir. İngiliz dili öğretiminin bir parçası olan konulara ışık olmak amacıyla, sonuçlar her grup için iki grubun öğretmenleri tarafından anlatılan olaylara ve bu olaylarla mücadele yöntemlerine değinerek çeşitli kategoriler altında tartışılmıştır. Sonuçlar, her iki grubun öğretmenlerinin farklı olaylar deneyimlediğini ve farklı stratejiler uyguladığını; ancak, zorluklara rağmen, öğretmenlerin en sonunda kendi farkındalıklarını artırdığını ve yeni stratejiler geliştirdiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Kritik Olaylar, Mücadele Stratejileri, Yabancı Dil Öğretimi

ABSTRACT

The present study aims to find out and discuss the critical incidents and the coping strategies of EFL teachers of adult learners and those of young learners, and to clarify whether there are any similarities or differences between the critical incidents happening to EFL teachers of these two groups. The study included 20 Turkish EFL teachers teaching at two levels: university-level and primary school-level. The data was collected through a semi-structured interview form designed in accordance with the narrative inquiry and analyzed by making use of the thematic analysis. The results are discussed under diverse categories for each group by addressing the incidents and coping strategies narrated by both groups of teachers to shed light on the issues that are components of English language teaching. The consequences demonstrated teachers of both groups experienced different cases and applied different strategies; however, they raised awareness and improved new strategies ultimately despite challenges.

Keywords: Critical Incidents, Coping Strategies, Language Teacher Education

1. Introduction

Teaching and learning English has become more important than ever worldwide since its common use in communication, education, technology, trading, etc. (Javid, 2010). The interests, needs and expectations of English learners are diverse in today's globalized and changing world (Güngör et al., 2019). This situation results in many challenges English language teachers face with in their current

teaching (Mann & Tang, 2012). Güngör et al. (2019) emphasize that teachers, especially in their initial years of teaching, face with challenges, such as classroom behavior problems, collaborating with the school administration and motivating students. Additionally, the expectations from an English language teacher are quite high since they are responsible for forming an effective and productive teaching environment by utilizing diverse strategies and techniques to ensure learning to occur (Al-Khairi, 2015). In addition, the education teachers got at university is not sufficient for a lifelong teaching in terms of their knowledge and abilities for language teaching (Ozmusul, 2010). Learning how to teach is an ongoing process throughout the whole career of a language teacher. Therefore, language teachers should always adapt to changes in learners' needs and expectations, be open to innovations resulted from globalization and technological developments, which are rapid in the 21st century, and look for better ways of teaching and coping strategies of challenges. Since the world is changing consistently, language teachers should also change their understanding and their ways of teaching to keep up with the current needs. From this perspective, what language teachers learned during their university education may be insufficient, and they should find out new concepts and strategies for their development. Moreover, Darling-Hammond (2017) stresses the need for the redesign of the teacher education programs to raise teachers' awareness in the evolving learning contexts. Similarly, Crandall (2000) argues that teacher education programs are not successful in making teachers ready for the realities in their own contexts.

In the light of recent global changes, new concepts in teacher education have emerged as a part of professional development in teaching. The term 'professional development' has started to be used widely in the field of English language teaching, as in other professions (Nunan, 2001). Professional development in education can be defined as the activities developing one's knowledge, skills, proficiency levels and personal traits about teaching (OECD, 2009). Here, it refers to providing opportunities to English language teachers to proceed and become professionals in their field for the sake of being an ideal teacher (Lengeling & Mora Pablo, 2016). Thanks to the opportunities provided, language teachers can find out new ways of increasing their instruction and reshape their teaching practice (McGettrick, 2005; Schuck et al., 2008). Professional development aims to help English language teachers maintain their basic knowledge and skills they get from their university education, adapt to new developments in education and teaching as well as adopt the principle of learning to learn throughout their careers. Professional development is vital in terms of increasing language teachers' qualifications, which results in positive effects on teaching process and learner success (Ozmusul, 2010).

An important aspect of professional development in language teaching is reflective practice, which has become a significant component of English language education programs across the globe (Farrell, 1999). Reflective practice includes questioning and finding solutions to classroom practice, awareness of one's assumptions and values, engagement in the contexts teaching takes place, and eagerness for professional development (Zeichner & Liston, 1996). A reflective teacher tries to respond to the needs and adapt to changes. Furthermore, teaching can base solely on theories, and authentic practices may be

ignored in the absence of reflective process. Theories may be well-formed and beneficial, but the teacher may not know how to apply them in the classroom environment in a better way. Reflective process also helps teachers become open to critical inquiry and reconsideration. Through reflection, teachers might be aware of their deficiencies, overwhelm these deficiencies and be open to learning to teach. Therefore, teachers are usually suggested by teacher educators to reflect on their teaching practices (Molani et al., 2021). One way of reflecting on teachers' own practices is to analyze the critical incidents, which stimulates reflective thinking (Farrell, 2008; Tripp, 1993). Analyzing critical incidents as a method of reflective practice can help teachers see their potentials, deficiencies and possible challenges in their teaching process; which results in reshaping the classroom practices and continuing their professional development (Megawati et al., 2020; Poudel, 2019). Thus, analyzing critical incidents, which occur unexpectedly in or out of the classroom, also helps teachers develop coping strategies and skills with these incidents to ensure a better and more effective language teaching (Güngör et al., 2019). Critical incidents may also vary according to teaching contexts. Since the ways of teaching English to young learners and adult learners are different in terms of motivation, discipline, classroom management, etc. (Ismail, 2015), critical incidents experienced by teachers of these two age groups and their ways of coping with these incidents may also differ. The present study addresses this issue in particular.

2. Literature Review

2.1. Theoretical background

Reflective practice (RP) has gained lots of interest and become a dynamic movement in teacher education (Mathew et al., 2017). It is also one of the key features of a professional teacher at present (Megawati et al., 2020). Mathew et al. (2017) also emphasize the necessity of inquiry on teaching practices for teachers with the aim of ensuring professional development through improving learning process. Reflective practice has different meanings among scholars (Molani et al., 2021). For Megawati et al. (2020), RP is a systematic investigation of his/her beliefs and practices by a teacher throughout his career. Farrell (1999) broadens this definition by adding the features of making a critical analysis and taking responsibility for the practices. He also states that RP is a process of remembering, reconsidering and evaluating a past experience for decision-making and planning. Molani et al. (2021) argue that RP is a conscious process, in which a teacher asks the questions 'What am I doing?' and 'Why am I doing this?' in order to make sense of the activity and learn how to conduct a teaching activity in a better way.

Kagan (1992) stresses the importance of RP in teacher education by uttering that reflection may not be gained through experience and many teachers may not reflect on their practices sufficiently despite their experience of several years. Teacher questioning and reflection used to be neglected in teacher education, but it is now seen as an essential part of language teaching and teacher education (Crandall, 2000). Ma and Ren (2011) assert that RP has a key role on facilitating teaching and learning processes. They also argue that RP contributes to professional development since it enables teachers to increase

their professional growth, understand their teaching practices and enhance their knowledge on better teaching practices, and restructure their own theory through the investigation of their own practices. Teachers should reflect on their practice to explore themselves and others (Gnawali, 2008). Reflection helps not only novice teachers but also experienced ones in terms of understanding their beliefs and practices explicitly through systematic investigation as well as developing their own personality; thus, they gain new insights of knowing and teaching and can change their teaching practices for better outcomes (Crandall, 2000; Gnawali, 2008; Mathew et al., 2017).

Teachers experience some unplanned events, which may make them motivated or shocked and disappointed during their teaching process (Joshi, 2018; Poudel, 2019). Poudel (2019) even resembles teachers to fighters in a battlefield, so it is normal that they face some situations which can be critical for them since the situations can require immediate reaction. When they encounter such critical situations, teachers should reflect on by taking the questions what happened and why it happened into consideration so that they could use them to learn how to cope with these incidents and to develop strategies for better teaching and learning environments in future (Joshi, 2018). Recalling, describing and analyzing critical incidents has become a significant component of reflective practice, and of course teacher professional development (Finch, 2010; Joshi, 2018). Analysis of critical incidents has also started to be included in language teacher education programs (Finch, 2010). Since the first use of critical incidents by Flanagan (1954), critical incidents have been used in many professional areas to increase the effectiveness of the jobs (Bodric, 2020). One of the professions in which critical incidents play an important role is teaching since they provide teachers to identify and understand the occurrences in teaching and learning process through reflective inquiry as well as to raise a professional awareness (Megawati et al., 2020).

Flanagan, who was working on Aviation Psychology Program, is known as the first to use the term critical incident (Esmaeli&Afzali, 2020). Flanagan (1954) states that an incident is an observable human activity, and that activity becomes critical when it happens in a situation in which the aim, results and effects of the activity are clear. He also develops the Critical Incident Technique aiming to facilitate the solution of the problems through the observation of human behaviors. Since critical incidents are utilized in diverse fields, such as psychology, medicine, education and management, Esmaeli and Afzali (2020) state that critical incidents are referred in different terms by some scholars, such as peak experiences by Maslow (1968), crystalizing experiences by Walters and Gardner (1986) and bumpy moments by Romano (2006). Furthermore, several definitions of critical incidents are found in the literature.

Brookfield (1990) defines critical incidents in terms of teaching practice as clearly recalled events that are unplanned and unforeseen. According to Tripp (1993), a critical incident is a usual occurrence which is perceived as a momentous event. In other words, what makes an incident critical is the meaning one attaches to it as a juncture or change in his/her life (Tripp, 2012). For Richards and Farrell (2005), an unexpected event happening during teaching activity becomes critical when the teacher reflects on

and analyzes the event and it results in some gains for teaching and learning. They also stress that critical incidents make teachers stop, reconsider and investigate what the critical incidents mean and their results might be in future. The definition of critical incidents made by Schön (1987) is that a critical incident is a case that is unique, unanticipated and difficult to comprehend as well as a case encouraging reflection. Thiel (1999) states that a critical incident is a case study in which what happened and why it happened are investigated. Joshi (2018) defines a critical incident as a problem or a challenge occurring in the class, and it is interpreted so by the experiencer personally. Measor (1985) holds the view that critical incidents are key events happening in one's life and require significant decisions. Based on the definitions made by diverse scholars, it can be suggested on an educational basis that a critical incident should be an unplanned, unexpected and unique event which is reflected and interpreted through a critical thinking period by the teacher by holding the view that it is a turning point in the teacher's career.

Critical incidents have been used to reflect on classroom practices in attempt to resolve the problems and to improve practice by some scholars (Atai&Nejadghanbar, 2017). A critical incident, which stimulates reflective thinking, is a significant experience and helps a teacher's professional and individual development by causing a change in behavior (Akdağ, 2021). Molani et al. (2021) state that studying critical incidents may be helpful in many aspects. One of the benefits of studying critical incidents is that language teachers come up with new understandings about their teaching, themselves and the students since critical incidents make teachers stop and review what these incidents mean and consider the potential long-term outcomes of the incidents (Richards & Farrell, 2005). Similarly, Tripp (1993) and Finch (2010) claim that identifying an incident leads to a better understanding of and control over professional perception, and thus over teaching practices. Moreover, analyzing critical incidents can also provide teachers more awareness and questioning on their teaching for professional development and improvement in teaching and learning processes since it helps teachers describe and find solutions to important challenges after reflecting on the incidents consciously (Finch; 2010; Joshi, 2018). Recalling and reflecting on critical incidents also enable teachers to know about and question their practice to see their right and wrong practices for professional development (Atai&Nejadghanbar, 2017; Poudel, 2019), which, in turn, helps especially prospective teachers restructure their theoretical knowledge about useful practices of teaching (Chien, 2018). Richards and Farrell (2005) note that analyzing critical incidents contribute to the professional development of teachers in many ways. They assert that critical incidents help teachers in terms of increasing their awareness about themselves and of their practice, evaluating the established techniques according to the feedback of their students, developing the ability of analysis on their practice critically, being more aware of their beliefs and substituting them, taking action research to eliminate the problems in the classroom, leading the colleagues to critical thinking, and creating a pool of resources by keeping the record of the incidents they have experienced for future reference. Esmaeli and Afzali (2020) also stress that reflecting on critical incidents presents a collection of strategies to cope with the challenges during teaching practice.

2.2. Previous studies

Since critical incidents are a significant way of professional development, plenty of research has been conducted in education and other disciplines. Although there have always been an interest in analyzing critical incidents in the educational context (Goodell, 2006; Griffin, 2003; Guichon, 2009; Hamlin, 2004; Pope et al., 2009; Shapira-Lishchinsky, 2011), only a few studies focusing on English Language Teaching (ELT), or teaching English as a Second Language (ESL) / English as a Foreign Language (EFL), used to exist in the literature (Thiel, 1999; Farrell, 2008). However, it is obvious that critical incidents have attracted the attention of ELT scholars and the number of research in ELT has increased in the past decade. In this part, previous studies analyzing critical incidents in ELT will be presented.

Thiel (1999) investigates the benefits of recording and reflecting on critical incidents in her study with ESL teacher trainees in Malaysia. She comes to the conclusion that the reports of critical incidents are valuable resources for teacher trainees to raise awareness on teaching practice. After examining the reflection journals on at least two critical incidents experienced by 18 Singaporean English language teacher trainees, Farrell (2008) tries to classify the critical incidents into several categories. However, he notices that the precise categorization of the critical incidents is difficult and may be problematic. On the other hand, the researcher concludes that teacher trainees can see and understand the realities of teaching thanks to reflecting on critical incidents. In a study conducted by Finch (2010), 74 EFL students in total reflect on critical incidents which they experienced during their primary and secondary school years. After the data analysis, the author finds out that sensitivity to initial conditions happens in language learning and affects consequent learning if learners are aware of and can reflect on critical incidents.

In another study, Farrell (2013) focuses on a single critical incident and asks for an ESL teacher in Canada to analyze a critical incident she has experienced during her class. After the analysis, Farrell asserts that the teacher has become more aware of herself and her teaching thanks to reflection on her critical experience. The author also stresses that analyzing critical incidents provides teachers in-depth understanding and discovery of their practices. In the study by Kim, Micek and Grigsby (2013), the authors reflect on their own teaching practice in terms of professional development by utilizing from a critical incident experienced by a teacher trainee. The authors conclude that analyzing critical incidents is a significant strategy for teacher trainees to raise awareness of their practice and develop professionally.

Atai and Nejadghanbar (2016) investigate the critical incidents reported by six in-service EFL teachers in Iran on a blog. After the analysis of the reported critical incidents, six categories causing critical incidents are created and the category 'behavior' appears as the most frequent one. Therefore, it is suggested that behavior-related critical incidents should be paid more attention in teacher education programs by the authors on the basis of the findings. Lengeling and Mora Pablo (2016) explored the

effects of reflecting critical incidents on teacher trainees' thinking through journals collected from eight beginning EFL teachers and one teacher trainer in Mexico. The findings confirm that critical incidents help beginning teachers analyze their beliefs, perceptions and practices. Atai and Nejadghanbar (2017) conducted another study with 34 Iranian teachers of English for Academic Purposes (EAP) to explore the content-specific critical incidents they encounter and their coping strategies. According to the findings, EAP teachers cope with these critical incidents by generating three different strategies: admitting ignorance, avoidance, and risk taking. The authors also emphasize that analyzing critical incidents presents significant contributions to EAP teachers in terms of dealing with the challenges they encounter. In her study conducted in a practicum including six student teachers in a Taiwanese context, Chien (2017) examines the critical incidents written by these student teachers and finds out that documenting critical incidents helps professional learning in many aspects, such as individual differences of learners, classroom management, problem-solving, etc. Mirzaee and Aliakbari (2018) focus on the critical incidents experienced by one single Iranian EFL teacher throughout his professional life in their study. After analyzing the incidents in detail, the authors come to conclusion that critical incidents play a significant role in constructing teacher identity as a result of change these incidents cause. Serna-Gutierrez and Mora-Pablo (2018) assert that critical incident analysis has an important impact on the formation of teacher identity among language teachers on the basis of their study that investigates the critical incidents having a significant place in the lives of four transnational student teachers in Mexico.

In a cross-cultural study, Güngör et al. (2019) analyze the challenges 34 novice Turkish and Polish EFL teachers working in different parts of Turkey and Poland experience by collecting data through the novice teachers' reflections on critical incidents in their first years of teaching practice. The results of the study reveal that providing opportunities for reflective practice help novice teachers develop a better understanding of the challenges they face, adapt to school setting more easily and improve their critical analysis and problem-solving skills, which consequently contribute to their professional development. In his study, Poudel (2019) examines the critical incidents experienced by three Nepalese EFL teachers and investigates the effects of reflecting these incidents on teachers' professional development. The study reveals that recalling critical incidents provides teachers relaxation, and they learn several ways of dealing with the incidents, such as being indifferent, caring, co-operating, persuading or threatening. Bodric (2020) uses the critical incident technique in her study aiming to determine pre-service EFL student teachers' attitudes towards intercultural sensitivity. It can be inferred from the results of the study, which was conducted at a state university in Serbia, that critical incidents are helpful for developing intercultural sensitivity among EFL learners. Esmaeili and Afzali (2020) conduct a study aiming to classify critical incidents into categories and present a collection of coping strategies with critical incidents. In the study, 15 EFL teachers in Iran reported the critical incidents they experienced and their coping strategies. The researchers distribute the critical incidents into six categories and 14 subcategories after examining the collection of data. Furthermore, the researchers suggest the need for

educational programs in which teachers will be led to reflecting on critical incidents to contribute to their professional development.

Kılıç and Cinkara (2020) examine the effects of critical incidents on 49 pre-service EFL teachers' learning and constructing English language teacher identity. In the study, the authors acknowledge the benefits of critical incidents on teacher learning and teacher identity on the light of the findings and suggest the inclusion of critical incident analysis into in-service teacher education programs. The aim of the study by Megawati et al. (2020) is to explore EFL prospective teachers' experiences on their teaching by applying a critical incident analysis with three teachers. The results of the study reveal that analyzing the incidents contribute to prospective teachers in terms of constructing a teacher identity. The authors also suggest making use of critical incidents in teacher education programs in order to help prospective teachers develop professionally. In a recent study by Akdağ (2021), the critical incidents occurring in 17 experienced high-school teachers' professional career are examined to see whether there would be any differences between the teachers' reactions to the incidents happening in the past and their possible present reactions. The results of the study demonstrate that the way the teachers' attitudes towards the critical incidents changes since they are more experienced and they have gained insight into the importance of reflective practice. Therefore, the author suggests that teachers should be aware of the significance of reflecting on critical incidents which will contribute to their professional development. Molani et al. (2021) aim to examine diverse critical incidents in EFL classes and reflections of 40 in-service EFL teachers by collecting reflective diaries and conducting interviews in their study. After categorizing critical incidents into seven themes, the researchers conclude that teacher education programs should include critical incident technique since it provides teachers more awareness of the incidents they encounter.

Previous studies in the literature demonstrate that analyzing critical incidents contribute a lot to language teacher education. First, reflecting on and analyzing critical incidents help teachers develop professionally. In addition, they help teachers, especially prospective ones, construct a teacher identity through analyzing their perceptions and practices as well as having an insight and understanding of their practices. Teachers also become more aware of their practices thanks to critical incidents. Moreover, teachers develop some coping strategies for the challenges in their profession as they experience critical incidents. Finally, many scholars strongly suggest including critical incidents in teacher education programs due to the benefits they can provide for the professional development of teachers.

Although there are several studies focusing on critical incidents in the literature, there are only few studies on the coping strategies regarding critical incidents. The present study aims to contribute to the literature by presenting the coping strategies applied by making up for the paucity of studies on the issue. Moreover, this study attempts to make some distinctions between the critical incidents faced by EFL teachers of adult learners and those of young learners as well as in terms of the coping strategies of both groups. The researchers of the study hope that the present study will provide a repertoire of critical

incidents and the coping strategies for both novice and experienced EFL teachers at different teaching levels.

2.3. Research questions

In this study, the critical incidents experienced by EFL teachers of both adult learners and young learners as well as their coping strategies are investigated on the basis of the following research questions:

- 1- What kind of critical incidents are encountered and strategies are employed by EFL teachers of adult learners?
- 2- What kind of critical incidents are encountered and strategies are employed by EFL teachers of young learners?
- 3- How do EFL teachers of adult learners and EFL teachers of young learners differ in terms of critical incidents experienced and the coping strategies?

3. Method

3.1. Research design

The present study took place in an EFL context in Turkey. In the study, Critical Incident Technique was used to analyze the critical incidents Turkish EFL teachers experience and Narrative Inquiry Method, which is used to gather information about participants' lived experiences by telling their stories (Webster & Mertova, 2007, as cited in Akdağ, 2021, p. 4), was used to collect the data from the participants.

Several frameworks are found in the literature for the analysis of critical incidents. According to Tripp (1993), critical incidents are examined in two phases: describing what the incident is and explaining why it is critical. Thiel (1999) suggests four steps in the analysis: self-observation, describing what happened, self-awareness and self-evaluation. In the first step, teacher observes and records the incident. After that, the teacher gives information about the incident in detail. Then, the teacher tries to find out why the incident happened. Finally, the teacher evaluates the process and looks for the changes that critical incident caused in his/her practice. Likewise, McCabe (2002) presents a framework consisting of four steps: (1) orientation giving information about the participants and the setting, (2) complication narrating the lived incident in detail, (3) evaluation explaining why it is critical, and (4) result presenting the solutions (as cited in Farrel, 2013, p. 82). These frameworks were utilized in the construction of the interview form through which the participants narrate critical incidents.

3.2. Participants

The data for the study were collected through convenience sampling from 20 Turkish EFL teachers in Turkey. Half of the participants are teachers of adult learners, who work at two different universities while the others are teachers of young learners, who work at diverse primary schools. Before asking for the narration of the critical incidents they experienced, demographic information were demanded from the participants, which are presented in Table 1.

TEACHERS	GENDER/EDUCATION/EXPERIENCE	TEACHERS	GENDER/EDUCATION/EXPERIENCE
A1	MALE - MA - 12 YEARS	Y1	FEMALE - BA - 1 YEAR
A2	FEMALE - MA - 3 YEARS	Y2	FEMALE - BA - 1 YEAR
A3	MALE - MA - 11 YEARS	Y3	MALE - BA - 2 YEARS
A4	MALE - PHD - 7 YEARS	Y4	FEMALE - BA - 2 YEARS
A5	FEMALE - MA - 6 YEARS	Y5	FEMALE - BA - 4 YEARS
A6	FEMALE - MA - 13 YEARS	Y6	MALE - BA - 3 YEARS
A7	FEMALE - BA - 11 YEARS	Y7	FEMALE - BA - 6 YEARS
A8	FEMALE - BA - 10 YEARS	Y8	FEMALE - BA - 1 YEAR
A9	FEMALE - MA - 10 YEARS	Y9	MALE - BA - 2 YEARS
A10	MALE - MA - 20 YEARS	Y10	MALE - BA - 1 YEAR

Table 1: Demographic information of the participants

3.3. Data collection tools

The researchers collected the data for the study through a semi-structured interview form that they developed themselves on the basis of the studies in the literature (Atai&Nejadghanbar, 2017; Brookfield, 2017; Esmaeli&Afzali, 2020; Kılıç&Cinkara, 2020; Megawati et al., 2020). Firstly, a definition and an example of critical incidents were given in the form to make the participants have an insight on the issue. The form also included ten questions asking about what exactly happened, when and where it happened, demographics and characteristics of the participants in the critical incident, the reactions of both the teacher and the other participants, feelings of the teacher throughout the process, reasons for the incident, evaluation and present views of the teacher in order to encourage the participating teachers to present

more details about the event. The participating teachers were asked to narrate a story of a critical incident they experienced in their professional career in relation to an EFL context by keeping the questions in the interview form in mind. After collecting the data, the participants were coded as A1, A2, Y1, Y2, etc. in order not to reveal their identity in terms of privacy.

3.4. Data analysis

In the present study, thematic analysis was utilized since it is a flexible approach for the analysis of qualitative research and it presents detailed data for the study (Braun & Clarke, 2006). Therefore, the researchers of the study categorized the critical incidents faced by EFL teachers of adult and young learners into six themes; namely, classroom activities, teachers' naive or wrong behavior, clashes, individual differences, language proficiency, and class participation. As well, the coping strategies the participants employed were also examined. After the analysis of both the critical incidents and the coping strategies separately for the teachers of adult learners and young learners, the similarities and differences between two groups in terms of lived critical incidents and coping strategies were investigated.

4. Findings and discussion

The data analysis highlighted that there are various types of critical incidents that occur as a result of different factors experienced by both adult learners and young learners. These critical incidents are classified under six categories with adult learners which include teachers' naive or wrong behaviors, classroom participation, classroom activities, language proficiency, individual differences, and clashes. In contrast, critical incidents with young learners are grouped as five including the same categories except for the one which is clashes. Although the results indicate substantially negative experiences, these critical incidents enlighten the future practices of the teachers and help build constructive accumulations for new experiences. In order to turn negative occasions into positive ones for teachers' future teaching and decrease the possibility of negative critical incidents, providing reflective and transformative skills by making critical thinking over past experiences of teachers can be facilitated (Kılıç&Cinkara, 2020).

CATEGORIES	LEARNERS
1-Teacher's naïve or wrong behaviors	Adult & Young
2-Classroom participation	Adult & Young
3-Classroom activities	Adult & Young
4-Language proficiency	Adult & Young

5-Individual differences	Adult & Young
6-Clashes	Adult & -

Table 2: Categories with both adult and young learners

4.1. Critical incidents with adult learners

The results regarding adult learners showed that the most experienced incidents have pertained to classroom activities, secondly, teachers' native or wrong behaviors and clashes, and sequentially with the same proportion, class participation, language proficiency, and individual differences are taken place in agreement with the revealed data. Rested on the examination of that data, it can be described that adult learners are in general under the impact of their personal and cultural development, which means, they internalize their learning with their perceptions, social experiences, backgrounds and ethical values. Regarding this, it can be said that adult learners' development is in an ongoing interaction with many elements which help them construct their development. Supporting this idea, Ross-Gordon (2003) asserts that the display of social and cultural context is seen as one of the major constituents in the progressive development of adult learners while building their learning.

Classroom activities

A1 spotlights some issues as causes of that incident such as 'the topic of the lesson', regarding this, 'material use', on the other hand 'the perception of the students' towards various topics', in addition to these, 'the perception of the students towards ethical and cultural norms', 'the cultural background of the students', 'the biases of the students' and 'religious and political reasons'.

AI: 'I vividly remember one memory about the material I brought to the class in my first year of teaching. I was teaching at the School of Health, and I thought "euthanasia" would be a nice topic to discuss in my ESP class. I prepared some videos and reading passages along with some activities and guided the students to discussion about whether or not to regard this as a rightful decision to be taken by individuals in Turkey. We had nice discussion until one of the students piped up and shouted "This is a Muslim country, and it is Allah the almighty who blesses you to breathe or not. You cannot put an end to your life. This is madness, this is blasphemy!" He couldn't control his temper.'

The action of the teacher reflects that he felt some guilt with respect to his *statement – I felt like I was pushing them to accept the idea of "euphemism."* – The thinking of the teacher showed that he is open-minded to debate free topics in addition to their own cultures. Furthermore, he is in favor of bringing materials that differ from person to person's interest since English classes involve multicultural aspects and multicultural contents. Multicultural curriculum and bilingual instructions increase the ELL students' engagement and improvement socially, psychologically, and academically in English (Dias, 2019). Nevertheless, after this critical incident, the perception of the teacher changed negatively as shown in the following remark: .

A1:–*‘The lesson I got from this incident was being extra cautious when choosing the topics for discussion and I usually avoided taboo topics’–.*

What can be inferred by this conclusion is that some of the critical incidents do not always give rise to better results. However, as a teacher instead of avoiding differences, it will be more beneficial to apply classroom activities that may increase intercultural sensitivity. Presada and Badea (2018) allege that teachers have to deal with psychological and cultural differences among students in order to provide appropriate teaching and learning atmosphere.

Similarly, another situation also experienced by A2 is related to religious and political reasons. ‘The attitude of the students’, ‘the beliefs and values of the students’, and ‘the flexible behaviors of the students’ are some of the factors that prompt such cases. The explanation of the teacher demonstrates that she tried to manage the situation but she felt unsuccessful. However, since these types of incidents mostly happen, teachers’ management skills are significantly important.

A2: *‘In reading and writing course in optional prep classes, we were talking about the topic within the context of the course. One of my students started to defend an illegal religious community that was also not related directly to the discussion topic. Although I warned him for several times, he insisted on talking and behaving in an aggressive manner. Religious issues, beliefs and belongings are critical topics that are not proper to talk about in a classroom. Thus, I tried to end the discussion as quick as possible. However, I could not manage the process effectively and it ended up badly.’*

In the same way, it is found that A3 also experienced a similar case regarding different countries’ cultures and traditions. Again, ‘students’ perception and attitudes towards cultural diversity’, ‘students’ approaches towards different topics’, and ‘students’ biases’ may be attributed as causes for this instance. The teacher’s report illustrates that his experience was ended by unpleasant consequences. The attitude of the student made this case more difficult to be handled because of the sudden and unexpected behavior. Due to the beliefs and values of the students, experiencing such incidents may occur unexpectedly. With this respect, teachers may reflect a comprehensive outlook to the reactions of the students instead of avoiding proposing differences and presenting the various concepts, opinions, customs of other nationalities so as to hinder the conflicts generated by those diverse backgrounds.

A3: *‘I was doing a reading activity including a text about the recipes during my online teaching. In the text, the word ‘pork’ was written and how to prepare a meal with it was explained. One of the students typed “Teacher, why do we look at a recipe including pork. We are Muslim!” in the chat section of the online education program, and then the other students started to type similar things. I could not say anything at first. Afterwards, I told them that they might be right and offered them to go on the lesson. However, they typed that they did not want to read something including ‘pork’, and some of them left the online session. After that, I continued the lesson by skipping that part. I was demoralized and could not concentrate on the lesson.’*

Teachers' naive or wrong behavior

Teachers' behaviors may not impede the students' wrong attitudes and in the end, some of them may create a chaos in the classroom setting. There are some sub-categories that enhance these types of problems originated by 'students' naughty', 'crowdedness of the class', or 'teachers' success in classroom management'. A4 reports:

A4: 'The majority of the students in my class were not interested in the English lesson, and they just wanted to get a sufficient grade in the English exam and pass the lesson. The biggest problem was that the number of students in the class was over fifty. Naturally, some problems, such as noise, which would negatively affect classroom management, were inevitable while teaching and especially doing activities. In addition, most students wanted to sign the attendance list and leave the class, or they did not want to come back to the class during the break between classes at the beginning of the term.'

A4 continues the lessons with this problem for a while because of his naiveness, but he took some precautions after a few practices. – *'I thought about how I could deal with this problem and decided that it might be helpful to set some rules that will manage the course flow in the classroom.'* – Setting rules worked with that class according to the report of the teacher. – *'Later, as I applied the rules I set, I experienced that most of the problems were solved, most of the students participated in the lesson and this contributed greatly to my professional development.'* – No matter how teachers are naive, it is a fact that classroom management skill is learned over practices. Besides, teachers' preventive measure skills can be boosted through managing sub-categories identified such as classroom size, materials, institutional effects, students' heterogeneity, individual needs and interests of the students. On the one hand, teachers' efficacy on students and lessons have a crucial impact in a teaching context. Based on clarification by İnceçay and Dollar (2012), for the achievement of pre-service teachers in a classroom atmosphere, the teacher's readiness and beliefs about how to manage a class are fore to reach effective outcomes.

On the other hand, except the naive behaviors, students' misbehaviors may produce some cases as well. A5 stated that she overreacted to her students across the incident. However, she concluded that she could manage the situation in a more fruitful way so that she can forestall any similar occasion in her following practices. According to the view of Erdem and Akdağ (2019), as occasionally the tertiary level teachers encounter behavioral problems in the early years of their professions, experience significantly impact the potential success of the teachers in classroom management skills. In this sense, one of the participants made the following remarks:

A5: 'I arranged a class in which the students would take some tests and get some tips for the final exam. Although we talked about the time of the class, some of the students were late. When they knocked on the door, other students in the classroom had already started dealing with an English test, so I didn't

let them come in. They were disappointed, because they couldn't get involved in that test. I succumbed to my anger and told them to leave there. When I think what happened that day, I realize I overreacted to the students' behaviors. I guess I would be calmer and more understanding and assume a humble attitude.'

Clashes

This category appeared owing to the problems that are confronted with superiors, colleagues, institutional implications and parents of the students (Atai&Najadghanbar, 2016). A6 considers that her errors in the content of the exam questions are problematic, however she reconsidered her case after his colleagues' interpretation. It can be inferred that this teacher needs collaborative or cooperative work with her colleagues to create a more supportive and informative teaching environment to meet students' needs. Although the teacher had a bad experience because of her knowledge and the action of her colleagues, her experience could be assessed and the problem could be fixed with the help of others. What is more, her critical approach after all this time raised her awareness to be more careful in managing any issue with any member of the institution she worked which is the sign of a good reflection.

A6: 'In the 11th year of my profession, I prepared one of the exams for compulsory prep classes. After the exam was over, two colleagues started to discuss with me about the errors in the questions. I told them that they were right and there were some errors. I was trying to find a solution for the students taking the exam. However, the colleagues went on discussing and blaming me for not elaborating the exam questions. First, I tried to stay calm, but then I lost my temper. I told them that to prepare the questions themselves if they did not approve mine. After my reaction, they started to say something loudly, so I left the setting in order not to fight them and I have never talked to these colleagues since this incident. If it happened today, I would try to be calmer and express that everyone could make some errors. I would also try to talk to them in a tension-free environment later.'

A7 illustrates the effect of superior on the teaching way of her teaching. It is seen that as the director of the institution is not from the ELT department, - *'The reason for this incident was the director's not being from the field of ELT or even at least education.'* - the inappropriate interference of the manager does not settle the issue. As a result, the teacher had to accept what her director told her although she thought that she was right. But despite that, experiencing that kind of situation may provide easiness for the teacher to reach a better and healthy conclusion if she lives such a condition again. That kind of experiences assists teachers to learn complexities and adjust their future practices more professionally.

A7: 'During the second year of my teaching, the director of the vocational school and also the instructor in the department of finance called me and told that the students in one of the classes complained about me. When I heard this, I was shocked. They told the director that they did not understand anything in my classes since I always spoke English in classes. I tried to explain that I spoke English in order to make the students be familiar with the language and speaking in English was for the

benefit of the students. The director did not pay attention to what I said and he warned me not to speak in English all the time. I was more shocked when the director said so.'

Individual differences

One of the critical incidents experienced refers to the individual differences of the students in respect of races and nations and also prejudices and lack of awareness towards these subcategories. It is narrated by A8 that a student who is from Africa opposed the idea of another student as she talked about how poor African people are and what kind of problems that people are exposed to survive and they added some photos showing people in bad conditions etc. After that, the African student felt frustrated and unhappy by stating – *'Who told you that African people are experiencing these conditions? Did you go there? Did you see it or talk to people there?'* – And she continued – *'I am from Africa and no one in this destination is experiencing the things that you were talking.'*

This issue shows that there can be students from different social and linguistic backgrounds in a class. Here, the important matter is to draw attention to the 'students' cultures', 'students' identity', and 'individual differences resulted from origins'. What the other students do in the class is trying to present the facts that they found from the resources they exploited. However, students should be more careful when the class includes students from diverse backgrounds in order not to offend their feelings towards their identities. On the other hand, students of other cultures should make an effort to deal with their lack of awareness towards non-Turkish students so that they can eliminate any biases that are resulted from individual differences due to nationalities or races. At that point, teachers' attention and consciousness also play a role to prevent such offenses. Furthermore, it can be generalized that the teacher is not aware of her student's nationality as reported – *'It was a bit unexpected for me as I didn't know that he is from Africa, I should have known.'* – That means, the teacher is unconscious about the differences of the students in terms of their identities.

Language proficiency

Another category is related to language proficiency of the students. The statement of A9 shows that there is a complicated situation in which students feel shy and insufficient in terms of speaking proficiency. In addition, 'students' motivation', 'lack of self-confidence', 'the speaking ability of the students', 'shyness of the students', concerning this, 'characteristic features of the students', and also except student-based factors, 'teacher's unawareness' and 'the way of encouragement or support by teacher' which are teacher-based factors may have a role in raising that kind of instance.

A9: 'I took over Practical English course of an optional prep class during the fifth year of my profession. I tried hard to make students speak and participate the course during classes, but they were always silent. In the third week of my teaching with this class, I was asking questions and trying to make the students speak again; however no one was saying anything and the class was just like a monologue since I was the only one speaking during the class. Moreover, almost all of them bended their heads

while I was asking questions. I thought that their behavior was a protest against me. I got angry and left the classroom with disappointment and anger. I understood that the incident resulted from the lack of my awareness of the students' proficiency level. I have always checked the proficiency level of the students at first and tried to use simple English with the ones with low proficiency since I experienced this incident as well as I have learned that knowing students and their proficiency level before starting to teach is crucial.'

As a result, when the quote is examined, the teacher questioned herself after the lesson which indicates that the teacher displays self-assessment and self-criticism and employs a new strategy through taking the need and proficiency level of the students into account which is highly crucial since the needs and the level of the students have an impact on determining the teachers' lesson content so that addressing the different levels or distinct characteristics can be simple. To make content reachable to all students and meet the needs of the students with the content of the syllabus, teachers should give support to their students by focusing on varied needs. Cohenmiller, et al. (2018) claim that teachers need to promote a learner-centered approach and accommodate the needs of the students while teaching by the inclusion of effective strategies to facilitate language production.

Class participation

The narration stated by A10 demonstrated that students' class participation created a problem during the lesson which needs to be debated so that teachers interrogate this kind of challenge to overcome successfully when it reoccurs. The reasons behind this problem may be classified as 'lack of interest of the students to English', 'the goal of the students', 'the perception of the students towards lesson', 'the way of encouragement of the teacher for class participation', accordingly, 'the way of teaching of the teachers', and 'the content of the lesson'.

'In the 13th year of my profession, I was teaching English in a class with first-year university students at a university vocational school. The students of the class I attended had low foreign language levels, from different cultures, without great ideals and expectations for the future, and the majority of them only aimed to get a university degree. One day, we were doing a simple speaking activity in class. I was asking questions to the students in turn for their opinions on the subject in English.

A10:- *"I don't want to answer the question."* said one male student. *"Why?"* I said. *"I am against learning English,"* he said.-

The reaction of the teacher towards such an experience resulted in the low motivation of both the teacher and the students which can be inferred by the short silence in the classroom and the negative impact on the teacher's feelings. This result demonstrates that teacher's attitude is not constructive and does not help to solve this problem as his answer involve that sentence – *'I am against the students like you being university graduates.'* – As a result, it can be deduced that this example of the critical incident

may be lead to some undesired outcomes; however, it increases the awareness of the teacher to make more healthy decisions and manners in future experiences.

4.2. Critical incidents with young learners

The data revealed that experiences with young learners imply mostly the impact of teachers' naive or wrong behaviors on critical incidents. As young learners do not have enough consciousness as adult learners, they substantially tend to reflect their characteristics on their behaviors in the classroom. It is a well-known fact that classroom management with young learners is a challenging process as they are more active and energetic in comparison to adult learners. In view of this, discipline problems highly take place while teaching young learners, consequently, teachers may get frustrated or feel demotivated. By this issue, teachers explain that poor attitude, poor home surroundings, the influence of previous teachers, self-discipline and social skills are the factors that increase misbehaviors (Haque, 2018). In order to overcome any difficulty, as Abdullah (2019) supposes, while disruptive behaviors are exhibited, establishing a set of value for each student and supporting them to improve the sense of community through collaborating and sharing in the course of learning may be facilitated by the teachers which may encourage positive attitudes. Bearing on this, teachers should be aware of their responsibilities for their students and they should employ effective strategies and implications so as not to face any inappropriate circumstances. The other critical incidents compromise classroom activates, individual differences, classroom activities and classroom participation that nearly share the same numbers of incidents subsequently.

Teachers' naive or wrong behaviors

This category compromises the teachers' naive or wrong behaviors across the attitudes of the students which mostly rely on student factors, but give the main role to the teachers in controlling and shaping the situations. For this reason, the cases with young learners referring to these factors are involved in this category.

This example incident with Y1 is caused by the 'student's naughtiness', 'indifferent attitude of the student towards the lesson and teacher's warnings', 'teachers' naive and inexperience being', 'the problem-solving skill of both teacher and director'. However, the teachers' reconsideration about the incident made her realize to think about a more permanent and useful solution and encouraged her to be more conscious of her subsequent practices.

Y1: 'One of my students started to speak while I was trying to teach something. I warned him and waited to be silent but he was still disturbing me and his classmates. Then I got angry and asked the question about the topic which belongs to the lesson of that day. He said he didn't want to answer but I insisted on to give me an answer and we started to squabble. Then I told him to come in front of the

board. He hold my hand in the air and the twisted of my wrist. Somehow I tried to stay calm and brought him into the director's room. The director solved the problem at that moment but only at that moment it was not for a long-term solution. Because I didn't want to get any kind of apologize from him. I only wanted to have respectful students. This is a critical incident for me because I have never dreamed a scene like that throughout my student life. I felt very sorry and angry to myself, I wish I had another solution. This was because of being novice.'

The second incident by Y2 demonstrates that interacting sincerely with students is not helpful while teaching. Teachers' misconception leads to a problem, but she learned that setting boundaries may provide safer relationship between students and teachers. As a result, it can be explained that 'teacher's misconception and characteristic feature', 'lack of knowledge and practice of the teacher in management skill', and 'student's characteristic and misbehavior' could trigger undesired incidents.

Y2: 'There was a student that had always been a problem in that class. He was a general nuisance, disturbing his deskmate, talking out of turn etc. I tried to be like a friend to him with as I thought that if he liked me enough he would get interested in what I was teaching too. For the first few times, I warned him verbally, with my volume increasing each time. Every time I warned him, he seemed to listen and get a hold of himself but after a minute he turned back to his normal self. I started to get angrier each time. After a while I couldn't restrain my anger and shouted at him and he talked back quite disrespectfully. It made me realize that there should be a line that should not be crossed between a teacher and a pupil. Sure, you can approach the pupils like a friend but at the same time you should make them aware that you are not their peer. If the teacher doesn't put enough importance on this principle, the pupils will cross the line and get too friend-like in their behavior towards the teacher.'

The one reported by Y3 also requires an investigation towards teachers' naive or wrong behavior. As it is seen, the factors arising the problem are 'teacher's misbehaviors', 'lack of knowledge and practice of the teacher in management skill' and also 'students' misbehaviors and characteristic features'. What is important here is that physical contact may be detrimental factor for the relationship between students and teachers as in the instance.

Y3: 'There was an argument between two boys during my teaching. One of them was a manipulative, arrogant, stubborn and a bit provocative student while the another one was sensitive. He wasn't able to calm himself and tried to solve his problems with violence. In the lesson, they began to talk about something and they got annoyed and talked provocatively. No matter what I said I couldn't stop them. They came face to face in the middle of the classroom and one of them tried to stab the other one with his pencil many times. I had to grab the one who had the pencil and carry him outside the classroom. He was so angry and started crying. I thought he felt humiliated when he was carried out by me. Unfortunately, I couldn't predict that because the only thing I wanted to do was to prevent them from hurting each other. I felt terrible after I realized that issue and tried to think twice before taking any action in such situations.'

In the last one, the exclusion of the student by the teacher instead of inclusion and encouragement for the attendance to class may be seen as the main reason which raises the disagreement between the teacher and students even though the disturbing behavior of the student is the source of that critical incident. Taking the book from the students discourages him for the next lessons. Rather, Y4 should give responsibility to the student or present motivating implications to take the attention of the student. As described by Seven (2020), students' motivation can be strengthened through ideas, emotions or physical needs in order to alter students' low affective filter and unwanted attitude towards learning. In addition, despite that condition, the teacher realized her own mistake and tended to plan her following lessons with more sensitivity to their needs and desires. That is to say, the teacher cares about evaluating the aspects of her teaching to make her reflections better.

Y4: 'In my class with 2nd grade, I was telling important things about lesson. One student continued to speak despite my warnings many times. He was not listening and was preventing his friends. I warned him over and over. And then, when he interrupted the lesson with his movements. I got very angry and started shouting. I went to him and quickly took the book in front of him and kept shouting if you do not want to do it, don't do and you cannot prevent your friends. I was very angry. They got scared and just watched me. It was the first time they had seen me like that. I felt so sad and bad. Because I thought that the topic was important at the moment and they should listen to me carefully. It made me try to stay calmer and try different things to solve the issue because I thought I was too high for that student at the moment. I would stay calmer next time if I experienced the same thing and tell him that I understand his need to talk because he is a small age group.'

Classroom activities

The classroom activities section illustrates that arranging group work is a demanding process to be carried out because of the 'crowdedness of the class', 'individual differences within the groups', 'level of the students', 'differences in the interests and needs of the students'. Organizing classroom activities with groups contributes to the learning positively since the students make scaffolding, share their ideas, work collaboratively and cooperatively and rapport a good relationship with the peers. Except these, 'the management skill' of the teacher is vitally important in order to conduct a lesson including group or pair work efficiently despite these forces. On the one hand, Y5 altered the strategy she applied by using target language rather than mother tongue which demonstrates that the use of target language may work better in discipline problems instead of the use of mother tongue.

Y5: 'In my class, I assigned students to do group work. Some students were not interested in their tasks and started to wander around the classroom. I yelled at the students in their mother tongue and punished them for disrupting the order of the lesson. I realized that this is not a permanent solution when it was repeated. I focused on a more permanent solution and gave responsibility to students by giving them commands in the target language. As a result, a sense of responsibility was formed in the students and the order of the lesson was restored.'

The next critical incident which also shares the same reason as the previous one represents that the activity types and the material used in the class crucially affect the young learners' behaviors. Y6 aims to integrate technology into English language learning by using iPad and providing entertainment while learning a language through games. At this point, the additional factor that triggered the incident to happen is the 'learners' activeness' which can be attributed to their characteristics as well as 'the peers' social adaptation'. Because of these reasons, the use of good learning materials with the support of the teacher and suitable activities can be prompted for meaningful learning and to make lessons more suitable with their characteristics (Juhana, 2014).

Y6: 'In the first year of my profession, while playing an online game, one of my female student was attacked by the other female student because the attacker wanted to make her angry to have fun. While they were verbally discussing, the attacker hit the other students face and they started fighting. One of the female girls wanted to make the other students angry by touching their iPad or turning them off. I sent both of the learners to guidance and reported the case to the vice principle. I felt shocked when I first witnessed the case but, then, I felt guilty as I was the teacher who was in charge. It made me realize that I cannot let the young learners be free while they are playing an online game on their iPads.'

Individual differences

These two examples, Y7 and Y8, show that some critical incidents with young learners depend on learners' individual reasons such as having some 'health disorders', related to this, 'differences in needs', 'cognitive ability of the learners' and 'social skills of the learners'. As some students live with cognitive, physical and psychological problems, their attitudes and perceptions may differ from other students, which means, they need specific attention to be motivated and meet their needs. In addition, to be able to prevent the problems stemming from disabling conditions, teachers should accommodate differences, modify the instructions and give time to the students so as to feel prepared for the attendance (Broderick et al., 2010). On the other hand, teachers should create an environment that can raise the interest of the young learners as they have a short attention span. Therefore, engaging them with activities that can be both amusing and useful, additionally, require less mental effort may fulfill the expectations on learners' attention (Rijavec, 1995).

Y7: 'When it was my fourth year of teaching, I had a problem with a 4th grade male student who had a hyperactivity disorder, however he was not diagnosed yet. One day when I have lesson with the class, he started teasing but I ignored him. So he came and started hitting the smart board as hard as he can. I said he might break it but he did not listen I had to stay in front of the board instead of holding his hands. Then he started running around in the classroom in circles. He had been throwing himself from his seat and hitting himself often. In the break time, his classroom teacher spoke with him about the situation. The second lesson, he started walking around the classroom and banging the tests and ripping them to make noise He just grins and says he is bored and he doesn't like school he wants to play on his

tablet till he goes to sleep. I tried to take away he tests in his hands to end the noise he has been making. As I pull the sheets he pulled it back none of us stopped and the sheets ripped apart.'

Y8: 'I was teaching for 4th grade students, it was my one of the new experiences in my teaching. I tried to encourage my students to speak. But one of them was really silent. When I realized that situation I tried to ask some questions to my student who is silent. He didn't give any answer to me. And I tired help him but again he was silent. After a while, my other students look at me weirdly as I couldn't get any answer from my silent student. I changed my teaching style and ask questions other students this time. After the course, I talked with his mother and I learnt that he was inclusive student and I was not aware that. I think as it was my novice experience in my teaching proficient, I couldn't realize about that situation. Then I accused myself as I couldn't realize about the situation. If I experience again, I will be more careful and arrange my lessons according to the needs of my all students.'

Language proficiency

Language proficiency of young learners includes ongoing improvement throughout their learning. In addition, they can comprehend and produce simple sentences better than complex sentences because of their cognitive skills. Wolf and Butler (2017) defend that the language of instructions should be available to young learners as they perform according to the given instructions. Concerning this statement, in that case, Y9 learned that he should adjust his speech according to the understanding ability of the students. One other thing he became aware is that as his learners are young, he should support his teaching by containing visual and audial cues in order to address their proficiency level; consequently, they could promote their comprehension and learning more efficiently. Along with these, the teacher's attitude should be in line with being more clear and understandable so that he can pursue meaningful mutual interaction with his students.

Y9: 'After graduation on my first year of my profession I taught a class of 3 grade. The critical incident that I experienced was on the first week of classes, my students struggled to understand my accent and fast flow of talking. The participants involved were a class of 15 students. Their reaction was expressive from the begging, they all verbally and physically expressed their problem of understanding my speech. My reaction in this situation was confusion as I had never had problems making myself understood. The results of experiencing this critical incident was me developing my teacher talk towards my young learners, I started using visual and audial cues when using longer sentences and grew my ability to use vocabulary that would be considered i+1 for that age group in order to create a challenging yet manageable environment for students. As a teacher I was pleased that I could communicate with my students after using teacher talk and visual audial cues, the critical lesson that I learned from this experience was that teachers must have the necessary skills and tools to communicate with all age groups.'

Classroom participation

The last incident experienced by Y10 belongs to the theme named classroom participation. This situation indicates that one of the students among others showed less tendency to speak. The shyness of the student may be reasoned as a result of 'personality', 'peer pressure', 'classroom atmosphere', 'teacher's attitude', or 'materials and activities'. Identically, Mustapha et al. (2010) state that the traits of the lecturer, the traits of the students and the traits of the classmates are factors that encourage or discourage classroom participation. As it is seen, after the treatment of the teacher, students' participation to the activities illustrates that student tend to speak in spite of all these causes. Here, the focus should be directed to the students' needs to foster their participation. In addition, the teacher's next step demonstrates that her initiative role is highly crucial in constructing beneficial teaching.

Y10: 'One day, I had a lesson with 2nd grade students. I was doing speaking lesson with my students by asking direct questions. One of my students were shy and he wasn't speaking even a word. When I asked a question, he was always silent. I felt myself failure. The next hour, I gave them some drawing and coloring activity so that I can raise his attendance. I started to ask questions about what they drew by starting from the most proficient one to the less one so that he can see the answer of his peers to be encouraged. I saw that he could produce some words which makes me happy. After that incident, I decided to arrange pair or group work activities which involving catchy materials that provoke students' interest and also increase their familiarity with the topic.'

4.3. Critical incidents with adult learners and young learners

Critical incidents with adult learners and young learners highlight that teachers' reflections, experiences and coping strategies differ from one another although some incidents are grouped in the same category. The coping strategies of adult teachers mostly include a need for consultation of colleagues or administrators. Additionally, some of the teachers prefer solving their problems in person by talking with students. However, teachers of young learners offer strategies by talking with parents or advisory teachers, less administrator of the school. The most important thing is that although they apply some strategies by taking suggestions, their critical thinking over their practices and self-assessment increase their efficiency on lessons for both groups of teachers. As coping strategies, their self-reflective practices and self-reflective thinking highlight vital insurance for their professional development. Apart from this, the incidents by adult learners and young learners do not convey the same categorization. For instance, while teachers of adult learners have some problems under the group of clashes in which teachers manage superiors or colleagues, any incidents regarding clashes with teachers of young learners are not found. In addition, as the most problematic incidents, classroom activities with the teachers of adult learners take place on three occasions whereas the category of teachers' naive or wrong behavior with teachers of young learners appeared on four occasions. What is more, when examined in detail, incidents related to classroom activities with adult learners mostly concern issues such as cultural norms,

cultural diversity, biases and differences in opinion in contrast to young learners. Because under the group of classroom activities, young learners' teachers experienced difficulties in terms of materials, activity types and collaborative works. Additionally, teachers' naive or wrong behavior with adult learners is arisen out of students' behaviors, crowdedness of the classes and students' flexibility about classroom rules.

On the contrary young learners caused some problems because of the relationship with their peers, physical contact, noise and their characteristic features like being naughty or active. The category of individual differences also addresses different issues. For example, teachers of young learners encounter cases reasoned by such as cognitive, physical or psychological problems of the students even though the nationality of the students and cultural background are the reasons of the problem with the teacher of adult learners. On the other hand, incidents with young learners for the language proficiency category demonstrate that teacher's language use concerning students' cognitive ability is an important factor while adult students' language proficiency because of their background knowledge and improved proficiency in English affects the incidents to occur. And lastly, class participation factors with adult learners involve students' perceptions, students' interests and attention when compared with young learners who reflect their characteristics like shyness. This finding is surprising as mostly young learners have high self-confidence and motivation while learning because of their energetic and active being rather than adults who have more consciousness. Cozma (2015) proposes that adults feel less confidence in their intellectual abilities and inadequacy with self-doubt which makes them anxious while learning a language.

5. Conclusion

This study is concerned with the critical incidents that are experienced by EFL teachers. Critical incidents encountered by both adult and young learners' teachers are explored and the incidents as well as coping strategies are examined and discussed. It is found that the experiences of adult learners and young learners' teachers show differences under the different categories in terms of incidents and coping strategies. In the end, although they are both negative and positive, it is revealed that both groups of teachers made reflective thinking and prompted some beneficial ideas about the cases. After the incidents, teachers' thinking changed and their practices are evaluated by themselves to be more conscious in their future teaching. Thus, it can be said that they are more aware of the impact of critical incidents on their teaching in order to maintain lessons as it is planned. The results indicate that critical incidents influence language teaching. For this reason, teachers should identify critical incidents that they confronted and take their experiences into attention to be more professional during their teaching experiences. This study is a reference for both in-service teachers and pre-service teachers who aim better purposes.

References

- Abdullah, A. I. (2009). Exploring classroom management with young learners. *MA TESOL Collection*, 725.
- Akdağ, E. (2021). Exploring experienced teachers' attitudes to critical incidents. *Reflective Practice*, 23(1), 103-117. DOI: 10.1080/14623943.2021.1983422
- Al-Khairi, M. (2015). Qualities of an Ideal English Language Teacher: A Gender-Based Investigation in a Saudi Context. *Journal of Education and Practice*, 6(15), 88-98.
- Atai, M. R., & Nejadghanbar, H. (2016). Unpacking in-service EFL teachers' critical incidents: The case of Iran. *RELC Journal*, 47(1), 97-110. DOI: 10.1177/0033688216631177
- Atai, M. R., & Nejadghanbar, H. (2017). Exploring Iranian ESP teachers' subject-related critical incidents. *Journal of English for Academic Purposes*, 29, 43-54. DOI: 10.1016/j.jeap.2017.08.001
- Bodric, R. (2020). CRITICAL incidents as a means of developing and assessing EFL majors' intercultural sensitivity and competence. *Facta Universitatis-Linguistics and Literature*, 18(2), 131-150. DOI: 10.22190/FULL2002131B
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Broderick, A., Mehta-Parekh, H., & Reid, D. K. (2005). Differentiating instruction for disabled students in inclusive classrooms. *Theory into practice*, 44(3), 194-202. DOI: 10.1207/s15430421tip4403_3
- Brookfield, S. D. (1990). *The skillful teacher*. Jossey Bass.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. John Wiley & Sons.
- Chien, C. W. (2018). Analysis of six Taiwanese EFL student teachers' professional learning from writing, discussing, and analyzing critical incidents. *Teacher Development*, 22(3), 339-354. DOI: 10.1080/13664530.2017.1403368
- Cohenmiller, A. S., Shamatov, D., & Merrill, M. (2018). Effective teaching strategies: A brief overview. *Pedagogical Dialogue* 1(23), 38-52.
- Cozma, M. (2015). The Challenge of Teaching English to Adult Learners in Today's World. *Procedia-social and behavioral sciences*, 197, 1209-1214. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.07.380
- Crandall, J. J. (2000). Language teacher education. *Annual review of applied linguistics*, 20, 34-55. DOI: 10.1017/S0267190500200032
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European journal of teacher education*, 40(3), 291-309. DOI: 10.1080/02619768.2017.1315399
- Dias, D. (2019). Effects of Multicultural Education on English Language Learners. Capstone Projects and Master's Thesis, 1-32.
- Erdem, C., & Kocyigit, M. (2019). Student Misbehaviors Confronted by Academics and Their Coping Experiences. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(1), 98-115. DOI: 0.29329/epasr.2019.186.6
- Esmaeli, S., & Afzali, K. (2020). Analysis of Iranian EFL Teachers' Narrated Critical Incidents and their Productive Coping Strategies. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 7(2), 1-27. DOI: 10.30479/jmrels.2020.12013.1496
- Farrell, T. S. (1999). Reflective practice in an EFL teacher development group. *System*, 27(2), 157-172.
- Farrell, T. S. (2008). Critical incidents in ELT initial teacher training. *ELT journal*, 62(1), 3-10. DOI: 10.1093/elt/cem072

- Farrell, T. S. (2013). Critical incident analysis through narrative reflective practice: A case study. *Iranian Journal of Language Teaching Research, 1*(1), 79-89.
- Finch, A. (2010). Critical incidents and language learning: Sensitivity to initial conditions. *System, 38*(3), 422-431. DOI: 10.1016/j.system.2010.05.004
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological bulletin, 51*(4), 327. DOI: 10.1037/h0061470
- Gnawali, L. (2008). Teacher development through reflective practice. *Journal of education and research, 1*(1), 69-71. DOI: 10.3126/jer.v1i0.7953
- Goodell, J. E. (2006). Using critical incident reflections: A self-study as a mathematics teacher educator. *Journal of Mathematics Teacher Education, 9*(3), 221-248.
- Griffin, M. L. (2003). Using critical incidents to promote and assess reflective thinking in preservice teachers. *Reflective practice, 4*(2), 207-220. DOI: 10.1080/14623940308274
- Guichon, N. (2009). Training future language teachers to develop online tutors' competence through reflective analysis. *ReCALL, 21*(2), 166-185. DOI: 10.1017/S0958344009000214
- Güngör, M. N., Akcan, S., Werbinska, D., &Ekiert, M. (2019). The early years of teaching: A cross-cultural study of Turkish and Polish Novice English Teachers. *Eurasian Journal of Applied Linguistics, 5*(2), 287-302. DOI: 10.32601/ejal.599262
- Hamlin, K. D. (2004). Beginning the journey: supporting reflection in early field experiences. *Reflective Practice, 5*(2), 167-179. DOI: 10.1080/14623940410001690956
- Haque, J.M. (2018). *Classroom management: Teaching Young Learners*. (Bachelor Dissertation).BRAC University, Dhaka.
- İnceçay, G., & Dollar, Y. K. (2012). Classroom management, self-efficacy and readiness of Turkish pre-service English teachers. *ELT Research Journal, 1*(3), 189-198.
- Ismail, M. (2015). Investigating the Ways Young Learners Differ from Adults in the Context of EFL/ESL. *Statewide Agricultural Land Use Baseline 2015, 1*.
- Javid, C.Z. (2010). Addressing the causes that hinder effective English language teaching in Saudi universities: A case study. *Bani-Swaif University Journal, 80*, 479-513.
- Joshi, K. R. (2018). Critical incidents for teachers' professional development. *Journal of NELTA Surkhet, 5*, 82-88. DOI: 10.3126/jns.v5i0.19493
- Juhana, J. (2014). Teaching English to Young Learners: Some Points to be considered. *Asian Journal of Education and e-Learning, 2*(1).
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of educational*
- Kılıç, M., &Cinkara, E. (2020). Critical incidents in pre-service EFL teachers' identity construction process. *Asia Pacific Journal of Education, 40*(2), 182-196. DOI: 10.1080/02188791.2019.1705759
- Kim, S., Micek, T., & Grigsby, Y. (2013). Investigating professionalism in ESOL teacher education through critical incident analysis and evaluation. *International Journal of TESOL and Learning, 2*(3), 170-186.
- Lengeling, M. M., & Mora Pablo, I. (2016). Reflections on critical incidents of EFL teachers during career entry in Central Mexico. *How, 23*(2), 75-88. DOI: 10.19183/how.23.2.158
- Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (1990). Reflective teaching and action research in preservice teacher education. *Journal of education for teaching, 16*(3), 235-254. DOI: 10.1080/0260747900160304

- Ma, J., & Ren, S. (2011). Reflective teaching and professional development of young college English teachers-from the perspective of constructivism. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(2), 153-156. DOI: 10.4304/tpls.1.2.153-156
- Mann, S., & Tang, E. H. H. (2012). The role of mentoring in supporting novice English language teachers in Hong Kong. *Tesol Quarterly*, 46(3), 472-495. DOI: 10.1002/tesq.38
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. Van Nostrand Reinhold.
- Mathew, P., Mathew, P., & Peechattu, P. J. (2017). Reflective practices: A means to teacher development. *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology*, 3(1), 126-131.
- McGettrick, B. (2005). Towards a framework of professional teaching standards: a response to the consultative document "Towards a Framework for Professional Teaching Standards". *Bristol: Higher Education Academy, Education Subject Centre, ESCalate University of Bristol, Graduate School of Education*.
- Measor, L. (1985). Critical incidents in the classroom: Identities, choices and careers. *Teachers' lives and careers*, 61-77.
- Megawati, F., Mukminatien, N., Anugerahwati, M., Indrayani, N., & Unsiah, F. (2020). Critical Incidents: Exploring EFL Prospective Teachers' Teaching Experiences. *European Journal of Educational Research*, 9(3), 943-954. DOI: 10.12973/eu-jer.9.3.943
- Molani, H., Yousefi, M. H., & Rostami, F. (2021). How do EFL in-service teachers reflect on their critical incidents? The case of Iranian teachers. *Reflective Practice*, 1-15. DOI: 10.1080/14623943.2021.1913578
- Mustapha, S. M., Abd Rahman, N. S. N., & Yunus, M. M. (2010). Factors influencing classroom participation: a case study of Malaysian undergraduate students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1079-1084. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.12.289
- Nunan, D. (2001). Is language teaching a profession?. *TESOL in Context*, 11(1), 4-8.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*.
- Ozmusul, M. (2010). Öğretmenlerin mesleki gelişimi: İrlanda, Litvanya ve Türkiye incelemesi. *Education Sciences*, 6(1), 394-405.
- Pope, N., Green, S. K., Johnson, R. L., & Mitchell, M. (2009). Examining teacher ethical dilemmas in classroom assessment. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 778-782. DOI: 10.1016/j.tate.2008.11.013
- Poudel, G. (2019). Recalling Critical Incidents for Professional Learning. *Journal of NELTA Gandaki*, 1, 19-30. DOI: 10.3126/jong.v1i0.24455
- Presada, D., & Badea, M. (2018). Teaching English in Culturally Diverse Classrooms: A Case Study. In *Promoting Ethnic Diversity and Multiculturalism in Higher Education* (pp. 25-39). IGI Global.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge University Press.
- Rijavec, M. (1995). Fitting the syllabus and method to the young learner. *Children and Foreign Languages II*, 147-152. DOI: 10.17234/9789531755603.06
- Romano, M. E. (2006). "Bumpy moments" in teaching: Reflections from practicing teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 973-985.
- Ross-Gordon, J. M. (2003). Adult learners in the classroom. *New directions for student services*, 2003(102), 43-52. DOI: 10.1002/ss.88

- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Schuck, S., Gordon, S., & Buchanan, J. (2008). What are we missing here? Problematising wisdoms on teaching quality and professionalism in higher education. *Teaching in Higher Education*, 13(5), 537-547.
- Seven, M. A. (2020). Motivation in Language Learning and Teaching. *African Educational Research Journal*, 8, 62-71. DOI: 10.30918/AERJ.8S2.20.033
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and teacher education*, 27(3), 648-656. DOI: 10.1016/j.tate.2010.11.003
- Thiel, T. (1999). Reflections on critical incidents. *Prospect*, 14(1), 44-52.
- Tripp, D. (1993). *Critical Incidents in Teaching*. Routledge.
- Tripp, D. (2012). *Critical incidents in teaching developing professional judgment*. Routledge.
- Walters, J., & Gardner, H. (1984). The Crystallizing Experience: Discovering an Intellectual Gift.
- Wolf, M. K., & Butler, Y. G. (2017). An overview of English language proficiency assessments for young learners. *English language proficiency assessments for young learners*, 3-21.



**RUHSAL BOZUKLUKLARIN TANISAL VE İSTATİSTİKSEL ELKİTABININ
(DSM) DÖRT VE BEŞİNCİ BASIMLARINDAKİ NÖROGELİŞİMSEL
BOZUKLUKLARIN TANIMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI
COMPARISON OF THE DEFINITIONS OF NEURODEVELOPMENTAL
DISORDERS IN THE FOURTH AND FIFTH EDITIONS OF THE DIAGNOSTIK
AND STATISTICAL MANUAL OF MENTAL DISORDERS (DSM)**

Ayrahat HUDAYNAZAROVA

ayrahat.hudaynazarova@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı; Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından yayınlanan, DSM kitabının dördüncü ve beşinci basımındaki nörogelişimsel bozukluk tanımlarının karşılaştırılmasıdır. Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak DSM-4 ve DSM-5 kitapları kullanılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; DSM-4'te farklı bir bölüm olarak karşımıza çıkan "Genellikle ilk defa bebeklik, çocukluk veya ergenlik döneminde tanı konulan bozukluklar" başlıklı bölümün DSM-5'te kaldırıldığı ve yerine "Nörogelişimsel bozukluklar" başlıklı bölümün eklendiği görülmektedir. DSM-4TR'de "genellikle ilk defa bebeklik, çocukluk veya ergenlik döneminde tanı konulan bozukluklar" başlığı altında yaygın gelişimsel bozukluklar tanı kümesinde yer alan otistik bozukluk, asperger sendromu, başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk ve çocukluğun dezintegratif bozuklukları yer almaktadır. DSM-5'te ise bu bozuklukların nörogelişimsel bozukluklar başlığı altında bir araya getirildiği görülmektedir. Bununla birlikte DSM-5'te otistik bozukluk, Asperger sendromu, Çocukluğun Dezintegratif Bozukluğu ve Yaygın gelişimsel bozukluk ve başka türlü adlandırılmayan bozuklukların tanı kategorileri; "Otizm Spektrum Bozukluğu" tanısı altında birleştirilmiştir. Fakat "rett sendromunun", genetik altyapısı nedeniyle bu tanıya dahil edilmediği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Nörogelişimsel Bozukluklar, DSM-4, DSM-5.

ABSTRACT

The aim of this study was to compare the diagnoses of neurodevelopmental disorders in the fourth and fifth editions of the DSM published by the American Psychiatric Association. This research was conducted using document analysis techniques and qualitative research. DSM-4 and DSM-5 books were used as data collection tools. Descriptive analysis technique was used to analyse the data. According to the findings obtained; it is seen that the section titled "Disorders Usually Diagnosed for the First Time in Infancy, Childhood or Adolescence", which appeared as a different section in DSM-4, was removed in DSM-5 and replaced with a section titled "Neurodevelopmental Disorders". The DSM-4TR includes autistic disorder, asperger's syndrome, pervasive developmental disorder not otherwise specified and disintegrative disorders of childhood under the diagnostic cluster of pervasive developmental disorders under the heading "disorders usually diagnosed for the first time in infancy, childhood or adolescence". In DSM-5, it is seen that these disorders are brought together under the title of neurodevelopmental disorders. However, in DSM-5, the diagnostic categories of autistic disorder, Asperger syndrome, Disintegrative Disorder of Childhood, Pervasive Developmental Disorder and disorders not otherwise

specified are combined under the diagnosis of "Autism Spectrum Disorder". However, it is seen that "rett syndrome" is not included in this diagnosis due to its genetic background.

Keywords: Neurodevelopmental Disorders, DSM-4, DSM-5.

GİRİŞ

Nörogelişimsel bozukluklar (NGB), bireyin sinir sisteminin normal gelişimini etkileyen ve çeşitli alanlarda beceri ve davranışlarda kısıtlamalara neden olan durumlardır. Bu bozukluklar tipik olarak gelişimin erken dönemlerinde, genellikle çocuk ilk okula başlamadan önce ortaya çıkar ve kişisel, sosyal, akademik veya mesleki işlevlerde bozulmalara neden olan gelişimsel eksiklikler veya beyin süreçlerindeki farklılıklarla karakterize edilir (American Psychiatric Association [APA], 2022).

DSM-5'teki önemli bir değişiklik, önceki DSM kılavuzlarında kullanılan çok eksenli sınıflandırma sisteminin ortadan kaldırılmasıdır (Harris, 2014; Doernberg ve Hollander, 2016). DSM-5'te çocuk ve ergen psikiyatrik bozuklukları için tartışmasız en önemli diğer bir değişiklik ise, "Genellikle İlk Tanı Bebeklik, Çocukluk veya Ergenlik Döneminde Konulan Bozukluklar" başlıklı bölümün kaldırılması ve DSM-5'te yaşam boyu temsil edici genel bir yaklaşımı yansıtan "Nörogelişimsel Bozukluklar" (NGB) başlıklı yeni bölümün oluşturulmasıdır (Doernberg ve Hollander, 2016).

NGB'lar olarak etiketlenen DSM-5 Bozukluk Kategorisi, odaklanması gereken yedi alt bölüm içermektedir (Nicholls, 2018). Bunlar; Zihinsel Yeti Eksikliği (*Intellectual Disability*); Otizm Spektrum Bozukluğu (*Autism Spectrum Disorder*); Dikkat Eksikliği/Hiperaktivite Bozukluğu (*Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder*); İletişim Bozuklukları (*Communication Disorders*); Nörogelişimsel Motor Bozukluklar (*Neurodevelopmental Motor Disorders*), Özgül Öğrenme Bozuklukları (*Specific Learning Disorders*) ve Tik Bozukluklarından (*Tic Disorders*) oluşmaktadır (APA, 2014; Morris-Rosendahl ve Crocq, 2022).

Zihinsel Yeti Eksikliği (entelektüel gelişim bozukluğu); Dsm-4^{TR} 'de zihinsel gerilik (*Mental Retardation*) olarak adlandırılan bozukluk, gelişim döneminde başlayan ve kavramsal, sosyal ve davranışsal alanlarda hem entelektüel hem de adaptif işlevsellik eksikliklerini içeren bir bozukluk olarak görülmektedir (APA, 2013; Kılıç ve diğ., 2018). Eksiklikler, bireyin iletişim, sosyal katılım, akademik veya mesleki işlevsellik ve evde veya topluluk ortamlarında kişisel bağımsızlık dahil olmak üzere günlük yaşamın bir veya daha fazla alanında kişisel bağımsızlık ve sosyal sorumluluk standartlarını karşılayamayacağı şekilde uyarlanabilir işlevsellikte bozulmalara neden olur (APA, 2022). Bozukluğun "Zihinsel Yeti eksikliği" olarak adlandırılması konusunda önemli tartışmalar olmuştur. DSM-IV'te bu bozukluk, bu rahatsızlığa sahip bireylerin ortalamının altındaki entelektüel yeteneklerini yansıtmak için "Zihinsel Gerilik" olarak adlandırılmıştır. Ancak DSM-5'in geliştiricileri, olumsuz çağrışımları nedeniyle bu terimden vazgeçmeyi kabul etmiştir (Saad ve ElAdl, 2019).

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sosyal karşılıklılık, sosyal etkileşim için kullanılan sözel olmayan iletişimsel davranışlar ve ilişki geliştirme, sürdürme ve anlama becerilerindeki eksiklikler de dahil olmak üzere, birden fazla bağlamda sosyal iletişim ve sosyal etkileşimde kalıcı eksikliklerle nitelendirilir. Sosyal iletişim eksikliklerine ek olarak, otizm spektrum bozukluğu tanısı, kısıtlı, tekrarlayan davranış kalıpları, ilgi alanları veya faaliyetlerin varlığını gerektirmektedir (APA, 2022; Kılıç ve diğ., 2018). Bununla birlikte, otizm artık çok hafiften ağıra kadar değişebilen bir spektrum olarak görülmektedir (Lord ve diğ., 2018). DSM-5'te OSB, daha önce otistik bozukluk, Asperger sendromu, çocukluk çağı dezintegratif bozukluğu ve başka türlü adlandırılmayan yaygın nörogelişimsel bozukluk olarak sınıflandırılan tanıları içermektedir (Lauritsen, 2013).

Dikkat Eksikliği/Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB); klinik olarak belirgin dikkatsizlik ve/veya hiperaktiviteden oluşan ve akademik, sosyal ve/veya mesleki işlevsellikte önemli bozulmalarla ilişkili nörogelişimsel bir bozukluktur (APA, 2013). Belirtiler ve bozulma tipik olarak yaşamın erken dönemlerinde ortaya çıkar ve çoğu birey için yaşam boyu devam eder (DuPaul ve diğ., 2017).

İletişim bozuklukları dil bozukluğu, konuşma sesi bozukluğu, sosyal (pragmatik) iletişim bozukluğu ve çocuklukta başlayan acııcılık bozukluğunu (kekemelik) içermektedir (APA, 2022). İletişim bozuklukları bazı çocuklarda, OSB veya zihinsel gelişim bozukluğu gibi daha farklı gelişim problemlerinin belirtisi olarak ortaya çıkar (Morrison, 2016). İlk üç bozukluk sırasıyla dil, konuşma ve sosyal iletişimin gelişimi ve kullanımındaki eksikliklerle karakterize edilir. Sosyal iletişim bozukluğu, sosyal bozulmaya neden olan ve yapısal dil, zihinsel gelişim bozukluğu veya OSB'daki düşük yeteneklerle daha iyi açıklanamayan hem sözlü hem de sözsüz iletişim becerilerindeki eksikliklerle nitelendirilmektedir (APA, 2013).

Özgül öğrenme bozukluğu (ÖÖB), bireyin akademik becerileri verimli ve doğru bir şekilde öğrenmek için bilgiyi algılama veya işleme yeteneğinde belirli güçlüklerle karakterize nörogelişimsel bir bozukluktur (Uncu ve diğ., 2022). ÖÖB, bilgiyi almakla ilgili yaşanan, çocuğun yaşı ve doğal zekâsı ile uyumlu olmayan ve farklı çevresel etmenlerin etkisi ile açıklanamayan bir sorundur (Morrison, 2016). Nörogelişimsel motor bozukluklar arasında gelişimsel koordinasyon bozukluğu, stereotipik hareket bozukluğu ve tik bozuklukları yer almaktadır. Bu bozukluklar bireyin motor işlevleri kontrol etme becerisini etkileyen oldukça yaygın durumlardır (Topor, 2022).

ÇALIŞMANIN AMACI

Bu çalışmada DSM-5 ve bir önceki versiyonu olan DSM-IV^{TR} gözden geçirilmiş baskısında bulunan nörogelişimsel bozuklukların tanılarının karşılaştırılması, önemli değişikliklerin, benzerliklerin ve farklılıkların gözden geçirilmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

1. DSM-4'te ve DSM-5'te nörogelişimsel bozukluklarının tanımlarında ne gibi değişiklikler yapıldı?

2. DSM-4 ve DSM-5'te nörogelişimsel bozuklukların tanımları arasında benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın deseni

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği ile hazırlanmıştır. Doküman incelemesinin temel amacı; araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman analizi, özellikle doğrudan görüşmelerin ve gözlemlerin mümkün olmadığı durumlarda tek başına bir araştırma yöntemi olarak kullanılır. Bu yöntem, araştırılması planlanan konular hakkında bilgi içeren yazılı ve sözlü materyallerin analizini içerir. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olay ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içerir. Doküman analizi geleneksel olarak tarihçiler, antropologlar ve dilbilimciler tarafından kullanılan bir yöntem olsa da sosyologlar ve psikologlar da doküman analizini kullanarak önemli kuramların geliştirilmesine katkıda bulunmuşlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Bu araştırma; DSM, yani İngilizce adıyla Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Türkçe adıyla Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı, Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından yayımlanan ve ruhsal bozuklukların tanı ölçütlerini belirleyen bir kaynaktır. İlk olarak 1952 yılında yayınlanan bu el kitabının DSM IV TR versiyonu çok yakın zamana kadar kullanılmaktaydı. Tıptaki gelişmeler ve yepyeni yöntemlerin ortaya çıkmasıyla birlikte Mayıs 2013'te yayımlanan DSM 5 ile bazı değişiklikler ve iyileştirmeler yapıldığı görülmektedir. "Eksen Sistemi"nin kaldırılması gibi değişiklikleri içeren DSM 5'te DEHB ile ilgili bölümde de bazı değişiklikler yapılmıştır.

Verilerin analizi

Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre betimsel analiz yönteminde araştırma kapsamında toplanan verilerin özü yansıtılır ve önceden belirlenen temalara göre yorumlar yapılır. Bu doğrultuda araştırma kapsamında toplanan veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Toplanan veriler karşılaştırmalı olarak benzerlikler ve zıtlıklar olarak tablolştırılmış ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Tablo 1. Zihinsel Yeti Eksikliği

DSM-IV ^{TR} tanıları	DSM-5 tanıları
Zeka geriliği (<i>Mental Retardation</i>)	Zihinsel Yeti Eksikliği (<i>Intellectual Disability</i>)

- [317] Hafif Mental Retardasyon: IQ seviyesi 50-55 ila yaklaşık 70
- [318.0] Orta Derecede Mental Retardasyon: IQ seviyesi 35-40 ila 50-55
- [318.1] Ağır Mental Retardasyon: IQ seviyesi 20-25 ila 35-40
- [318.2] İleri Derecede Mental Retardasyon: IQ seviyesi 20 veya 25'in altında
- [319] Mental Retardasyon, Şiddetli Belirlenmemiş: Mental Retardasyon olduğuna ilişkin güçlü bir kanı olmasına karşın kişinin zekasının standart testlerle sınırlanabilir olmadığı durumlar.
- Zihinsel yeti eksikliğinin alt tipleri artık ZB puanına göre hesaplanmıyor.

- A. Önemli ölçüde ortalamanın altında zihinsel işlevsellik: bireysel olarak uygulanan bir IQ testinde yaklaşık 70 veya altında bir IQ'nun olması (bebekler için, önemli ölçüde ortalamanın altında zihinsel işlevselliğe ilişkin klinik bir yargı).
- B. Aşağıdaki beceri alanlarından en az ikisinde adaptif işlevsellikte önemli kısıtlamaların eşlik ettiği önemli ölçüde ortalamanın altında genel zihinsel işlevselliştir: iletişim, öz bakım, evde yaşam, sosyal/kişilerarası beceriler, toplum kaynaklarının kullanımı, kendini yönlendirme, işlevsel akademik beceriler, iş, boş zaman, sağlık ve güvenlik.
- C. Başlangıç 18 yaşından önce gerçekleşmelidir
- A. Muhakeme, problem çözme, planlama, soyut düşünme, yargılama, akademik öğrenme ve deneyimlerden öğrenme gibi entelektüel işlevlerde hem klinik değerlendirme hem de bireyselleştirilmiş, standartlaştırılmış zekâ testleri ile doğrulanan eksiklikler.
- B. Kişisel bağımsızlık ve sosyal sorumluluk için gelişimsel ve sosyokültürel standartları karşılamada başarısızlıkla sonuçlanan adaptif işlevlerdeki eksiklikler. Sürekli destek olmaksızın, adaptif eksiklikler ev, okul, iş ve toplum gibi birden fazla ortamda iletişim, sosyal katılım ve bağımsız yaşam gibi bir veya daha fazla günlük yaşam aktivitesinde işlevselliği sınırlar.
- C. Entelektüel ve işlevsel eksikliklerin gelişimsel dönemde başlaması.

Tablo1 incelendiğinde DSM-IV^{TR} “zekâ geriliği” olarak tanımlanan bozukluğun, Dsm-5'te “zihinsel yeti eksikliği” olarak tanımlandığı görülmektedir. DSM-IV^{TR}'te bozukluğun alt tipleri zekâ (IQ) puanına göre belirlenmektedir. DSM-5'te IQ puanına göre hesaplanmamaktadır. Diğer bir değişiklik ise, önceki basımda belirli alanlarda kısıtlı tanımlanırken, sonraki basımda daha geniş bir şekilde belirlendiği görülmektedir. Nörogelişimsel bozukluklar başlığı altında gruplandırılmaktadır.

Tablo 2. Otizm spektrum bozukluğu

DSM-IV ^{TR} tanıları	DSM-5 tanıları
Otistik bozukluk [299.00]	Otizm spektrum bozukluğu [299.00]
<p>A. En az ikisi (1)'den ve birer tanesi (2) ve (3)'ten olmak üzere (1), (2) ve (3)'ten toplam altı (veya daha fazla) madde:</p> <p>1. Aşağıdakilerden en az ikisiyle kendini gösteren sosyal etkileşimde niteliksel bozukluk:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sosyal etkileşimi düzenlemek için göz göze bakış, yüz ifadesi, vücut duruşları ve jestler gibi çoklu sözel olmayan davranışların kullanımında belirgin bozukluk • Gelişimsel düzeyine uygun akran ilişkileri geliştirememe 	<p>A. Aşağıdaki belirtilerden ki gibi sosyal iletişimde ve sosyal etkileşimlerde yetersizlikler.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Göz göze gelme, 100 ifadesi beden dili gibi sözel olmayan davranışlarda yetersizlikler. • Yaşlarıyla gelişim düzeyine uygun ilişkiler geliştirme de yetersizlikler. • Diğer kişilere yaklaşmama, karşılıklı sohbet edememe, ilgilerin ve duygulanım azalmış paylaşımı gibi sosyal ya da duygusal karşılık vermede yetersizlikler.

- Zevk, ilgi veya başarıları diğer insanlarla paylaşmak için spontane arayış eksikliği (örneğin, ilgi nesnelere gösterme, getirme veya işaret etme eksikliği)
- Sosyal veya duygusal karşılıklılık eksikliği
- 2. İletişimde aşağıdakilerden en az biriyle kendini gösteren niteliksel bozukluklar:
 - Konuşma dilinin gelişiminde gecikme veya hiç gelişmemesi
 - Yeterli konuşmaya sahip bireylerde, başkalarıyla sohbet başlatma veya sürdürme becerisinde belirgin bozukluk
 - Dilin kalıplaşmış ve tekrarlayan kullanımı veya kendine özgü dil
 - Gelişim düzeyine uygun çeşitli, spontane uydurma oyun veya sosyal taklitçi oyun eksikliği
- 3. Aşağıdakilerden en az biriyle kendini gösteren kısıtlı, tekrarlayıcı ve basmakalıp davranış, ilgi ve faaliyet kalıpları:
 - Yoğunluk veya odaklanma açısından anormal olan bir veya daha fazla kalıplaşmış ve kısıtlı ilgi kalıplarıyla kapsamlı meşguliyet
 - Belirli, işlevsel olmayan rutinlere veya ritüellere görünüşte esnek olmayan bağlılık
 - Kalıplaşmış ve tekrarlayan motor mannerizmler (örn, el veya parmak çırpma veya bükme veya karmaşık tüm vücut hareketleri)
 - Nesnelerin parçalarıyla sürekli meşguliyet
- B. Aşağıdaki alanlardan en az birinde 3 yaşından önce başlayan gecikmeler veya anormal işlevsellik: Sosyal etkileşim, Sosyal iletişim kullanılan dil, Sembolik veya hayali oyun.
- C. Rahatsızlık Rett Bozukluğu veya Çocukluk Çağı Dezintegratif Bozukluğu ile daha iyi açıklanamaz.
- B. Aşağıdakilerden en az birinin varlığı ile kendini gösteren kısıtlı, yenileyici davranış örüntüleri, ilgileri ya da etkinlikler:
 - Basmakalıp ya da yineleyici konuşma, motor hareketler ve nesne kullanımı
 - Sözel ya da sözel olmayan davranışta, rutinleri, ritüellere sıkı sıkıya uyma ya da değişime karşı aşırı derecede direnç gösterme
 - Eşyaların parçalarıyla sürekli uğraşıp durma gibi ilgilenme düzeyi ya da üzerinde odaklanma açısından olağandışı ve çok sınırlı olan ilgi alanları.
 - Duyusal uyaranlara karşı aşırı derecede ya da olağandışı biçimde tepkisellik ya da ışıklara, dönen nesnelere aşırı derecede ilgi gösterme gibi duyuşal çevreye olağan dışı ilgi.
- C. Belirtilerin, erken çocuklukta ortaya çıkması.
- D. Belirtilerin işlevselliği sınırlandırılması ya da bozması.

Asperger Bozukluğu [299.80]

Otizm spektrum bozukluğu [299.00]

Başka Türü Adlandırılmayan Yaygın Gelişimsel Bozukluk [299.80]

Çocukluk Dezintegratif Bozukluğu [299.10]

Rett Bozukluğu [299.80]

Tanı kategorisinden çıkarılmıştır

Tablo 2 incelendiğinde DSM-IV^{TR} dört farklı tanı grubunun; Otistik bozukluk, Asperger bozukluğu, Çocukluk dezintegratif bozukluğu ve Başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozuklukların "Otizm Spektrum Bozukluğu" tanı grubu kapsamında bir araya getirildiği görülmektedir. Dsm-4'te 3 yaşından önce işlevsellikteki anormalliğin başlaması tanı kriterinde mevcutken, DSM-5'te erken çocukluk dönemi olarak değiştirilmiştir. Rett bozukluğunun ise DSM-5'te tanı kategorisinden çıkarıldığı görülmektedir. DSM-IV^{TR}'de tanı ölçütlerinin toplandığı "sosyal etkileşim" ve "iletişim" alanlarının DSM-5'te "sosyal etkileşim/iletişim eksikliği" adı altında birleştirilmesi de diğer bir değişikliktir.

Tablo 3. Özgül Öğrenme Güçlüğü

DSM-IV ^{TR} tanıları	DSM-5 tanıları
-------------------------------	----------------

Öğrenme Bozuklukları

Okuma Bozukluğu [315.00]
 Matematik Bozukluğu [315.1]
 Yazılı Anlatım Bozukluğu [315.2]
 Başka Türlü Adlandırılmayan Öğrenme Bozukluğu [315.9]

Özgül öğrenme güçlüğü

- Kişinin yaşına, aldığı eğitime ve zekâ düzeyine uymayacak şekilde en az 6 ay süreyle temel akademik becerileri (okuma matematik ya da yazma) öğrenmede güçlük yaşaması
- Bozukluğun, okul başarısını ve günlük yaşam etkinliklerinin önemli derecede engellenmesi

Tablo 3 incelendiğinde DSM-IV^{TR} deki okuma bozukluğu, matematik bozukluğu, yazılı anlatım bozukluğu ile başka türlü adlandırılmayan öğrenme bozukluklarının DSM-5'te "Özgül Öğrenme Güçlüğü" başlığı altında bir araya getirilmiş olup alt tür olarak tanımlanmamıştır. Disleksi ve diskalkuli özgül öğrenme güçlüğüne belirteçleri olarak kullanılmaktadır.

Tablo 4. Dikkat Eksikliği/Hiperaktivite Bozukluğu

DSM-IV ^{TR} tanıları	DSM-5 tanıları
Dikkat Eksikliği/Hiperaktivite Bozukluğu	Dikkat Eksikliği/Hiperaktivite Bozukluğu
A. Aşağıdakilerden 1 ya da 2 vardır	Sadece A ya da B:
1. Aşağıdaki dikkatsizlik semptomlarından altısı ya da daha fazlası en az 6 ay süreyle uyumsuzluk doğurucu ve gelişim düzeyine göre aykırı bir derecede sürmüştür.	A. Dikkatsizlik belirtilerin (örn; dikkatsizlikten kaynaklanan hatalar, iyi bir şekilde dinleme, yönergeleri izleme, kolayca dikkatin dağılması, günlük olaylarda unutkanlık görülmesi) altısı ya da daha fazlasının 6 ay süreyle uyumsuzluğa neden olacak şekilde ve gelişim düzeyine göre aykırı bir derecede sürmesi
• Çoğu zaman dikkatini ayrıntılara veremez ya da aldığı görevlerde dikkatsizce hatalar yapar, kolayca dikkati dağılır.	B. Hiperaktivite ve dürtüsellik belirtilerinin örneğin yerinde duramama uygunsuz bir şekilde koşuşturma yetişkinlerde huzursuzluk modalı gibi hareket etme konuşmaları bölme ya da konuşmalara müdahale etme aralıksız konuşma altısı ya da daha fazlasının 6 ay süreyle uyumsuzluğa neden olacak şekilde ve gelişim düzeyine göre aykırı bir derecede sürmesi
• Doğrudan kendisine konuşulduğunda çoğu zaman dinlemiyormuş gibi görünür	• Yukarıdakilerin çoğu 12 yaşından önce ortaya çıkıyorsa
• Çoğu zaman yönergeleri izlemez ve okul ödevlerini, ufak tefek işleri ya da işyerindeki görevleri tamamlamaz, üzerine aldığı görevleri ve etkinlikleri düzenlemekte zorluk çeker, sürekli mental çabayı gerektiren görevlerden kaçınır bunları sevmez ya da bunlardan yer almaya sabah sabah benim şeyimiz karşı isteksizdir	• Bir ya da daha fazla ortamda ev ve okulda ya da işte görülüyorsa
• Çoğu zaman üzerini aldığı görevler ya da etkinlikler için gerekli olan şeyleri kaybeder.	• Toplumsal yaşama uyumda, okul başarısında ya da mesleki işlevsellikte önemli derecede bozulma
• Çoğu zaman dikkati dış uyaranlarla kolaylıkla dağılır.	• 17 yaşındaki ya da 17 yaşından büyük olan kişiler için dikkatsizlik belirtilerinin ve veya hiperaktivite dürtüsellik belirtilerinin
• Günlük etkinliklerde çoğu zaman unutkandır.	
2. Aşağıdaki hiperaktivite ve infertilite semptomlarının altısı ya da daha fazlası en az 6 ay süreyle olumsuzluk doğurucu ve gelişim düzeyine göre aykırı bir derecede sürmüştür	
Hiperaktivite	
• Çoğu zaman elleri ayakları kıpır kıpırdır ya da oturduğu yerde kıpırdanıp durur, sınıfta ya da oturması beklenen bir yerde durumlarda oturduğu yerden kalkar, uygunsuz olan durumlarda koşuşturup durur ya da tırmanır	

ergenlerde ya da erişkinlerde öznel huzursuzluk duygularıyla sınırlı olabilir, sakin bir biçimde boş zamanları geçirme etkinliklerine katılma ya da oyun oynama zorluğu vardır, hareket halindedir ya da bir motor tarafından sürüyormuş gibi davranır
Çoğu zaman çok konuşur

Dürtüsellik

- Çoğu zaman sorulan soru tamamlanmadan önce cevabını yapıştırır, sırasını bekleme güçlüğü vardır, başkalarının sözünü keser ya da yaptıklarının arasına girer.
- B. Bozulmaya yol açmış olan bazı hiperaktif dürtüsellik semptomları ya da dikkatsizlik semptomları 7 yaşından önce vardır
- C. 2 ya da daha fazla ortamda semptomlardan kaynaklanan bir bozulma vardır (örneğin okulda veya evde)
- D. Toplumsal okuldaki ya da mesleki işlevsellikte klinik açıdan belirgin bir bozulma olduğunun açık kanıtları bulunmalıdır
- E. Bu semptomlar başka bir mental bozukluk ile açıklanamaz

sadece beşi, tanı konulabilmesi için yeterlidir.

• Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu dikkatsizliğin önde geldiği tip [314.00]	• Dikkat eksikliğinin baskın olduğu görünüm [314.00]
• Dikkat eksikliği veya hiperaktivite bozukluğu birleşik tip [314.01]	• Aşırı hareketliğin/Dürtüsellüğün baskın olduğu görünüm [314.01]
• Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu hiperaktivite ve dürtüsellik önde gelen tip [314.01]	• Birleşik görünüm [314.01]
• Başka türlü adlandırılmayan dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu [314.9]	Tanımlanmamış dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik bozukluğu [314.01]

Tablo 4 incelendiğinde Dikkat Eksikliği/Hiperaktivite Bozukluğunun DSM-IV^{TR}'te ve DSM-5 tanımlarında köklü bir değişikliğin olmadığı görülmektedir. DSM-IV^{TR}'te bazı semptomların ortaya çıkma yaşı 7 iken DSM-5'te 12 yaşa yükseltildiği görülmektedir. DSM-5'te 17 yaşındaki ya da 17 yaşından büyük olan kişiler için dikkatsizlik belirtilerinin ve veya hiperaktivite dürtüsellik belirtilerinin sadece beşi yeterli olduğu görülmektedir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun alt kategorileri DSM-IV^{TR}'te "tip" olarak ifade edilirken DSM-5'te "görünüm" olarak değiştirilmiştir.

Tablo 5. İletişim Bozuklukları

DSM-IV ^{TR} tanıları	DSM-5 tanıları
İletişim Bozuklukları	İletişim Bozuklukları
• İfade Edici Dil Bozukluğu	• Dil Bozukluğu [315.32]
• Karışık Alıcı-İfade Edici Dil Bozukluğu	
• Fonolojik Bozukluk	• Konuşma Sesi Bozukluğu [315.39]
• Kekemelik [307.0]	• Çocuklukta başlayan akıcılık bozukluğu (kekeleme) [315.35]
• Başka Türlü Adlandırılmayan İletişim Bozukluğu [307.9]	• Tanımlanmamış iletişim bozukluğu [307.9]
	• Sosyal (Pragmatik) İletişim Bozukluğu [315.39]

Tablo 5 incelendiğinde DSM-IV^{TR} 'te ifade edici dil bozukluğu ve karışık alıcı-ifade edici dil bozukluğu iki ayrı alt kategori olarak tanımlanırken DSM-5'te Dil bozukluğu başlığı altında birleştirildiği görülmektedir. Fonolojik bozukluk ise Konuşma sesi bozukluğu şeklinde isminin değiştiği görülmektedir. Kekemelik ise DSM-5'te Çocuklukta başlayan akıcılık bozukluğu olarak tanımlanmaktadır. DSM-IV^{TR} 'te başka türlü adlandırılmayan iletişim bozukluğu DSM-5 'te Tanımlanmamış iletişim bozukluğu başlığı altında görülmektedir. DSM-IV^{TR} 'den farklı olarak DSM-5'te sosyal (pragmatik) iletişim bozukluğunun tanı kategorisine eklendiği görülmektedir.

Tablo 6. Nörogelişimsel Motor Bozukluklar

DSM-IV ^{TR} tanıları	DSM-5 tanıları
Motor Bozukluklar	Nörogelişimsel Motor Bozukluklar
<ul style="list-style-type: none"> Gelişimsel koordinasyon bozukluğu <p>A. Motor koordinasyon gerektiren günlük aktivitelerdeki performans, kişinin kronolojik yaşı ve ölçülen zeka seviyesi göz önüne alındığında beklenenin önemli ölçüde altındadır. Bu durum motor gelişim basamaklarına ulaşmada belirgin gecikmeler ile kendini gösterebilir.</p> <p>B. Kriter A'daki aksaklık akademik başarıya veya günlük yaşam aktivitelerine önemli ölçüde engel olmaktadır.</p> <p>C. Rahatsızlık genel bir tıbbi duruma bağlı değildir ve Yaygın Gelişimsel Bozukluk kriterlerini karşılamamaktadır.</p> <p>D. Mental Retardasyon mevcutsa, motor güçlükler bu durumun ötesindedir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Gelişimsel koordinasyon bozukluğu [315.4] <p>A. Koordineli motor becerilerin kazanılması ve yürütülmesi, bireyin kronolojik yaşı ve beceri öğrenme ve kullanma fırsatı göz önüne alındığında beklenenin önemli ölçüde altındadır.</p> <p>B. B. Kriter A'daki motor becerilerdeki eksiklik, kronolojik yaşa uygun günlük yaşam aktivitelerini önemli ölçüde ve sürekli olarak engeller ve akademik/okul üretkenliğini, meslek öncesi ve mesleki faaliyetleri, boş zamanları ve oyunları etkiler.</p> <p>C. Semptomların başlangıcı erken gelişim döneminde.</p> <p>D. Motor becerilerdeki eksiklikler başka bir bozukluk ile açıklanamaz.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Stereotipik hareket bozukluğu [307.3] Tourette bozukluğu [307.23] Motor ya da vokal tik bozukluğu [307.22] Geçici tik bozukluğu [307.21] Tanımlanmış diğer tik bozukluğu [307.20] Tanımlanmamış tik bozukluğu [307.20]

Tablo 6 incelendiğinde DSM-IV^{TR} 'te Motor bozukluklar başlığı altında değerlendirilirken DSM-5'te Nörogelişimsel Motor Bozukluklar olarak değiştirildiği görülmektedir. Motor bozuklukları başlığı altında yalnızca Gelişimsel koordinasyon bozukluğu ele alınmaktadır, fakat DSM-5'te ise Nörogelişimsel motor bozukluklarına, tik bozukluklarının da eklendiği görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, DSM'nin dördüncü ve beşinci baskısındaki nörogelişimsel bozuklukların tanımları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, DSM-IV^{TR} “zekâ geriliği” olarak tanımlanan bozukluğun, Dsm-5'te “zihinsel yeti eksikliği” ya da “entelektüel yeti yitimi” olarak tanımlandığı görülmektedir. DSM-IV^{TR}'te bozukluğun alt tipleri zekâ (IQ) puanına göre belirlenmektedir. DSM-5'te ise IQ puanına göre hesaplanmamaktadır. Mevcut bulgu, Yılmaz (2019) ve Taşdemir (2020)'in yaptıkları çalışma sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmanın ikinci bulgusunda, DSM-IV^{TR}'te yaygın gelişimsel bozukluklar kategorisinde yer alan dört ayrı tanı grubunun; Otistik bozukluk, Asperger bozukluğu, Çocukluk dezintegratif bozukluğu ve başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozuklukların “Otizm Spektrum Bozukluğu” tanı grubu kapsamında bir araya getirildiği görülmektedir. Worley ve Matson'un (2012) ve Özkaya'nın (2013) yaptığı araştırmada benzer sonuçlar elde ettiği görülmektedir. Rett bozukluğunun ise tanı kategorisinden çıkarıldığı görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü bulgusuna göre, DSM-IV^{TR} deki okuma bozukluğu, matematik bozukluğu, yazılı anlatım bozukluğu ile başka türlü adlandırılmayan öğrenme bozukluklarının DSM-5'te “Özgül Öğrenme Güçlüğü” başlığı altında bir araya getirilmiş olup alt tür olarak tanımlanmamıştır. Disleksi ve diskalkuli özgül öğrenme güçlüğü'nün belirteçleri olarak kullanılmaktadır.

Araştırmanın dördüncü bulgusu, Dikkat Eksikliği/Hiperaktivite Bozukluğunun DSM-IV^{TR}'te ve DSM-5 tanımlarında köklü bir değişikliğin olmadığı görülmektedir. DSM-IV^{TR}'te bazı semptomların ortaya çıkma yaşı 7 iken DSM-5'te 12 yaşa yükseltildiği görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde Harris'in (2014) araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. DSM-5'te 17 yaşındaki ya da 17 yaşından büyük olan kişiler için dikkatsizlik belirtilerinin ve veya hiperaktivite dürtüsellik belirtilerinin sadece beşi yeterli olduğu görülmektedir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun alt kategorileri DSM-IV^{TR}'te “tip” olarak ifade edilirken DSM-5'te “görünüm” olarak değiştirilmiştir. Yılmaz'ın (2019) araştırmasında benzer bulgulara rastlanılmaktadır.

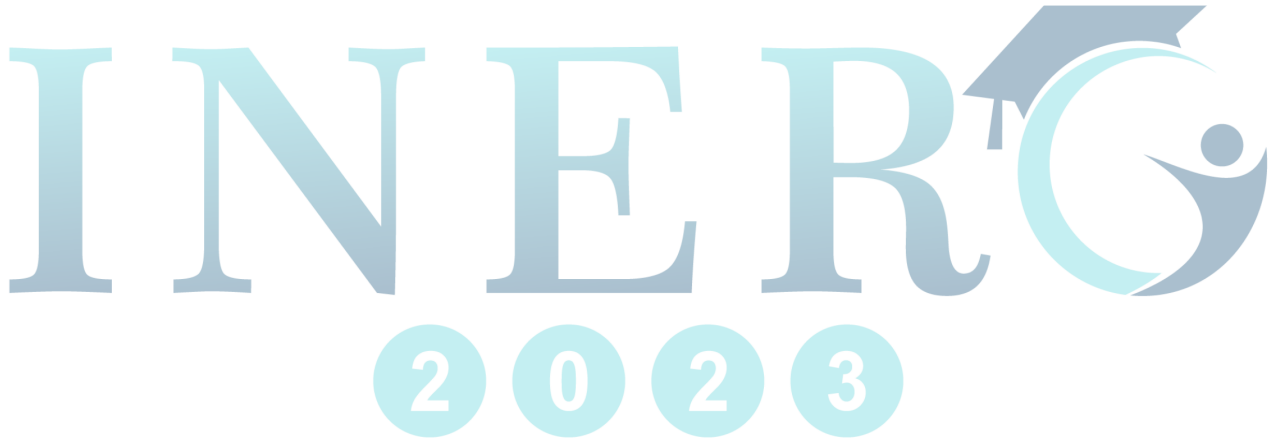
Araştırmanın beşinci bulgusuna göre, DSM-IV^{TR} 'te ifade edici dil bozukluğu ve karışık alıcı-ifade edici dil bozukluğu iki ayrı alt kategori olarak tanımlanırken DSM-5'te Dil bozukluğu başlığı altında birleştirildiği görülmektedir. Fonolojik bozukluk ise Konuşma sesi bozukluğu olarak tanımlanmaktadır. Kekemelik ise DSM-5'te Çocuklukta başlayan akıcılık bozukluğu olarak isimlendirilmiştir. DSM-IV^{TR} 'te başka türlü adlandırılmayan iletişim bozukluğu DSM-5 'te Tanımlanmamış iletişim bozukluğu başlığı altında görülmektedir. DSM-IV^{TR} den farklı olarak DSM-5'te sosyal (pragmatik) iletişim bozukluğunun tanı kategorisine eklendiği görülmektedir.

Araştırmanın altıncı bulgusuna göre, DSM-IV^{TR} 'te Motor bozukluklar başlığı altında değerlendirilirken DSM-5'te Nörogelişimsel Motor Bozukluklar olarak değiştirildiği görülmektedir ve tik bozukluklarının da eklendiği görülmektedir.

Kaynakça

- American Psychiatric Association (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, Text Revision*. Washington, DC, American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association, A. P., & American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV* (Vol. 4). Washington, DC: American psychiatric association.
- American Psychiatric Association, D., & American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (Vol. 5, No. 5). Washington, DC: American psychiatric association.
- Doernberg, E., & Hollander, E. (2016). Neurodevelopmental disorders (ASD and ADHD): Dsm-5, icd-10, and icd-11. *CNS spectrums*, 21(4), 295-299.
- DuPaul, G. J., Pollack, B., & Pinho, T. D. (2017). Attention-deficit/hyperactivity disorder. *Handbook of DSM-5 Disorders in Children and Adolescents*, 399-416.
- Harris, J. C. (2014). New classification for neurodevelopmental disorders in DSM-5. *Current Opinion in Psychiatry*, 27(2), 95-97.
- Kaçar, M., & Hocaoğlu, Ç. (2019). Pika, geri çıkarma bozukluğu nedir? Tanı ve tedavi yaklaşımları.
- Kılıç, G. L., Gürkan, K. ve Kerimoğlu, E. (2018). *Ruh sağlığı ve bozuklukları*. Öztürk, M. O., ve Uluşahin, A (Eds.), Çocukluk ve Ergenlik Döneminde Görülen ruhsal bozukluklar (s. 572-626). Nobel Tıp Kitabevleri.
- Koyuncu, Z., & Mercan, B. (2019). Konuşma ve Dile Özgü Nörogelişimsel Bozukluklar.
- Köroğlu, E. (2001). DSM-IV-TR tanı ölçütleri başvuru el kitabı. *Ankara, Hekimler Yayın Birliği*.
- Lauritsen, M. B. (2013). Autism spectrum disorders. *European child & adolescent psychiatry*, 22, 37-42.
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-Vanderweele, J. (2018). Autism spectrum disorder. *The lancet*, 392(10146), 508-520.
- Morrison, J. (2016). DSM-5'i Kolaylaştıran Klinisyenler İçin Tanı Rehberi (M. Şahin, Çev. Ed.). *Ankara: Nobel Tıp Yayınevi*.
- Morris-Rosendahl, D. J., & Crocq, M. A. (2022). Neurodevelopmental disorders—the history and future of a diagnostic concept. *Dialogues in clinical neuroscience*.
- Nicholls, C. J. (2018). *Neurodevelopmental disorders in children and adolescents: A guide to evaluation and treatment*. Routledge.
- Özkaya, B. T. (2013). Yaygın gelişimsel bozukluklardan otizm spektrum bozukluğuna geçiş: DSM-V'de karşımıza çıkacak değişiklikler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(2), 127-139.
- Saad, M. A. E., & ElAdl, A. M. (2019). Defining and Determining Intellectual Disability (Intellectual Developmental Disorder): Insights from DSM-5. *Online Submission*, 8(1), 51-54.
- Taşdemir, A. I. (2020). Entelektüel Yeti Yitimi (Zihinsel Engellilik). *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi*, 31(6), 234.

- Topor, M. (2022). *Cognitive Control Processes in Neurodevelopmental Motor Disorders* (Doctoral dissertation, University of Surrey).
- Uncu, G. S., Karayağmurlu, A., Kaynar, T. B., Baki, A. M., Vural, P., & Soylu, N. (2022). Özgül Öğrenme Bozukluğu Olan Çocuklarda Serum Beyin Kaynaklı Büyüme Faktörü, Sinir Büyüme Faktörü, Nörotrofin-3 ve Glial Hücre Kaynaklı Büyüme Faktörü Düzeyleri.
- Worley, J. A., & Matson, J. L. (2012). Comparing symptoms of autism spectrum disorders using the current DSM-IV-TR diagnostic criteria and the proposed DSM-V diagnostic criteria. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(2), 965-970.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, T. (2019). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabının (DSM) Son İki Baskısı Arasındaki Değişikliklerin İncelenmesi. *Psikoloji, Sosyoloji ve Coğrafya Bakış Açısından Sağlık*, 1-19.



YARATICILIK EĞİTİMİ ÜZERİNE AKADEMİK ARAŞTIRMALARIN KAPSAMLI BİR İNCELEMESİ

COMPREHENSIVE REVIEW OF ACADEMIC RESEARCH ON CREATIVITY EDUCATION

PROF. DR. Hülya YAZICI¹, Yusuf ÜNAL², Zeynep Tuğçe OKUR²

¹Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD

² Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

ÖZET

Günümüz bilgi çağında gerek bireysel gerekse örgütsel olarak farklılık yaratma ve yaratıcılık bir mecburiyet durumuna gelmiştir. Rekabet ortamında bireylerin ve örgütlerin ön plana çıkmaları için yaratıcılık gerekmektedir. Çünkü yaratıcılık, kendini gerçekleştirme becerilerinin dışavurumudur. Yaratıcılık, her bireyde var olan ve insan yaşamının her bölümünde bulunabilen bir yeti, günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan geniş bir alanı içine alan süreçler bütünü, bir tutum ve davranış biçimidir. Yaratıcılık geliştirilebildiği gibi söndürülebilir bir beceridir de. Bireylerin yaratıcılıkları ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesini başta aile olmak üzere sosyal ve fiziksel çevre, okul, öğretim programları, öğretmen vb. birçok faktör etkilemektedir. Yaratıcı bireyleri yetiştirmede eğitim programları ve eğitim ortamları çok önemlidir. Bu bağlamda yaratıcılıkla ilgili çalışmaların ortaya konması ve benzer ve farklı yönlerinin belirlenmesi bu konuda çalışma yapacak akademisyenlere katkı sunacaktır. Derleme niteliği taşıyan bu çalışma, yaratıcılık ve yaratıcı düşünmeyle ilgili eğitim alanında yapılmış araştırmaları bir çalışma içinde sunmayı amaçlanmıştır. Çalışma 2010 yılında günümüze kadar yapılmış akademik çalışmalar (tezler) ile sınırlandırılmıştır. Araştırma sonucunda, eğitim bağlamında yaratıcılık konulu tez çalışmalarının büyük çoğunluğunun 2021-2022 yılları arasında yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmaların ağırlıklı olarak ortaokul düzeyindeki öğrencilere odaklandığı tespit edilmiştir. Bu tezlerin en çok tercih edilen konusu ise özel uygulama ve yaklaşımların yaratıcığa etkisi olmuştur. Ayrıca, tezlerin araştırma desenlerinde öncelikle nicel araştırma yöntemleri kullanılmış olup, en yaygın kullanılan yöntem yarı deneyseldir bulgularına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık, Yaratıcılık Eğitimi, Lisansüstü Tezler.

ABSTRACT

In the present era of knowledge, both individuals and organizations have found it imperative to foster creativity and generate uniqueness. In the competitive environment, creativity is essential for individuals and organizations to stand out, as it represents the manifestation of self-actualization skills. Creativity is an innate ability present in every individual and encompasses a wide range of processes, attitudes, and behaviors, spanning from daily life to scientific endeavors. However, creativity can be nurtured or stifled. Various factors, such as the social and physical environment, family, school, curriculum, and teachers, influence the development of individuals' creativity and creative thinking skills. Educational programs and learning environments play a crucial role in fostering creative individuals. Therefore, presenting the studies on creativity and identifying their similarities and differences can contribute to academics and researchers working in this field. This compilation aims to present the research conducted in the field of creativity and creative thinking education, focusing on academic works (theses) published from 2010 until the present. The research findings indicate that the majority of thesis studies on the topic of

creativity in the context of education were conducted between 2021 and 2022. It was found that these studies predominantly focused on middle school level students. The most preferred subject of these theses was the impact of specific applications and approaches on creativity. Furthermore, the research designs of the theses primarily employed quantitative research methods, with the most commonly used method being quasi-experimental.

Keywords: Creativity, Creativity Education, Graduate Theses.

GİRİŞ

Teknolojinin hızla geliştiği, bilginin sürekli kendini yenilediği ve ulaşım yöntemlerinin çeşitlendiği bir çağda yaşıyoruz. Bilginin zamanla uğradığı değişimler, bilimde de çok farklı boyutlar ve yeni bakış açıları kazanımında etkin rol oynar. Söz konusu sürecin bu denli gelişim ve değişimi durumlara, kişilere, bilime, ortaya çıkan ürünlere her şeyden de öte hayatın doğal akışına etki etmektedir. Haliyle bu sürece ayak uydurmayı, uygun fikirler ortaya koymayı ve bu fikirleri geliştirmek için stratejiler geliştirmeyi zorunlu kılmaktadır. Kısaca tüm bu değişimleri öngörerek ve doğru şekilde özümseyerek kendimizi geliştirmek, bu çağa adapte olmak, çağın ihtiyaçlarına uygun şekilde çözüm önerileri üretmek, bireyleri de tüm bu politikalara dikkat ederek yetiştirmek hayati öneme sahiptir.

21. Yüzyıl becerileri içerisinde “yaratıcılık” kavramı öne çıkan kavramlardan biridir. Bu bağlamda eğitim-öğretim ortamlarında yaratıcı bireylerin yetiştirilmesi ayrıca önem kazanmaktadır. Çünkü bilimsel araştırma ve deneyimler kapsamında, bilgi üretimi ve bu bilginin eğitim-öğretim dünyasında işlenmesinde yaratıcılık olgusu belirleyici bir role sahiptir.

Yaratıcılık kavramının batı dillerindeki karşılığı “kreativitaet, creativity”dir. Latince “creare” kelimesinden gelir. Bu kelime, “doğurmak, yaratmak, meydana getirmek” anlamındadır. “Yaratıcılık” kavramının alanyazında birden çok tanımı vardır. Psikoloji alanında yapılan çalışmalar ve bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar, kavram ve tanım hakkında yeni değerlendirmeler ortaya koymuştur. Ancak yine de yaratıcılık, psikoloji alanının tanımlanması zor kavramlarından biridir. Yaratıcılığın, her alanda ve herkes tarafından bir davranış biçimi olarak sergilenebileceği düşüncesinin belirlenmesi, kavramı tanımlama konusunda çeşitliliğin oluşmasına sebep olmuştur. Pek çok araştırmacı yaratıcılığı tanımlamaya çalışmış; kimisi yaratıcılığı bir sezgi süreci olarak benimsemiş, kimisi ölçüm ve kişilik üzerinde durmuştur. Yaratıcılık kelimesi pek fazla kullanılan bir kelime değildir. Bununla birlikte, buluş, icat, yenilik, özgünlük vb. gibi kelimelerin daha çok kullanılması, yaratıcılık kavramını tam olarak ifade edememektedir (Boden, 1990).

Genel anlamıyla yaratıcılık; her alanda bilinmeyen bulma, özgün olma, her yeni karşılaşmaya, probleme farklı çözümler getirebilme uğraşdır. Önceden birbiriyle ilişkisi olmayan kavram ve görsel unsurlar arasında bağlantılar kurma yeteneğidir. Yaratıcı insan okuyan, gözlemleyen, dinleyen ve araştıran bireydir. Sanat kadar bilimle, bilim kadar sanatla da ilgilenmek, bilmek-hissetmek, mantık-sezgi arasında gidip gelmeler yaşamı daha da hareketlendirip zenginleştirmektedir (Brockman,1993).

Yaratıcı bilincin artırılması ve yaratıcı bakış açılarının bireylere kazandırılmasında yaratıcılık eğitimi gündeme gelmektedir. Çünkü yaratıcılık tamamıyla tecrübe ya da olgunluğa bağlanacak bir olgu değildir. Çocuklardaki yaratıcılık için tecrübe söz konusu değildir. Çocuklarda seyreden yaratıcı süreç, tabii ki doğal olan içten gelen güdülerle hareket etmektedir. Bu nedenle erken çocukluk döneminden itibaren yaratıcılığı destekleyecek ve geliştirecek eğitime gereksinim vardır. Bu da gerek öğretmen yetiştirme sürecinde gerek eğitimin her alanında yaratıcılık becerilerinin desteklendiği ortamların nasıl oluşturulabileceği sorusunu ortaya koymaktadır. Yaratıcılık eğitimi alanında yapılan çalışmalar bu alandaki eksiklikleri yansıttığı gibi bu eksikliklerin nasıl giderilebileceğine dair de öneriler içermekte; diğer taraftan olumlu örneklerle de bu alanda çalışanları tanıştırmaktadır.

AMAÇ

Bu araştırmanın amacı 2010- 2023 yılları arasında eğitim bağlamında yaratıcılık ile ilgili YÖK Ulusal Tez Merkezinde yayınlanmış tezlerin eğitim bağlamında yıllara göre sayı, örneklem, yöntem ve tez konuları bağlamında incelenmesidir. Tezlerin çalışmanın amacı doğrultusunda analizi yapılarak bundan sonra yapılacak olan çalışmalara farklı bakış açıları kazandırmak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

ARAŞTIRMA DESENİ

Araştırmada 2010- 2023 yılları arasındaki tüm tezler incelenmiş “yaratıcılık” kavramının eğitim çerçevesinde kullanıldığı tezler seçilmiştir. Bu çalışmada, tarama modeli ve betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. İlgili tezler taranması, doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi resmî ya da özel kayıtların toplanmasında, sistematik olarak incelenmesinde yararlanılan ve ayrıntılı bir analiz imkânı sağlayan (Ekiz, 2009) araştırma yöntemidir.

VERİ KAYNAKLARI

Araştırma çerçevesinde öncelikle YÖK’ün internet sitesinde yer alan ulusal tez merkezi sayfasında düzey ayrımı yapmaksızın yaratıcılık kavramıyla ilgili tezler eğitim ve öğretim bağlamında filtrelenerek indirilmiştir. Erişime kapalı olan tezler etik ilkeler gereği çalışmaya dahil edilmemiştir. Eksik verilere sahip tezlerin özetlerinden faydalanılmıştır. Özetlerinden istenilen verilere ulaşılamayan tezler araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Araştırmada kullanılacak tezler belirlendikten sonra bu makalelerin incelenmesinde “YTÖ Yayın Sınıflama Formu” kullanılmıştır. Bu form hazırlanırken Sözbilir ve Kutu (2008) tarafından geliştirilen form esas alınmış ve bu form üzerinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Formun içeriğinde yıl, yazar sayısı, konu, araştırma deseni, örneklem, veri toplama aracı ve veri analiz yöntemi gibi başlıklar bulunmaktadır. Tez incelemesi olduğu için tüm başlıklar kullanılamamıştır. Tezlerden elde edilen veriler seçilen tablolara işlenmiştir. Sonuçlara ulaşmak için frekans/ yüzde hesaplama tekniği kullanılmış ve tabloların analizi yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Tarama sonucu analizleri yapılan makalelerin yayınlanma yılına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Tezlerin Yayınlandığı Yıllara İlişkin Veriler

Kategori	f	%
2010	9	5,29
2011	6	3,53
2012	8	4,71
2013	5	2,94
2014	14	8,24
2015	9	5,29
2016	12	7,06
2017	17	10
2018	18	10,59
2019	16	9,41
2020	15	8,82
2021	20	11,76
2022	20	11,76
2023	1	0,59
TOPLAM	170	

Tablo 1. incelendiğinde araştırma kapsamında kalan konu başlıklarında yapılan bazı yıllarda daha fazla bazı yıllarda daha az çalışıldığı görülmektedir. Bunun temel nedeninin eğitim sistemindeki değişiklikler ve eğitim anlayışındaki farklılaşma olduğu düşünülebilir. Yaratıcılık olgusunun son yıllarda eğitim programlarında daha çok yer alması ve yaratıcı düşünmenin öne çıkması nedeniyle konu üzerine yapılan çalışmaların yoğunluk kazandığı görülmektedir. Çalışma 2023 yılının ilk aylarında yapıldığı için tek çalışma saptanabilmiştir. Son yıllardaki çalışma sayısına bakarak bu sene için de “yaratıcılık” konulu oldukça fazla çalışma yapılacağı söylenilebilir.

Tablo 2. de tezlerde bulunan örneklem grubuna ilişkin veriler, frekans ve yüzde değeri belirtilmiştir.

Tablo 2. Tezlerin Örneklem Gruplarına İlişkin Veriler

KATEGORİ	f	%
ORTAOKUL	56	32,94
OKULÖNCESİ	33	19,41
LİSANS	25	14,71
İLKOKUL	16	9,41
ÖĞRETMENLER	16	9,41
LİSE	11	6,47
DİĞER	11	6,47
ÖN LİSANS	2	1,18
TOPLAM	170	

Tablo 2.'de yapılan çalışmaların örneklem gruplarına bakıldığında, 56'sının (%33) ortaokul öğrencileriyle; 33'ünün (%19) okulöncesi öğrencileriyle; 25'inin (%15) lisans öğrencileriyle; 16'sının (%9) ilkokul öğrencileriyle; 16'sının (%9) öğretmenlerle; 11'inin (%6) lise öğrencileriyle; 11'inin (%9) farklı gruplarla ve 2 tanesinin (%1) ön lisans öğrencileriyle gerçekleştirildiği görülmektedir. Araştırmaların öğrenci yoğunluklu olmasında, araştırmacıların öğrencilere daha kolay ulaşabilmesi, öğrencilerin çalışma yapmak için yeterli zamana sahip olabilmeleri, kurum ve kuruluşların bu tarz çalışmalara ilgi göstermeleri ve araştırmacıların öğrencilerle daha rahat iletişim kurmalarından kaynaklı olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo3. Tezlerin Konu Dağılımı

	f	%
Özel Uygulama ve Yaklaşımların Yaratıcılığa Etkisi	46	27,06
Farklı Disiplinlerde Yaratıcılık Eğitimi	38	22,35
Yaratıcılık Düzeyi İncelemesi	30	17,65
Öğretmenler ve Öğretmen Adaylarıyla Yapılan Çalışmalar	26	15,29
Özel Öğrenci Gruplarıyla Yapılan Çalışmalar	12	7,06
Yaratıcılık Eğitimi ve Başarı İlişkisi	8	4,71
Karşılaştırmalı Yaratıcılık Eğitimi Çalışmaları	6	3,53
Öz Yeterlilik Becerileri ve Yaratıcılık Eğitimi	3	1,76
Cinsiyet Farklılıklarının Yaratıcılığa Etkisi	1	0,59
TOPLAM	170	

Tez çalışmaları incelenmiş ve konuları tespit edilerek Tablo 3 de gösterilmiştir. Buna göre incelenen tezlerin 46'sı (%27) özel uygulama ve yaklaşımların (STEM, Montessori, Eklemeci oyun vb....) yaratıcılığa etkisi; 38'i (%22) farklı disiplinlerde yaratıcılık eğitimi; 30'u (% 17) yaratıcılık düzeyi; 26'sı (% 15) öğretmenler ve öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalar (yaratıcılık eğitiminde öğretmenlere uygulanan yöntemler ve geri dönütleri); 12'si (%7) özel öğrenci gruplarıyla (üstün zekalı-disleksi vb...) yapılan çalışmalar; 8'i (% 4) yaratıcılık eğitimi ve başarı ilişkisi; 6' sısı (%3) karşılaştırmalı yaratıcılık eğitimi; 3'ü (% 2) öz yeterlilik becerileri ve yaratıcılık eğitimi ve son 1 çalışma da (%1) cinsiyet farklılıklarının yaratıcılığa etkisi konuları üzerine yapılmıştır.

Sonuç olarak; en fazla çalışma özel uygulama ve yaklaşımların yaratıcılığa etkisi konusu üzerinde yapılmıştır. Çalışma yapan arkadaşların güncel teknikler ve batıda kullanılan bazı geleneksel tekniklere de ilgi duyduğu anlaşılmaktadır. Bu tekniklerin ülkemizdeki eğitim sistemine adapte edilebilmesi öğrencilerin yaratıcılık algılarında yüksek düzeyde değişime ve gelişime katkı sağlayacaktır.

Cinsiyet farklılıklarının yaratıcılığa etkisi yalnızca bir tezde çalışılmıştır. Yapılan bilimsel araştırmalar cinsiyet ve zeka gibi faktörlerin bireylerdeki yaratıcılık özelliklerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşmıştır. (Yong,1994), (Sezgin, 2004) Bu alanda daha az çalışma yapılması bu nedene bağlı olabilir.

Son olarak; çalışma sayılarının dağılımının deneysel uygulamalar ve gözlem çalışmaları ağırlıklı olduğu görülmektedir. Müfredat değişiklikleri ve sistemsel değişimlerin bu tercihlerde etkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo4. Tezlerin desen ve yöntemine ilişkin veriler

Araştırma Deseni	Araştırma Yöntemi	f	%	
DENEYSEL	Gerçek Deneysel	11	6,47	NİCEL
	Yarı Deneysel	40	23,53	
	Ara Toplam	51	30	
DENEYSEL OLMAYAN	Betimsel Tarama	15	8,82	NİTEL
	İlişkisel Tarama	26	15,29	
	Karşılaştırmalı	1	0,59	
	Ara Toplam	42	24,71	
ETKİLEŞİMLİ	Durum Çalışması	21	12,35	NİTEL
	Diğer	9	5,29	
	Ara Toplam	30	17,65	
ETKİLEŞİMSİZ	Kavram Analizi	3	1,76	NİTEL
	Ara Toplam	3	1,76	

Tablo 4.2de tezlerin desenleri incelendiğinde, 51 çalışmanın (%30) deneysel olduğu belirlenmiştir; bu çalışmaların 40 tanesi yarı deneysel yöntemle hazırlanmıştır.

Deneysel olmayan motiflerde 42 çalışma (%24) mevcuttur. 42 çalışmanın, 15'i betimsel tarama , 26'sı ilişkisel tarama, 1 tanesi ise karşılaştırma yöntemiyle yayımlanmıştır.

30 Etkileşimli desenli (%17) çalışmanın; 21'i durum çalışması, 9'u da farklı yöntemlerle hazırlanmış tez çalışmalarıdır. Etkileşimsiz olmayan desenlerde 3 çalışma (%2) mevcuttur. 3 çalışmanın tümü kavram analizi yöntemiyle hazırlanmıştır.

Son olarak; 44 karma çalışma yayımlanmıştır. Karma çalışmaların 12'sinde açıklayıcı yöntem, 32'sinde ise farklı yöntemler kullanılmıştır.

Çalışmalarda kullanılan yöntemler incelendiğinde yoğunluğun nicel çalışmalar üzerinde olduğu görülmektedir. Bunun nedeni nicel çalışmalarda kullanılan yöntem ve tekniklerin çalışmacıların daha rahat kullanabilecekleri onlara daha geniş çalışma alanları sunan desenler olmasıdır.

Nitel çalışma sayısının az olduğu çalışmacıların bu desenlerde yeterince tez yayımlamadığı gözlemlenmektedir. Nitel ve karma yöntemlerin uzmanlık ve alanda yeterlilikle ilgili yüksek gereksinimlerinden dolayı bu alanlarda daha az çalışma yapıldığı yorumu yapılabilir.

Genel olarak; çalışma sayıları arasında çok yüksek bir fark olmadığı görülmektedir. Dengeli bir desen dağılımı olduğu ancak kullanılan yöntemlerde ciddi bir farkın olduğu tespit edilmiştir.

SONUÇ TARTIŞMA

Bu araştırmada Türkiye’de 2010-2023 arası eğitsel alanda yaratıcılık çalışmaları incelenmiştir. Tamamı YÖKTEZ üzerinden gerçekleştirilen çalışmada 170 tez incelenmiştir.

Tezler yayınlandığı yıllara, örneklem grubuna, desen ve yöntemine, son olarak da veri analizine göre gruplandırılmıştır.

Yıllara göre gruplandırılan tezleri ele alırsak 2017’den sonra bu alanda yapılan tezlerin artış gösterdiği ortaya konulmuştur. En fazla çalışma ise 2021 ve 2022 yıllarında yapılmıştır.

Örneklem grubuna göre tezlerde ise bu alanda en fazla orta okul üzerinde çalışma yapıldığı, ikinci sırada ise okul öncesinin yer aldığı görülmektedir. En az yapılan çalışma ise ön lisans öğrencileriyle yapılmıştır.

Bu incelemede yüksek lisans ve doktora öğrencileri yapılan çalışmalara rastlanmamıştır. Bu örneklem grubu üzerinde de çalışmalar yapılarak örneklem çeşitliliği artırılabilir. Böylelikle yaratıcılığın, eğitimin ilerleyen evrelerdeki önemi de ortaya konulmuş olur.

Araştırma deseni ve modeli üzerinde yapılan incelemede en fazla çalışmanın deneysel araştırma türlerinden olan yarı deneysel araştırma üzerinde yapıldığı görülmektedir. Deneysel olmayan araştırma türlerinden ilişkisel tarama ise ikinci sırada yer almaktadır.

Veri analizleri incelendiğinde ise , t-testi , ANOVA (Varyans analizi) ‘nin en fazla yer aldığı, nitel araştırma kapsamında ise betimsel araştırmanın en fazla olduğu görülmektedir. Hem nicel hem nitel araştırmadan oluşan karma yöntemden de bu tezlerde sıklıkla yararlanılmıştır.

Sonuç olarak 2010-2023 YÖKTEZ üzerinden eğitsel alanda yapılan yaratıcılık çalışması kapsamında yeterli çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların son yıllarda önem kazandığını, detaylı veri analizleri ve farklı örneklem grupları kullanılarak çalışmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırdığı söylenebilir.

ÖNERİLER

Bu incelemede tezlerin birbirine benzediğini, örneklem grubunda değişikliğe gidilerek aslında benzer şeyleri ölçtüğü görülmektedir. Eğitsel yaratıcılık alanında çalışmaların, yaratıcılığın farklı boyutlarıyla ele alınmasının çeşitliliği sağlayacağını ve literatüre katkıda bulunacağını söylenebilir.

İlkokul ve lisede bu alanda yapılan çalışmaların arttırılarak daha fazla kesim üzerinde uygulaması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Boden, M. (1990). *The Creative Mind, Myths And Mechanisms*, London: Abacus.

Brockman, J. (1993). *Creativity*. New York: Touchstone.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı Yayıncılık, Ankara.

Sezgin, Esra (2004). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5-6 Yaş Çocukları Yaratıcı Düşünmelerine Çeşitli Değişkenlerin Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yong, L. M. S. (1994). *Relations between creativity and intelligence among Malaysian pupils. Perceptual and Motor Skills*



TÜRKİYE'DE ULUSLARARASI ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİ KONU ALAN ARAŞTIRMALARIN EĞİLİMLERİ: BETİMSSEL İÇERİK ANALİZİ

Aisanat MURATBEKOVA

*Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Bölümü, Konya, Türkiye, aysanat19@gmail.com*

ÖZET

Bu çalışmada amaç Türkiye'de uluslararası üniversite öğrencileri konu alan araştırmaların eğilimlerini belirlemektir. Araştırmaların eğilimlerinin ortaya çıkarılması ile benzer konular üzerinde ve benzer veri toplama araçları ile daha fazla araştırmanın yapılmasının engellenebileceği ve özgün çalışmaların ortaya çıkmasına zemin hazırlamak amaçlanmıştır. Bunun için 2017-2023 yılları arasında Türkiye'de uluslararası üniversite öğrencileri konu alan çalışmalar ele alınmıştır. Nitel yaklaşımlardan betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak doküman incelemesi kapsamında, toplam 24 makale ve 5 tez olmak üzere 29 çalışma incelenmiştir. Bu çalışmalar belli kriterler kapsamında incelemeye alınmış ve Microsoft Excel programında veri tablosu oluşturulmuş ve bu tablodan yararlanarak incelenen araştırmaların eğilimleri belirlenmeye çalışılmıştır. İnceleme sonuçları Türkiye'de uluslararası öğrencileri konu alan çalışmaların büyük kısmının nitel yaklaşım ile yapıldığı, olgubilim deseninin baskın olarak kullanıldığı, veri toplama aracı olarak anket ve görüşme tekniklerinin tercih edildiği ve veriler içerik analizi ile analiz edildiği ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda incelenen araştırmaların çoğu küçük örneklem sayısı ile yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Uluslararası öğrenci, yabancı uyruklu öğrenci, betimsel içerik analizi*

Giriş

Teknolojinin gelişimi ve eğitim olanaklarının artması ile tüm dünyada uluslararası öğrencilik çağı başlamış, çoğu genç yükseköğretim için başka bir ülkeyi tercih etmeye başlamıştır. Uluslararası öğrenci hareketliliğinin artması, bu süreçte yaşanan farklı sorunlar, öğrencilerin deneyimleri, misafir olduğu ülkeye katkıları ve genel olarak uluslararası öğrencilik süreci gibi konular gündeme gelmiştir. Küresel akademik pazardaki rekabetten kaynaklı olarak, yükseköğretim kurumları itibarlarını artırmak için uluslararasılaşma uygulamalarını benimsemeye odaklanmıştır. ABD, Birleşik Krallık, Avustralya ve Kanada en çok uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapan ülkelerdir. Bu hareketliliğin ev sahibi ülkeye ekonomik ve kültürel katkılarından dolayı OECD¹ ülkeleri öğrencilere sunulan hizmet kalitesini artırmak için farklı konularda bilimsel araştırmalar yapmaktadır. Türkiye'de yükseköğretimde uluslararasılaşma 1991'de başlamıştır. Uluslararası öğrencilerin Türkiye'de eğitim sürecinde karşılaştığı farklı sorunları, öğrenci profillerini, ihtiyaçlarını ve diğer ilgili dinamikleri inceleyen bilimsel çalışmalar yapılmaktadır ve ilerleyen zamanlarda artması beklenmektedir. Bu betimsel içerik analizi 2017-2023 yılları arasında bu konuda yapılmış çalışmaları incelemeyi ve eğilimleri belirlemeyi amaçlamaktadır. 2017'den bugüne yapılmış çalışmaların konu, problem, yöntem ve amaçlarını araştırarak, bu konuda araştırma yapmak isteyenler için bir fikir sunma amacı taşımaktadır.

İlgili alanyazın

Günümüzde gençlerin yurtdışında eğitim görmesi küreselleşme, iletişim ve teknoloji alanındaki gelişmelerin etkisiyle giderek daha sıklıkla deneyimlenen bir durum haline gelmiştir. Artık dünyanın çoğu ülkesindeki üniversitelerde dünyanın birçok farklı ülkesinden öğrenci öğrenim görmektedir. Türkiye’de eğitimde uluslararasılaşma 1990’ların başında YÖS (Yabancı Öğrenci Sınavı) ile başlamış olup, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) tarafından hazırlanan, 2022 Üniversite İzleme ve Değerlendirme Genel Raporu’nda 2020-2021 Akademik yılında 198 yükseköğretim kurumunda 223.978 yabancı uyruklu öğrenci öğrenim gördüğü bilgisine yer verilmiştir.

Son yıllarda Türkiye diğer sektörlerde olduğu gibi eğitim sektöründe de özellikle Türk Cumhuriyetleri ve akraba olduğu topluluklar ile komşu ülkelerden gelen öğrenciler için bir cazibe merkezi haline gelmiştir (Kıroğlu, Kesten & Elma, 2010). Türkiye’de uluslararası öğrenciler eğitim sürecinde sosyal, psikolojik, ekonomik, akademik v.b sorunlar yaşamaktadır. Bununla beraber, uluslararası öğrencilerin profilleri, sorunlar ile baş etme stratejileri, dil öğrenme süreci, yerel halk ile iletişimi, kültürleşme süreci gibi konular merak uyandırmaktadır. Aşağıda bazı çalışma sonuçları verilmiştir.

İlgili alanyazın incelendiğinde uluslararası öğrencilerin Türkiye’yi tercih sebeplerine ilişkin çalışmasında Kondakçı (2011, 588), kaliteli akademik kurumların varlığının, farklı kültürleri keşfetme isteğinin, Türkiye’nin jeopolitik konumunun ve tarihsel mirasının uluslararası eğitimde Türkiye’yi cazip kılan faktörler arasında yer aldığını belirtmektedir. Özoğlu vd. (2015) tarafından 37 uluslararası öğrenciyle yapılan nitel araştırmada da uluslararası öğrencilerin Türkiye’yi tercihinde etkili olan faktörler; eğitim kalitesi, eğitim ve hayat harcamalarının karşılanabilirliği, burs imkânları, kültürel-dini-etnik vb. yakınlıklar ve daha önce Türkiye’ye gelmiş arkadaş, akraba gibi yakınların tavsiyesi şeklindedir.

Uluslararası öğrencilerin psikolojik durumlarına yönelik yapılan bir diğer önemli araştırmada, Otrar ve arkadaşları (2002) tarafından Türkiye’de öğrenim gören Türk ve akraba topluluk öğrencilerinin stres kaynakları, başa çıkma tarzları ile ruh sağlığı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yürütülmüştür. Araştırmaya katılan 232 uluslararası öğrenci için ekonomik problemler ve gelecek kaygısının en büyük problem ve stres kaynağı olduğu görülmüştür.

Türkiye’de yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve sosyal uyumlarını etkileyen etmenlere yönelik Özçetin (2013) tarafından yapılan yüksek lisans tezi de önemli bulgular içermektedir. Bu araştırmanın sonuçları; Kadınların erkeklere göre, sosyal uyumlarının daha yüksek olduğunu, geliri ülkemiz koşullarına göre yeterli ve yüksek olan yabancı uyruklu öğrencilerin, geliri yetersiz bulunanlara göre daha sosyal olduklarını, yakın arkadaşlık ilişkisi içerisinde bulunanların, arkadaş olmayanlara göre sosyal-kültürel ve sportif etkinliklere yeterli düzeyde katıldıkları ve sosyal uyumlarının da yüksek olduğunu göstermektedir.

Mustafa (2021) yaptığı çalışmada din veya dil birliği bulunan uluslararası öğrenciler için kültüre adaptasyonun daha kolay gerçekleştiği ve kültüre uyumda bütünleşme stratejilerini benimsediklerini bulmuştur.

Necmi (2017) Öğrencilerin psikolojik uyumlarını yordayan en önemli değişken kültürleşme tutumları olduğunu bulmuştur.

Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim kurumu eğitimde uluslararasılaşma politikaları gereği Türkiye’de uluslararası öğrenci sayısı giderek artmaktadır. Dolayısıyla bu konuyu inceleyen çalışmaların sayısı giderek artmıştır ve ilerleyen zamanlarda da bu çalışmaların artarak devam edeceği düşünülmektedir. Bu nedenle yapılacak çalışmaların sistematik ve teori-uygulama dengesini karşılayacak şekilde devam etmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmaların eğilimlerini belirleyen çalışmalar bu tarz sorunların çözümü açısından bir seçenek oluşturmaktadır. Araştırmaların eğilimlerinin ortaya çıkarılması ile benzer konular üzerinde ve benzer veri toplama araçları ile daha fazla araştırmanın yapılmasının engellenebileceği ve özgün çalışmaların ortaya çıkmasına zemin hazırlanabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada, Türkiye’de uluslararası üniversite öğrencilerini konu alan araştırmaların eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. İncelenen araştırmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. İncelenen araştırmaların konulara göre dağılımı nasıldır?
3. İncelenen araştırmalarda kullanılan anahtar kelimelerin dağılımı nasıldır?
4. İncelenen araştırmaların araştırma modellerine/desenlerine, veri toplama araçlarına ve veri analiz yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
5. İncelenen araştırmaların örneklem sayısına göre dağılımı nasıldır?
6. İncelenen lisansüstü tezlerin gerçekleştirildiği bilim dallarına göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırma deseni

Nitel araştırma metodolojisi ile yürütülen bu araştırmada, Türkiye’de yüksek öğrenim kapsamında öğrenim gören uluslararası üniversite öğrencilerini konu alan makale ve tezlerin çeşitli özellikleri açısından eğilimlerini ortaya koyabilmek için doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda araştırmaların geçerliğini artırmak amacıyla ek bilgi kaynağı olarak kullanılabilirdiği gibi, tek başına bir araştırma yöntemi olarak da ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Doküman incelemesi yöntemi, araştırmanın veri setini oluşturan birincil ve ikincil kaynak olarak nitelendirilen çeşitli dokümanların elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilir (Özkan, 2021). Çeşitli araştırmacılar tarafından ortaya konan ve akademik dergilerde yayımlanan basılı ve çevrimiçi makaleler ile lisansüstü çalışmalar sonucunda ortaya konan yüksek lisans ve doktora tezlerinin doküman incelemesi yönteminde sıkça başvurulan yazılı belgeler olduğu belirtilmiştir (Patton, 2014; Cohen vd., 2018; Sönmez ve Alacapınar, 2019). Bu doğrultuda, mevcut araştırmada da araştırmanın amacı dikkate alınarak doküman incelemesi yöntemi benimsenmiş ve araştırma konusunu yansıtan akademik makaleler ve lisansüstü tezler incelenmiştir.

Verilerin toplanması

Bu araştırmada, 2017 ile 2023 yılları arasında yayımlanan ve Türkiye’deki Yüksek Öğretim Kurumu kapsamında yer alan üniversitelerde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin farklı dinamiklerini inceleyen makale ve tezler incelenmiştir. Araştırmanın kapsamına alınacak çalışmaların belirlenebilmesi için öncelikle literatür taraması yapılarak araştırma konusu ile ilgili anahtar kavramlar belirlenmiştir. Bu doğrultuda ilgili araştırmaların taranmasında uluslararası öğrenci, yabancı öğrenci, yabancı uyruklu öğrenci, misafir öğrenci ve öğrenci hareketliliği kavramlarının kullanılması kararlaştırılmıştır. Daha sonra belirlenen anahtar kavramlar çerçevesinde tarama aşamasına geçilmiştir. Taramalar 16 Nisan 2023 ile 1 Mayıs 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Yapılan taramalar sonucunda 24 makale ve 5 teze ulaşılmıştır. Araştırma kapsamına dâhil edilecek çalışmaların belirlenmesinde ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Ölçüt örneklemede temel mantık, önceden belirlenmiş belirli bir önemdeki ölçütleri karşılayan tüm durumları gözden geçirmek ve incelemektir (Patton, 2014). Bu araştırmada da tarama sonrasında elde edilen çalışmalar içerisinde Türkiye’de yüksek öğretim kapsamında üniversitelerde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin eğitim başta olmak üzere diğer tüm dinamiklere odaklanan, hakemli dergilerde yayımlanmış ve tam metnine ulaşılabilen çalışmalar araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Belirlenen 24 makale ve 5 tez araştırma kapsamına alınmış ve analiz sürecine geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamına alınan çalışmaların analizinde betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi; belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik bir analiz tekniğidir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Belirlenen teknik ile verilerin sistematik bir şekilde analiz edilebilmesi için öncelikle her çalışmaya bir kod (numara) verilmiştir. Bu doğrultuda araştırma kapsamına alınan çalışmalara Ç1-Ç29 kadar kodlar verilmiştir. Yapılan bu işlemten sonra verilerin analiz edilebilmesi için araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamında ve Microsoft Excel programında bir doküman analiz formu oluşturulmuştur. Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan bu form; araştırmanın yılı, araştırmada kullanılan anahtar kelimeler, araştırmanın konusu, araştırmada kullanılan model/desen, araştırma örnekleme, araştırmanın veri toplama aracı, araştırmada kullanılan analiz yöntemleri ve lisansüstü tezlerin bilim dalları olmak üzere 8 bölümden oluşmaktadır. Daha sonra araştırma kapsamında yer alan çalışmalar sırasıyla incelenmiş ve elde edilen ilgili veriler forma aktarılmıştır. Araştırmada ele alınan bazı çalışmalara ilişkin yukarıda belirtilen bilgilerin belirtilmediği görülmüş ve bu tür durumlar için bulgular kısmında “Belirtilmemiş” ifadesi kullanılmıştır. Doküman analizinde yer alan her bir bölüm bir tema olarak ele alınmış ve bu temalara uygun kodlamalar yapılarak tablolar oluşturulmuştur. Öte yandan ulaşılan kodlara ilişkin frekans (f) ve yüzde (%) hesaplamaları gibi betimsel istatistikler hesaplanarak tablolarda verilmiştir. Tablolarda sunulmasının okuyucular tarafından anlamlı olmayacağı düşünölen anahtar kelimeler ise Word Art programında kelime bulutları oluşturularak özetlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular herhangi bir yorum yapılmadan sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik, belirli süreçler yoluyla bulguların doğruluğu için araştırmacının kontrolünü ifade etmektedir (Gibbs, 2018). Doküman incelemesi yöntemi açısından araştırma kapsamına dâhil edilen çalışmalara ilişkin bilgi verilmesi araştırmanın geçerliğini artırma açısından oldukça önemlidir.

Mevcut araştırmada güvenirliliği sağlamak amacıyla öncelikle araştırma soruları açık bir biçimde ifade edilmiştir. Daha sonra araştırma süreci yöntem kısmında ayrıntılı bir biçimde ortaya konmuştur. Yöntem bölümünde araştırmanın modeli, veri kaynağına ulaşma, verilerin toplanması ve verilerin analizi gibi basamaklar ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın genel amacı doğrultusunda yanıt aranan araştırma soruları dikkate alınarak bulgular sunulmuştur.

Tablo.1 İncelenen Araştırmaların Temalara Göre Dağılımı

Tema/Kategori	Çalışma	f
Uluslararası öğrencilerin yaşadığı farklı sorunlar	Ç1,Ç2,Ç3,Ç5,Ç7,Ç10,Ç11,Ç21,Ç29	9
Adaptasyon süreci	Ç4,Ç9,Ç11,Ç14,Ç15,Ç17,Ç20,Ç22,Ç28	9
Uluslararası öğrencilerin deneyimleri	Ç8,Ç24,Ç26,Ç27	4
Uluslararası öğrencilerin profili	Ç1,Ç6,Ç12,Ç13	4
Algı	Ç19,Ç23,Ç25	3
Uluslararası öğrencilerin ihtiyaçları	Ç1,Ç5,Ç6	3
Uluslararası öğrencilerin kültürleşme süreci	Ç10,Ç16,Ç18	3

Tablo 1’de görüldüğü üzere, incelenen araştırmaların büyük kısmı uluslararası öğrencilerin yaşadığı farklı sorunları ele alırken, diğer kısmı da uyum sürecini incelemektedir. Ancak, kültürleşme süreci, öğrenci ihtiyaçları ve deneyimlerine odaklanan çalışmalar sayıca daha azdır.

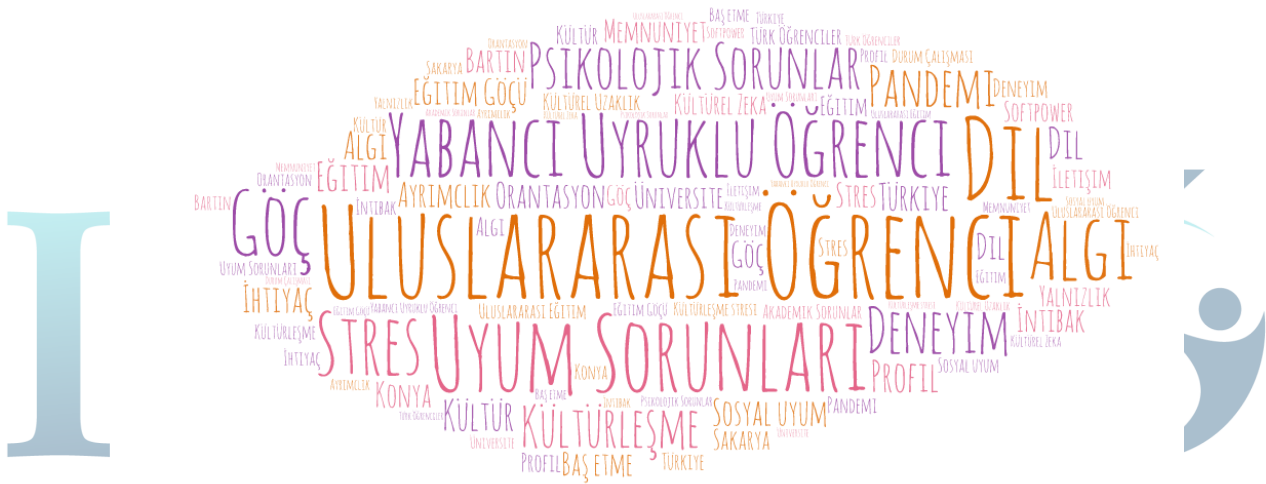
Tablo.2 İncelenen Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Çalışma	f	%
2017	Ç1,Ç15,Ç20,Ç21,Ç22,Ç28	6	20,7
2018	Ç6,Ç13,Ç14,Ç27	4	13,8
2019	Ç3,Ç16,Ç24,Ç25,Ç29	5	17,2
2020	Ç2,Ç4,Ç5,Ç7,Ç9,Ç10,Ç19,Ç23	8	27,6

2021	Ç17	1	3,5
2022	Ç8,Ç11,Ç12,Ç18,Ç26	5	17,2
	Toplam	29	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi uluslararası üniversite öğrencilerine odaklanan çalışmaların yıllara göre ortalama olarak aynı sayıda yapıldığını görebiliriz. Ancak 2021 yılında gerçekleştirilen araştırmaların sayısı bir önceki yıla göre düşüş göstermiştir. En çok araştırma ise 2020 yılında yapılmıştır. İncelenen araştırmalarda kullanılan anahtar kelimelerin dağılımına ilişkin bulgular Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil.1 İncelenen Araştırmalarda Kullanılan Anahtar Kelimeler



Şekil 1’de görüldüğü gibi, incelenen araştırmalarda birbirinden farklı 66 anahtar kelime kullanılmıştır. Bu kelimelerden “Uluslararası öğrenci” ve “Yabancı uyuklu öğrenci” en çok kullanılan (12’er kez) anahtar kelimelerdir. “Sosyal uyum” 9 kez, “Uyum sorunları” 7 kez, “Psikolojik sorunlar” 5 kez, “Kültürleşme” 4 kez kullanılan anahtar kelimelerdir.

İncelenen araştırmaların yöntem kısmında yer alan öğelere göre dağılımı

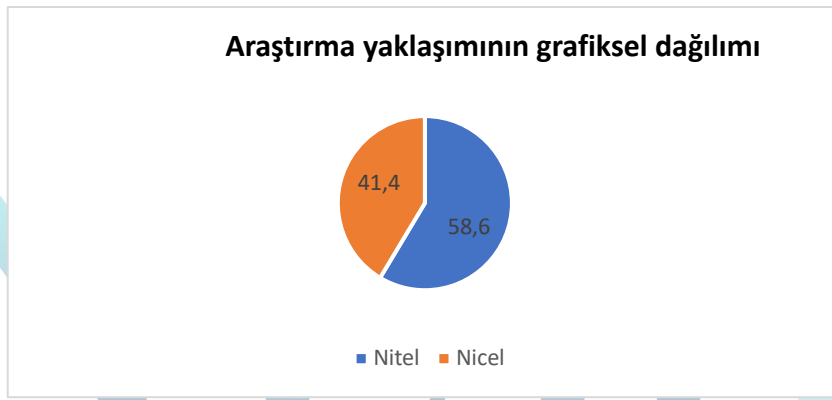
İncelenen araştırmaların yöntem kısmında yer alan araştırmanın modeli/deseni, örneklem sayısı, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri öğelerine göre gösterdiği dağılıma ilişkin bulgular aşağıda tablolar halinde verilmiştir. Tablo 3’te incelenen araştırmaların araştırma modellerine/desenlerine göre dağılımı hakkında bulgular bulunmaktadır.

Tablo. 3 İncelenen Araştırmaların Araştırma Modellerine/Desenlerine Göre Dağılımı

Yaklaşım	Model	Çalışmalar	f	%
Nitel (17)	Fenomonolojik	Ç5,Ç8,Ç9,Ç19,Ç23,Ç25,Ç29	7	24,1
	Durum çalışması	Ç11,Ç12,	2	6,9
	Belirtilmemiş	Ç7,Ç20,Ç21,Ç27	4	13,8

Derinlemesine görüşme	Ç17	1	3,4	
Saha araştırması	Ç16	1	3,4	
Nitel	Ç24	1	3,4	
Betimsel Tarama	Ç6	1	3,4	
Nicel (12)	İlişkisel tarama	Ç13,Ç14,Ç15,Ç18,Ç22,Ç28	6	20,7
	Tarama	Ç1,Ç3,Ç4,Ç10	4	13,8
	Belirtilmemiş	Ç2,Ç26	2	6,9
	Toplam		29	100

Şekil. 2 Araştırma yaklaşımının grafiksel dağılımı



Tablo 3'te görüldüğü gibi, incelenen araştırmaların %58,6 nitel araştırma yaklaşımına göre düzenlenmiştir. 17 araştırmada nitel, 12 araştırmada nicel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden en çok fenomenolojik model (7) kullanılmıştır. 4 çalışmada ise desen adı verilmemiş ve “nitel araştırma” şeklinde ifade edilmiştir. Diğer desenler ise çok az tercih edilmiştir. Nicel araştırma yaklaşımının kullanıldığı araştırmaların geneli tarama (10) modelinde gerçekleştirilmiştir. Tablo 6'da incelenen araştırmaların örneklem sayısına göre dağılımlarına yönelik bulgular verilmiştir.

Tablo.4 İncelenen araştırmaların örneklem sayısına göre dağılımları

Örneklem sayısı	Çalışmalar	f	%
0-50	Ç5,Ç7,Ç8,Ç9,Ç11,Ç17,Ç19,Ç20,Ç23,Ç24,Ç25,Ç29	12	41,4
51-150	Ç1,Ç13,Ç21,Ç22,Ç27	5	17,2
151-300	Ç4,Ç6,Ç14,Ç15,Ç16	5	17,2
301-500	Ç2,Ç3,Ç12,Ç26,Ç28	5	17,2
501-800	Ç10,Ç18	2	6,9
TOPLAM		29	%100

Tablo 4'te görüldüğü üzere uluslararası üniversite öğrencilerini konu alan çalışmaların % 41,4 küçük örneklem ile çalışmıştır. 50-500 kişilik örneklem ile çalışılmış araştırmalar eşit düzeyde dağılmış olup,

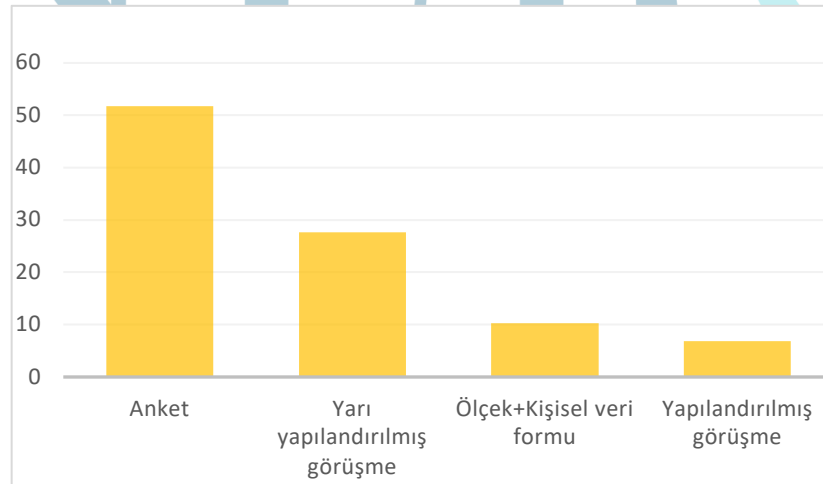
tüm çalışmaların %20,8 kapsamaktadır. En çok örneklem ile çalışılan araştırmalarda örneklem sayısı 800 olarak belirtilmiştir.

Tablo. 5 İncelenen Araştırmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri toplama aracı	Çalışma	f	%
Anket	Ç1,Ç2,Ç3,Ç4,Ç6,Ç10,Ç14,Ç15,Ç16 Ç19,Ç20,Ç21,Ç26,Ç27,Ç28	15	51,7
Yarı yapılandırılmış görüşme	Ç7,Ç9,Ç11,Ç17,Ç23,Ç24,Ç25,Ç29	8	27,6
Yapılandırılmış görüşme	Ç5,Ç8	2	6,9
Ölçek+veri formu	Ç13,Ç18,Ç22	3	10,3
Çoklu (gözlem, görüşme,doküman,rapor)	Ç12	1	3,5
Toplam		29	%100

Tablo 5’de görüldüğü gibi, incelenen araştırmaların 15’inde anket, 8’inde yarı yapılandırılmış görüşme formu; 2’sinde yapılandırılmış görüşme formu; 3’ünde ölçek ve kişisel veri formu, 1’inde de çoklu veri toplama araçları kullanılmıştır. Bunu grafiksel olarak gösterecek olursak, yüzdelerle şu şekildedir;

Şekil. 3 Araştırmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Grafiksel Dağılımı



Tablo 6’da ise incelenen araştırmaların analiz yöntemlerine göre dağılımına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo. 6 İncelenen Araştırmaların Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı

Analiz yöntemi	Çalışma	f	%
İçerik analizi	Ç5,Ç7,Ç11,Ç14,Ç15,Ç19,Ç24,Ç25,Ç29	9	31
Betimsel istatistik	Ç1,Ç3,Ç4,Ç6,Ç8,Ç10,Ç23,Ç27,Ç28	9	31
İstatistiksel analiz	Ç2,Ç13,Ç16,Ç18,Ç22	5	17,2
Belirtilmemiş	Ç12,Ç17,Ç20,Ç21,Ç26	5	17,2

Betimsel+içerik	Ç9	1	3,5
	Toplam	29	%100

Tablo 6’da görüldüğü gibi; incelenen araştırmaların 9’unda içerik analizi, 9’unda betimsel istatistik, 5’inde istatistiksel analiz, 1’inde içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. 5 çalışmada analiz yöntemi bulunmamaktadır.

İncelenen lisansüstü tezlerin gerçekleştirildiği bilim dallarına göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo. 7 İncelenen lisansüstü tezlerin gerçekleştirildiği bilim dallarına göre dağılımı

Ç1	Sosyal Hizmet Anabilim Dalı
Ç4	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Ç9	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
Ç18	Sosyal Bilgiler Eğitimi Programı
Ç25	Sosyoloji Anabilim Dalı

Tartışma, sonuç ve öneriler

Bu araştırmada, Türkiye’de yükseköğretim kapsamında öğrenim gören uluslararası öğrencileri konu alan makale ve tezlerin çeşitli özellikleri açısından eğilimlerinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, belirlenen ölçütleri karşılayan ve 2017-2023 yılları arasında yayımlanan 24 makale ve 5 tez araştırma kapsamına alınarak incelenmiştir. Bu bölümde, araştırmanın temel amacına yönelik cevap aranan araştırma sorularına ilişkin sonuçlar ortaya konulmuştur. Aynı zamanda ilgili literatür ve benzer çalışmalar bağlamında yorumlar yapılarak önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda ilk olarak, incelenen araştırmaların konu olarak dağılımının nasıl bir eğilim gösterdiği incelenmiştir. İncelenen araştırmaların dikkate değer bir kısmının uluslararası öğrencilerin eğitim öğretim ve uyum sürecinde yaşadığı sorunlara odaklandığı belirlenmiştir. Bunlar psikolojik, sosyal, kültürel ve akademik uyum şeklinde ifade edilebilir. Öğrencilerin misafir olduğunu ülkenin dilini bilme düzeyleri de uyum sürecini etkilemektedir. Yapılan birçok çalışmada da uluslararası öğrencilerin dil engeli ile karşılaştığı ortaya çıkmıştır. Dil engeli hem akademik başarıyı etkilerken hem de uyum sürecini zorlaştırmaktadır. Öte yandan incelenen araştırmalarda sınırlı sayıda spesifik konulara odaklanan çalışmaların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç uluslararası öğrencilerin eğitimi başta olmak üzere sosyal hayatını daha derin bir şekilde analiz edilebilecek spesifik konulara odaklanan çalışmalara ihtiyaç duyulduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmanın ikinci araştırma sorusunda incelenen araştırmaların yıllara göre dağılımının nasıl bir eğilim gösterdiği incelenmiştir. Ortaya çıkan sonuçlara göre, 2021 yılı bu konuda çalışmalar azalmıştır. Ancak genel olarak normal dağılım gösterdiğini söyleyebiliriz.

Mevcut araştırmada cevabı aranan diğer bir soru ise incelenen araştırmalarda kullanılan anahtar kelime dağılımlarının nasıl bir eğilim gösterdiğine ilişkindir. Anahtar kelimeler ise yapılan araştırmalarda içeriği en iyi şekilde yansıtan sözcük ve kavramlar olarak nitelendirilebilir. Bu kelimeler, araştırmaların kapsamı hakkında kısa zamanda bir ön fikir sahibi olmak açısından önemli bir işlev görürler (Tatar ve Tatar, 2008). Yapılan analizler sonucunda en çok kullanılan anahtar kelimelerin “uluslararası öğrenci” ve “yabancı öğrenci” olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmanın dördüncü araştırma sorusunda, incelenen çalışmaların yöntem kısmına odaklanılmıştır. Bu doğrultuda, uluslararası öğrencileri inceleyen araştırmaların araştırma modellerine/desenlerine, veri toplama araçlarına ve veri analiz yöntemlerine göre nasıl dağılım gösterdiğini incelenmiştir. İncelenen araştırmaların %58,6 nitel bir yaklaşımla ele alınmıştır. Nitel yaklaşımla ele alınan çalışmaların çoğunlukla olgubilim desenlerinde tasarlandığı görülmüştür. Diğer desenlerin çok az kullanıldığı da dikkat çekmiştir. Yine nitel araştırmalarda veri toplama yöntemlerinin çoğunlukla anket ve görüşme yöntemine dayandığı, gözlem ve doküman incelemesi gibi araçların ise çok az sayıda kullanıldığı belirlenmiştir. Öte yandan toplam 6 çalışmada ise herhangi bir desen belirtilmemesi de oldukça dikkat çekicidir. Karadağ (2010), bilimsel araştırmalarda bir model belirlenip, bu modelin gerektirdiği sürece göre uygulama yapılmasının araştırmanın yönlendirilmesi açısından zorunlu olduğunu belirtmiştir. Yöntem kısmında son olarak incelenen bölüm ise verilerin hangi yöntem ile analiz edildiğine ilişkindir. Mevcut araştırma kapsamında incelenen araştırmaların çoğunluğu nitel yaklaşımla ele alındığı için veri analizinde de önemli ölçüde nitel araştırmalarda kullanılan veri analiz yöntemleri tercih edilmiştir. İncelenen çalışmalarda en fazla içerik analizi ve betimsel istatistik yöntemlerinin kullanıldığı belirlenmiştir.

Türkiye’de uluslararası öğrencilerle ilgili araştırmaların çalışma gruplarına ve örneklemelerine bakıldığında ise uluslararası öğrenciler ile yapılan çalışmaların ön plana çıktığı görülmüştür. Çalışmalarda öğrenci görüşlerine başvurulması, sorunu yaşıyan kişilerden doğrudan veri elde edilmesi açısından oldukça değerlidir. Diğer yandan uluslararası öğrenciler ile iletişimde olan diğer paydaşların da görüşlerinin incelenmesi faydalı olabilir. Örneğin, üniversite hocaları, yurt memurları, STK üyeleri, türk öğrenciler gibi uluslararası öğrencilerin etkileşimde olduğu tarafların uluslararası öğrencileri konu alan araştırmalara katılması özgün sonuçlara ulaşmak için bir araç olabilir.

Son olarak, araştırma kapsamında yer alan lisansüstü tezlerin bilim dallarına göre dağılımlarının nasıl bir eğilim gösterdiğini incelenmiştir. Bu doğrultuda incelenen tezlerin 5 farklı bilim dalında gerçekleştirildiği saptanmıştır. Bu sonuç uluslararası öğrencilerin eğitiminin çok farklı alanlarda etkileri olduğunu ve disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara ve ulaşılan sonuçlara dayanarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur. -Uluslararası öğrencilerin eğitime yönelik spesifik ve dikkat çekici konular (psiko- lojik iyi oluş, aidiyet, sosyalleşme, türk öğrenciler ile etkileşim ve iletişim vb.) belirlenerek derinlemesine araştırmalar yapılması ve bu araştırmaların üst düzey indekslerde taranan dergilerde yayımlanması için çaba gösterilmesi önerilebilir.

-Uluslararası öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunların çözümü açısından araştırmacılar tarafından eylem araştırmaları tasarlanması önerilebilir.

-Yine yapılan çalışmalarda benzer veri toplama araçların kullanıldığı dikkate alındığında, bu araçların farklılaştırılması önerilebilir. Farklı yaklaşım, desen ve veri toplama araçları ile zenginleştirerek, daha özgün ve güvenilir veri elde edilmesi sağlanabilir.

-Uluslararası üniversite öğrencilere odaklanan çalışmalarda üniversite hocalarına ve uluslararası öğrencilerin etkileşimde olduğu türk öğrencilere çok az başvurulduğu görülmüştür. Sosyal uyum, kültürel aidiyet, kültürlenme ve dil açısından önemi göz önüne alındığında bu paydaşların görüşlerine başvuran çalışmaların yapılması önerilebilir.

-Son olarak, betimleyici çalışmalardan çok çözüm önerici çalışmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Kıroğlu, K., Kesten A. & Elma C. (2010). Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Lisans Öğrencilerinin Sosyo Kültürel ve Ekonomik Sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 26-39.

Kondakçı, Yaşar. “Student mobility reviewed: attraction and satisfaction of international students in Turkey”. *High Educ* 62 (2011), 573-592.

Özoğlu Murat vd.. “Factors influencing international students’ choice to study in Turkey and challenges they experience in Turkey”, *Research in Comparative & International Education* 10/2 (2015), 223-237.

Özçetin, S. (2013). Yükseköğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sosyal Uyumlarını Etkileyen Etmenler, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

TÜREL, Mustafa Talha. "ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN SOSYOKÜLTÜREL UYUMU." *Avrasya Beşeri Bilim Araştırmaları Dergisi* 1.2 (2021): 73-89.

Gökkyer, Necmi. "Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin psikolojik uyumları." *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 1 (2017): 98-108.

Özkan Bardakçı, M., & Bardakçı, Ş. (2021). Covid-19 Döneminde Uluslararası Öğrencilerin Yaşadığı Sorunlar. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, Covid-19 Özel Sayı Cilt 1, 69-86. doi:10.33417/tsh.985669.

Patton, M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Pegem Akademi.

Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8nd Edition). Routledge.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Anı Yayıncılık.

Çalık, M., ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3412>

Gibbs, G. R. (2018). *Analyzing qualitative data* (2nd Edition). In U. Flick (Ed.), *The Sage qualitative research kit*. Sage.

Tatar, E., ve Tatar, E. (2008). Fen bilimleri ve matematik eğitimi araştırmalarının analizi I: Anahtar kelimeler. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(16), 89-103.

Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 49-71.

Araştırmanın			Araştırmanın		
Yazarları	Yılı	Kodu	Yazarları	Yılı	Kodu
Razieh Ghanbary	2017	Ç1	Fikret Topal Ve Soner Tauscher	2020	Ç16
Nilay Köleoğlu	2017	Ç2	İbrahim Güray Yontar	2020	Ç17
Selda Başaran Alagöz Ve Tahsin Geçkil	2017	Ç3	Ervanur Bulut , Hilal Yüçetürk, Gamze Yılmaz, İnci Gündoğdu, Nuriye Koç, Büşra Demiryürek	2020	Ç18
Necmi Gökyer	2017	Ç4	Betül Kurtça	2020	Ç19
Erdal Yıldırım Hüseyin Köksal	2017	Ç5	Zena Mohamed Ana	2020	Ç20
Ebru Ertürk, Berrin Filizöz Ve Meral Erdirençelebi	2017	Ç6	Mustafa Akdağ Ve Ömer Faruk Koçak	2020	Ç21
Oya Onat Kocabıyık Ve Seda Donat Bacıoğlu	2018	Ç7	Gencay Saatçı Ve Murat Aksu	2020	Ç22
Esat Şanlı Veyakup Poyraz	2018	Ç8	Nilay Ak	2020	Ç23
Ülgen Osmanlı	2018	Ç9	Mustafa Talha Türel	2020	Ç24
Mehmet Sezai Türk, Zuhale Topçu Ve Halide Nur Yaşar	2018	Ç10	Bekir Güzel	2022	Ç25
Şerife Taylan	2019	Ç11	Mesut Gönültaş, Aykut Kul Ve Amal Al-Khatib	2022	Ç26
Şükrü Balcı Ve Nesrin Ögüt	2019	Ç12	Harun Şahin	2022	Ç27
Zeynep Özasan, Suna Uysal Yalçın, Hatice Merve Alptekin, Eda Şimşek Şahin, Birgül Erdoğan Ve Rahime Aydın Er	2019	Ç13	Elif Alkar	2022	Ç28
Özge Çelik	2019	Ç14	Mesut Öztürk Ve Yusuf Karaşin	2022	Ç29
Özge Çelik	2019	Ç15			

2023

INTEGRATION OF TECHNOLOGY INTO EFL CLASSES: A CASE STUDY WITH TWO PUBLIC MIDDLE SCHOOLS IN ALBANIA

Prof. Asoc. Dr. Etleva Koni (Kondi) ¹, Dr. Daniela Hasa ²

¹ University of Tirana, Department of English Language, Tirana, Albania etleva.kondi@unitir.edu.al

² University of Tirana, Department of English Language, Tirana, Albania daniela.hasa@unitir.edu.al

ABSTRACT

Innovative teaching strategies necessitate the creation of efficient teaching tools, focusing on providing each student with the environment they need to grow personally while considering their abilities and preferences. The promotion of student initiatives and activities in English classes is helped by technology. Interactive teaching through the use of technology encourages interaction and discussion between teachers and students as well as a positive environment for the teaching/ learning process. This paper aims to explore how technology is incorporated into English language teaching, taking into account the methodology, content, students' needs and learning styles. To achieve this aim, quantitative data was collected through a questionnaire with Likert scale questions and then analyzed. The number of participants involved in this study is 80 students, sixth and seventh grades, and 15 EFL teachers in two public middle schools in Tirana. The findings demonstrate that technology needs to be adequately used in public schools in Albania, and EFL teachers mostly rely on traditional approaches. It is due to a lack of technological infrastructure, and the teachers need more technological skills to regularly incorporate technology for a more effective learning and teaching process. For this reason, it is necessary not only to offer training for teachers on educational technology but also to increase teachers' awareness of the benefits of technological tools so that they can successfully integrate new applications, technology sources and materials into their EFL classes for a more effective teaching/learning environment.

Keywords: technology; interactive environment, technological skills, practical learning/teaching process

INTRODUCTION

The interactive approach to teaching/learning English as a foreign language is not new or unknown to us. When the teacher asks questions during the lesson, gives tasks and checks them, or encourages discussions during the class, they employ an interactive approach to teaching. According to Butefish (Wang, S., & Zhu, P., 2013), interactive teaching is the process where teachers and students communicate for successful learning. Nowadays, the communication between the teacher and the student becomes interactive through the use of technology in the function of the teaching/learning process. Teachers are utilising technology to improve and enhance the comprehension of the course content (Hicks, Reid, & George, 2001).

Introducing new technologies has greatly increased the possibilities, which help in acquiring the English language at all levels of education. These innovations in the field of technology are widely used nowadays to improve the English language learning process, which means that their most effective use, combined with the traditional approach, can promote and improve cooperation in the teaching process in a foreign language. However, the use of technology in our country's teaching/learning process requires

the recognition and familiarisation of all actors in the field of education to benefit from the great opportunities offered by new technologies for the most effective acquisition of the English language.

Considering the importance of learning English worldwide, the Ministry of Education and Science in Albania decided to introduce English as a first foreign language in all schools around the country, from the first grade of elementary school. Therefore, since technology plays a vital role in education, there is a need to improve the quality of teaching English by using technological tools in the classroom. Teachers need to improve their technological skills to be able to grasp the students' attention and interests (Kasapoğlu-Akyol, P., 2010).

The development of technologies has occurred in parallel with the increase in the use of the English language and has impacted communication. The process of language learning affects the development of communication skills. New technologies nowadays can give English language learners more practice and exposure to the language. They can be a simple means of communication in English writing and exchanging messages with other students in the classroom or around the world, being part of this process (Oxford, R. L., 1990). By engaging in communication tools such as through e-mail or messages in different social networks with a native English speaker, students can learn the foreign language in real contexts while maintaining the communicative context and further developing their communicative skills.

THEORETICAL BACKGROUND

Technologies are critical in education as they can change the classroom environment and make the subject more easily accessible to the student (Mishra, P., & Koehler, M. J., 2006). For this reason, English language teachers must decide how they should and should not use technology in the classroom (Morgan, M., 2008). In this regard, integrating technology during the lesson involves more than just mastering computer skills; it requires teachers to look for new tools to encourage student engagement and build their lessons. Therefore, one way to achieve this critical goal is to use technology for learning purposes effectively.

Technology and English language teaching are closely related (Singhal, M. (1997). If we go back to the past, educational institutions in Albania offered classes in language laboratories, enabling students to use technological devices where teachers monitored and encouraged their interactions. Using technology in the classroom has brought new opportunities for teaching English through communication networks that contribute positively to the teaching/learning process.

According to Roblyer (Roblyer, M. S. (2003), technology enables students to be more actively involved in the classroom. While technology can enhance and engage today's learners more effectively, it cannot replace the need for a structured, content-based, theory-based learning process. To be effective, technological tools must accompany the appropriate pedagogy and support it (Laurillard, D. (2002). Students today are familiar with a considerable number of technological applications such as e-mail,

databases, the internet, blog, messages through social networks, video/audio conferences, podcasts, YouTube, PowerPoint, Padlet, etc.

Using technology positively promotes student activities and initiatives, including teaching English. For the learning process to be as effective as possible, there is a need for the technological tools used in the classroom to be constructive, purposeful, authentic and interactive. Since technology and the interactive approach to teaching enable students to be active and creative, teachers need to know how to integrate technology with interactive teaching. The effectiveness of technology is related to the way it is used in teaching, by whom it is used and what it is used for (Kasapoğlu-Akyol, P., 2010).

The purpose of this study is to find out the current use of technology in English language classes and to point out that getting familiar with the use of technology will help teachers become more familiar with its critical role in teaching/learning. Furthermore, using technology for instructional purposes will allow teachers to provide a more dynamic and interactive English language learning environment, and students will be better prepared for this ever-changing society.

METHODOLOGY

Considering the purpose of our paper, we have decided to carry out our case study using a questionnaire to collect data and analyse, aiming to find out about students' and teachers' perceptions of the effectiveness of technological tools and to find out the use of technology in teaching EFL classes.

The data generated from this process will be rendered in the following chapters discussing key findings and conclusions.

Participants

The interview conducted for this study included 80 students in the sixth and seventh grades and 15 teachers of English language in two public middle schools in Tirana ("Naim Frashëri" and "1 Maji").

While considering the demographical facts, the age of EFL teachers falls within the age group of 25 to 60. Their teaching experience varied between 5- 30 years. Most EFL teachers had a teaching experience between 11-20 (9 teachers) and 20-30 (6 teachers) years. The middle school students were between the age of 12 to 15 years old.

DATA ANALYSIS AND FINDINGS

The following graphs will give the questionnaire results addressed to teachers and students.

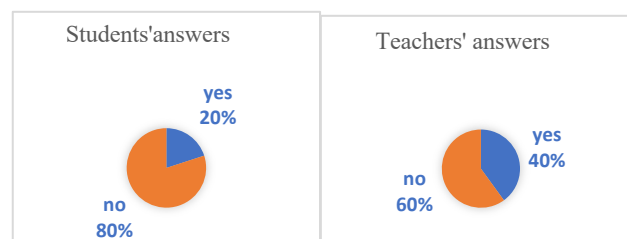


Figure 1. Students and Teachers' Responses on the Use of Technology in EFL Classes

The results demonstrate that most students and teachers do not use technology in the classroom. Because the institution itself needs to provide them with enough technology materials, and teachers need to be trained to use it regularly in their lessons. It shows that teachers have used traditional teaching approaches, which often slow the development of communicative competence in English language acquisition.

As mentioned earlier, the results significantly affect the quality of English language learning because technology can increase students' learning outcomes and develop their self-esteem and approach to the learning process.

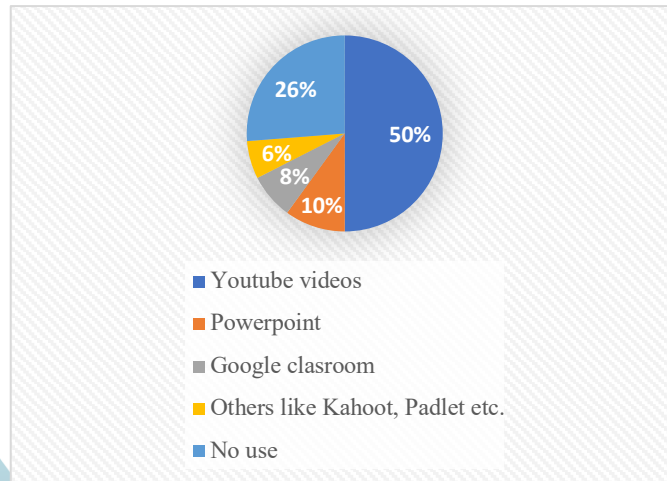


Figure 2. Students' answers on the technological tools used for the instruction of English.

The majority of the students (40), when asked about the technology resources utilised in English language classrooms, stated that YouTube videos are the ones that EFL teachers use the most frequently. PowerPoint, which was also often utilised, was the choice of 8 students and Google Classroom for six students. Other students, five students precisely like Kahoot, Padlet, and Podcasts, and are much less prevalent. While 21 pupils claim teachers do not use technology in their English classes. Since students view YouTube videos as an engaging learning tool, the teachers themselves state that they are the most often used teaching resources.

The findings above reveal that teachers need more excitement to entice their pupils to learn in the classroom or be made aware of different technology tools. Additionally, teachers need to be made aware of the advantages of using Padlet or podcasts in the classroom, indicating that they lack expertise in this area and need to recognise the contribution of technology to creating a more pleasant and supportive learning environment. Teachers can help their students communicate more effectively in English using Podcasts, while Padlet can help teachers engage students with authentic, stimulating and motivating texts. The figures demonstrate how infrequently they are used.

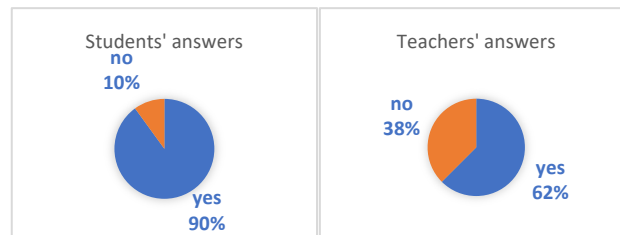


Figure 3. The effectiveness that the use of technology in EFL classes can have on enhancing students' speaking, reading, writing and listening skills (teachers' and students' attitudes)

90% of the interviewed students, who were asked about the usefulness of using technological tools to enhance their English language skills, thought it was very productive for their learning process and welcomed its use in class. They also agreed that using technology would improve their academic performance and emphasised that having access to immediate information in real-time through technology makes learning easier.

Additionally, teachers admit that integrating technology into the classroom significantly helps students improve their four language skills - listening, speaking, reading, and writing - and achieve a high linguistic proficiency level in English. According to them, using technology highly increases the lesson's effectiveness. However, some teachers shy away from using tech-based tools because they find them challenging to use and also because they need to familiarise themselves with them.

CONCLUSION

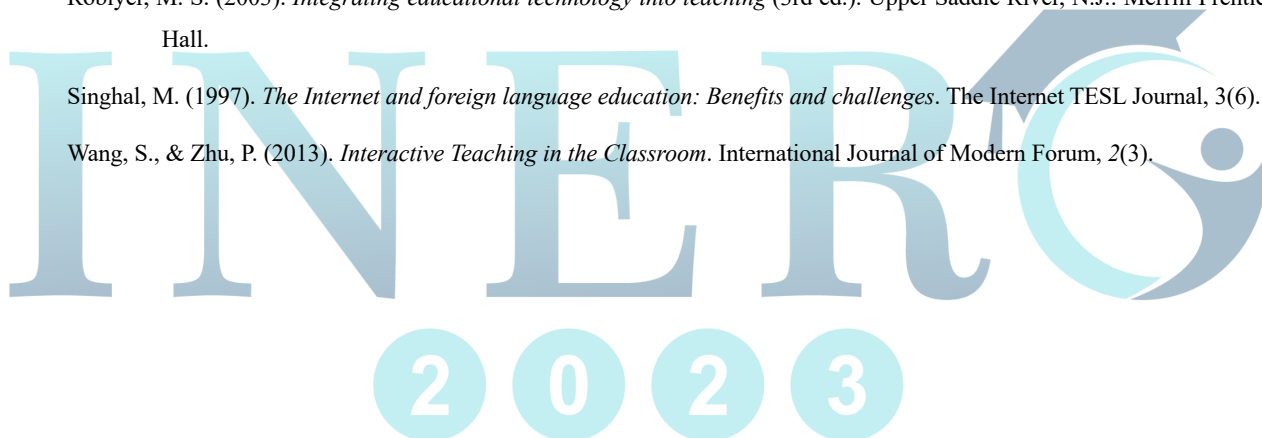
This study has focused on the relationship between pedagogy and technology in a classroom that provides an interactive environment through technology integration. Using technology in the classroom should not undermine the lesson's primary objective. Therefore, the technology resources and programs used in teaching and learning must be based on the goals, lessons, and instructional strategies. Thus, teachers must find new pedagogies aligned with the technology in use to develop students' preferred methodology.

To ensure the best possible use of technology, schools must also be equipped with the necessary technological devices for the teachers in their classes and receive support through training programs to integrate technology effectively in the teaching process. In conclusion, a synchronous partnership between pedagogy and technology in English language learning and educational institutions support can improve students' learning environment.

However, there are a few limitations to the current study. Additional research is required for a more thorough understanding of this particular topic. The research can be conducted using a larger group of English learners over a longer time to get more accurate results. The data in our research was analysed quantitatively by a questionnaire. The following study may use additional methods to analyse the data.

REFERENCES

- Hicks, M., Reid, I., & George, R. (2001). *Enhancing On-Line Teaching: Designing Responsive Learning Environments*. International Journal for Academic Development.
- Kasapoğlu-Akyol, P. (2010). *Using educational technology tools to improve the language and communication skills of ESL students*. Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language).
- Kasapoğlu-Akyol, P. (2010). *Using educational technology tools to improve the language and communication skills of ESL students*. Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language).
- Laurillard, D. (2002). *Rethinking university teaching: A framework for the effective use of educational technology*. London: Routledge Falmer.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge*. Teachers College Record, 108(6).
- Morgan, M. (2008). *More productive use of technology in the ESL/EFL classroom*. The Internet TESL Journal, 14(7).
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Roblyer, M. S. (2003). *Integrating educational technology into teaching* (3rd ed.). Upper Saddle River, N.J.: Merrill Prentice Hall.
- Singhal, M. (1997). *The Internet and foreign language education: Benefits and challenges*. The Internet TESL Journal, 3(6).
- Wang, S., & Zhu, P. (2013). *Interactive Teaching in the Classroom*. International Journal of Modern Forum, 2(3).



BİLİM SANAT MERKEZİ MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN MATEMATİKSEL ANLAMAYI GELİŞTİRME YÖNELİK ETKİNLİK UYGULAMALARI
SCIENCE AND ART CENTER MATHEMATICS TEACHERS' ACTIVITY PRACTICES FOR DEVELOPING MATHEMATICAL UNDERSTANDING

Rahime ÇELİK GÖRGÜT ¹

¹ Kastamonu Üniversitesi, Bilgisayar Programcılığı Programı, Kastamonu, Türkiye rcelik@kastamonu.edu.tr; <https://orcid.org/0000-0001-8596-6207>

ÖZET

Ülkemizde özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerine devam ettikleri Bilim Sanat Merkezleri (BİLSEM)'nde öğrencilere üst düzey düşünme becerileri kazandırılarak gerçek dünya problemlerine çözüm üreten bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu hedefi gerçekleştirmede matematiği anlayarak öğrenme, öğrencilerin gerçek dünya problemlerini çözmelerinde kullanılabilir bir bilgi birikimi sağladığı için önemlidir. Matematiğin anlaşılabilir olarak öğrenilmesi ise çok boyutlu etkinliklerin uygulanmasıyla mümkündür. Bu nedenle şimdiki çalışmada BİLSEM'de görev yapan matematik öğretmenlerinin matematiksel anlamaya yönelik görüşlerini ve yürüttükleri ders etkinliklerindeki matematiksel anlama boyutlarını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle belirlenen 2 matematik öğretmeninden oluşmuştur. Araştırma verileri video, ses kayıtları ve yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığı ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler matematiksel anlama boyutlarına (algoritma, özellik-ispat, kullanma-uygulama, temsil-metafor, tarih-kültür) dayalı olarak yönlendirilmiş içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Ders gözlemlerinde elde edilen veriler ise betimsel analize tabi tutulmuştur. Çalışma sonuçları, BİLSEM matematik öğretmenlerinin öğrencilerin matematiksel anlamalarını geliştirmede etkinliklerinde algoritma, kullanma-uygulama, özellik-ispat ve temsil-metafor boyutlarına yer verdiklerini tarih-kültür boyutunu ise yer vermediklerini ders uygulamalarında ise yalnızca algoritma, kullanma-uygulama, özellik-ispat boyutlarına yer verdiklerini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Anlama, Bilim Sanat Merkezi, Matematiksel anlama, Matematik öğretmenleri.

1. Giriş

Özel yetenekli bireyler, genel eğitim kapsamında sunulan eğitimin ötesinde yeteneklerini geliştirebilecekleri farklılaştırılmış eğitim programlarına ihtiyaç duymaktadırlar (Karakuş, 2010). Ülkemizde bu bireylerin ihtiyaçlarını karşılamada Bilim Sanat Merkezleri (BİLSEM) rol almaktadır. BİLSEM'lerde üstün yetenekli öğrencilere yetenek alanlarına göre eğitimler verilerek öğrencilerin yaratıcı düşünme, keşif, icat, disiplinler arası ilişki kurma, problem çözme, planlama, uygulama, değerlendirme, gerçek yaşam problemlerine çözüm üretme, bilimsel araştırma ve buluş yapma gibi üst düzey düşünme becerileri kazanmalarını sağlamak amaçlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023). Bu amacı gerçekleştirmede matematiksel anlama önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim matematiksel anlama; yeni kazanılan bilgileri önceden bilinen şeylerle ilişkilendirme, bilgi parçalarını bir bütün haline getirme, açıklama yapma, kanıt gösterme, örnek bulma, genelleme yapma, kavramları

uygulama, analogiler kullanma, yeni durumlara uydurma, yeni bir biçimde temsil etme ve keşfetme gibi üst düzey düşünme becerilerini içeren çok boyutlu bir yapı ile açıklanmaktadır (Barmby, vd., 2007). Bununla birlikte matematiksel anlama Usiskin (2012) tarafından *algoritma*, *özellik-ispata*, *kullanma-uygulama*, *temsil-metafor* ve *tarih-kültür* olmak üzere beş farklı boyutta ele almıştır. *Algoritma* boyutu; bir algoritmanın kullanılmasından başlayarak yeni algoritmaların keşfini, *özellik-ispata* boyutu, kavramların özelliklerini bilmeyi ve yeni sonuçların ispatını görebilmeyi, *kullanma-uygulama* boyutu, bir kavramın uygulanmasından yola çıkılarak matematiksel modellerin kullanılması ve yeni modellerin keşfedilmesini, *temsil-metafor* boyutu bir fikrin temsil edilmesinden başlayıp temsillerin analizini ve yeni temsillerin keşfedilmesini ve son olarak *tarih-kültür* boyutu; tarihi gerçeklerin bilinmesinden başlayarak zaman içerisinde gerçeklerin ve kavramların nasıl geliştiğini ve farklı kültürlerde nasıl işlendiğini görmeyi içerir.

Matematiksel anlamayı başarmak için öğrenciler, anlamlı matematik yapmakla, matematiksel fikirleri tartışmakla ve matematiği ilginç ve düşündürücü durumlara uygulamakla aktif olarak meşgul olmalıdır. Bunun için matematiksel etkinlikler kullanışlı araçlar olabilir. Çünkü matematiksel bir etkinlik; akıl yürütme, problem çözme, ilişkilendirme, varsayımda bulunma, gerekçelendirme ve modelleme gibi becerilere öğrencilerin ulaşmasında onlara yardımcı olan ve soyut matematiksel kavramları günlük hayat ya da diğer disiplinler ile ilişkilendirerek sunan bir öğrenme birimidir (Baki, 2008; Sullivan vd., 2013). Etkinlikler, merak ve ön bilgiler üzerine inşa edilmeli ve öğrencilerin giderek daha derin, daha geniş ve daha karmaşık problemleri çözmelerini sağlamalı, varsayımların gelişimini desteklemeli ve matematiksel akıl yürütmeye yol açmalıdır. Bu türde etkinliklerin uygulanması öğrencilerin matematiksel kavramları anlama kapasitelerini sürekli olarak artıracığından (Stein & Lane, 1996), gerçek yaşam problemlerine çözüm üreten, yaratıcı düşünebilen, bilimsel araştırma ve buluş yapabilen bireyler yetiştirmeyi amaç edinen BİLSEM öğretmenleri için oldukça değerlidir. Çünkü ülkemizin geleceği açısından önemli bir yer teşkil eden BİLSEM’lerde görev yapan öğretmenlerin bu kurumlarda eğitim alan öğrencilerin gelişim süreçlerine uygun etkinlikler üretmesi beklenmektedir (Kontaş & Yağcı, 2016). Ancak ilgili literatürde, matematiksel anlamının gerçekleştirilmesine ve geliştirilmesine yönelik BİLSEM öğretmenlerinin görüş ve etkinlik uygulama süreçlerinin araştırıldığı çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu nedenle şimdiki çalışmada BİLSEM’de görev yapan matematik öğretmenlerinin matematiksel anlamaya yönelik görüşlerini ve yürüttükleri ders etkinliklerindeki matematiksel anlama boyutlarını belirlemek amaçlanmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Şimdiki çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, bir olgunun bir veya birkaç örneğinin detaylıca incelendiği bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Yin, 2014).

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında bir ilde BİLSEM’de görev yapan 2 matematik öğretmeninden oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

2.3. Veri toplama araçları

Araştırma verileri; öğretmenlerin matematiksel anlamaya yönelik görüşlerini belirlemek üzere tasarlanan “yarı yapılandırılmış görüşme formu” ve öğretmenlerin uygulamalarını belirlemek üzere yürütülen ders gözlemleri aracılığıyla toplanmıştır.

2.4. Veri toplama süreci

Görüşme formuna dayalı yarı yapılandırılmış görüşmeler 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde bir ilde BİLSEM’de görev yapan 2 matematik öğretmeni ile yürütülmüştür. Ayrıca her bir öğretmenin 7. sınıf öğrencileri ile olasılık konusunun anlaşılmasına yönelik yürüttükleri dersleri haftada 2 saat olmak üzere toplam 4 saat gözlenmiştir.

2.5. Veri Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler yönlendirilmiş içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu bağlamda çalışmada, Usiskin (2003)’in matematiksel anlamaya yaklaşımı teorik çerçeve olarak alınmıştır. Ders gözlemlerinde elde edilen video kayıtlarından elde edilen veriler ise betimsel analize tabi tutulmuştur.

3. Bulgular

3.1. BİLSEM öğretmenlerin matematiksel anlamaya yönelik görüşleri

BİLSEM öğretmenlerinin öğrencilerin matematiksel anlamalarını gerçekleştirmeye ve geliştirmeye yönelik görüşlerinin analizi sonunda elde edilen temalar, bu temalara ait kodlar ve örnek öğretmen yorumları Tablo 1 de özetlenmiştir.

Tablo 1 BİLSEM öğretmenlerin matematiksel anlamaya yönelik görüşleri

Tema	Kod	Örnek yorumlar
Algoritma	Değişken değiştirmek	<i>Sorunun bazı değişkenlerini değiştirerek çözebilir (Ö2).</i>
	Algoritmaları kullanmak	<i>Anlayan biri aslında algoritmaları iyi kullanır ama ona bağımlı kalmaz (Ö2).</i> <i>Algoritmaları çok iyi bildiği için 2-3 adımda problemi çözer (Ö1).</i>

	Formüllerini kullanabilmek	<i>Formüllerini çok iyi kullanır (Ö2). Hangi formülü ne zaman ve nerede kullanacağını bilir (Ö2).</i>
	Kuralların bilinmesi	<i>Mesela üçgen olma olasılığı ile ilgili bir soru soruyorsun orada üçgen olma şartını bilmeli (Ö2).</i>
Kullanma-uygulama	Günlük hayatla ilişki kurma	<i>Günlük hayat ile ilişki kurabilmesi, kendi hayatında uygulayabilmesi (Ö1).</i>
	Günlük hayatla durumlarına uygulama	<i>Günlük hayat durumlarında artırılabilmesi mesela (Ö1)</i>
	Aktarabilme	<i>Arkadaşına aktarabiliyor olması anladığını gösterir (Ö1).</i>
	Farklı disiplinlerle ilişki kurma	<i>Diğer derslerle de ilişki kurması beklenir (Ö1, Ö2).</i>
	Farklı konularla ilişki kurma	<i>Diğer konularla ilişki kurması beklenir (Ö1, Ö2).</i>
Temsil-Metafor	Çoklu temsiller	<i>Mesela fonksiyonları kümelerle ya da grafiklerle ya da tablolarla gösterebilmesi (Ö2).</i>
Özellik-İspat	Yeni problemler üretmek	<i>Konu ile ilgili yeni problemler üretmesi de önemli (Ö2).</i>
	Problemi genelleyebilmek	<i>Problemi genelleyebilmesi de gerekir (Ö2)</i>
	Genelden özele ulaşmak	<i>Nasıl ki özel bir durumu genelliyorsa genel bir durumu özele de indirgeyebilmeli (Ö2)</i>
	Problemi formülize edebilmek	<i>Problemi formülize edebilmesi de ya da probleme uygun formül üretebilmesi de anladığını gösterir (Ö2).</i>
	İspat edebilme	<i>Farklı ispat tarzları da geliştirebilir. Bir gerçeği kendi ispat ederse zaten anlamıştır (Ö1).</i>

Öğretmenlerinin matematiksel anlamaya yönelik görüşlerinden elde edilen verilerin analizinde algoritma, kullanma-uygulama, temsil-metafor ve özellik-ispat olmak üzere 4 temaya ulaşılmıştır.

1.Algoritma: Öğrencilerden kuralları, kavramları, algoritmaları ve formüllerini bilmeleri ve bunları uygun ve doğru yerde kullanabilmeleri beklenmektedir.

2.Kullanma-Uygulama: Öğrencilerden kavramları günlük hayatla ilişkilendirmeleri, günlük hayat problemlerine aktarmaları ve kavramları farklı konu ve disiplinlerle ilişkilendirmeleri beklenmektedir.

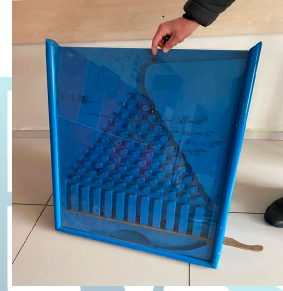
3. *Temsil-Metafor*: Öğrencilerden çoklu temsilleri kullanabilmeleri ve bunlar arasında ilişki kurabilmeleri beklenmektedir.

4. *Özellik-İspat*: Öğrencilerden yeni problem durumları üretebilmeleri, genellemelere varabilmeleri, genelden yola çıkarak özele varabilmeleri, formül üretebilmeleri ve ispat yapabilmeleri beklenmektedir.

4.3. BİLSEM öğretmenlerin matematiksel anlamayı geliştirmeye yönelik uygulamaları

4.3.1. Öğretmen 1'in etkinlik uygulama süreci

Öğretmen 1 (Ö1) ilk etkinliğinde öğrencilerden olasılık kavramını günlük hayata ile ilişkilendirmelerini beklenmiş ayrıca Paskal üçgeni ile bağlantı kurmuş böylece hem günlük hayat hem de matematikteki farklı konu ve kavramlar arasında da ilişki kurulmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerden basit olasılık hesaplamaları yapmaları istenmiştir. Bu durum Ö1'in algoritma ve kullanma-uygulama boyutunu gerçekleştirmesi olarak değerlendirilmiştir. Aşağıda bu sürece ilişkin Ö1 ve öğrenciler arasında geçen diyaloglara yer verilmiştir.



Şekil 1 Ö1'in birinci etkinliğine ait görsel

Ö1: *Buraya ulaşan yolların sayısı nedir size?*

Öğrenci 3: *1-6-15-20-15-6-1.*

Ö1: *Evet bu sayılar size bir şeyi hatırlatıyor mu?*

Öğrenci 4: *Pascal üçgeninde de bu sayılar vardı.*

Öğrenci 1: *Denklemlerin katsayısı oluyordu bu sayılar galiba.*

Ö1: *Binom açılımındaki kat sayıları veriyor değil mi? Bu sayıların toplamı neyi veriyordu? Hatırlıyor musunuz?*

Öğrenci 5: *Mesela $8 \cdot 2^3$ 'ne eşit. Ya da 16 da öyle 2^4 oluyor. Hep bu şekilde ilerliyor.*

Ö1: *Evet bu sayılar bize başka neyi veriyor?*

Öğrenci 3: *Aslında topladığımızda oluşan yolların sayısı ile ilişkili.*

Etkinliğin uygulanması sürecinde Ö1'in öğrencilerine bir takım mantıksal çıkarımlar yaptırdığı, bir olayın olma olasılığının hangi değerleri alabileceğini keşfettirdiği ve genellemelere vardırıldığı görülmüştür. Bu durum ise Ö1'in özellik-ispata boyutunu gerçekleştirilmesi olarak değerlendirilmiştir.

Ö1: *O zaman buradan attığımız bir bilyenin buradan geçme olasılığı kaç olur?*

Öğrenci 4: *1/64.*

Ö1: *Bunun kaç olur?*

Öğrenci 1: *6/64*

Ö1: *Yazalım bu olasılıkları:*

Öğrenci 5: *1/64, 6/64, 15/64, 20/64, 15/64, 6/64, 1/64*

Ö1: *Hepsini toplarsak ne olur?*

Öğrenci 5: *64/64 yani 1 olur.*

Ö1: *O zaman ne denilebilir burada?*

Öğrenci 2: *Tüm olasılıkların toplamı 1 olmalı.*

Ö1 ele aldığı ikinci etkinlikte de günlük hayata ile ilişki kurarak, öğrencilerine bir olayın olma olasılığı ile olmama olasılığının toplamının 1 olduğunu keşfettirmiş ve genellemelere vardırılmıştır. Ayrıca formüller elde edilmeye çalışılmıştır. Bu durum Ö1'in kullanma-uygulama, özellik-ispata ve algoritma boyutlarını gerçekleştirilmesi olarak değerlendirilmiştir. Aşağıda bu sürece ilişkin Ö1 ve öğrenciler arasında geçen diyaloglara yer verilmiştir.

Etkinlik Adı

Doğum Günü Etkinliği



Burada meşhur doğum günü problemine bakacağız. Aynı odadaki birtakım insanların doğum günlerinin aynı olması ile ilgileniyoruz. Özel olarak aynı doğum gününe sahip iki kişinin olma olasılığı nedir? Ya da bir odada üç kişi var. Bu üç kişinin de doğum günlerinin farklı olma olasılığı nedir?

Şekil 2 *Ö1'in ikinci etkinliği*

Ö1: *Bir odada 3 kişi var bu üç kişinin de doğum günlerinin aynı olmasının olasılığı nedir?*

Öğrenci 2: *Üç kişinin her birinin 1/365 olduğuna göre $1/365 * 1/365 * 1/365$ yine $1/(365)^3$ olur.*

Ö1: *Peki bu üç kişinin doğum günlerinin farklı olması olasılığı nedir?*

Öğrenci 2: 1 'den çıkartmalıyız. $1-1/(365)^3$ olur.

Ö1: Evet. Başka nasıl yapabildik?

Öğrenci 4: 1 . 'si 365 günün herhangi birinde doğabilir diğeri bundan farklı olacak. Yani biri 364 diğeri de 363 olur.

Ö1: Evet o zaman farklı günlerde doğma olasılığını nasıl hesaplarız?

Öğrenci 2: $365*364*363/365*365*365$ odaaaa yaklaşık $0,99$ olur.

Öğrenci 2: Yani neredeyse %100 farklı günlerde doğarlar.

Ö1: Peki, bunlar 3 kişi değil de daha fazla kişi olsalardı mesela 5-6 kişinin nasıl olurdu?

Öğrenci 4: Farklı günlerde doğma olasılığını hep 1 eksilteceğiz. $365, 364, 363, 362, 361$ ve bunları $(365)^5$ 'e böleriz.

Ö1: Evet. Mesela 366 kişi içerisinde 2 kişinin aynı günde doğma olasılığı nedir desem?

Öğrenci 5: O zaman kesin olur. Çünkü 365 günde 366 kişiden 2 'si kesin aynı gün doğmuştur.

Ö1: Mesela grup 366 kişiden az olsa ve bizde n kişinin farklı günde doğma olasılığını hesaplamak istersek ne yapabiliriz?

Öğrenci 2: Grup n kişi olduğuna göre kesin $(365)^n$ 'ye böleceğiz. O Allah'ın emri.

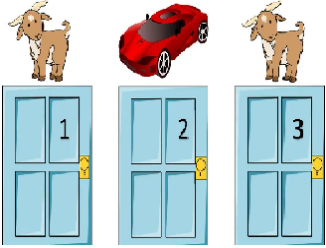
Ö1: Evet peki payı nasıl bulacağız?

Öğrenci 1: O zaman n . kişi de $365-n$ diyeceğiz.

Ö1: 1 . kişi de hemen $365-1$ demediğimiz için aslında 1 fazlası olmalı. O zaman formülümüz ne olur?

Öğrenci 3 :
$$\frac{365*364*363*...*(365-n+1)}{365^n}$$

4.3.1. Öğretmen 2'nin etkinlik uygulama süreci

Etkinlik Adı	Üç Kapı Etkinliği
	<p>Bir yarışma programında olduğunuzu ve üç kapıdan birini seçme hakkınız olduğunu varsayalım. Kapılardan birinin arkasında lüks bir araba, diğerlerinin arkasında ise keçiler vardır. Kapılardan birini diyelim ki 1'inciyi seçiyorsunuz ve kapının ardında ne olduğunu bilen sunucu diğer kapılardan birini diyelim ki 3'üncüyü açıyor. Daha sonra size soruyor: “2. kapıyı seçmek ister misiniz?”. Seçiminizi değiştirmek sizin yararınıza mıdır? Kapıyı değiştirmeli</p>

misiniz yoksa değiştirmemeli misiniz? Arabayı kazanma şansınızı arttırmak için ne yapmalısınız?

Şekil 3 Ö2'nin birinci etkinliği

Öğretmen 2 (Ö2)'nin ele aldığı etkinlik bir günlük hayat problemidir ve öğrencilerden bir takım mantıksal çıkarımlar yaparak çözüme ulaşmaları beklenmektedir. Bu durum Ö2'nin ispat-keşif ve kullanma-uygulama boyutunu gerçekleştirilmesi olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda aşağıda Ö2 ve öğrencileri arasında geçen diyaloglara yer verilmiştir.

Ö2: Üç tane kapı var ikisinin arkasında keçi birinin arkasında araba var. Sen mesela 2. 'yi seçtin ben de araba olmayan diğer kapıyı mesela 3. kapıyı açtum. Seçimini değiştirir miydin?

Öğrenci 4. Ben burada 2. kapı seçtim 1/3 şanstı bir kapı seçtim. O da gitti 3. kapıyı açtı ve birini eledi. O zaman hala 1/3 şansım var. Ama 1. kapıya geçirsem %50 ihtimalle bir kapı seçmiş olurum. 2. 'deyken 1/3 şansım vardı.

Ö2: Deneyelim o zaman. Üç tane bardak koyalım. Birinin altına kağıt koyalım diğerleri boş olsun. 1 2 3 kapıları. 1. 2. 3. diyenler kimler? Tamam, ben birini açıyorum 3. 'de yok. Kararını değiştiren ve değiştirmeyen kimler? Evet, bakalım araba 1. 'deydi. Değiştirmedığınız için kaybettiniz. Şimdi tekrar yapalım. Evet, seç bakalım.

Öğrenci 3. 3.

Ö2: 1. 'de yok değiştirmek ister misin?

Öğrenci 3: Hayır

Ö2. Evet bildin. Değiştirmedığın için bildin. Tekrar yapalım .

Ö2. Peki, bu sonuçlar tesadüf mü sizce.

Öğrenci 1. Değil. Değiştiren daha çok kazanıyor. Aslında ilginç, sanki eşit olması gerekirdi.

Ö2. Peki, bu neyle alakalı olabilir?

Öğrenci 4: Yani aslında değiştirmeyenin kazanma şansı daha yüksek.

Öğrenci 6: 1/3 ilkinde bulursa. 2/3 hem 1/3'den hem de 1/2 den büyük olduğu için değiştirmek daha şanslı.

Ö2'nin öğrencilerine yeni sorular sorarak onların genellemelere varmalarını ve bir formül üretmelerini sağladığı da gözlenmiştir. Bu durum Ö2'nin öğrencilerinde hem algoritma hem de ispat-keşif boyutunu gerçekleştirilmesi olarak değerlendirilmiştir. Aşağıda Ö2 ve öğrencileri arasında geçen diyaloglara yer verilmiştir.

Ö2. Bir kapı daha ekleyelim. 1-2-3-ve 4 kapıları olsun. Şimdi diyelim ki 1. kapıyı seçtiniz. Sunucu 3. kapıyı açtı. 1. 'de bulma olasılığımız kaçtı?

Öğrenci 3: 1/4. Diğer kısım 3/4.

Ö2. Peki, bu 3/4 ün bu kısmı iptal olursa bu 3/4 bu kısmı diğerlerine eşit olarak paylaşılırsa kaç olur?

Öğrenci 4: O zaman arabayı bulma olasılığımız 3/8.

Ö2. Üç kapıda nasıl yapmıştık bu işlemi? $1/3$ burası $2/3$ şurası. Araba buradaysa burayı iptal edersek $2/3$ buna kalıyor. Direkt $2/3$ oluyor ama burada 2 ye bölünüyor değil mi? Burada da olabilir burada da onun için $3/4$ olasılığı 2 ye bölüyoruz. $3/8$ oluyor. O zaman üç kapılı oyunda değiştirdince arabayı bulma olasılığımız $2/3$ iken 4 kapılı bir oyunda fikrimizi değiştirdik arabayı bulma olasılığımız $3/8$. 5 kapılı ve 6 kapılı oyunda nasıl olur?

Öğrenci 3: Değiştirilen her kapı avantajlı. Ama ihtimali kaç?

Öğrenci 5: $1/5$ yani aslında $4/5$ 'ü 3 kapıya paylaştıracağız. $4/15$ olur.

Ö2: 6 kapılıda nasıl olacak?

Öğrenci 3: Burası $1/6$ burası $5/6$. $5/6$ 'yı 4'e paylaştırmalıyız. O da $5/24$ olur.

Ö2: Peki şurada bir genellemeye varabilir miyiz? $2/3$ $3/8$ $4/15$ $5/24$ yani n kapılı olsa ne olur acaba?

Öğrenci 3: $n-1$ bölü -2 'siyle çarpıyor. $n-1/n.(n-2)$

Ö2: $n+1$ mi yoksa?

Öğrenci 5: Hayır. n kapılı bir oyunda bu kurallara göre $n-1/n.(n-2)$ 'dir.

Ö2'nin ayrıca öğrencilerinden farklı problem durumları üretmelerini istediği de gözlenmiştir. Bu durum Ö2'nin ispat-keşif boyutunu gerçekleştirilmesi olarak değerlendirilmiştir.

Ö2: Soruyu biraz değiştirelim. Nasıl yapalım? Ne dersiniz?

Öğrenci 4: Mesela 100 tane kapıda iki tane araba olsun.

Öğrenci 1: 100 kapı var 50 araba olsun. Sunucu da 1 tane değil 5 tane kapı açsın. O zaman ki ihtimali bulalım.

Ö2. Mesela 100 kapı olsaydı diyelim siz bunu seçtiniz. Arabayı bulma ihtimaliniz kaç olurdu?

Öğrenci 5: $1/100$. Çünkü 100 tane seçenek var ama araba sadece 1.'de onun için $1/100$.

Ö2. Arabayı $99/100$ olasılıkla bulamıyoruz. Araba büyük olasılıkla bu tarafta. Ama orada da olabilir yani. Peki, sunucu kapıları birer birer açarsa bu %99 olasılık buna kalmaz mı?

Öğrenci 3: Değiştirmeliyiz. %1 ihtimalle arabayı kaçıırız. Ama %99 ihtimalle de kazanırız.

Ö2: 100 kapı da 50 araba olsun. İhtimal ne olacak?

Öğrenci 6: $50/100$. Yani $1/2$ olur.

Ö2'nin uyguladığı bir diğer etkinlikte insanlarda görülen farklı kan grupları ve bunların meydana gelme olasılıkları hesaplatılarak matematiksel bilginin farklı disiplinlerle ilişkilendirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bu durum Ö2'nin kullanma-uygulama boyutunu gerçekleştirilmesi olarak değerlendirilmiştir.

Etkinlik Adı

Kan Grubu Etkinliği

		Babanın Kan Grubu			
		A	B	AB	O
Annenin Kan Grubu	A	A ya da O	A, B, AB ya da O	A, B ya da AB	A ya da O
	B	A, B, AB ya da O	B ya da O	A, B ya da AB	B ya da O
	AB	A, B, ya da AB	A, B, ya da AB	A, B ya da AB	A ya da B
	O	A ya da O	B ya da O	A ya da B	O
		Bebegin Kan Grubu			

Bir insanın kan grubunu; yani A, B, AB ya da 0 olacağını anne ve babasından aldığı A, B ve 0 genleri belirler. O insanda hem annesinden, hem de babasından aldığı iki gen bir arada bulunur. Bu genlerden A ve B genleri baskın, A ve B genleri birlikte bulunursa eş baskın, 0 geni ise çekiniktir. Örneğin annesinden A, babasından 0 grubu gelmiş olsa bile; genetik yapısı A0 olduğu halde, çocuğun grubu A olur. Çünkü A grubu daha baskındır. B grubu için de, aynı şeyler geçerlidir. Anne ve babasından B alıp BB olan ya da birinden B, diğerinden 0 alıp B0 olan kişinin kan grubu B'dir. Ancak anne ya da babasından A, diğerinden B grubu geliyorsa; her iki grup da baskın olduğundan, çocuğun kanı AB grubu olur. 0 olmasının tek yolu; her ikisinin de kan grubunun 0 olmasıdır. Anne ve babanın farklı kan gruplarına sahip olma durumlarına göre bir bebeğin kan grubunun A, B, AB veya 0 olma olasılığını tahmin edebilir misiniz?

Şekil 4 Ö2'nin ikinci etkinliği

Etkinliğin uygulanması sürecinde Ö2'nin öğrencilerine bir olayın olma olasılığının 0 ve 1 de dahil olmak üzere 0 ile 1 arasında değerler alabileceğini keşfettirdiği gözlenmiştir. Bu durum Ö2'nin özellik-ispata boyutunu gerçekleştirilmesi olarak değerlendirilmiştir. Aşağıda bu sürece ilişkin Ö2 ve öğrenciler arasında geçen diyaloglara yer verilmiştir.

Ö2: Annenin kan grubu A0 babanın kan grubu da B0 olsun çocuğun kan grubunun 0 olma olasılığı nedir?

Öğrenci 1: Buradan AB, A0, B0 ve 00 olabilir.

Öğrenci 5: Anneden A babadan B gelse çocuk AB olabilir. Anneden 0 babadan B gelse çocuk B ya da 0 olabilir.

Ö2: Olası sonuçlar kaç tane toplamda?

Öğrenci 2: 4 tane.

Ö2: Bu 4 taneden hangisinin olmasını istiyoruz?

Öğrenci 1: 0. O zaman $\frac{1}{4}$ ihtimalle çocuğun kan grubu 0 olur.

Ö2: Annenin kan grubu AA babanın kan grubu 00 çocuğun kan grubunun A olma olasılığı nedir?

Öğrenci 6: %100.

Ö2: Yani olasılık kaç oluyor?

Öğrenci 3: Tam yani 1. Benim annemin kan grubu A babamınki 0 biz dört kardeşiz hepimizinki A.

Ö2: Anne AA baba B0 olsun böyle bir durumda çocuğun kan grubunun 0 olma olasılığı nedir?

Öğrenci 4: 0.

Ö2: O zaman olasılık hangi değerler arasında değişiyor diyebiliriz?

Öğrenci 1: 0 ve 1. Olasılık 0 da olabilir 1 de olabilir.

Ö2: Yani olasılık 2 olabilir mi?

Öğrenci 2: O zaman %200 olması gerekir o da olmaz zaten kesin olur yani. Olmaz.

4. Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın sonuçları BİLSEM öğretmenlerinin matematiksel anlamaya yönelik olarak öğrencilerinde algoritma, özellik-ispat, kullanma-uygulama, temsil-metafor boyutlarını gerçekleştirmeyi hedeflediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin etkinlik uygulama süreçleri gözlemlendiğinde ise yalnızca algoritma, özellik-ispat ve kullanma-uygulama boyutları üzerinde durdukları görülmüştür. Öğretmenlerin uygulamalarında algoritma boyutuna ilişkin matematiksel ifadelerin, sembollerin ve formüllerin kullanılması ile işlemsel becerilerin geliştirilmesi durumlarına yer verdikleri görülmüştür. Bu durum matematiğin kendine özgü yapısından kaynaklanabileceği gibi işlemsel becerilerin kazandırılmasının kavramsal öğrenmeyi desteklediği (Common Core State Standards [CCSS], 2010) görüşünden de kaynaklanabilir. Öğretmenlerin, öğrenciler tarafından özgün bir düşüncenin ortaya koyulması, sebep-sonuç ilişkilerinin kurulması, mantıksal çıkarımlarda bulunulması, genellemelere varılması, tahmin etme ve bilginin keşfedilmesi durumlarına yer verdikleri görülmüştür. Nitekim, üst düzey matematiksel gelişim ve anlama; prensiplerin ve kaidelerin sebeplerinin bilinmesi, bunların ilişkilendirilmesi, yorumlanması ve sonuçlara varılabilmesi ile sağlanabilir (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Dolayısıyla BİLSEM öğretmenlerinin genellemeler, varsayımlar, yorumlamalar, keşifler ve gerekçelendirmeler yapma konusunda fırsatlar sunan etkinlikleri uygulamaları beklenmektedir. Öğretmenlerin etkinliklerinde günlük yaşam olayları, matematikteki kavramlar ve farklı disiplinler arasında ilişki kurdukları da görülmüştür. Matematik öğretim programlarında matematik dersinde yürütülen etkinliklerin öğrencilerin günlük yaşamı ile ilgili olması gerektiği, bu durumun öğrencilerin, kazandıkları matematiksel bilgiyi daha anlamlı kılacağı ve bu bilgiyi farklı durumlara uygulamalarının kolaylaşacağı vurgusu (MEB, 2009) göz önüne alındığında öğretmenlerin etkinliklerini günlük yaşam olayları ile ilişkilendirmeleri beklenir bir sonuçtur. BİLSEM öğretmenlerinin etkinliklerinde dile getirdikleri halde uygulamalarında çoklu temsillerden

yararlanılmaya ve bunlar arasındaki ilişki kurmaya dair yalnızca sözel ve cebirsel ifadelere yer verdikleri görülmüştür. Matematik derslerinde çoklu temsillere yer verilmesi farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin anlama, düşünme, akıl yürütme ve iletişim kurma kapasitelerini sürekli olarak arttırmaktadır (Thompson vd., 2010). BİLSEM öğretmenlerin etkinlik süresince dile getirmelerine rağmen çoklu temsillere kısmen yer vermiş olmaları olasılık kavramının ortaokul düzeyinde çoklu temsillere imkân sağlamıyor olmasından kaynaklı olabilir. Öğretmenler tarih-kültür boyutuna ise ne söylemlerinde ne de etkinliklerinde yer vermemişlerdir. Ancak matematik tarihi hakkında bilgi sahibi olmak, çeşitli matematiksel gerekçelerin kökeninin ve öneminin daha iyi anlaşılmasını artırabilmektedir (Kilpatrick, vd. 2015). Dolayısıyla kalıcı ve etkili bir öğrenmenin sağlanması için etkinlikler uygulanırken tüm matematiksel anlama boyutlarına yer verilmesi gerekmektedir.

5. Kaynakça

- Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi (genişletilmiş 4. baskı)*. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Barmby, P., Harries, T., Higgins, S., & Suggate, J. (2007). How can we assess mathematical understanding. In *Proc. 31st Conf. of the Int. Group for the Psychology of Mathematics Education*. 2, 41-48.
- Common Core State Standards for Mathematics. (2010). 01.05.2017 tarihinde http://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards_and_Positions/Common_Core_State_Standards/Math_Standards.pdf adresinden erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
- Karakuş, F. (2010). Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler [Difficulties that families of gifted students face]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144.
- Kilpatrick, J., Blume, G., Heid, M. K., Wilson, J., Wilson, P., & Zbiek, R. M. (2015). Mathematical understanding for secondary teaching: A framework. M. K. Heid & P.S. Wilson (Eds.), *Mathematical understanding for secondary teachers: A framework and classroom-based situations*, 9-30.
- Kontaş, H., Yağcı, E. (2016). BİLSEM öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarına ilişkin geliştirilen programın etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 902-923.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2009). İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2023). Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi 18.05.2023 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf adresinden erişilmiştir.
- National Council of the Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). *Principles standards and for school mathematics*, The National Council of Teachers of Mathematics, Inc.
- Stein, M. K., & Lane, S. (1996). Instructional tasks and the development of student capacity to think and reason and analysis of the relationship between teaching and learning in a reform mathematics project. *Educational Research and Evaluation*, 2 (1), 50-80.

Sullivan, P., Clarke, D., & Clarke, B. (2013). *Teaching with Tasks for Effective Mathematics Learning*. Springer, New York, NY.

Thompson, D. R., Kaur, B., & Bleiler, S. K. (2010). Using a multi-dimensional approach to understanding to assess primary students' mathematical knowledge. *Proceedings of the 5th East Asia Regional Conference on Mathematics Education*, Tokyo.

Usiskin, Z. (2012). What does it mean to understand some mathematics?. In *Selected regular lectures from the 12th international congress on mathematical education* (pp. 821-841). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17187-6_46

Yin, R.K. (2014). *Case study methods: design and methods*. Thousand Oaks: Sage Pbc.



**ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN EVSEL ATIKLAR VE GERİ DÖNÜŞÜM
KONUSUNA YÖNELİK GÖRSEL ALGILARININ BELİRLENMESİ
DETERMINATION OF VISUAL PERCEPTIONS OF SPECIAL TALENTED
STUDENTS ON DOMESTIC WASTE AND RECYCLING**

Lisans Öğr. Büşra KOCA¹, Dr. Öğr. Üyesi Güliz KAYMAKCI²

¹Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Özel Eğitim Öğretmenliği, Tokat, Türkiye, kocakoca2916@gmail.com

²Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Tokat, Türkiye, gulizkaymakci@gmail.com

ÖZET

Karma yöntem kullanılarak tasarlanan çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin evsel atıklar ve geri dönüşüm konusuna yönelik görsel algılarının belirlenmesi ve algılarına farklı demografik değişkenlerin etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen çalışmanın araştırma grubunu; 2022-2023 Eğitim Öğretim yılının 1. döneminde Tokat BİLSEM'de öğrenim gören 24 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nitel veriler çiz-yaz-anlat tekniği kullanılarak araştırmacıların hazırladığı yarı yapılandırılmış görüşme formu ile nicel veriler dereceli puanlama anahtarı (Rubrik) kullanılarak toplanmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi, nicel verilerin analizinde ise betimsel istatistik yöntemleri ile t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Bu çalışma sonucunda; özel yetenekli öğrencilerin, atık maddeler ve geri dönüşüm konusunda görsel algılarının ve algısal performans başarı düzeyinin orta düzeyde olduğu, algısal performans başarı puanlarında cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve yaşadıkları yerin istatistiksel olarak etki etmediği bulunmuştur. Özel yetenekli öğrencilerin evsel atıklar ve geri dönüşüm konusuna yönelik görsel algı ve algısal performans başarılarını zenginleştirmek için farklı etkinliklerin tasarlanarak, öğretim programlarında yer alması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel yetenekli öğrenci, BİLSEM, Fen eğitimi, Evsel atık, Geri dönüşüm, Çevre eğitimi

ABSTRACT

Abstract: The study which was designed using the mixed method study, it is aimed to determine the visual perceptions of gifted students about household waste and recycling and to examine the effects of different demographic variables on their perceptions. The research group is determined by using the purposive sampling method; It consists of 24 students studying at Tokat BİLSEM in the first semester of the 2022-2023 academic year. In the study, data were collected using a semi-structured interview form, using the draw-write-tell technique and rubric. Content analysis, descriptive statistical methods, t-test and ANOVA were used in the analysis of data. As a result; found that the visual perceptions and perceptual performance achievement level of the gifted students on waste materials and recycling were moderate, and gender, class level, school type and place of residence didn't affect the perceptual performance achievement scores statistically. It is suggested that different activities should be designed.

Keywords: Gifted students, Science and art Centers (BİLSEM), Science education, Domestic waste, Recycling, Environmental education

*Bu çalışma Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu [TÜBİTAK] 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projelerini Destekleme Programı tarafından desteklenmiştir.

GİRİŞ

Yetenek; bireyin belirli bir sürede yapılması istenen işleri yenilikçi ve basit bir şekilde yerine getirerek başarı ile sonuçlandırması ve etrafındaki bireyleri de bu yönde motive edebilmesidir (Doğan & Demiral, 2008). Genel veya bazı yetenekleri açısından akranlarına göre ciddi seviyede başarısını kanıtlayan kişiler ise özel yetenekli kişiler olarak gösterilmektedir (Bedur ve ark., 2015). Özel yetenekli bireylerden resim alanında özel yetenekli bireylerin özellikleri ile ilgili olarak gerçekleştirilen çalışmalar bu bireylerin yüksek bir hayal gücüne, akıcı bir ifade becerisine, hareket, uzay, renk, ritim gibi belli alanlarda çok keskin duyarlılığa sahip olma, algılama, düşünme ve hissetmede bir bütünlük gösterme, fark edilebilir düzeyde bir hayal gücüne sahip olma gibi bazı ortak özelliklere sahip olduğunu göstermiştir (Codd, 2004). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), çalışmalarında özel yetenekli bireylerin nitelikli eğitimi konusundaki çalışmalara öncelik ve önem vermiştir (Gökdere & ark., 2003). Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM); okul çağındaki özel yetenekli bireylerin kişisel yetenekleri konusunda farkındalık yaratmak ve kendisinde var olan kapasitelerini geliştirmek amacıyla valiliklerin teklifi ile kurulan, bağımsız kamu kapsamında özel eğitim kurumlarıdır (MEB, 2016). BİLSEM’lerdeki Fen Bilimleri programının amacı da objektif ve bağımsız düşünen, analitik ve eleştirel düşünebilen, olaylara farklı bakış açısı ile bakabilen, ülkesinin ve insanlığın sorunlarına yenilikçi ve sağduyulu çözümler üretebilen kişiler yetiştirmektir (MEB, 2014). Bu bağlamda; küresel problemlere çözüm önerileri sunması beklenen özel yetenekli kişilerin çevre hassasiyeti ve bu kişilere gösterilecek olan fen eğitiminin nitelikli hale getirilmesi için bu bireylerin çevreye yönelik ya da farklı bir deyişle evsel atıklar ve geri dönüşüm algılarının incelenmesi önemlidir (Sontay & ark., 2014). Çevre eğitimi yaş grubu fark etmeksizin özel yetenekli bireylerin çok yönlü düşünme becerilerini geliştirip sayısal alan becerilerini geliştirmesine yardımcı olurken doğanın yaşanabilir kılınması için karşılaşılan sorunlara yönelik çözümler bulmaya yönlendirir (Schroth & Hifler, 2017). MEB tarafından uygulanmakta olan ilkökul ve ortaokul ders programlarına bakıldığında 7. Sınıf Fen Bilimleri dersinde bireylere hayatın sürdürülmesi için gerekli kaynakları, bu kaynakların idareli bir şekilde kullanımına dair bilgi ve becerileri “İnsan ve Çevre” ünitesinde kazandırmayı amaçlamışlardır. Özellikle son yıllarda yaşanan felaketler ile kaynakların doğru kullanılması ve geri dönüşümün önemi hususunda hükümetlerin ve global şirketlerin de etkisi ile toplumsal bilincin arttığı düşünülmektedir. Bu bağlamda özel yetenekli öğrencilerin evsel atıklar ve geri dönüşüm konusuna yönelik görsel algılarının belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu nedenle resim alanında özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin atık maddeler ve geri dönüşüm konusuna yönelik görsel algılarının belirlenerek, algılarına cinsiyet, sınıf düzeyi, yaşanan yer ve öğrenim görülen okul türünün etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Alanyazında özel yetenekli öğrencilere yönelik olarak bu alanda yapılan çalışmaların az olması, özellikle görsel algı üzerinde ülkemizde farklı konularda çalışmaların gerçekleştirilmiş olması dolayısıyla bu çalışmanın literatürde var olan boşluğu dolduracağına inanılmaktadır. Tüm bu noktalar dikkate alındığında, bu çalışmanın problemi, “resim alanında özel yetenekli BİLSEM ortaokul öğrencilerinin evsel atıklar ve geri dönüşüm konusuna yönelik olarak görsel algıları nedir?” şeklinde ifade edilebilir. Bu araştırmanın amacı; BİLSEM’lerde öğrenci

olan resim alanında özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin, evsel atıklar ve geri dönüşüm konusuna yönelik görsel algılarını, geri dönüştürülebilir evsel atık maddeler kullanarak yaptıkları afiş veya resimleri inceleyerek ortaya koymaktır. Bu bağlamda bu çalışmada yanıt aranacak alt problemler: “Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin atık maddeler ve geri dönüşüm konusuna yönelik görsel algıları nelerdir?”, “Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin atık maddeler ve geri dönüşüm konusuna yönelik görsel algıları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?”, “Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin atık maddeler ve geri dönüşüm konusuna yönelik görsel algıları sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?”, “Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin atık maddeler ve geri dönüşüm konusuna yönelik görsel algıları yaşanan yere göre farklılık göstermekte midir?”, “Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin atık maddeler ve geri dönüşüm konusuna yönelik görsel algıları öğrenim görmekte oldukları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel ve nitel özelliklerin bir arada bulunduğu karma araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışmanın önce nitel verileri ardından ise nicel veriler toplandığı için bu çalışmada, araştırma desenleri arasından keşfedici desen kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın araştırma grubu 2022-2023 eğitim öğretim yılının 1. döneminde Tokat ili BİLSEM’de öğrenim görmekte olan sekiz 5. sınıf, sekiz 6. sınıf ve sekiz 7. sınıf olmak üzere toplam 24 öğrenci oluşmaktadır. Örneklem ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Buradaki ölçüt özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin resim yetenekli olmaları, daha önce geri dönüşüm konusu ile ilgili herhangi bir resim çalışması yapmamış ve fen bilgisi derslerinde henüz geri dönüşüm konusu ile ilgili bir kazanım çalışılmamış olmasıdır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada nicel veri toplama aracı olarak Yılmaz ve İnceağaç'ın (2017) geliştirdiği Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik) kullanılmıştır.

Bu çalışmada, nitel veri toplama aracı olarak ise özel yetenekli öğrencilerin geri dönüşüm konusundaki algılarını belirlemek amacıyla çiz ve anlat tekniğinden yararlanılmıştır. Ayrıca çocukların çizimleri hakkındaki görüşlerini açıklamalarını kapsayan bir teknik olması sebebiyle bu çalışmada öğrencilerin geri dönüşüm konusunda atık maddeler kullanarak yaptıkları resimleri araştırmacılara anlatmaları istenmiştir. Üçüncü veri toplama aracı olarak özel yetenekli öğrencilerin demografik özelliklerinin (cinsiyet, sınıf düzeyi, yaşadığı yer ve öğrenim görülen okul türü) belirlenmesi hedefiyle araştırmacılar tarafından geliştirilen “öğrenci bilgi formu” kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmanın analizinde Resim Öğretmenliği Bölümü alanında iki farklı uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu çalışma; iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada; özel yetenekli öğrencilerin çizdikleri afişler, bu afişlerde ortaya çıkacak olan evsel atıklar ve geri dönüşüm konusundaki algıları

Yorumlayıcı içerik analizi yöntemine göre analiz edilmiştir. İkinci aşamada ise; Yılmaz ve İnceağaç'ın (2017) geliştirdiği Dereceli Puanlama Anahtarını (Rubrik)'e göre analiz edilip eserlerin puanlaması yapılmıştır. Başarı puanları üzerinde yapılan öğrenci algı düzeylerine yönelik olarak başarı düzeyleri hesaplanmıştır; ölçeğin ranj aralığının 280-920 olduğu, özel yetenekli öğrencilerin 280-493 arasında başarı puanına sahip olmaları düşük, 494-707 arasında başarı puanına sahip olmaları orta, 708-920 arasında başarı puanına sahip olmaları durumda da yüksek düzeyde geri dönüşüm ve evsel atıklar konusunda doğru bilgiye sahip oldukları şeklinde yorumlanmıştır. Yorumlayıcı içerik analizi gereğince bu araştırmanın veri analiz bölümünde önce öğrencilerin çizdiği resimlerin tümü (24 adet) genel fikir elde etmeyi hedefleyerek araştırmacılar tarafından ön incelemeden geçirilmiş; öğrencilerin çizdikleri simgelerin tümü, çizdikleri simgelerle ilgili çocukların açıklamaları da göz önüne alınarak araştırmanın kodları olarak belirlenmiştir. Hazırlanan kod listesinden yararlanılarak yapılan asıl kodlamanın güvenilir olması amacıyla, resimler iki araştırmacı tarafından tek tek analiz edilmiştir. İki uzmanın birbirinden bağımsız yaptıkları kodlamalar karşılaştırılmış ve sonuçlar arasındaki tutarlılığı hesaplamak amacıyla Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülü (Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılmıştır. Uyum sağlamadığı düşünülen görseller uzmanlar tarafından tekrar elemeyen geçirilerek ortak bir anlayış geliştirilmiştir. Bu çerçevede her iki araştırmacının elde edilen verilere yönelik yaptığı değerlendirmeler doğrultusunda kodlar, kategoriler ve temalar ile ilgili olarak görüş birliğine ya da ayrılığına sahip oldukları noktalar belirlenmiştir. Görüşler arasındaki uyum oranı belirlenerek güvenilirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır.

BULGULAR

Araştırmadan edinilen bulgular alt problemlere yönelik olarak sıralı bir şekilde alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Alt probleme yönelik yapılan analizler sonucunda resim yetenekli ortaokul öğrencilerinin evsel atık ve geri dönüşüm konusundaki görsel algılarının orta düzey olduğu göze çarpmaktadır. Araştırma neticesinde ortaya çıkan bulgulara göre özel yetenekli öğrencilerin geri dönüşüm ve atık maddelere ilişkin algıları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Özel yetenekli öğrencilerin geri dönüşüm ve atık maddelere ilişkin algıları

Kodlar	f	%	Kodlar	f	%
Geri dönüştürülmüş araba	1	%4.17	Uzay kirliliği	1	%4.17
Geri dönüştürülmüş oyun parkı	1	%4.17	Betonlaşma/ Hızlı yapılaşma	1	%4.17
Çöplerle gelen mutsuzluk	2	%8.33	Hava kirliliği	2	%8.33
Geri dönüştürülmüş tren	1	%4.17	Bitkilerde plastik birikimi	4	%16.66
Toprak kirliliği	5	%20.83	Çöp kovası	1	%4.17
Deniz kirliliği	4	%16.66	Kirlenmiş gezegen	1	%4.17

Tablo 1 incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerin geri dönüşüm ve atık kavramı ilişkisine yönelik olarak öğrencilerin en çok %20.33 ile toprak kirliliği ($f=5$), ardından %16.33 ile bitkilerde plastik birikimi ($f=4$) ve %16.33 ile denizlerde kirliliği ($f=4$) çizdikleri görülmektedir. Bununla birlikte sırasıyla öğrencilerin %8.33'ünün hava kirliliği ($f=2$), %8.33'nin çöplerle gelen mutsuzluk ($f=2$), %4.17'sinin kirlenmiş gezegen ($f=1$), %4.17'sinin geri dönüştürülmüş tren ($f=1$), %4.17'sinin geri dönüştürülmüş araba ($f=1$), %4.17'sinin geri dönüştürülmüş oyun parkı ($f=1$), %4.17'sinin uzay kirliliği ($f=1$), %4.17'sinin çöp kovası ($f=1$) ve %4.17'sinin betonlaşma/hızlı yapılaşma ($f=1$) olarak çizdikleri görülmektedir.

Geri dönüşüm ve atık malzemeler kavramına yönelik öğrenci çizimleri; kullandıkları atık ürünler, atık ürünleri kullanım alanları ve resim içerisinde atık ürünlerin bulunma yerleri halinde temalar altında toplanmıştır. Tablo 2'de öğrenci çizimlerine yönelik temalar ve kodları gösterilmiştir.

Tablo.2 Özel yetenekli öğrencilerin çizimlerinde, atık ürünler, kullanım alanlarına ve bulunma yerlerine ait kodlar, frekans ve yüzde hesaplamaları

Atık ürün kodları	f	%	Kullanım alan kodları	f	%	Bulunma yer kodları	f	%
Şişe Kapağı	16	16.49	Çöp Poşeti	7	17.50	Gezegen	3	7.50
Raptiye	2	2.06	Elbise	3	7.50	Toprak	5	12.50
Plastik Poşet	13	13.40	Bitki	8	20.00	Bitki Örtüsü	6	15.00
Kurşun Kalem	4	4.12	Ev	1	2.50	Fabrika	1	2.50
Çöpü								
Peçete	1	1.03	Taşıtlar	2	5.00	Oyun Parkı	2	5.00
Kurşun Kalem	2	2.06	Oyuncak	2	2.50	Deniz	6	15.00
Ucu								
Ahşap Parçaları	10	10.30	Deniz Canlıları	4	10.00	Hava	5	12.50
Elektronik	4	4.12	Fabrika	1	2.50	İnsan Yüzü	4	10.00
Atıklar								
Plastik Şişe	5	5.15	Çocuk	3	7.50	Dağ	2	5.00
Kalem/Fırça	9	9.27	Böcekler	4	10.00	Tavus Kuşu	1	2.50
İp	12	12.37	Gezegen	3	7.50	Örümcek Ağı	1	2.50
Bant	13	13.40	Füze/Uydu	1	2.50	Ev	1	2.50
Kağıt	5	5.15	Kuşlar	1	2.50	Uzay	2	5.00
Sünger	1	1.03	Salıncak	1	2.50	Tren	1	2.50

Tablo 2'de atık ürünlere ait kodlar, öğrencilerin geri dönüşüm ve atık malzemeler konusu kapsamında öğrencilerin çizdikleri resimlerin içerisinde kullandıkları atık malzemelerin neler olduğuna dair yaratılan kodları belirtmektedir. Öğrencilerin akıllarında geri dönüştürülebilir olduklarını düşündükleri malzemeleri kullanarak yarattıkları resimlerde, en fazla %20.00 ile şişe kapağı ($f=16$) malzemesini

kullandıklarını, %13.40 ile plastik poşet ($f=13$), %13.40 ile bant ($f=13$) ve %10.30 ile ahşap parçalarını ($f=10$) diğer malzemelere göre daha sıklıkla kullandıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda; öğrencilerin geri dönüştürebilir atık malzemelere yönelik algılarının şişe kapağı, plastik poşet, bant ve ahşap parçaları üzerinde yoğunlaştığı söylenebilir. En az olarak da %1.03 ile sünger ($f=1$) ve %1.03 ile peçete atıklarını ($f=1$) tercih ettikleri görülmektedir. Benzer şekilde de öğrencilerin geri dönüştürebilir atık malzeme olarak ise sünger ve peçeteyi tercih etmedikleri söylenebilir. Bu sonuca bakarak, geri dönüştürülebilir atık malzemelere yönelik algılarının daha çok plastik ve ahşap materyallerden oluştuğu, daha doğal ve canlılardan elde edilerek kimyasal işleminden geçirilen sünger ve peçetenin ise daha düşük bir algıda kaldığı söylenebilir. Kullanım alanlarına ait kodlar incelendiğinde ise özel yetenekli öğrencilerin atık malzemeleri genellikle %20.00 ile bitki figürü ($f=8$) tasvirinde kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Ardından sırasıyla %17.50 ile çöp poşeti ($f=7$) tasvirinde kullandıkları, en az olarak da %2.50 ile oyuncak, ev, fabrika, füze/uydu, kuşlar ve salıncak ($f=1$) tasvirinde kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Bulunma yerlerine ait kodlar incelendiğinde ise; özel yetenekli öğrencilerin atık malzemeleri genellikle %15.00 ile bitki figürü ve deniz ($f=6$) içerisinde ya temasıyla çevre kirliliğini ve geri dönüşümün önemini belirtecek şekilde tasvirde buldukları görülmektedir. Ardından sırasıyla %12.50 ile toprak ve hava ($f=5$) tasvirinde kullandıkları, en az olarak da %2.50 ile tavus kuşu, ev, fabrika, uzay, örümcek ağı ve tren ($f=1$) tasvirinde kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. İkinci probleme yönelik olarak, öğrencilerin evsel atık ve geri dönüşüm konusundaki Rubrik toplam puanı sonucunda hesaplanan başarı puanı, öğrenci cinsiyeti ve başarı düzeyine ait bilgiler Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Öğrenci eseri no, cinsiyeti ve rubrik başarı puanına ait bulgular

Öğrenci eseri no	Cinsiyet	Başarı puanı	Başarı düzeyi
A1	Erkek	700	Orta
A2	Kız	600	Orta
A3	Kız	920	Yüksek
A4	Kız	900	Yüksek
A5	Erkek	640	Orta
A6	Erkek	800	Yüksek
A7	Kız	740	Yüksek
A8	Kız	380	Düşük
A9	Kız	420	Düşük
A10	Erkek	560	Orta
A11	Erkek	480	Düşük
A12	Erkek	560	Orta
A13	Erkek	920	Yüksek
A14	Kız	740	Yüksek

A15	Erkek	680	Orta
A16	Kız	620	Orta
A17	Kız	620	Orta
A18	Kız	480	Düşük
A19	Erkek	640	Orta
A20	Kız	800	Yüksek
A21	Kız	900	Yüksek
A22	Erkek	920	Yüksek
A23	Erkek	560	Orta
A24	Kız	540	Orta

Tablo 3 incelendiğinde; öğrencilerin 13'ünün kız, 11'inin ise erkek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin başarı puanları açısından sıklıkla orta düzeyde oldukları (N:11), en az ise düşük düzeyde oldukları (N:4) ve yüksek düzeyde olan öğrenci sayısının ise 9 olduğu, bu durumda öğrencilerin çoğunlukla evsel atıklar ve geri dönüşüm konusunda orta düzey bir görsel algıya sahip oldukları görülmektedir. Rubrikten yüksek puan alan öğrencilerin yarattıkları eserlerde iki veya üç boyutluluk oluşturacak şekilde eseri ortaya çıkaran öğeleri belirli ilkeler ışığında birlikte ele almış, konuyu farklı bir yaklaşımla incelemiş, uygun bir teknik biçim ve içerik ile tamamlamış ancak klişe unsurları az miktarda kullanmış oldukları görülmektedir. Orta düzeyde yer alan öğrencilerin renk çeşitliliği açısından kısmen yeterli eserler yarattığı, hayal, duyu ve düşüncelerini somutlaştırma açısından yeterli ve görsel bağlantıları nispeten daha düşük kullandıkları belirlenmiştir. Düşük düzeyde yer alan öğrenciler ise yeterli detaylara ve yaratıcı ayrıntılara yer vermeyen, öğeleri belirli bir düzen içerisinde kurmayan, yetersiz görsel devamlılık oluşturacak düzene sahip, renk dengesi ve uyumu düşük olan, teknik açıdan eksik bırakılmış eserler yaratmışlardır.

Öğrencilerin atık maddeler ve geri dönüşüm konusuna yönelik algılarının cinsiyete göre istatistiksel farklılık gösterip göstermediği ise t-testi ile analiz edilmiştir ve Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin atık maddeler ve geri dönüşüm konusuna yönelik olarak cinsiyete göre t-testi sonuçları

Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik) Cinsiyet puanları	N	\bar{X}	S	t	p
Kız	13	666.15	183.55	-	.86
Erkek	11	678.18	147.09	.18	

Tablo 4'e göre özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin rubrik toplam başarı puanları doğrultusunda atık maddeler ve geri dönüşüm konusunda cinsiyet açısından istatistiksel olarak farklılık göstermemektedir [$t_{(22)}=-.18, p>.05$]. Tablo 4'ten, 24 kişilik örneklemin, 13'ünün kız, 11'inin erkek öğrenciden oluştuğu ve kız öğrencilerin evsel atıklar ve geri dönüşüm konusuna yönelik başarı puan ortalamasının (\bar{X} :666.15), erkek öğrencilere (\bar{X} :678.18) kıyasla daha düşük olduğu görülmektedir. Sonuç olarak Tablo

4'e bakıldığında cinsiyet değişkeninin öğrencilerin evsel atıklar ve geri dönüşüm konusunda görsel algıları üzerinde istatistiksel olarak etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 5 ve Tablo 6'da ise, araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik olarak rubrik puanı ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiş ve ulaşılan bulgular verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin evsel atıklar ve geri dönüşüm konusu rubrik başarı puanının sınıf düzeyine göre aritmetik ortalama ve standart sapmaları

Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik) puanları	Sınıf düzeyi	N	\bar{X}	S
Rubrik geneli	5	8	710.00	175.34
	6	8	617.50	187.14
	7	8	687.50	134.06
	Toplam	24	671.67	164.39

Tablo 5'e göre örneklemin sekizi 5. sınıf, sekizi 6. sınıf ve sekizi 7. sınıfta öğrenim görmekte olan özel yetenekli ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Tablo 6'da ise ölçek geneline göre aritmetik ortalamalar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına dair yapılan tek yönlü varyans analizi (Oneway-ANOVA) sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin evsel atıklar ve geri dönüşüm konusu rubrik başarı puanı sınıf düzeyine göre Oneway-ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplararası	37233.33	2	18616.67	.67	.52
Gruplarıçi	584300.00	21	27823.81		
Toplam	621533.33	23			

Tablo 6'da verilen analiz sonuçları, özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin evsel atıklar ve geri dönüşüm konusundaki rubrik puanları ile sınıf düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir [$F_{(2-21)}=.67, p>0.05$]. Bu durum öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyinin, evsel atıklar ve geri dönüşüm konusuna yönelik algıları üzerinde etkisi olmadığı şeklinde de ifade edilebilir.

Öğrencilerin atık maddeler ve geri dönüşüm konusuna yönelik algılarının yaşanılan yerin türüne göre istatistiksel farklılık gösterip göstermediği ise t-testi ile analiz edilmiş olup, analiz sonuçları ise Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin atık maddeler ve geri dönüşüm konusuna yönelik olarak yaşanılan yerin türüne göre t-testi sonuçları

Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik) puanları	Yaşadıkları yer	N	\bar{X}	S	t	p
	Şehir merkezi	15	669.33	172.85	.09	0.93
	İlçe	9	675.55	159.30		

Tablo 7’de özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin rubrik toplam başarı puanları doğrultusunda atık maddeler ve geri dönüşüm konusunda yaşanan yer türü bakımından istatistiksel olarak farklılık göstermediği belirtilmiştir. [$t_{(22)} = -.09, p>.05$]. Tablo 7’den, 24 kişilik örneklemin, 15’inin şehir merkezinde, 9’unun ilçe merkezinde ikamet ettikleri ve ilçede ikamet eden öğrencilerin geri dönüşüm ve evsel atıklar konusuna yönelik başarı puan ortalamasının ($\bar{X}=675.55$), il merkezinde ikamet eden öğrencilere ($\bar{X}=669.33$) göre daha yüksek olduğu, kısaca yaşanan yer türü değişkeninin öğrencilerin evsel atıklar ve geri dönüşüm konusunda görsel algıları üzerinde istatistiksel olarak etkisinin olmadığı söylenebilir.

Beşinci alt probleme yönelik olarak öğrencilerin atık maddeler ve geri dönüşüm konusuna yönelik algılarının okul türüne göre istatistiksel farklılık gösterip göstermediği ise t-testi ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları ise Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin atık maddeler ve geri dönüşüm konusuna yönelik olarak okul türüne göre t-testi sonuçları

Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik) puanları	Okul türü	N	\bar{X}	S	t	p
	devlet	13	718.46	151.98	1.55	.13
	özel	11	616.36	168.00		

Tablo 8’e göre özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin rubrik toplam başarı puanları doğrultusunda atık maddeler ve geri dönüşüm konusunda okul türü bakımından istatistiksel olarak farklılık sergilememektedir [$t_{(22)} = 1.55, p>.05$]. Tablo 8’de, 24 kişilik örneklemin, 13’ünün devlet, 11’inin özel okulda öğrenim görmekte olan öğrenciden oluştuğu ve devlet okulunda öğrenim görmekte olan özel yetenekli öğrencilerin evsel atıklar ve geri dönüşüm konusuna yönelik başarı puan ortalamasının ($\bar{X}:718.46$), özel okulda öğrenim gören öğrencilere ($\bar{X}:616.36$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak Tablo 8 incelendiğinde öğrenim görülen okul türü değişkenine göre öğrencilerin evsel atıklar ve geri dönüşüm konusunda görsel algıları üzerinde istatistiksel olarak etkisinin olmadığı söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışma sonucunda; özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin atık maddeler ve geri dönüşüm konusunda görsel algılarının orta düzey olduğu, öğrencilerin tasvirlerinde sıklıkla şişe kapağı atık malzemesini bitki tasvirinde ve bitki örtüsü yüzeyi ya da deniz içerisinde kullanmayı tercih ettikleri, öğrencilerin atık maddeler ve geri dönüşüm konusu ile ilgili performans başarı düzeyinin orta düzey olduğu, performans başarı puanlarında cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve yaşanan yerin ise istatistiksel olarak etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde; Eser (2011) özel yetenekli öğrencilerin çevre

bilgilerinde, sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık tespit etmiş olup, çevreye yönelik tutumlarında, sınıf düzeyi bakımından anlamlı farklılık olmadığını belirlemiştir. Nacaroglu ve Bozdağ (2020) ise özel yetenekli öğrencilerin çevre sorunlarını sadece içinde buldukları çevre ile ilişkilendirdikleri, evrensel çevre sorunlarına yoğunlaşmadıklarını ve çevre sorunlarına yönelik algı düzeyinin ise yetersiz olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışma sonucunda; özel yetenekli öğrencilerin çevreye yönelik bilgi düzeyi ya da farkındalıklarını artırıcı çeşitli etkinlikler, özellikle BİLSEM’lerde farklı ders içeriklerinin oluşturulması, ülkemizde fen bilgisi müfredatı bünyesinde yer alan geri dönüşüm ve evsel atıklar konusunda bağlam temelli bir yapıda işlenmesine yönelik programların yaratılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Bedur, S., Bilgiç, N., & Taşlıdere, E. (2015). Özel (üstün) yetenekli öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi. *HAYEF: Journal Of Education*, 12(1), 159-175. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iuhayefd/issue/8802/110035>.
- Codd, M. (2004) *Recognizing the child gifted and talented in visual art*. <http://www.growminds.com/TheArts/GTinArt.htm>
- Doğan, S. & Demiral, Ö. (2008). İnsan kaynakları yönetiminde çalışanların kendilerine doğru yolculuk yöntemi: Yetenek yönetimi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 145-166.
- Eser, T. (2011). *Üstün yetenekli öğrencilerin çevreye yönelik bilgi ve tutumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Gökdere, M., Küçük, M., & Çepni, S. (2003). Gifted science education in Turkey: Gifted teachers' selection, perspectives and needs. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 4(2), 1-13.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Source book*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2014). *Özel yetenekli bireylere yönelik çerçeve eğitim programı taslağı*. Ankara
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2016). *Millî Eğitim Bakanlığı, Bilim ve Sanat Merkezleri yönergesi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Nacaroglu, O. & Bozdağ, T. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik algılarının kelime ilişkilendirme testi kullanılarak incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 385-409. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/56462/573864>
- Schroth, S. T., & Hifler, J. A. (2017). Gifted & green: Sustainability/environmental science investigations that promote gifted children's learning. *Gifted Child Today*, 40(1), 14-28. <https://doi.org/10.1177/1076217516675903>
- Sontay, G., Gökdere, M., & Usta, E. (2014). Üstün yetenekli öğrencilerle akranlarının çevresel davranışlarının karşılaştırmalı incelenmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 4(2), 90-106.
- Yılmaz, M. & İnceağaç, M. (2017). Görsel sanatlar eğitimi uygulamalarında edebiyat ürünlerinin etkisini belirlemeye yönelik dereceli puanlama anahtarının (rubrik) geliştirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.19(3), 1-16. <https://doi.org/10.17556/erziefd.341456>.

**İLKOKUL 4. SINIF MATEMATİK ÇALIŞMA FASİKÜLLERİNDE YER ALAN
SORULARIN SAYI DUYUSU BİLEŞENLERİNE GÖRE İNCELENMESİ
EXAMINING THE QUESTIONS IN THE PRIMARY SCHOOL 4th GRADE
MATHEMATICS STUDY FASCICLES ACCORDING TO THE COMPONENTS OF
NUMBER SENSE**

Şerife Mutlu¹, Derya Can²

¹ Necati Fatma Dölen İlkokulu, Sınıf Öğretmeni, Antalya, Türkiye, sgumus1110@gmail.com

² Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Temel Eğitim, Burdur, Türkiye, deryacakmak@mehmetakif.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ilkokul 4. sınıf öğrencilerine yardımcı kaynak olarak sunulan çalışma fasiküllerinin içeriğinde yer alan soruların sayı duyusu bileşenlerine göre dağılımını incelemektir. Yardımcı kaynaklar, konuları pekiştirmek amacıyla öğrencilere okutulan ders kitapları ve fasiküllerden oluşmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, web sitesinde yer alan yardımcı kaynakları 2022-2023 eğitim-öğretim yılı ekim ayı itibarıyla basılı olarak öğrencilere ulaştırmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniğinin kullanıldığı veri analizi süreci, sayı büyüklüğü, referans noktası kullanımı ve hesaplamada esneklik ve olmak üzere üç sayı duyusu bileşenine göre gerçekleştirilmiştir. Fasiküllerde yer alan toplam 529 soru sayı duyusu bileşenlerine göre sınıflandırılmıştır. Soruların sayı duyusu bileşenlerine göre dağılımı için yüzde ve frekans değerleri hesaplanmış ve %50 hesaplamada esneklik, %35 sayı büyüklüğü ve %9 referans noktasından yararlanma bileşenini destekleyecek soru kökü tespit edilmiştir. Soruların çözümünde kural temelli yöntem yerine sayı duyusu temelli yöntemlerin kullanılması sayı duyusu becerisini destekleyebilir fakat kaynakları kullanan öğretmenlerin, sayı duyusu becerisinin gelişimine yönelik yaklaşımları doğrultusunda bu durum değişiklik gösterecektir. Bu sebeple soruların sayı duyusu becerisini destekleyecek nitelikte hazırlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sayı Duyusu, Sayı Duyusu Bileşenleri, İlkokul 4. Sınıf, Matematik Çalışma Fasikülleri

ABSTRACT

This study aims to examine the distribution of the questions in the content of the study fascicles, which were offered as an auxiliary resource to primary school 4th grade students in the 2022-2023 academic year, according to the number sense components. Auxiliary resources consist of text books and fascicles that are taught to students to reinforce the subjects. The Ministry of National Education has delivered the auxiliary resources available on the website to the students in print as of October 2022-2023 academic year. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the research. The data analysis process, in which descriptive analysis technique was used, was carried out according to three number sense components: number magnitude, utilization of reference point and flexibility in calculation. A total of 529 questions in the fascicles were classified according to the number sense components. Percentage and frequency values were calculated for the distribution of the questions according to the number sense components, and the question stem was determined to support 50% flexibility in calculation, 35% number magnitude and 9% utilization of reference points. Using number sense-

based methods instead of rule-based methods in solving the questions may support number sense skills, but this situation will change according to the approaches of the teachers using the resources towards the development of number sense skills. For this reason, it was concluded that the questions should be prepared to support number sense skills.

Keywords: Number Sense, Number Sense Components, Primary School 4th Grade, Mathematics Study Fascicles

GİRİŞ

“Bir marketteki kutuda 400 tane şeker vardır. Bu şekerlerin 178 tanesi satıldığında, kutuda kaç şeker kalır?” sorusu 3. sınıf öğrencilerine sorulmuştur. Öğrencilerin çoğu 178 sayısını 400’den çıkarmak için alt alta yazıp onluk bozma yoluna gitmiştir. Oysa bir öğrenci bu soruyu, “ $178+2=180$, $180+20=200$, $200+200=400$, $2+20+200=222$ ” şeklinde üzerine ekleme yaparak çözmüştür [3]. Bu öğrencinin problemi çözmek için farklı bir yöntem kullanması, onun güçlü bir sayı duyusuna sahip olduğunun göstergesidir [24]. Sayı duyusu kavramı, örnekteki gibi kurallara bağlı olmadan farklı akıl yürütme stratejileri kullanabilmeyi gerektirir. Bu konuda önemli çalışmaları olan Yang [28], sayı duyusunu bireyin matematiksel muhakeme yaparken sayı ve işlemleri esnek bir biçimde kullanma yeteneğinin ve eğiliminin olması, aynı zamanda matematiksel durumlarda faydalı ve kullanışlı stratejiler geliştirebilmesi olarak geniş bir çerçevede tanımlamıştır. Sayı duyusu, matematiksel düşüncenin gelişimini etkilemekte ve öğrencilerin bir sorunun çözümünde kullanacağı stratejilere karar vermesi açısından önemli rol oynamaktadır [20].

National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000), sayı duyusuna sahip çocukların özelliklerini şöyle açıklamıştır: Sayı duyusuna sahip çocuklar, sayıların anlamlarını çok iyi bir şekilde anlar, sayılar arasında çoklu ilişkiler geliştirir, sayıların göreceli büyüklüklerini fark eder, işlemlerin sayılar üzerindeki etkilerini anlar ve çevresindeki nesnelerin ölçümleri için kıyaslama (referans) noktası geliştirir [21]. Burada sıralanan özellikler, sayı duyusunun bileşenlerini de oluşturmaktadır. Sayı duyusunun bileşenleri tanımında olduğu gibi kesin ifadelerle belirtilememektedir. Şengül ve Gülbağcı Dede [27] sayı duyusu bileşenlerine ait sınıflandırmaları inceledikleri çalışmalarında buna yer vermiştir. Yang [28], sayı duyusu kavramına ilişkin becerileri altı boyutta tanımlamıştır. Bunlar, sayıların anlamını kavrama, sayıları ayırıştırma ve yeniden birleştirme, sayı büyüklükleri, kıyaslama (referans) noktasından yararlanma, işlemlerin etkisini ve anlamını kavrama, hesaplama durumlarında sayılarla ve işlemlerle esnekliktir [4]. Bu altı boyut, kesin çizgilerle sınırlandırılmamakta ve bazı bileşenler benzer becerileri ölçmektedir. Alanyazın incelediğinde matematik başarısının sayı duyusu becerileri ile anlamlı biçimde ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar ile karşılaşılmaktadır [4], [9], [16], [17], [18]. Ayrıca matematik dersindeki başarının akademik başarıya etkisini incelemek için de çalışmalar yapılmıştır [4], [9], [16], [26], [28]. Sayı duyusu öğrencilerde matematik dersine yönelik başarının yanında başka alanlarda da başarı sağlamaktadır. Alkaş Ulusoy [1], öğrencilerin sayı duyusuna yönelik özyeterlikleri, günlük hayattaki matematiği fark edebilmeleri ve problem çözme başarılarını ölçmeye yönelik çalışmasında, sayı duyusu temelli bir öğretim sürecinden geçen öğrencilerin geçmeyenlere göre günlük hayattaki

matematiği fark edebilmelerinin ve problem çözme becerilerinin anlamlı bir şekilde geliştiği sonucuna ulaşmıştır [9].

Matematik eğitiminde önemli bir yere sahip olan sayı duyusu, öğrencilerin gerçek hayatla bağ kurmalarını sağlamakta ve ilkökul eğitiminde önemli bir rol üstlenmektedir [29]. 2018 Matematik Öğretim Programında, matematiksel okuryazar olma, matematiksel kavramları anlama, bu kavramları günlük hayatta kullanma, tahmin etme ve zihinden işlem yapma, esnek düşünme, kural temelli olmayan problem çözme becerileri vurgulanır [19]. Öğretim programının bu amaçları, sayı duyusu becerileri ile örtüşmektedir [4].

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Geçmişten bugüne uygulanan öğretim programlarında sayı duyusu kavramına doğrudan yer verilmediği görülmektedir [2], [3], [30]. Ancak sayı duyusu ile ilişkili becerilerin programda dolaylı olarak bulunması, öğretim sürecinde kullanılan ders ve çalışma kitaplarına yansımada durumunu incelenmeyi gerektirir.

Cheng ve Wang [7] tarafından yapılan çalışmada; Çin ve Amerika'daki ders kitapları sayı duyusu yönünden incelenmiş ve öğrencilerin sayı duyusu gelişimlerini desteklemenin ders kitapları vasıtasıyla yapıldığı, kitaplarda sayı duyusu ile diğer matematik kavramları arasında bağ kurulduğu belirtilmiştir [10].

Ders kitapları her seviyedeki öğretim sürecinde öğretim programındaki hedefleri gerçekleştirmek için en çok kullanılan [5], öğretmen ve öğrencilerin öğrenme sürecindeki etkinliklerinin bir düzen içinde yürütülmesini sağlayan araçlardır [12]. Ders kitaplarında problem çözme becerisini ölçecek yeterli miktarda sorunun bulunmaması ve konular arasında dengeli bir dağılımın olmaması [11], yardımcı kaynak kitaplara yönelmeyi sağlamıştır. İngiltere'de, eğitim ve öğretim sürecinde kullanılan kaynak kitapların öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi 30 yıl boyunca özellikle de devlet okulundan gelen veriler ile tartışılmış ve olumlu derecede etkisinin olduğu görülmüştür [13]. Bu gibi çalışmalar öğretim sürecinde kullanılan kaynak kitapları incelenmenin gerekliliğini göstermektedir. Kaynak kitaplarla sadece konuları pekiştirmek amaçlanmamalı aynı zamanda bu kitaplar, öğretim programındaki becerilerin gelişimini destekleyici nitelikte olmalıdır [19]. Sayı duyusu ile ilişkili becerilerin öğretim programında bulunmasından dolayı bu doğrultuda hazırlanan kaynak kitaplarda, öğrencilerin sayı duyusu becerilerinin gelişmesini destekleyecek soruların olması beklenmektedir.

Yapılan bu çalışmada, ilkökul 4. sınıf öğrencilerine öğretim sürecinde yardımcı kaynak olarak sunulan çalışma fasiküllerindeki soruların, sayı duyusu bileşenleri ile ilişkisi incelenmiştir. Bu ilişkilendirme sonucunda elde edilecek bulgular, soruların doğrudan sayı duyusunu ölçen sorular olduğu anlamına gelmemektedir. Soruların çözümünde kullanılacak stratejilere bağlı olarak sayı duyusu becerisini destekleyip desteklemeyeceği değişkenlik gösterebilir. Bu sebeple sadece soru kökünde geçen

ifadelerden yola çıkılarak soruların hangi sayı duyusu bileşeni ile ilişkilendirilebileceği üzerinde durulması amaçlanmıştır. Buna göre, “İlkokul 4. sınıf matematik çalışma fasiküllerinde yer alan sorular; soru kökü itibarıyla, sayı duyusu bileşenlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?” araştırma problemine yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi kullanılmıştır. Nitel araştırma, bir konuyu bütüncül bir yaklaşımla ele aldığı için araştırma sonucunda zengin ve betimleyici bulgular elde edilir [8]. Doküman analizi, anlam çıkarma amaçlarıyla verinin incelenmesine ve yorumlanmasına dayanan [8], gözden geçirme, okuma ve yorumlama aşamalarından oluşan bir desendir [2].

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2022-2023 eğitim-öğretim yılında öğrencilere sunulan çalışma fasikülleri doküman olarak seçilmiştir. Fasiküllerin içeriğindeki sorular, sayı duyusu bileşenlerine göre incelenerek soruların bileşenlere göre dağılımı ve oranları ortaya konulmuştur. Çalışmada incelenen fasiküller ders kitabındaki gibi 6 üniteye ayrılmış ve ders kitabındaki konu sıralamasına göre çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Toplam 529 sorunun fasiküllere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Fasiküllere Göre Soru Dağılımı

4. Sınıf	Çoktan Seçmeli	Açık Uçlu	Toplam
1. Ünite Çalışma Fasikülü	61 soru	30 soru	91 soru
2. Ünite Çalışma Fasikülü	61 soru	31 soru	92 soru
3. Ünite Çalışma Fasikülü	71 soru	25 soru	96 soru
4. Ünite Çalışma Fasikülü	68 soru	35 soru	103 soru
5. Ünite Çalışma Fasikülü	41 soru	22 soru	63 soru
6. Ünite Çalışma Fasikülü	59 soru	25 soru	84 soru
TOPLAM	361 soru	168 soru	529 soru

Veri Analizi

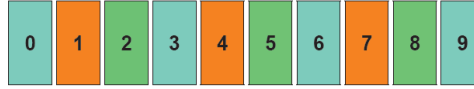
Toplanan veriler betimsel analiz tekniğine göre analiz edilerek bulgular ortaya konulmuştur. Betimsel analize göre veriler önceden literatürde tespit edilmiş temalara göre kodlanır [31]. Bu çalışmadaki sorular, literatürde kabul görmüş olan ortak sayı duyusu bileşenleri ışığında analiz edilmiştir [3], [27], [20], [23]. Can [3] tarafından yapılan çalışmada ilkökul öğrencilerinin sayı duyusunu ölçmeye yönelik soruların istatistiksel analizleri sonucunda üç boyutta toplanmış olmasından dolayı bu çalışmada, üç bileşene göre inceleme yapılmıştır. Soruları kodlamada esas alınan üç bileşen ve tanımları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Sayı Duyusu Bileşenleri ve Açıklamaları

Sayı Duyusu Bileşeni	Açıklaması
Sayı Büyüklüklerine Yönelik Kavrayış	Sayı büyüklüğünü kavramayı ve sayının genel büyüklüğüne ilişkin duyuya sahip olmayı gerektirmektedir [20], [23], [28].
Referans (Kıyaslama) Noktasından Yararlanma	Bir cevabın büyüklüğüne karar verirken ya da zihinsel hesaplamayı kolaylaştırmak için bir sayıyı yuvarlarken kullanılmaktadır [20], [23], [28].
Hesaplama Esneklik	Farklı formlarda yer alan sayıları tanıma, işlem yaparken bu formlardan yararlanabilme, sayıları ayırıştırma/birleştirme ve sayıların denk gösterimlerini kullanmayı gerektirmektedir [14], [20], [23], [28].

Sayı büyüklüklerine yönelik kavrayış bileşeni, sayıların niceliğini kavramayı gerektirir. Örneğin 2. fasikülün 6. sorusu sayıların büyüklük ve küçüklük kavrayışıyla çözülebilir.

6. Aşağıda üzerinde rakamların yazılı olduğu kartlar verilmiştir.



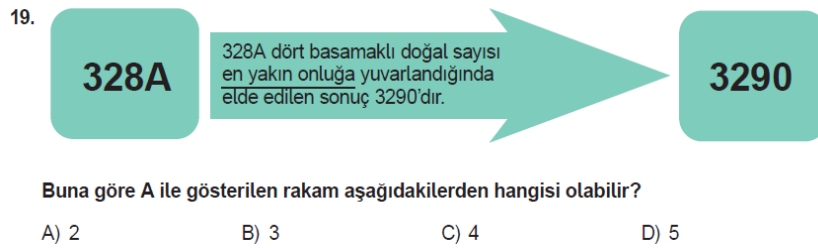
Kartlar sadece birer kez kullanılarak 5000'den büyük, dört basamaklı en büyük ve en küçük doğal sayılar oluşturuluyor.

Buna göre oluşturulan iki sayının farkı kaçtır?

- A) 4864 B) 4878 C) 4892 D) 4999

Şekil 1. 2. Ünite Fasikülünde Yer Alan Sayı Büyüklükleri Bileşeni Örneği

Referans noktasından yararlanma bileşeni, soruların çözümünde belli bir referans noktası almayı gerektirir. “Sayılar” öğrenme alanında yer alan onluğa ve yüzlüğe yuvarlama konusu örnek verilebilir. Şekil 2’de görüldüğü gibi 3290 sayısı referans alınmıştır.



Şekil 2. 1. Ünite Fasikülünde Yer Alan Referans Noktasından Yararlanma Bileşeni Örneği

Hesaplama esneklik bileşeni, soruların çözümü için esnek yollar düşünebilmeyi gerektirir. Örneğin 1. fasikülün 47. sorusundaki gibi zihinden çıkarma yapılması gerektiğinde 598’i (500+50+48) olarak ayırıştırdıktan sonra 50’yi çıkarınca 500+48=548 cevabı bulunabilir.

47. Duygu, aşağıdaki tabloda verilen işlemleri zihinden yaparak elde ettiği sonuçları tablonun sonuç bölümüne yazmıştır.

İşlem	Sonuç
598 - 50 =	
972 - 40 =	
123 - 100 =	
675 - 200 =	

Buna göre aşağıdakilerden hangisi bu tablonun sonuç bölümünde yoktur?

- A) 23 B) 548 C) 575 D) 932

Şekil 3. 1. Ünite Fasikülünde Yer Alan Hesaplama Esneklik Bileşeni Örneği

BULGULAR

Analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre, ilkökul 4. sınıf matematik çalışma fasiküllerinde yer alan soruların sayı duyusu bileşenlerine göre dağılımı ve yüzdelik oranları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Sayı Duyusu Bileşenlerine Yönelik Soru Dağılımını Fasiküllere Göre Gösteren Tablo

	Sayı Büyüklükleri Bileşeni		Referans Noktası Bileşeni		Hesaplama Esneklik Bileşeni		Bir Bileşene Yönelik Olmayan	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Ünite Çalışma Fasikülü	51	56,04	18	19,78	22	24,18	-	-
2. Ünite Çalışma Fasikülü	14	15,22	26	28,26	52	56,52	-	-
3. Ünite Çalışma Fasikülü	12	12,50	3	3,12	81	84,38	-	-
4. Ünite Çalışma Fasikülü	59	57,28	0	0	44	42,72	-	-
5. Ünite Çalışma Fasikülü	16	25,40	0	0	13	20,63	34	53,97
6. Ünite Çalışma Fasikülü	33	39,29	0	0	50	59,52	1	1,19

Tablo 3 incelendiğinde 1. ünite sorularında %56 sayı büyüklükleri, %24 hesaplama esneklik ve %18 referans noktası, 2. ünite sorularında %57 hesaplama esneklik, %28 referans noktası ve %15 sayı büyüklükleri, 3. ünite sorularında %84 hesaplama esneklik, %13 sayı büyüklükleri ve %3 referans noktası, 4. ünite sorularında %57 sayı büyüklükleri ve %43 hesaplama esneklik bileşenine yönelik soru kökü tespit edilmiştir. 5. ünite sorularının %53'ünün herhangi bir bileşeni desteklemeyen sorular olduğu görülmüştür. Bu fasikülde yer alan 63 sorunun 47'si geometri öğrenme alanında yer almaktadır. 6. ünite sorularında %59 hesaplama esneklik ve %39 sayı büyüklükleri bileşenine yönelik soru kökü tespit edilmiştir.

4., 5. ve 6. ünite fasiküllerinde referans noktası kullanımına yönelik soru örneği bulunmamaktadır. Toplamda 529 sorunun, soru köküne bakılarak %50'si ile en çok hesaplamada esneklik bileşenini destekleyecek soru olduğu tespit edilmiştir. Bu bileşeni %35 ile sayı büyüklükleri ve %9 ile referans noktasından yararlanma takip etmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

4. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalarda öğrencilerin sayı duygusu performanslarının düşük olduğu görülmüştür [3], [10]. Çekirdekçi vd. [10] yaptıkları çalışmada, üst sayı duygusu başarı düzeyindeki öğrencilerin orta sayı duygusu başarı düzeyindeki öğrencilere göre kural temelli stratejileri daha az kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum farklı yaş gruplarında yapılan çeşitli araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir [16], [22], [25], [15]. Chen, Li ve Yang'a [6] göre problem çözmede kural temelli stratejilerin kullanılması, öğrencilerin matematiksel akıl yürütmelerini ve anlayışlarını engellemektedir. Bu ise öğretim programının “*kural temelli olmayan problem çözme becerileri*” amacına ters düşmektedir [19]. Araştırmanın asıl vurguladığı nokta, soruların kural temelli yöntemler yerine sayı duygusu temelli yöntemlerle çözülerek sayı duygusu gelişiminin desteklenmesidir.

Araştırmadaki sorular, sadece soru kökünde geçen ifadelerden yola çıkılarak bir sayı duygusu bileşeni ile ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirme sonucunda en az referans noktasından yararlanma bileşeninin olması Can'ın [4] araştırmasındaki öğrencilerin, en düşük performansı referans noktasından yararlanma bileşeninde göstermeleri ile örtüşmektedir. Bu durum öğretim programında sayı duygusuna yapılan dolaylı vurgunun öğretim sürecindeki kaynak kitaplara yeterince yansımadığını göstermekte ve kullanılan kaynak kitaplardaki soruların niteliği daha fazla önem kazanmaktadır.

Bu çalışma fasiküllerinde sayı duygusu bileşenlerine yönelik soru kökleri olsa da sayı duygusu temelli çözüm yollarına yönlendirmek, öğretmenin tercihine ve sayı duygusu gelişimine yönelik yaklaşımına kalmaktadır. Öğrenciler bu kaynakları bireysel olarak kullandıklarında sorulara kural temelli çözüm yoluyla yaklaşabilirler. Soruların niteliği her zaman kural temelli yöntem kullanmayı gerektirecek şekilde olduğunda öğrencilerin sayı duygusu gelişimini desteklemeyecektir. Bu sebeple sorular, öğrenciler sayı duygusu temelli çözüm yoluna yönlendirecek nitelikte hazırlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- [1] Alkaş Ulusoy, Ç. (2020). Sayı duygusu temelli öğretimin altıncı sınıf öğrencilerinin özyeterliliklerine ve performanslarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 417-439. <http://doi:10.15390/EB.2020.8381>
- [2] Bayak, N. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin sayı duygusu düzeyleri ve ilkökul matematik öğretiminde kullanma durumları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- [2] Bowen, A. G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- [3] Can, D. (2017). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sayı duygularının bağlam temelli ve bağlam temelli olmayan problem durumlarında incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- [4] Can, D. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sayı duygusu performansının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 18(4), 1751-1765. <https://doi:10.17051/ilkonline.2019.639317>
- [5] Ceran, D. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe ders kitaplarına ilişkin metaforları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (3) , 121-140.
- [6] Chen, P. C., Li, M. N. and Yang, D. C. (2013). An effective remedial instruction in number sense for third graders in Taiwan. *New Waves-Educational Research & Development*, 16(1), 3-21.
- [7] Cheng, Q. and Wang, J. (2012) Curriculum opportunities for number sense development: a comparison of first-grade textbooks in China and The United States. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 1-52.
- [8] Corbin, J. and Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (3th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- [9] Çekirdekci, S., Şengül, S., &Doğan, M. C. (2016). 4. sınıf öğrencilerinin sayı hissi ile matematik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Qualitative Studies (NWSAQs)*, 11(4), 48-66. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2016.11.4.E0028>
- [10] Çekirdekci, S., Şengül, S., &Doğan, M. C. (2020). 4. sınıf öğrencilerinin kullandıkları sayı hissi stratejilerinin belirlenmesi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(31):680-695 <http://dx.doi.org/10.31576/smrj.512>
- [11] Divrik, R., Mentiş Taş, A., &Pilten, P. (2020). Teachers' Views on the Problem-Solving & Problem-Posing Tasks in Primary School Mathematics Textbooks. *Journal of Curriculum and Teaching*, 9(1), 73-85.
- [12] Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (1) , 197-210.
- [13] Graddy, K., &Stevens, M. (2003). *The Impact of School Inputs on Student Performance: An Empirical Study of Private Schools in the UK*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/5218200>
- [14] Greeno, J. G. (1991). Number sense as situated knowing in a conceptual domain source. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22(3), 170–218.
- [15] Gülbağcı Dede, H. (2015). *İlköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının sayı hissini incelenmesi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- [16] Harç, S. (2010). *6. sınıf öğrencilerinin sayı duygusu kavramı açısından mevcut durumlarının analizi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- [17] İymen, E. (2012). *8. sınıf öğrencilerinin üslü ifadelerle ilgili sayı duygularının sayı duygusu bileşenleri bakımından incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- [18] Kayhan Altay, M. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sayı duygularının; sınıf düzeyine, cinsiyete ve sayı duygusu bileşenlerine göre incelenmesi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [19] MEB (2018). *Matematik dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- [20] McIntosh, A., Reys, B. J. &Reys, R. E. (1992). A proposed framework for examining basic number sense. *For the Learning of Mathematics*, 12(3), 2-9.
- [21] National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000). *Principles and standards for school mathematics*. J. Carpenter & S. Gorg (Eds). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

- [22] Reys, R. E. & Yang, D. C. (1998). Relationship between computational performance and number sense among sixth- and eighth-grade students in Taiwan. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(2), 225-237.
- [23] Reys, R., Reys, B., McIntosh, A., Emanuelsson, G., Johansson, B. and Yang, D. C. (1999). Assessing number sense of students in Australia, Sweden, Taiwan, and the United States. *School Science and Mathematics*, 99(2), 61-70.
- [24] Shumway, J. F. (2011). *Number sense routines: building numerical literacy every day in grades K-3*. Maine: Stenhouse Publishers.
- [25] Şengül, S., & Gülbağcı, H. (2012). Evaluation of number sense on the subject of decimal numbers of the secondary stage students in Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 296-310
- [26] Şengül, S. & Gülbağcı, H. (2013). 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sayı hissi ile matematik özyeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(4), 1049-1060. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1000>
- [27] Şengül, S. & Gülbağcı Dede, H. (2013). Sayı hissi bileşenlerine ait sınıflandırmaların incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(8), 645-664. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1000>
- [28] Yang, D. C. (1995). *Number sense performance and strategies possessed by sixth and eighth grade students in Taiwan* [Unpublished Doctoral Dissertation]. University of Missouri, Columbia.
- [29] Yang, D. C., Hsu, C. J., & Huang, M. C. (2004). A study of teaching and learning number sense for sixth grade students in Taiwan. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2(3), 407-430. <http://doi:10.1007/s10763-004-6486-9>
- [30] Yarımkaş, C. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının sayı hissini incelenmesi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- [31] Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin Yayıncılık



TÜRKİYE, AVRUPA VE AMERİKA'DA AFET EĞİTİMLERİ DISASTER TRAININGS IN TURKIYE, EUROPE AND AMERICA

Murat TATOĞLU¹

¹Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Mülkiyet Koruma ve Güvenlik Bölümü,
mtatoglu@mehmetakif.edu.tr

ÖZET

Afetlerin oluşturduğu zararları en aza indirmek, halkın afetlere karşı can ve mal kaybını korumak için önceden hazırlık yapmak, gerekli her türlü tedbiri almak ve toplumu afetlerin olası etkilerine karşı eğitmek gerekmektedir. Türkiye bir afet ülkesi olarak yaşadığı acı tecrübelerden dolayı afet eğitimlerine büyük önem göstermektedir. Doküman analizi yönetimi kullandığımız çalışmamızda Türkiye, Amerika, Fransa ve Almanya'nın afet eğitimi verme modellerini araştıracağız. Bu dört ülkenin araştırmaya konu olmasının sebebi, Almanya'nın afetlerle mücadelede genel kabul görmüş bir gönüllülük sisteminin olması, Fransa'nın köklü kamu yönetim teşkilatının bulunması, Amerika'nın çok geniş yaşam alanı ve yoğun nüfuslu bir ülke olması ve Türkiye'nin çok çeşitli afetlere maruz kalması ve henüz yeni oluşturulmuş bir afet yönetim sistemine sahip olmasıdır. Araştırılan ülkelerden elde ettiğimiz bulgulara göre Türkiye, ilkökul düzeyinden başlayarak yetişkin kesimlere kadar afet bilinci eğitimleri vermektedir. Ayrıca AFAD'ın başlattığı gönüllülük sistemi sayesinde dileyen herkes AFAD gönüllüsü olarak çeşitli seviyelerde afet eğitimleri almaktadır. Amerika'da ise toplumun afetlere karşı eğitilmesinde 11 Eylül ikiz kuleler terör saldırısı ile 2005 yılında yaşanan Katrina kasırgası bir dönüm noktası oluşturmaktadır. ABD halkın afetlere karşı direncini sağlayabilmek ve kendi kendine baş etme kapasitesini arttırmak için yerel ve merkezi kuruluşlar ile afet eğitimleri verilmektedir. Almanya ise afet eğitimleri konusunda olağanüstü işleyen bir gönüllülük sistemine sahiptir. Bugün yaklaşık 85 bin üyesi bulunan THW örgütünün %1 kadrolu çalışandır, geri kalan kişiler bir afet anında yardıma koşmak üzere profesyonel eğitim almış gönüllü kişilerden oluşmaktadır. Almanya'da bu sistemi yürüten ve afet anında etkin bir biçimde görev alan birçok gönüllü kuruluş bulunmaktadır. Fransa'da ise afet eğitimleri öncelikle yerel kuruluşlar üzerinden yürütülmektedir. Sonuç olarak baktığımızda Türkiye'de afet eğitimlerinin çalışmamızdaki diğer örnek ülkelerin aksine ağırlıklı olarak merkezi kuruluşlar tarafından verildiğini görmekteyiz. Afet eğitimlerinin daha verimli olabilmesi açısından yerel yönetimlerinde bu husus da rol alması gerektiğini düşünmekteyiz.

Anahtar Kelimeler: Afet, Afet Yönetimi, Afet Eğitimi, Gönüllülük

ABSTRACT

It is necessary to prepare in advance to minimize the damages caused by disasters, to protect the loss of life and property of the people against disasters, to take all necessary precautions and to educate the society against the possible effects of disasters. Turkey attaches great importance to disaster education because of its painful experiences as a possible disaster country. In our study, in which we use the document analysis method, we will investigate the disaster education models of Turkey, America, France and Germany. The reason why these four countries are the subject of the research is that Germany has a generally accepted volunteering system in the fight against disasters, France has a well-established public administration organization, America is a very large living space and densely populated country, and Turkey has a wide

range of disasters. exposure and has a newly created disaster management system. According to the findings we obtained from the researched countries, Turkey provides disaster awareness trainings starting from primary school level to adult segments. In addition, thanks to the volunteering system initiated by AFAD, anyone who wishes receives disaster training at various levels as an AFAD volunteer. In America, the twin towers terrorist attack on September 11 and the hurricane Katrina in 2005 constitute a turning point in educating the society against disasters. Disaster trainings are provided with local and central organizations in order to increase the resilience of the American people against disasters and to increase their capacity to cope with them. Germany, on the other hand, has an exceptionally functioning volunteer system in disaster education. Today, 1% of the THW organization, which has approximately 85,000 members, is a permanent employee, and the rest consists of volunteers who have received professional training to help in a disaster. In Germany, there are many voluntary organizations that run this system and actively take part in disasters. In France, disaster training is primarily conducted through local organizations. As a result, we see that disaster education in Turkey is given mainly by central institutions, unlike the other sample countries in our study. We think that local governments should also take a role in this issue in order to make disaster education more efficient

Keywords: Disaster, Disaster Management, Disaster Education, Volunteering

1. GİRİŞ

Yeryüzünde yaşanan afetlerin sayısı ve çeşitliliği her yıl katlanarak artmaktadır. Dünya nüfusu arttıkça bu artışa paralel olarak afetlerden etkilenen toplumların oranı da fazlaşmaktadır. Afetler, önlem alınmadığı takdirde büyük maddi ve manevi kayıplara, yerleşim yerlerinin kalıcı hasarlar görmesine ve hatta toplulukların yok olmasına neden olabilmektedir, tarih sahnesi bu durumun örnekleri ile doludur.

Afetlere karşı önlem almak toplumun tamamının daha dirençli bir hale gelmesini sağlamakla mümkün olmaktadır. Devlet hem vatandaşları ile hem de kurumları ile afetlere karşı etkin bir mücadele yürütmeli, bu konuda toplumun tamamının eğitilmesini ve afetleri anlamasını sağlamalıdır.

Örgütler yaşanan afetlerden dersler çıkarmalı ve nasıl daha az zarar görebiliriz sorusunun cevabını aramalıdır. Bu sorunun cevabı etkin bir afet eğitiminden geçmektedir. Eğitim bir toplumun alışkanlıklarını değiştirmesinin, bilgi ve becerilerini geliştirmesinin, algılarının farklılaşmasının en etkin yöntemlerinden biridir (Forrester ve ark., 2016). Afet eğitimi sayesinde toplumlar afetleri anlayabilir ve alınacak birtakım önlemler ile afet zararların azaltılabileceğini kavrayabilirler.

Afet için farklı tanımlamalar bulunmaktadır. Afet ve Acil Durum Yönetim Başkanlığı (AFAD) kendi sözlüğünde afet kavramını tanımlarken, toplumun bütününde veya bir kısmında belirli kayıplar meydana getiren, normal düzenin değişmesine neden olan, kurumların ve insanların iş ve akışını değiştiren, kaynakların o olay ile baş etmede yetersiz kaldığı durumlardır ifadesini kullanmıştır (AFAD, 2023).

Türk dil kurumunda ise afet kavramı şu ifadeler ile tanımlanmaktadır (2023): bazı doğa olaylarının neden olduğu yıkım. Kuşkusuz bu tanımlama günümüzde afet olaylarını ifade etme de yetersiz kalmaktadır. Bu tanımın eksik kalan yönlerini açıklamak gerekirse; afetler sadece doğa olayları neticesinde meydana gelmemektedirler, aynı zamanda insan kaynaklı (göç, savaşlar gibi) ve teknolojik kaynaklı (nükleer kazalar, büyük yangınlar) olabilmektedir. Meydana gelen olayın sadece fiziksel yıkım oluşturması gerekmez, göç veya salgınlar gibi durumlarda afet olarak nitelendirilebilmektedir. Kısaca açıklamak gerekirse kaynakların yetersiz kaldığı, baş etme kapasitelerini aşan durumlar afet olarak nitelendirilebilmektedir.

Afetlerle etkin bir şekilde mücadele edebilmek için afet olgusunu doğru anlamak ve toplumu yaşanabilecek bu olaylara karşı hazırlamak gerekmektedir. Yapılan tüm araştırmalar göstermektedir ki afet olaylarının zararlarının azaltılabilmesinin tek yolu toplumun afetler karşısında bilinçlendirilmesidir (Ergünay, 1996). Toplumun afetler karşısında eğitilmesi, onların afetlerin tüm aşamalarında (öncesi, sırası ve sonrası) ne yapmaları gerektiği konusunda bilgilendirilmelerini ve bu sayede afetlerde zarar görebilirliğin azalmasını sağlamaktadır (Australian Counter Disaster College, 1983:1). Afet sırasında afete maruz kalan kişilerin nasıl hareket edeceklerini bilmesi ve afet sonrasında hızlı bir toparlanma için yardım faaliyetlerine ne şekilde katkı verebileceğinin bilinmesi afet öncesi yapılan hazırlıkla ilgilidir. Afet eğitimleri afet sırasında afetzedelerin kendilerini ve başkalarını nasıl daha doğru koruyabileceklerini öğretmek halkın kırılabilirliğini azaltmakta ve afetlere karşı dayanıklılığını arttırmaktadır (Çelik ve Gündoğdu, 2022:79). Afet eğitimleri topluma, kurum ve kuruluşlara henüz afetler meydana gelmeden önce verilmeli, afetin her evresinde yapılması gerekenler detaylıca anlatılmalıdır (Maya ve Sarı, 2016).

2. AMAÇ

Çalışmamızda afet eğitimlerinin gerekliliği konusuna vurgu yapılmaktadır. Afetlerin farklı şekillerde ortaya çıktığı Almanya, Fransa, Amerika ve Türkiye örnekleri ile afet eğitimlerinin nasıl ve ne şekilde verildiği araştırılmaktadır. Farklı ülkelerde yaşanan afet türlerinin afet eğitimi üzerinde etkisi ile ülke yönetim şekillerinin farklı olmasının afet yönetimi yapısındaki farklılıkları araştırılmıştır.

Toplumu afetlerden korumanın yolu, afetlere karşı dirençli bir yapı oluşturmaktan geçer. Ülkeler ne kadar gelişmiş olurlarsa olsunlar doğal afetleri önleme noktasında çaresiz kalmaktadırlar. Bu bağlamda afet yönetimi hususunda sağlam bir sistem oturtan ve süreci kontrollü bir şekilde yürütmeyi başaran ülkeler afetlerden en az zararla çıkmayı başarabilirler.

Çalışmamız kapsamında gelişmiş ülkelerin ve gelişmekte olan bir ülke olarak Türkiye'nin afet yönetim politikaları ele alınarak bu ülkelerde uygulanan afet eğitimlerinin ortak ve farklı noktaları incelenmiştir. Amacımız Türkiye için afet eğitimleri hususunda en doğru uygulama biçimlerinin incelenmesi, örnek alınacak noktaların tespit edilmesidir.

Eğitim insanların zarar görebilirliğinin azaltılmasında rol alan etkin faktördür (Johnson ve ark., 2016), afet eğitimleri sayesinde insanlar afet öncesi yapılması gereken hazırlıklar hususunda daha

bilinçli hale gelmektedirler. Eğitim sayesinde sadece birey veya toplum değil devletin kendisi de örgütleriyle beraber pozitif yönlü bir ivme kazanır. Farklı eğitim metotlarının incelenmesi öğrenme sürecinde olumlu bir etki oluşturmaktadır. Eğitim sayesinde geçmişte yaşanan hatalar öğrenilerek gelecek için daha iyi hazırlıklar yapılabilir (Mızrak, 2018:57). Toplumların afete hazırlanmasında farklı yöntemlerin incelenmesi, doğru yöntemlerin diğer ülkelere aktarılmasında önemli katkı sunmaktadır.

Çalışmamız afet eğitimleri hususunda bir farkındalık oluşturmayı özellikle Almanya gibi gönüllü sisteminin etkin kullanıldığı bir ülkeden örnekler alarak bunları yerli literatüre sunmayı amaçlamaktadır.

3. YÖNTEM

Çalışmamız kapsamında Amerika, Almanya, Fransa ve Türkiye'nin afet yönetim sistemleri incelenmiş olup, bu ülkelerin vatandaşlarına afet eğitim metotları ve afete hazırlık yöntemleri araştırılmıştır.

Çalışmamızda nicel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi belirlenen bir konuda daha önce yayımlanmış veya yayımlanmamış kaynakların ele alınıp incelenmesi ile varılan sonuçların analiz edilerek tanımlayıcı bir biçimde değerlendirilmesi neticesinde yapılan sistematik bir araştırma yöntemidir (Ültay ve ark., 2021:190). İçerik analizler; incelenen konunun yaygınlaştırılmasında, gelecekte benzer konuda yapılacak çalışmalarda, politikaların hayat bulmasında ve kamusal alanda şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Suri ve Clarke, 2009). Bizde bu yöntem doğrultusunda örneklem seçilen ülkelerin afet yönetim politikalarını incelemiş bulunmaktayız. Ana kaynaklarımız bu alanda yazılan lisansüstü tezler ve makalelerdir. Afet yönetimi konusunda resmi kurumların internet siteleri, basın yayında yer alan haberler ve bazı kar amacı gütmeyen yardım kuruluşlarının da web siteleri incelenmiştir.

4. BULGULAR

Amerika; Amerika Birleşik Devletleri (ABD) nüfus yoğunluğu, coğrafi alan büyüklüğü, çok ileri teknolojik imkanları, askeri gücü vs. gibi parametreler afet yönetim politikalarında etkin bir rol oynamaktadır. ABD'nin 2000'li yılların başında yaşamış olduğu iki olay afet yönetiminde yetersiz kaldığını ve ciddi bir dönüşüme ihtiyaç duyduğunu göstermiştir. Bu olaylar 11 Eylül 2001 tarihinde meydana gelen ikiz kuleler terör saldırısı ile 2005 yılında gerçekleşen büyük Katrina kasırgasıdır. Meydana gelen bu hadiselerin ardından ABD afet yönetimi mevzuatında ciddi değişiklikler yapılmıştır (Varol, 2019:194). Bununla beraber ABD kendi vatandaşlarının afetlere hazırlık konusunda yetersiz olduğunu fark etmiş ve geniş çaplı bir biçimde afet eğitimlerine başlamıştır (Varol, 2019:194).

ABD' de afet eğitimleri üç farklı kol üzerinden yürütülmektedir. Merkezi hükümet, eyalet yönetimleri (yerel yönetimler) ve kar amacı gütmeyen sivil toplum kuruluşları. Federal Emergency Management Agency (FEMA) isimli kuruluş ülkenin genelinde merkezi hükümetin afet yönetiminden sorumlu kamusal koludur. Afet yönetim planlarının hazırlanmasında,

kaynakların tespit edilmesinde, sevk ve idarenin yapılmasında ve afet sırası ve sonrası verilecek her türlü hizmetten bu kuruluş birinci dereceden sorumludur (FEMA, 2023). Yerel yönetimler ise kendi bünyesinde bulunan kuruluşlar ile afet eğitimi vermektedir. Ayrıca üniversiteler ve kolejlerde afet yönetimi, afet hazırlığı gibi alanlarda lisansüstü programlar bulunmaktadır.

ABD’de afet eğitiminin son kolu ise sivil toplum kuruluşlarıdır. Bu kuruluşlar herhangi bir maddi menfaat gözetmeksizin ABD halkının afetler konusunda eğitilmesinde önemli bir paya sahiptir.

Fransa; Fransa’da ülke genelinde afet yönetimlerinden sorumlu olan kuruluş içişleri bakanlığına bağlı olarak görev yapan Fransa Sivil Savunma Genel Müdürlüğüdür (Direction générale de la sécurité civile et de la gestion des crises). Afet yönetim planlarının hazırlanmasında, afet hazırlıklarının yapılmasında, kaynakların etkin kullanımında doğrudan bu kuruluş sorumluluk sahibidir (Securite Civile, 2023). Yerelde ise afet yönetimi ve afet eğitimleri yerel yönetimler tarafından karşılanmaktadır. Ayrıca ülke genelinde ilk yardım, temel arama kurtarma, afette kendini ve başkalarını korumak üzere özel kuruluşlar tarafından da eğitimler verilmektedir. Fransa Kızılaç’ı ve benzer sivil toplum kuruluşları afet eğitiminde yine önemli bir paya sahiptir.

Almanya; Almanya’da afet eğitimleri, hükümetin ve yerel yönetimlerin sorumluluğunda olan Federal Afet Yardım Örgütü (Bundesanstalt Technisches Hilfswerk, THW) tarafından koordine edilir. THW, afetlere müdahale, kurtarma çalışmaları ve halkın afetlere hazırlıklı olmasını sağlama konularında uzmanlaşmış bir kuruluştur (THW, 2023). Bunun yanında Almanya olağanüstü işleyen bir gönüllülük sistemine sahiptir. Her türlü afette yardıma hazır olması için binlerce kişiye ilk yardım, arama kurtarma gibi eğitimler verilir bu sayede afet anında ihtiyaç duyulan insan kaynağı hızlı bir şekilde karşılanmış olur. THW’nin yaklaşık 85000 kadrolu/gönüllü çalışanı bulunmaktadır ve bunların sadece %1 kadrolu olarak görev yapmaktadır.

Türkiye; Türkiye’de afet eğitimlerinden sorumlu üst kuruluş içişleri bakanlığına bağlı olarak görev yapan Afet ve Acil Durum Yönetim Başkanlığıdır (AFAD). Ülke çapında afet eğitimlerinin verilmesinde ve afetlerde gönüllü ağı oluşturulmasında, sevk ve idarede genel yönetim sorumluluğu AFAD’ta bulunmaktadır. İller de İl Müdürlükleri tarafından gönüllü faaliyetleri düzenlenmekte olup vatandaşlar olası afet durumlarına karşı temel arama kurtarma ve çadır kurma eğitimi almaktadırlar. Ayrıca üniversitelerde afet yönetimi ön lisans, lisans ve lisansüstü programlar bulunmaktadır. Merkezi yönetimden ayrı olarak Türk Kızılay’ı tarafından afet gönüllüleri sistemi oluşturulmakta ve Kızılay gönüllüsü kişilere bu kurum tarafından afet bilinci eğitimleri verilmektedir.

5. Sonuç ve Öneriler

Afet eğitimleri her toplum için son derece önemli, vatandaşların olağanüstü durumlara karşı kendilerinin ve yakınlarının can güvenliğini korumada hayati bir fonksiyon oynamaktadır. Her toplum kendi afetselliğine göre vatandaşlarına çeşitli eğitimler vermektedir. Türkiye’yi örneklem aldığımız diğer ülkelerle kıyasladığımızda afet eğitimine üniversite bazında daha fazla önem

verdiğini görmekteyiz. Yaklaşık 20 üniversitede Acil Yardım Afet Yönetimi bölümü bulunmaktadır (YÖK atlas, 2023).

Türkiye'nin afet eğitimleri konusunda örneklem ülkelerden eksik yönlerini ise şu şekilde ifade edebiliriz; Türkiye' de afet eğitimleri ağırlıklı olarak merkezi yönetim tarafından verilmektedir. Yerel yönetimlerin afet eğitim programları bulunmaktadır. Merkezi yönetimin eksik kaldığı yerlerde yerel yönetimlerde afet eğitimlerine katılmalı daha fazla vatandaşın afetler konusunda bilinçlenmesinde paydaş olmalıdır.

Türkiye'de uygulanacak olan afet eğitimleri konusunda ayrıca şu önerilerde bulunabiliriz; Afet eğitimleri, toplumun doğal afetlere hazırlıklı olmasını ve afet durumunda doğru tepkiler vermesini sağlamak için son derece önemlidir. İşte afet eğitimlerini nasıl yapmanız gerektiği hakkında bazı temel öneriler:

- **Hedef Kitleyi Belirleyin:** Öncelikle hangi hedef kitleye yönelik bir afet eğitimi yapmak istediğinizi belirleyin. Eğitimleri okul çocukları, yetişkinler, iş yerleri, kamu kurumları veya genel halk gibi belirli bir grup için düzenleyebilirsiniz.
- **Risk Analizi Yapın:** Bölgenizde meydana gelebilecek doğal afetleri ve bu afetlerin olası etkilerini belirleyin. Deprem, sel, yangın gibi afetlerin yaygın olduğu bölgelerde bu konulara özel odaklanabilirsiniz.
- **İçerik ve Materyal Hazırlığı:** Afet eğitimleri için uygun içerik ve materyaller hazırlayın. Bu materyaller, broşürler, infografikler, videolar, sunumlar veya interaktif simülasyonlar gibi farklı formatlarda olabilir. Materyallerinizin basit, anlaşılır ve görsel açıdan zengin olmasına özen gösterin.
- **Eğitim Programı Oluşturun:** Afet eğitimlerini düzenlemek için bir program oluşturun. Eğitimlerin ne kadar süreceği, hangi konuların ele alınacağı, hangi yöntemlerin kullanılacağı gibi detayları planlayın. Eğitim programınızı katılımcıların seviyesine ve ihtiyaçlarına uygun şekilde tasarlamaya özen gösterin.
- **Eğitimcileri Yetiştirin:** Eğitimleri verecek eğitimcileri doğru şekilde yetiştirin. Bu eğitimcilerin afetler konusunda bilgili, iletişim becerileri güçlü ve eğitim yöntemlerine hâkim olmaları önemlidir. Gerekli teknik bilgi ve becerilere sahip olmalarını sağlayın.
- **Etkileşimli ve Pratik Uygulamalar Yapın:** Eğitimleri mümkün olduğunca etkileşimli hale getirin. Katılımcıları aktif bir şekilde dahil etmek için soru-cevap oturumları, grup çalışmaları, simülasyonlar veya afet tatbikatları gibi pratik uygulamalar düzenleyin.
- **Sürekli Eğitim ve Bilinçlendirme:** Afet eğitimleri tek seferlik bir etkinlik olmamalı, düzenli olarak tekrarlanmalıdır. Katılımcıların bilgilerini tazelemek, yeni bilgilerle güncellemek

KAYNAKÇA

Çelik, A. A., & Gündoğdu, K. (2022). Öğretmenlerin Afete Hazırlık Düzeyleri İle İlkokullardaki Afet Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşleri. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 76-111.

Ergünay, O. (1996). Afet yönetimi nedir? Nasıl olmalıdır. ANKARA: Erzincan ve Dinar Depremleri Işığında Türkiye'nin Deprem Sorunlarına Çözüm Yolları Arayışları. *TÜBİTAK Deprem sempozyumu Bildiriler Kitabı*. 263-272.

Forrester, I. T., Mayaka, P., Brown-Fraser, S., Dawkins, N., Rowel, R., & Sither, V. (2016). Earthquake disaster resilience: A framework for sustainable gardening in Haiti's vulnerable population. *Journal of Hunger & Environmental Nutrition*, 12(1), 136-149. DOI:10.1080/19320248.2016.1157549.

Johnson, V. A., Ronan, K. R., Johnston, D. M., & Peace, R. (2016). Improving the impact and implementation of disaster education: Programs for children through theory-based evaluation. *Risk Analysis*, 36(11), 2120-2135. DOI:10.1111/risa.12545

Maya, İ., & Sarı B. (2016). "Türkiye'de afet eğitimi ve MEB müfredatındaki afet eğitimi konularının değerlendirilmesi". 8. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale.

Mızrak, S. (2018). Eğitim, afet eğitimi ve afete dirençli toplum. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 56-67.

Url1 <https://www.afad.gov.tr/aciklamali-afet-yonetimi-terimleri-sozlugu> (erişim tarihi: 03.06.2023).

Url 2 <https://sozluk.gov.tr> (erişim tarihi: 03.06.2023).

Url 3 <https://www.fema.gov> (erişim tarihi: 12.06.2023).

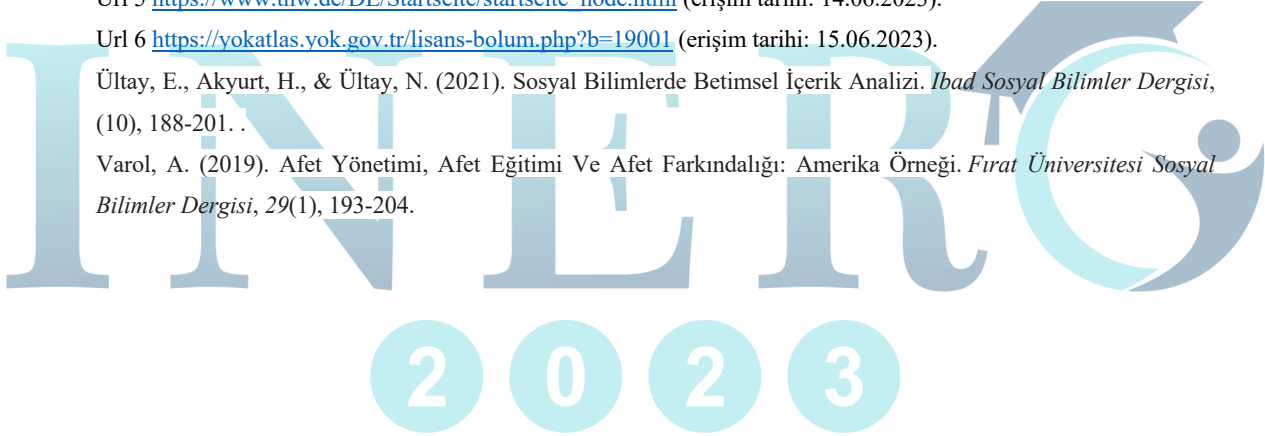
Url 4 <https://mobile.interieur.gouv.fr/Le-ministere/Securite-civile> (erişim tarihi: 14.06.2023).

Url 5 https://www.thw.de/DE/Startseite/startseite_node.html (erişim tarihi: 14.06.2023).

Url 6 <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=19001> (erişim tarihi: 15.06.2023).

Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi. *Ibad Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201. .

Varol, A. (2019). Afet Yönetimi, Afet Eğitimi Ve Afet Farkındalığı: Amerika Örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 193-204.



AN EXPLORATION OF STUDENTS' AND LECTURERS' PERCEPTIONS ON UNETHICAL BEHAVIORS IN HIGHER EDUCATION IN ALBANIA

Blerta Bodinaku¹, Skerdi Zahaj¹, Gerda Sula¹

¹Department of Psychology and Education, Faculty of Social Sciences, University of Tirana

ABSTRACT

The aim of this study is to explore unethical behaviours of students and academic staff in higher education institutions in Albania. It attempts to describe the most frequent unethical behaviours and explore the contrasted perceptions of both students and lecturers. The study employed a quantitative explanatory design with a stratified sample of students and lecturers (N=736) across public universities in Albania. Two separate questionnaires were prepared and administered addressing respectively, students' and lecturers' perceptions. Results indicate that students and lecturers consider all unethical behaviours as serious, but not frequent. Plagiarism, grade manipulation, exploitation of students, unequal treatment, and class disruption are reported among the most frequent unethical behaviours from both, students and lecturers. In all cases, students report higher frequency and perceived severity of unethical behaviour compared to lecturers, whether displayed by students or lecturers. Improvement of the legislative framework and relevant mechanisms to prevent and address cases of ethical violation, enhancement of ethical education and professional development of academic staff are among the main recommendations generated by this study.

Keywords: unethical behaviour, student, lecturer, higher education, Albania

Introduction

Unethical behaviour in higher education (HE) can have profound and far-reaching effects on multiple levels. It erodes the trust and integrity within educational institutions, undermines the reputation of the institution (Gallant, 2016), jeopardizes public trust in the education system, affects social mobility, and hampers the progress of knowledge and innovation (Fanelli, 2018). Unethical climate lead to a decrease in student enrolment, loss of funding opportunities, and a decline in the overall quality of education (Lease & Jackson, 2019). Unethical behaviour negatively impacts students' educational experiences by devaluing their achievements and diminishing the credibility of their degrees (Stroebe, 2020). It also perpetuates a culture of dishonesty, compromising the moral development of students and hindering their professional growth (Allen et al., 2016).

In the fiercely competitive landscape of higher education, the pressure to excel academically, secure funding, and attain prestigious positions can lead to unethical behaviour. Intense competition for grants, promotions, and tenure can incentivize individuals to engage in academic misconduct, including plagiarism, fabrication of research findings, and unfair authorship practices (Gallant & Rettinger, 2020; Morris, 2018; Zheng et al., 2022). The fear of falling behind peers or losing out on opportunities may create an environment conducive to unethical behaviour, as individuals may resort to shortcuts or unethical practices to gain a competitive edge (Dang, 2019; Mulisa et al., 2021). Financial considerations play a significant role in driving unethical behaviour within higher education. The pursuit of external funding, particularly in research-intensive institutions, can lead to

conflicts of interest that compromise ethical decision-making (Haven & van Woudenberg, 2021; Simha, 2014). Researchers or faculty members may be tempted to fabricate or manipulate data to obtain positive results that are more likely to attract funding or industry partnerships (Bouter et al., 2016; Artal & Rubenfeld, 2018). Moreover, the pressure to publish in high-impact journals for career advancement can lead to questionable research practices, such as selective reporting or data manipulation, further eroding academic integrity (Fanelli, 2018; Ioannidis, 2019). These financial incentives and conflicts of interest contribute to a culture where unethical behaviour becomes more prevalent and normalized.

Apart research related misconduct, unethical behaviour in higher education encompasses other various forms that undermine the integrity, fairness, and trust within educational institutions. Academic dishonesty, such as plagiarism and cheating on exams, devalues the accomplishments of honest students and undermines the educational process (Gallant, 2016). Nepotism and favouritism in hiring, promotion, and resource allocation create an unequal playing field (Lease & Jackson, 2019). Discrimination and bias based on race, gender, religion, or disability result in unequal treatment and limited opportunities (Sue et al., 2019). The exploitation of students through excessive workload, inadequate supervision, or inappropriate relationships exploits their vulnerable position (Tesar et al., 2021). Grade inflation, contract cheating, inadequate disclosure of conflicts of interest, unfair admission practices, expensive and unnecessary textbook requirements, inappropriate use of technology, inadequate academic advising, retaliation against whistle-blowers, and inadequate protection of human subjects are further forms of unethical behaviour in higher education (Ahsan et al., 2022; Stuart, 2018; Gallant & Rettinger, 2022; Reay, 2021; Hilton et al., 2017; Sillat et al., 2021; Allen et al., 2016).

Unethical behaviour in HEIs in Albania

The discourse on ethical standards and education in Higher Education Institutions (HEIs) in Albania is relatively limited compared to other educational levels (Barlett et al., 2016). Having a strong legacy of the previous education system (Kajsiu, 2016; Zhllima, 2018), the main challenge of HE in Albania is to develop a new identity guided by the principles of free market, changing societies, and educational quality. HE in Albania has undergone significant challenges and reforms, however, the capacity of Albanian HE to provide a highly skilled workforce and contribute to a knowledge-based society remains inadequate (Barlett et al., 2016; Hatakenaka & Thompson, 2006). The transformation of HE in Albania since the 1990s has led to ethical and value-related issues due to the increase in HEIs, study programs, and student enrolment, along with the unsupervised flourishing of the private sector (Barlett et al., 2016). Concerns about quality and ethics have prompted verification measures and reforms, while collaborations with international programs such as Tempus and Erasmus have aimed to enhance education quality and academic exchange (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency [EACEA], 2012). Nonetheless, reports suggest the need

for improvements in quality, research, and students' technical preparedness (Barlett et al., 2016; Lamallari et al., 2016), while issues such as the selection and performance assessment of academic staff, curricula content, and unethical behaviors among students and staff persist (Albanian Center for Economic Research [ACER], 2017; Hatakenaka & Thompson, 2006; Kächelein et al., 2013; Vishkurti, 2013).

Students in HEIs in Albania have reported various concerning phenomena, including private tutorials, favouritism, bribing, and gift-giving, which are facilitated by manipulative and intimidating tactics employed by professors to compel students to take the initiative (Kächelein et al., 2013). Additionally, academic staff members have been noted for displaying rude, intimidating, or evasive behaviour (Vishkurti, 2013). Unethical behaviours among students in HEIs have received insufficient attention, with the limited research primarily focusing on plagiarism, copyright violations, and copying, revealing the widespread prevalence of plagiarism across undergraduate and doctoral levels (Lamallari et al., 2016). The practice of copying is similarly widespread, often overlooked by teachers (Mato et al., 2014). HEIs have not adopted specialized software to detect plagiarism (Lamallari et al., 2016). Although codes of ethics have been implemented in universities, procedures for addressing misconduct are unspecified, leading to students' scepticism regarding the ethical responsiveness of HEIs and their subsequent failure to report unethical or corrupt behaviour (Barlett et al., 2016). However, media reports of corruption and unethical acts have become increasingly prominent, prompting students to share their personal stories with investigative media, indicating a higher level of trust in the media compared to institutional bodies (Mato et al., 2014). A study by Barlett (2016) suggests that HE authorities in Albania and the Western Balkan countries should take comprehensive measures to combat corruption at all levels. These measures include strengthening ethical committees, expanding their powers, enhancing compliance with assessment, grading regulations, and anti-plagiarism rules, increasing transparency in the selection and promotion processes of academic staff, developing effective performance assessment mechanisms, and monitoring staff engagement within HEIs. The current study aims at providing an updated view of the ethical climate in HEIs in Albania according to lecturers' and students' perceptions.

Methods

The main objective of this study was to explore and describe unethical behaviours in higher education in Albania and to provide recommendations for the development of policies for ethical advancement in the Albanian Education System.

Population - Sampling and Participants

The study employed a sequential stratified random sampling procedure aiming at representing all students and lecturers in public HEIs in Albania. This procedure minimized sample selection bias and avoided any segments of the student and lecturers population being over or underrepresented. The sampling frame for this study was obtained from the Albanian Institute of Statistics (INSTAT)

and from the statistical yearbook of education from the Ministry of Education, Sport and Youth (MESY).

With a county-wide total number of 3,153 lecturers and 117,313 students, the sample size was calculated 343 lecturers (CL 95%, CI 5%) and 383 students (CL 95%, CI 5%) (61.9% female and 35.5% male). For triangulation reasons, the number of lecturers was decided to be 383 (58.4% female and 38.1% male).

Measures

A review of existing literature identified no previous instruments for measuring unethical behaviour in the Albanian HE system. Therefore, a new measurement for unethical behaviour was necessitated for the sake of this study. Unethical behaviour examples were identified through a) a thorough literature review process; b) examination of Codes of Ethics in HEIs in Albania; c) input from academic staffs and d) students, which was obtained through questionnaires and focus groups. The process generated 1,114 items, out of which 100 unique items of unethical behaviours were extracted after a thorough systematic examination.

Two different scales were developed: one for lecturers' and one for students' unethical behaviour. A team of 27 judges conducted a thematic analysis to generate variables for each scale. Eleven (11) dimensions of unethical behaviour of lecturers and 9 for students were identified. Dimensions of unethical behaviour for lecturers included disrespect toward students, unequal treatment, prejudice, privacy violation, abuse, biased assessment, lack of preparation, sexual abuse, and lack of collaboration. Dimensions of unethical behaviour for students included prejudices, copying and plagiarism, defiant behaviors, substance use, manipulation of assessment, abuse, sexual abuse, damage to school equipment, and disruptive behaviours.

Data analysis

The data analysis was conducted with the Statistical Package of Social Science (SPSS, 22). First, the data were checked for normality distribution and homogeneity of variance. Descriptive statistics and inferential analyses (bivariate correlations, T-test and Anova) were performed.

Results

Table 1 shows the perceptions of lecturers and students in regard to the manifestation of unethical behaviours in HEIs. Results show that 23% of lecturers and 17% of students report being affected in person by unethical behaviours and 43% of lecturers and 56% of students report the existence of unethical behaviours in their HEI without being personally affected.

Both lecturers and students report students engaging in unethical behaviours more frequently compared to lecturers. Most lecturers (60.9%) and students (43.9%) report that unethical behaviours in their HEI go unaddressed or addressed insufficiently.

Table 1 *Contrasted perceptions of lecturers and students on the presence of unethical behaviors in HEIs*

	Lecturers	Students
--	-----------	----------

Category	Variables	Frequency	%	Frequency	%
Appearance of unethical behaviour	There is no unethical behaviour	57	14.5	38	9.6
	unethical behaviors exist, but have not affected me	168	42.6	219	55.6
	unethical behaviours exist and have affected me	89	22.6	68	17.3
	I do not know/No answer	66	16.8	60	15.2
Who violated ethics more often?	Lecturers	37	9.4	83	21.1
	Students	233	59.1	141	35.8
	Psychosocial staff (psychologist, social worker)	25	6.3	68	17.3
	Supportive services staff (guardian, cleaner, etc.)	86	21.8	94	23.9
	I do not know/No answer	35	8.9	72	18.3
Cases of unethical behaviours that have been treated	None	154	39.1	86	21.8
	Few	86	21.8	87	22.1
	Some	13	3.3	28	7.1
	Many	93	23.6	113	28.7
	I do not know/No answer	57	14.5	38	9.6

Tables 2 and 3 display the perception of lecturers and students on the frequency of unethical behaviours in HEIS and the severity of the same behaviours. The data indicate that unethical behaviours in HEIs are not very frequent as reported by both, lecturers and students (Table 2), but when they occur they are perceived to be very severe (Table 3).

Table 2. *Contrasted frequency of unethical behaviours as reported by lecturers and students*

	Category	N	Mean	SD	t	p
Violence against students	lecturers	372	1.73	0.52	-5.31	0
	students	378	2.01	0.86	-5.33	0

Lack of respect toward students	lecturers	369	1.86	0.69	-6.76	0
	students	378	2.3	1.04	-6.79	0
Exploitation of students	lecturers	368	1.86	0.84	-5.64	0
	students	370	2.28	1.13	-5.64	0
Unequal treatment of students	lecturers	365	1.82	0.78	-7.54	0
	students	374	2.35	1.09	-7.57	0
Prejudice against students	lecturers	365	1.42	0.69	-3.39	0
	students	360	1.63	0.96	-3.39	0
Violation of privacy	lecturers	364	1.56	0.73	-4.06	0
	students	364	1.82	0.95	-4.06	0
Unfair assessment of students	lecturers	362	1.79	0.85	-5.59	0
	students	358	2.19	1.1	-5.58	0
Lack of lecturer's preparation	lecturers	366	1.8	0.86	-5.1	0
	students	366	2.16	1	-5.1	0
Lack of lecturer's professionalism	lecturers	364	1.57	0.63	-5.2	0
	students	364	1.87	0.89	-5.2	0
Lack of cooperation	lecturers	363	1.84	0.78	-4.79	0
	students	357	2.16	1.02	-4.78	0
Sexual abuse from lecturers	lecturers	342	1.36	0.71	-4.26	0
	students	324	1.65	1.05	-4.22	0
Violence by students	lecturers	361	1.8	0.75	-6	0
	students	386	2.42	1.81	-6.15	0
Prejudice by students	lecturers	355	1.89	0.82	-0.33	0.742
	students	364	1.91	0.99	-0.33	0.742
Copying or plagiarism by students	lecturers	370	2.58	0.88	-0.2	0.838
	students	368	2.59	1.02	-0.2	0.838
Rebellious behaviour from students	lecturers	364	2.34	0.85	-2.99	0.003
	students	371	2.56	1.09	-3	0.003
Use of narcotics in faculty by students	lecturers	354	1.92	0.9	-4.71	0
	students	363	2.29	1.17	-4.73	0
Manipulation for improving grade from student	lecturers	317	1.68	0.83	-4.57	0

	students	331	2.05	1.16	-4.6	0
	lecturers	362	2.63	0.83	-0.81	0.418
Sexual harassment from student	students	368	2.69	1.01	-0.81	0.417
	lecturers	340	1.82	0.79	-0.5	0.616
Disruption of class by students	students	354	1.86	1.02	-0.51	0.614
	lecturers	350	1.92	0.86	-6.15	0
Damage of faculty equipment from students	students	356	2.39	1.14	-8.15	0

Compared to lecturers, students report a higher frequency all categories of unethical behaviour occurring in HEIs. In contrast, when perceptions of the severity of unethical behaviours were reported, lecturers show higher severity in in all cases of unethical behaviour.

Table 3. *Contrasted severity of unethical behaviours as reported by lecturers and students*

	Category	N	Mean	SD	t	p
Violence against students	lecturers	360	4.03	0.91	7.31	.000
	students	376	3.44	1.22	7.36	.000
Lack of respect toward students	lecturers	359	4.09	0.89	6.67	.000
	students	368	3.56	1.21	6.70	.000
Exploitation of students	lecturers	355	4.10	0.94	7.57	.000
	students	362	3.46	1.29	7.59	.000
Unequal treatment of students	lecturers	348	4.37	0.82	8.59	.000
	students	369	3.68	1.25	8.69	.000
Prejudice against students	lecturers	348	4.37	0.82	7.57	.000
	students	355	3.59	1.54	7.59	.000
Violation of privacy	lecturers	346	4.40	0.95	10.31	.000
	students	358	3.46	1.41	10.37	.000
Unfair assessment of students	lecturers	348	4.27	0.93	7.25	.000
	students	350	3.66	1.29	7.26	.000
Lack of lecturer's preparation	lecturers	350	4.36	0.92	9.19	.000
	students	361	3.58	1.29	9.24	.000
Lack of lecturer's professionalism	lecturers	352	4.24	0.91	9.56	.000
	students	363	3.42	1.33	9.61	.000

Lack of cooperation	lecturers	354	4.22	0.88	8.21	.000
	students	354	3.55	1.25	8.21	.000
Sexual abuse from lecturers	lecturers	332	4.64	0.95	7.90	.000
	students	331	3.85	1.55	7.90	.000
Violence by students	lecturers	346	4.56	0.79	9.81	.000
	students	364	3.77	1.29	9.92	.000
Prejudice by students	lecturers	346	4.42	0.81	8.81	.000
	students	363	3.67	1.37	8.91	.000
Copying or plagiarism by students	lecturers	364	3.77	1.29	9.81	.000
	students	366	3.68	1.12	9.92	.000
Rebellious behaviour from students	lecturers	351	4.45	0.73	8.79	.000
	students	361	3.81	1.16	8.85	.000
Use of narcotics in faculty by students	lecturers	347	4.48	0.91	7.97	.000
	students	351	3.79	1.30	7.99	.000
Manipulation for improving grade from student	lecturers	329	4.61	0.87	7.86	.000
	students	362	3.96	1.26	7.99	.000
Sexual harassment from student	lecturers	352	4.20	0.86	3.94	.000
	students	335	3.86	1.40	3.90	.000
Disruption of class by students	lecturers	381	4.04	1.59	12.75	.000
	students	358	3.76	1.05	12.91	.000
Damage of faculty equipment from students	lecturers	360	4.03	0.91	7.31	.000
	students	376	3.44	1.22	7.36	.000

The data also indicate that larger differences between students and lecturers on the perceived severity of ethical violations are observed in the category of violations committed by students.

When factors influencing unethical behaviors in HEIs were explored, the data indicated that familiarity with ethical standards is the most influencing factor in committing ethical violations with $F(3,304) = 13,316, p < 0, 01$. Lecturers who are less familiar with ethical standards engage more in ethical violations compared to those who are more familiar.

Another important factor is reliance on the impact of the code of ethics $F(3,370) = 2804, p < 0,05$. Lecturers who believe that the code of ethics does not have much impact, involve more in ethical violations of ethics, compared to those who rely more on the code of ethics.

Attention to ethics during occupational training $F(3,369) = 3.426, p < 0,05$, is found to be another important factor. Lecturers who received more training on ethics during their occupational qualification engage less in ethical violations of ethics in HEIs, compared to those who received less training.

Discussions

This study aimed at exploring (a) the most frequent and most severe unethical behaviours of lecturers and students in HEIs; (b) the main factors influencing unethical behaviours of lecturers and students in HEIs. The findings lead to recommendations for developing policies and strategies aiming at advancing ethical education in HEIs in Albania.

Unethical behavior of lecturers and students

Findings suggest that unethical behavior in HEIs in Albania is not frequent but it is perceived severe in cases it happens. Unethical behavior in HEIs in Albania is mostly informally recognized. The majority of lecturers (43%) and students (56%) of students report that unethical behaviors in HEIs exist but do not affect them personally. According to lecturers (60.9%), and students (43.9%), unethical behaviour is not addressed or rarely addressed, while 15.5% of lecturers and 9.6% of students have no information at all. Findings confirming informal recognition of unethical behaviours in HEIs in Albania are reported elsewhere (ACER, 2017).

Lecturers report being personally affected by unethical behaviour to a larger extent (23%) than students (17%), while students are reported by both lecturers and students to violate ethics more frequently than lecturers.

There are consistent differences between lecturers and students in regard to perceptions of the frequency and severity of unethical behaviours. In all cases, students report a higher incidence of unethical behaviour, whether committed by lecturers or students, while lecturers, in all cases, report higher sensitivity towards the severity of unethical behaviours. These results may indicate that students are more exposed to ethical violations by both students and lecturers and have developed a desensitized perception towards unethical behaviours. As for lecturers, these findings may suggest that they are less exposed to ethical violations, more reluctant to report them, and more informed about ethical standards and the importance of ethics in education.

Although both lecturers and students report students violating ethics more frequently, both groups perceive their own group to show less frequent unethical behaviours compared to how the other group perceives them. Therefore, students report lecturers to have a higher incidence of unethical behaviour than lecturers report themselves, and vice versa. These findings go in line with other studies which confirm that people view their own behaviour more positively than they do other people's behaviour (Wojciszke, 2005).

Unethical behaviours of lecturers

The most frequent unethical behaviours of lecturers, as reported by lecturers and students, is punishing students for not fulfilling academic obligations, and for disrupting class hours. Students

report that such behaviours include punishing students by requesting to leave the class, humiliating the student in front of the class, and threatening to use grades as a punishment. Such violations harm the dignity and self-esteem of students. Other studies confirm that assessment is frequently used as a punishment or manipulation tool in higher education in Albania (Kächelein et al., 2013). Similarly, assessment is used as a favouritism tool based on acquaintance, as reported by this current study and others conducted before (Mato et al., 2014; Kächelein et al., 2013).

Findings suggest that the philosophy of using punishment and discipline in the best interest of education is reported at high-frequency rates by students at the university level, however, students and lecturers do not perceive such violations to be severe.

Other common unethical behaviours of lecturers, as indicated by this study, include: arriving constantly late, missing classes, not respecting class schedule, using phone communications during classes, not complying with the syllabus, abusing with textbooks, and taking credits for others' work, and not informing students about their own assessment. Such findings are confirmed by other previous studies (Mato et al., 2014; Kächelein et al., 2013).

One of the most frequent violations of lecturers is ignoring unethical behaviours of other lecturers. This is related to the lack of support structures, reduction of social and professional responsibility as well as lack of organizational culture. Vertical reporting is the most used strategy and there exists a lack of confidence in horizontal structures.

Unethical behaviours of students

Students' more frequent violations include cheating in exams by sharing answers with friends during exams and by using phones during examinations. Various studies rank plagiarism and cheating among the most frequent violations of ethics by students in Albanian HEIs (Lamallari et al., 2016). Among the most significant factors that favour academic dishonesty are lack of information and real understanding of plagiarism, impunity, mismanagement of time and workload, lack of trust in realistic academic assessment, social values and pressure that praise cheating and plagiarism (Park, 2003).

Other frequent unethical behaviours of students include showing prejudice towards lecturers based on different characteristics, insulting them, harassing other students based on their religion, using improper words, and dressing in the premises of the institution. Unethical communication and attitudes of students towards lecturers and other students have been recorded in previous studies (Vishkurti, 2013).

Factors influencing ethical violations and recommendations

The study shows that the most influencing factors in committing ethical violations, as reported by lecturers, are limited familiarity with ethical standards, limited trust in the impact of the code of ethics, limited reliance on codes of ethics, and poor attention to ethics during occupational training. Based on these findings, advancement of ethical education in higher education system in Albania requires a) improved legal framework and relevant mechanisms for the prevention and treatment of

cases of ethics violation; b) increased attention in regard to professional development at work for lecturers; c) improved legal framework and the mechanisms for the publication and the use of academic texts; d) improved university curricula and research programs focused on understanding ethical behaviour, ethical practice, and ethical research.

Limitations

The research was based on self-reporting of perceptions, therefore the data may be affected by over- or under-reporting.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.

References

- Albanian Center for Economic Research (2017). Ethics in the Albanian Education System.
<https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/study-report-ethics-in-the-education-system-in-albania.pdf>
- Ahsan, K., Akbar, S., & Kam, B. (2022). Contract cheating in higher education: a systematic literature review and future research agenda. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(4), 523-539.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1931660>
- Allen, J. K., Robbins, S. B., Casillas, A., & Oh, I. S. (2016). Trait and skill predictors of college students' academic performance. *Journal of College Student Development*, 57(8), 983-999.
- Artal, R., & Rubinfeld, S. (2017). Ethical issues in research. Best Practice & Research. *Clinical Obstetric Gynaecology* 43, 107-114. <https://doi.org/10.1016/j.bpobgyn.2016.12.006>.
- Barlett, W., Uvalić, M., Durazzi, N., Monastiriotis, V. & Sene, T. (2016). From university to employment: Higher education provision and labour market needs in the Western Balkans synthesis report. European Commission. <https://www.lse.ac.uk/business/consulting/reports/from-university-to-employment>
- Bouter, L. M., Tjeldink, J., Axelsen, N., Martinson, B. C., & Ter Riet, G. (2016). Ranking major and minor research misbehaviors: results from a survey among participants of four World Conferences on Research Integrity. *Research Integrity and Peer Review*, 1, 17. <https://doi.org/10.1186/s41073-016-0024-5>
- Dang, T. T. (2019). Academic integrity in Vietnam's higher education: Students' perspectives. *International Journal for Educational Integrity*, 15(3), 1-16.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2012). Higher education in Albania. European Commission
- Fanelli, D. (2018). Opinion: Is science really facing a reproducibility crisis, and do we need it to? *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(11), 2628-2631. <https://doi.org/10.1073/pnas.1708272114>
- Gallant, T. B. (2016). Academic integrity in online education: A call for proactive leadership. *Journal of Leadership Studies*, 9(4), 30-35. <https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1308173>
- Gallant, T.B. & Rettinger, D. (2022). An introduction to 30 years of research on academic integrity. *Journal of College and Character*, 23(1), 1-5. <https://doi.org/10.1080/2194587X.2021.2017975>
- Hatakenaka, S. & Thompson, Q. (2006). *Albanian Higher Education*. Report submitted to the European Investment Bank.
- Haven, T., van Woudenberg, R. (2021). Explanations of research misconduct, and how they hang together. *Journal for General Philosophy of Science*, 52, 543–561. <https://doi.org/10.1007/s10838-021-09555-5>
- Hilton, J., Fischer, L., Wiley, D., & Williams, L. (2017). Maintaining momentum toward graduation: OER and the course throughput rate. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(4), 18-34. <https://doi.org/10.19173/IRRODL.V17I6.2686>
- Ioannidis, J. P. A. (2019). The challenge of reforming nutritional epidemiologic research. *Jama*, 321(21), 2069-2070. <https://doi.org/10.1001/jama.2018.11025>

- Kächelein, H., Jasini, A. & Zhllima, E. (2013). Abusive behaviours in universities: a qualitative assessment for the case of Albania. Proceedings of social political and economic change in the Western Balkans Conference, Belgrade: Regional Research Promotion Program.
- Kajsiu, B. (2013). The birth of corruption and the politics of anti-corruption in Albania, 1991–2005. *The Journal of Nationalism and Ethnicity*, 6(41), 1008 – 1025.
- Lamallari, B., Madhi, G., & Shpuza, M. (2016). Academic (dis)honesty in Albania: concerns on plagiarism. Regional Research Promotion Program
- Lease, L. A., & Jackson, L. M. (2019). Inclusive excellence in higher education: A critical examination. *Educational Policy*, 33(3), 371-408.
- Mato, E., Keta, M., & Mita, N. (2014). *Çështjet e Etikës dhe Korrupsionit në Sistemin Arsimor Shqiptar (Studim Pilot)*. [Issues of ethics and corruption in the Albanian Education System. (Pilot Study)].
- Morris, E. J. (2018). Academic integrity matters: five considerations for addressing contract cheating. *International Journal of Educational Integrity*, 14(15), 1-12. <https://doi.org/10.1007/s40979-018-0038-5>
- Mulisa, F., Ebessa, A.D., & Hui, S.K.F. (2021). The carryover effects of college dishonesty on the professional workplace dishonest behaviors: A systematic review. *Educational Assessment and Evaluation*, 8(1), 1935408 <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1935408>
- Reay, D. (2021). The working classes and higher education: Meritocratic fallacies of upward mobility in the United Kingdom. *European Journal of Education*, 56, 53– 64. <https://doi.org/10.1111/ejed.12438>
- Sillat, L.H., Tammets, K., Laanpere, M. (2021). Digital competence assessment methods in higher education: A systematic literature review. *Education Science*, 11(8), 402. <https://doi.org/10.3390/educsci11080402>
- Simha, A. (2014). [Review of Cheating in College—Why Students Do It and What Educators Can Do About It, by D. L. McCabe, K. D. Butterfield, & L. K. Treviño]. *Academy of Management Learning & Education*, 13(1), 143–145. <http://www.jstor.org/stable/43696604>.
- Stroebe, W. (2020). Student evaluations of teaching encourages poor teaching and contributes to grade inflation: A theoretical and empirical analysis. *Basic and Applied Social Psychology*, 42(4), 276-294. <https://doi.org/10.1080/01973533.2020.1756817>
- Tesar, M., Peters, M., & Jackson, L. (2021). The ethical academy? The university as an ethical system. *Educational Philosophy and Theory*, 53(5), 419-425, <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1884977>
- Vishkurti, S. (2013). Reforma dhe edukimi qytetar ne universitete. [The reform and civic education in universities]. *Aktet e Takimit Vjetor*, 2(3), 107-111.
- Wojciszke, B. (2005). Morality and competence in person-and self-perception. *European Review of Social Psychology*, 16(1), 155–188. <https://doi.org/10.1080/10463280500229619>
- Zheng, Y., Epitropaki, O., Graham, L., & Caveney, N. (2022). Ethical leadership and ethical voice: The mediating mechanisms of value internalization and integrity identity. *Journal of Management*, 48(4), 973–1002. <https://doi.org/10.1177/01492063211002611>.
- Zhllima, E., Imami, D., Rama, K., & Shahini, A. (2018). Corruption in Education during Socialism and the Postsocialist Transition. *Slavica Publishers*, 7(2), 51-57.

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DİSKALKULİ FARKINDALIKLARININ
BELİRLENMESİNE İLİŞKİN BETİMSSEL BİR ÇALIŞMA
A DESCRIPTIVE STUDY ON THE DETERMINATION OF DYSCALCULIA
AWARENESS OF CLASSROOM TEACHERS**

Rıdvan Dalga¹, Osman Dalaman², Okan Şanlı³, Abdül Samet Çınar⁴

¹Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi, Türkiye,
rh.dalga@gmail.com

²Necmettin Erbakan Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü Dr. Öğr. Üyesi, Türkiye, osmdalaman@gmail.com¹

³Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi, Türkiye,
ok5151@outlook.com

⁴Necmettin Erbakan Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi, Türkiye,
samet071013035@gmail.com

ÖZET

Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin diskalkuli (matematik öğrenme güçlüğü) ye ilişkin farkındalıklarını belirlemek amacıyla yapılmış, sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve farkındalıkları kapsamlı olarak incelenmiştir. Niğde ili Merkez ilçesinde görev yapan 30 sınıf öğretmenine diskalkuli ile ilgili 5 açık uçlu soru içeren farkındalık formu uygulanmış ve elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma neticesinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunun diskalkulinin farkında olduklarının ve diskalkuli ile ilgili terimleri doğru tanımladıkları fakat diskalkulik bir öğrenci ile karşılaştıklarında kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel Öğrenme Güçlüğü, Diskalkuli, Farkındalık, Sınıf Öğretmeni

ABSTRACT

This study was conducted to determine the awareness of classroom teachers about dyscalculia (math learning disability), the views and awareness of classroom teachers were examined in detail. An awareness form containing 5 open-ended questions about dyscalculia was applied to 30 classroom teachers working in the central district of Niğde Province, and the obtained data were analyzed using descriptive analysis technique. As a result of the study, it was concluded that most of the classroom teachers participating in the research were aware of dyscalculia and defined the terms related to dyscalculia correctly, but when they encountered a dyscalculic student, they saw themselves as inadequate.

Keywords: Special Learning Disability, Dyscalculia, Awareness, Classroom Teacher

GİRİŞ

Matematisel becerilerin son derece önemli olduğu günümüz dünyasında okul çağındaki çocukların en sık karşılaştığı sorunlardan birisi de nüfusun yaklaşık %6'sını etkileyen heterojen ve kalıcı bir bilişsel bozukluk olan diskalkulinde (Wong, Ho ve Tang ,2015; Cornue, 2019) aralarında bulunduğu özel öğrenme güçlükleridir (Lerner, 2000). Disleksi (okuma güçlüğü), diskalkuli

(matematik öğrenme güçlüğü), disgrafi (yazılı anlatım güçlüğü) ve başka türde adlandırılmayan öğrenme güçlükleri olarak 4 grupta sınıflandırılan (Köroğlu, 2008) öğrenme güçlüklerinden olan diskalkuli, özel bir teşhis ve yeteri kadar müdahale etmedeki güçlükler sebebiyle en zor uzmanlık alanlarından biridir (Wong, Ho ve Tang, 2015).

İlk olarak Çekoslovak araştırmacı Kosc (1974) tarafından gelişimsel diskalkuli (develop mental dyscalculia) olarak ifade edilen diskalkuliyi matematiksel ilişkiler kurabilme, anlamlandırabilme, hesaplayabilme, tanıyabilme becerilerinde, sayısal sembolleri kullanabilme ve yazabilme becerilerinde var olan bozukluk veya yetersizlik olarak tanımlayabiliriz (Butterworth, 2003; Beachman&Trott, 2005).

Babu ve Sasikumar(2019)'a göre kişisel farklara ve yaşa göre değişik özellikler sergileyen diskalkulik öğrenciler rakamları, temel işlemleri, problemleri ve problemlerin sezgisini anlamlandırmada (Sezer ve Akın, 2011), temel sayı kavramlarını anlamakta güçlük çekmekle birlikte sayıları sezgisel olarak kavramada, sayıların gerçekliğini ve metotlarını öğrenmede (Chinn, 2011), hafızada tutmada, ezberlemede ve öğrenilen bilgileri geri getirmede (Geary, 2014), ritmik saymada (Butterworth ve Yeo, 2004) ve sayıların basamak değerlerini algılamada zorluklar yaşarlar. Bird (2017)'e göre diğer derslerde normalde başarılı olan bir öğrenci sıradan sayı işlemlerinde şaşkıncı derecede zorluk çekiyorsa ve dört işlemin hepsinde genellikle yaşına göre parmak saymaya güveniyorsa, bu öğrencinin diskalkulik bir öğrenci olduğundan şüphelenilmelidir.

Diskalkuli bireyler üzerinde eğitim, istihdam ve yaşam becerileri alanlarında uzun süreli olumsuz etkiler bıraktığı bilinmektedir (Hannell, 2013). Tedavi edilmediği takdirde birey üzerine bıraktığı olumsuz etkiler nedeni ile pek çok olumsuz sonuçları doğuracağına ilişkin literatürde fikir birliği bulunmakla birlikte, uygun müdahale ve erken teşhis ile diskalkulinin etkilerinin en aza indirilebileceğini söyleyebiliriz (Diéguez ve Álvarez 2010). Bir bireye eğitim hayatına başladığı erken yaşlarda matematik alanında zorluk yaşadığına dair erken teşhis ve uygun müdahalede bulunmadığı takdirde, bireyin okul yılları boyunca öğrenme boşlukları artacaktır. Bu boşluklar birleştiğinde, sonuç birey için giderek daha olumsuz etkileri beraberinde getirerek sinir bozucu bir hale gelecektir.

Diskalkulinin bireyler üzerinde bıraktığı olumsuz etkilerin bilinmesine rağmen Dias, Pereira ve Borsel (2013) tarafından yapılan "Eğitimciler arasında diskalkulinin farkındalığının değerlendirilmesi" başlıklı çalışmada, ankete katılan eğitimcilerin %45,2'sinin diskalkulinin farkında olmadığını, yalnızca %12,9'unun diskalkuli semptomlarını tanıyabildiğini bildirilmesi eğitimcilerimizin geçtiğimiz dönemlerde bu alanda yeteri kadar bilgisinin olmadığını göstermektedir. Oysaki öğrenme sorunlarını erken yaşta saptamada ve müdahale etmede, aile ve okul öncesi öğretmenlerinin yanında sınıf öğretmenlerinin çok önemli rolleri bulunmaktadır (Doğan, 2012). Özellikle bireylerin gelişiminde çok büyük öneme sahip olan sınıf öğretmenleri, diskalkuli ile alakalı güçlüklerin erken saptanmasında, yeterli ve uygun müdahalenin yapılabilmesinde merkezi bir rol oynar.

Amaç

Araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin diskalkuli farkındılıklarını ortaya çıkarmaktır.

Alt Amaçlar,

1. Sınıf öğretmenlerinin diskalkuli kavramı ile karşılaşma durumları ve diskalkuliye yönelik yönelik düşüncelerini belirlemek.
2. Sınıf öğretmenleri diskalkuli olabileceğini düşündüğü ya da tanısı konmuş bir öğrencinin özelliklerini nasıl ifade etmişlerdir. Diskalkulinin belirtilerine yönelik görüşlerini belirlemek.
3. Sınıf öğretmenlerinin diskalkulik öğrenciler için uygun öğrenme ortamları hakkında görüşlerini belirlemek.
4. Sınıf öğretmenlerinin diskalkulik bir öğrenci ile karşılaştığında kendini pedagojik olarak yeterli hissetmesine yönelik görüşlerini belirlemek.
5. Sınıf öğretmenlerinin diskalkuli konusunda uzman yardımı ve aile desteği konusunda görüşlerini belirlemek.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden yararlanarak hazırlanan betimsel bir çalışmadır. Çalışma verileri nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme tekniği ile toplanmış ve betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Niğde il merkezinde görev yapan ve gönüllülük esasına göre belirlenmiş olan 30 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde uygun veya elverişlilik (convenience) örnekleme tekniği kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından eğitim bilimleri alanında görev yapan alanında uzman altı akademisyenden uzman görüşü alınarak hazırlanmış olan 5 açık uçlu sorudan oluşturulmuş diskalkuli farkındalık formu kullanılmıştır. Diskalkuli farkındalık formu ilgili literatür incelenerek uzman gözetiminde araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formun oluşturulması aşamasında ilk önce ulusal ve uluslararası literatür taraması yapılmıştır. Uzman görüşünden sonra son hali oluşturulan farkındalık formu için gerekli izinler alınmış ve Niğde il merkezinde yer alan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde sınıf öğretmenlerine uygulanan diskalkuli farkındalık formdan elde edilen sonuçlar ve sonuçlara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Araştırmada diskalkuli farkındalığını ortaya çıkarmak amacıyla sınıf öğretmenlerine 'Diskalkuli kavramı ile daha önce hiç karşılaştınız mı? Diskalkuli hakkında ne düşünüyorsunuz?' sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinin Diskalkuli Farkındalıklarına Yönelik Sonuçlar

Tema	Kod	f	%
Diskalkuli	Evet	20	66.67
	Hayır	10	33.33
Toplam		30	100.00

Tablo 1 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin üçte birlik bölümü (f=10, %33.33) diskalkuli ile daha önce karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Üçte ikilik kısmı (f=20, %66.67) ise diskalkuli terimi ile daha önce tanıştıklarını ifade etmişlerdir.

Çalışmada diskalkuli semptomlarının farkındalığını araştırmak için sınıf öğretmenlerine “Diskalkuli olabileceğini düşündüğünüz ya da tanısı konmuş bir öğrencinin özellikleri nelerdir/neler olabilir? (Diskalkulinin belirtileri nelerdir?)” şeklinde bir soru yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 2’te gösterilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Diskalkuli Özellikleri ve Belirtileri Hakkında Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Tema	Kod	f	%
Özellik	Dört işlem, problem çözme ve problem kurmada güçlük	22	28.95
	Sayıları öğrenme ve rakamları yazmada güçlük	20	26.32
	Matematiksel kavramları ve sembolleri karıştırma	16	21.05
	Saat, gün, hafta, ay ve mevsimleri anlamada zorlanma	6	7.89
	Parmaklarını kullanarak sayma ve işlem yapma	5	6.58
	İleriye ve geriye ritmik saymalarda zorlanma	4	5.26
	Fikrim yok	3	3.95
	Toplam		76

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin en çok dört işlem, problem çözme ve problem kurmada güçlük (f=22, %28.95) belirtilerini ortaya çıkardıkları görülmektedir. Bu kodu sayıları öğrenme ve

rakamları yazmada güçlük($f=20$, %26.32), matematiksel kavramları ve sembolleri karıştırma($f=16$, %21.05) ve saat, gün, hafta, ay ve mevsimleri anlamada zorlanma($f=6$, %7.89) takip etmektedir. Ayrıca 5 (% 6.58) sınıf öğretmeni parmaklarını kullanarak sayma ve işlem yapma ve 3 öğretmenin (% 3.95) ise bu konu hakkında fikirlerinin bulunmadığı belirtilmektedir.

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin diskalkulik öğrenciler için uygun sınıf ortamı hakkındaki görüşlerini öğrenmek için “Diskalkulik olabileceğini düşündüğünüz ya da tanısı konmuş bir öğrenci için uygun öğrenme ortamı nasıl olmalıdır?” şeklinde bir soru yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerine Göre Diskalkulik Öğrencilerin Öğrenme Ortamlarına Yönelik Sonuçlar

Tema	Kod	f	%
	Oyunla matematik öğretimi	3	6.52
	Görsel materyaller ve somulaştırma	23	50.00
Öğrenme Ortamı	Öğretimi bireyselleştirme	11	23.91
	Fiziki ortam	7	15.22
	Farklılaştırılmış öğretim ortamı	2	4.35
Toplam		46	100.00

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenleri en çok görsel materyallerle somutlaştırılmış ($f=23$, %50) öğrenme ortamının uygun öğrenme ortamı olduğunu belirtmişlerdir. Bunu öğretimi bireyselleştirme ($f=11$, %23.91), fiziki ortam ($f=7$, %15.22) ve oyunla matematik öğretimi ($f=3$, %6.52) takip etmektedir. Sınıf öğretmenlerinin sadece 2’sinin (%4.35) farklılaştırılmış öğretim ortamından söz ettikleri görülmüştür.

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin diskalkulik bir öğrenci eğitiminde kendilerini pedagojik olarak yeterli hissetme durumları hakkında görüşlerini almak için “Sınıfınızda diskalkulik tanısı konmuş bir öğrenciniz olsa ya da varsa kendinizi pedagojik olarak yeterli hisseder misiniz? Neden?” şeklinde bir soru yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Diskalkulik Öğrencilere Yönelik Pedagojik Yeterlilik Sonuçları

Tema	Kod	f	%
Yeterlilik	Evet	4	13.33
	Hayır	26	86.67
Toplam		30	100.00

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu (f=26, %86.67) diskalkuli tanısı konmuş bir öğrencileri olsa ya da varsa kendilerini pedagojik olarak yetersiz hissedeceklerini belirtmişlerdir. Bir kısmı (f=4, %13.33) ise böyle bir durumda kendilerini yeterli hissedeceklerini vurgulamışlardır.

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin diskalkuliye karşı bir uzman ve aile desteğine istek duyma durumları hakkında görüşlerini almak için “Diskalkuli konusunda sizce uzman yardımı ve aile desteğine ihtiyaç var mıdır? Neden?” şeklinde bir soru yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Diskalkuli Konusunda Uzman Yardımı ve Aile Desteği Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Tema	Kod	f	%
Uzman Yardımı ve	Evet	29	96.67
Aile Desteği	Hayır	1	3.33
Toplam		30	100.00

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin neredeyse tamamı (f=29, %96.67) diskalkuli konusunda uzman yardımı ve ebeveyn desteğine ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Sadece 1 (%3.33) sınıf öğretmeni bu konuda uzman yardımı ve ebeveyn desteğine ihtiyaç olmadığını söylemiştir.

Sonuç ve Öneriler

Diskalkuli, sınıf öğretmenlerin sıklıkla karşılaşabileceği bir öğrenme güçlüğüdür. Bu zorlukla her öğretmen başa çıkmayı bilmelidir. Ülkemizde daha önce diskalkuli farkındalığı ve öğretmen görüşlerinin araştırıldığı çalışmalarda öğretmenlerin matematik öğrenme bozukluğunun özgül adı

olan diskalkuliyi pek bilmedikleri ve bu öğrencilere matematik dersinde nasıl yardımcı olacakları hakkında bir fikirlerinin olmadığı tespit edilmiştir (Hacısalıhoğlu ve Karadeniz, 2013, Sezer ve Akın, 2011). Çalışmamızda elde ettiğimiz bulgularda ise sınıf öğretmenlerin diskalkuli farkındalıklarının yüksek olduğunu görmekteyiz. Öğretmenler lisans eğitimlerinde aldıkları derslerde ya da hizmetiçi eğitimlerde diskalkuli kavramı ile karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Bu durum daha önce diskalkuli ile yapılan çalışmaların bir nebze de olsa başarılı oldukları ve önerilerin göz önünde bulundurulduğu anlamına gelebilir. Araştırmalara bakıldığında diskalulinin formal eğitim nüfusu içindeki oranının %3-10 arasında olduğu görülmektedir (Ansari, 2011). Bundan sebep öğretmenlerin diskalkuliyi bilmesi belki de birçok öğrencinin hayatını değiştirecek ve onlara matematiği sevdirmenin yolunu açacaktır.

Sınıf öğretmenleri sınıflarında diskalkuli olabileceğini düşündüğü ya da tanısı konmuş bir öğrenci ile karşılaştıklarında öğrenci için uygun öğrenme ortamlarını daha çok görsel materyaller ile zenginleştirmeleri ve öğretimi bireyselleştirerek bu öğrencilerin başarı yüzdelerinin arttırılabileceğini savunmuşlardır.

Sınıflarında diskalkuli tanısı konmuş bir öğrencileri olma durumunda kendilerini pedagojik olarak yeterli hissedip hissetmeyecekleri konusunda katılımcı sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu kendilerini yeterli hissetmeyeceklerini belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak, bu konuda yeteri kadar donanıma sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu eksikliklerini hizmetiçi eğitimler ile kapatacaklarını yani başka bir deyişle uzman yardımının şart olduğunu ifade etmişlerdir. Kuruyer ve diğerleri (2019) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının okuma ve matematikte yaşadıkları güçlükleri nasıl belirleyecekleri ve üstesinden gelecekleri konusunda öngörü ve pedagojik yansımalarının olmadığı sonucuna varmışlardır. Bevan ve Butterworth (2002) çalışmalarında benzer sonuçlara varmışlar ve öğretmenlerin diskalkulisi olan öğrencilere matematik öğretmekte zorlandıklarını bulmuşlardır.

Tüm bu sonuçlar ışığında diskalkulik öğrencilerin sayısının yapılan kaynak taramaları sonucu azımsanmayacak kadar fazla olduğundan diskalkuli ve diğer özel öğrenme güçlüklerini içeren bir dersin lisans eğitimi kapsamında ilköğretim matematik öğretmenliği, lise matematik öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde bireysel ve zorunlu bir ders olarak okutulmasının öğretmenlerin matematik öğretimi becerilerini artıracakını önerebiliriz. Öğretmenlere seminer dönemlerinde alanında uzman kişilerce yüzyüze eğitimler verilmelidir. Diskalkuli farkındalığının daha çok artması için başta öğretmenlere ve öğretmen adaylarına olmak üzere toplumun her kesimine ulaşmak gerekir.

Diskalkuli ile ilgili genelde nitel çalışmalar başka bir ifadeyle öğretmen, uzman ve aile görüşlerinin alındığı çalışmalar yapılmaktadır. Deneysel ya da nicel çalışmalarda yapılmalı, literatür zenginleştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Ansari, D. (2011) Disorders of the Mathematical Brain: Developmental Dyscalculia and Mathematics Anxiety. The Art and Science of Math Education, University of Winnipeg, November 19th 2011. doi: 10.1111/j.1469-5812.2010.00705.x
- Babu, A. G., & Sasikumar, N. (2019). Need for neuro cognitive approach in teaching Mathematics for children with Dyscalculia, International Journal of Basic and Applied Research, 3, 194-200. Beacham, N., & Trott, C. (2005). Screening for dyscalculia within HE. MSOR Connections, 5(1), 1-4.
- Bevan, A., & Butterworth, B. (2002). The responses of students and teachers to maths disabilities in the classroom. [Online] Retrieved on 14-May-2020, at URL: www.mathematicalbrain.com/pdf/2002BEVANBB.PDF
- Bird, R. (2017). The dyscalculia toolkit, London, SAGE Publications Ltd.
- Butterworth, B. (1999). The mathematical brain. London: Macmillan.
- Butterworth, B., & Yeo, D. (2004). Dyscalculia guidance. London: Nelson.
- Chinn, S. (2011). Mathematics learning difficulties and dyscalculia. Special Educational Needs: A Guide for Inclusive Practice, 169.
- Cornue, J. W. (2019). Exploring Dyscalculia and Its Effects on Math Students (Doctoral dissertation, Harvard University).
- Dias, M. D. A. H., Pereira, M. M., & Borsel, V. J. (2013). Assessment of the awareness of dyscalculia among educators. Audiology-Communication Research, 18(2), 93-100.
- Doğan, H. (2012). Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hacisalihoğlu K., M. (2013) Diskalkuli Yaşayan Öğrencilere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *NWSA-Education Sciences*, 1C0581, 8, (2), 193-208.
- Hannell, G. (2013). Dyscalculia: action plans for successful learning in mathematics. New York: Routledge.
- Köroğlu, E. (2008). DSM-IV - Tanı ölçütleri başvuru kitabı. (4. Basım), İstanbul: HYB Yayıncılık.
- Kosc, L. (1974). Developmental dyscalculia. *Journal of learning disabilities*, 7(3), 164-177.
- Lerner, J. W. (2000). Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies. Houghton Mifflin.
- Sezer, S., & Akın, A. (2011). Teachers' opinions about dyscalculia seen in the students between the ages of 6-14. *Elementary education online*, 10(2).
- Wong, T. T. Y., Ho, C. S. H., & Tang, J. (2017). Defective number sense or impaired access? Differential impairments in different subgroups of children with mathematics difficulties. *Journal of learning disabilities*, 50(1), 49-61.

**PANDEMİ DÖNEMİNDE COVID-19'UN ÇOK BOYUTLU ETKİLERİ İLE
İLKOKUL VELİLERİNİN EĞİTİME KATILIMI ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖZ
DUYARLIĞIN ARACI ROLÜ**

**THE MEDIATING ROLE OF SELF-SENSITIVITY IN THE RELATIONSHIP
BETWEEN THE MULTIDIMENSIONAL EFFECTS OF COVID-19 AND THE
INVOLVEMENT OF PRIMARY SCHOOL PARENTS IN EDUCATION DURING
THE PANDEMIC PERIOD**

Fatma DUMAN DORA¹, Fatma Sema BENGİ²

¹ Toros üniversitesi, Psikoloji Ana Bilim Dalı, Mersin, fatmadumandora@gmail.com.

² Toros üniversitesi, Psikoloji Ana Bilim Dalı, Mersin, Türkiye, sema.gurkan@toros.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, pandemi döneminde covid 19'un çok boyutlu etkileri ile ilköğretim velilerinin eğitime katılımı arasındaki ilişkide öz duyarlılığın aracı rolünü belirlemektir. Araştırmaya toplam 353 kişi katılmıştır. Araştırmada katılımcılara kişisel bilgi formu, Aile Katılım Ölçeği (AKÖ), Öz duyarlılık Ölçeği (ÖDÖ) ve Çok Boyutlu Covid-19 Ölçeği uygulanmıştır. Öz duyarlılık, aile katılımı (velilerinin eğitime katılımı) ve covid-19'un çok boyutlu etkileri arasında anlamlı, pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca öz duyarlılığın, Covid-19'un çok boyutlu etkileri ile velilerin eğitime katılımı arasındaki ilişkide aracı bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Mevcut çalışma bulguları gelecekte salgın hastalıkların getirilerini anlamlandırma ve gerekli önlemleri alma adına önem taşımaktadır. Araştırmanın çeşitli sınırlılıkları olsa da bulgular, öz duyarlılık kavramının günümüzde "zorlayıcı bir yaşam olayı" olarak kabul edilen Covid-19 pandemisinin çok boyutlu etkilerine karşı koruyucu bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, Velilerin Eğitime Katılımı, Öz Duyarlılık

ABSTRACT

In this study, it is aimed to determine the mediating role of self-sensitivity in the relationship between the multidimensional effects of covid 19 and primary school parents' participation in education during the pandemic period. 353 people participated this study. Information Form, Personal Family Involvement Scale (FIS), Self-Sensitivity Scale (SSS) and Multidimensional Covid-19 Scale and personal were applied to the participants in the study. It was found that there was a significant, positive relationship between self-sensitivity, family involvement (parents' participation in education) and multidimensional effects of Covid-19. Furthermore, the research found that self-sensitivity played a mediating role in the relationship between the multidimensional effects of Covid-19 and parental participation in education. The findings of the current study are important for making sense of the consequences of epidemic diseases in the future and taking necessary precautions. Although the research has various limitations, the findings reveal that the concept of self-sensitivity is a protective factor against the multidimensional effects of the Covid-19 pandemic, which is accepted as a "challenging life event" today.

Keywords: Covid-19, Parental Participation in Education, Self-Sensitivity

1.GİRİŞ

İnsanların günlük hayatlarındaki normal düzeni bozan psiko-sosyal, ekonomi ve eğitim alanlarında birçok olumsuz etkiye neden olan Covid-19 hastalığı günümüzün zorlayıcı yaşam olayı olarak kabul edilmektedir [1]. Araştırmalar bize birçok psikolojik problemin nedenleri arasında zorlayıcı yaşam olaylarının olduğunu göstermektedir. Pandemi döneminde Covid-19 hastalığı ve etkileri ile ilgili yapılan araştırmalarda, pandemi döneminde alınan tedbirlerin ve yeni normalleşmenin insanlar üzerinde zorlayıcı yaşam etkisi bıraktığı ve bunun sonucunda bireylerde duygu düşünce ve davranış değişikliklerinin ortaya çıktığı bildirilmiştir [2], [3]. Özellikle veliler kendilerine ve çocuklarına karşı sorumlulukları olduğu için bu süreçte daha çok zorlanmıştır. Hastalığın yayılmasını engellemek amacıyla alınan önlemler öğrencilerin okulların sağladığı eğitim ve sosyalleşme imkanlarından uzak kalmalarına neden olmuştur. Bu durumun velilerin çocuklarının eğitime olan katılımlarını etkilemiştir. Uzaktan eğitimde öğrenci başarısını etkileyen en önemli noktalardan biri veli iş birliğidir [4]. Pandemi döneminde yapılan araştırmalarda uzaktan eğitim sürecinde veli katılım düzeyinde artış olduğu belirlenmiştir [5], [6]. Pandemi döneminde yapılan araştırmalar da öz duyarlılığın bireylerin genel refahı ve ruh sağlığı üzerinde koruyucu faktör olduğu belirlenmiştir. Covid-19 pandemisinde öz duyarlılığın yaşam memnuniyetini, strese karşı dayanıklılığı ve genel refahı artırdığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca karantinalarda öz duyarlılığın, bireylerin psikolojik iyi oluşu üzerinde olumlu etkisi olduğu ve öz duyarlılığın alt boyutlarının (insanlığın ortak deneyimi ve bilinçli farkındalık) karantinaların yarattığı yalnızlık ve bunalmışlık hissini azalttığını ortaya koymuştur. [7], [8], [9].

Alan yazın incelendiğinde pandemi döneminde Covid'19 un etkileri ile öz duyarlılık ve veli katılımı kavramları ile ilgili ayrı ayrı çalışıldığı gözlemlenmektedir [10],[11], [12], [13], [14], [5]. Pandemi döneminde covid-19'un etkileri ile öz duyarlılık ve veli katılımının birlikte ele alındığı çalışmalara rastlanılmamaktadır. Küresel bir düzeyde salgın geçirdiğimiz yüzyılda ortaya çıkan olumsuz durumlarla baş edebilmek için gerekli becerilere sahip olmak büyük bir önem taşımaktadır. Bu nedenle bireylerin kendine şefkat gösterip olumlu yönde eylem yapmasına yardımcı olan öz duyarlılığın Covid-19'un getirilerinden etkilenen veli katılımı düzeyinin birlikte ele alınarak incelendiği mevcut çalışma alandaki çalışmalar ve gelişmeler açısından önem taşımaktadır.

Bu bağlamda mevcut araştırmanın amacı, pandemi döneminde covid-19'un çok boyutlu etkileri ile ilkökul velilerinin eğitime katılımı arasındaki ilişkide öz duyarlılığın aracı rolü olup olmadığının incelenmesidir.

2.YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Mevcut araştırmada literatürde sıklıkla kullanılan nicel çalışma modelinden yararlanılmıştır. Araştırma nicel bir çalışma olup ilişkiyel tarama modeline dayalı betimsel bir çalışma olarak desenlenmiştir. Betimsel desenlerin amacı belirli bir olgunun varlığını tanımlamak ve özelliklerini tarif etmektir. Tarama modellerinden olan ilişkiyel tarama modelleri iki veya daha çok sayıdaki

değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir [15] . “ Aracılık modelleri bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki doğrudan ilişkiyi değil, bağımsız değişkenin aracı değişkenle aracı değişkenin de bağımlı değişkenle ilişkisini inceler.” [16].

2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde bulunan Zekeriye Konukoğlu İlkokulu’nda okuyan öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Örneklemi uygunluk örnekleme (convenience) yöntemi ile belirlenmiştir. Toplamda 1338 tane ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf velisi olduğu için, evreni bilinen örneklem sayısını hesaplamak için yapılan örneklem hesabı formülüne çalışmaya dahil edilmesi gereken kişi sayısı en az 299 olarak hesaplanmıştır. Araştırmaya 289’unun (%81.9) kadın, 64’ünün (%18.1) erkek olmak üzere toplam 353 kişi katılım sağlamıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada anket uygulanan velilerin demografik bilgilerini tespit etmek amacıyla cinsiyet, çocuklarının okudukları sınıf, sorularının yer aldığı kişisel bilgi formu oluşturulmuştur.

2.3.2. Aile Katılım Ölçeği

Aile Katılım Ölçeği Fantuzzo ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir [17] . Gürşimşek (2003) tarafından okul öncesi düzeyde uygulanmış ve Türkçeye uyarlaması yapılmıştır [18]. İflazoğlu Saban ve Şeker tarafından ilkokul düzeyinde çocukları olan veliler için tekrar uyarlanmıştır. Mevcut araştırmada tarafından ilkokul düzeyinde çocukları olan veliler için tekrar uyarlanan Aile Katılım Ölçeği kullanılmıştır [19]. Aile katılım Ölçeği üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar: ev temeli katılım alt ölçeği 10 soru ile, diğer boyut olan okul –aile iş birliği temelli katılım alt ölçeği 7 soru ile son olarak okul temelli katılım alt ölçeği 7 soru ile ölçülmüştür.

2.3.3. Çok Boyutlu Covid-19 Ölçeği

Çok Boyutlu Covid-19 Ölçeği Durak Batıgün ve Şenkal Ertürk tarafından Covid-19 ile ilişkili duygu, düşünce ve davranışları belirlemek amacı geliştirilmiştir. Ölçek 22 madde olacak şekilde düzenlenmiştir. Ölçeğe verilen cevaplar, 1-5 arası Likert tipi üzerinden puanlanmaktadır (1= Kesinlikle Katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Kararsızım, 4= Katılıyorum ve 5= Kesinlikle Katılıyorum). “ Covid-19’a ilişkin duygu ve davranışlar ” (9 madde: 2, 4, 5, 8, 12, 13, 18, 19, 20); %16.85’ini açıklayan ikinci faktör “Covid-19’a ilişkin düşünceler” (8 madde: 1, 3, 6, 9, 10, 11, 21, 22) ve %14.26’sını açıklayan üçüncü faktör ise “Covid-19’a ilişkin alınan önlemler” (5 madde: 7, 14, 15, 16, 17) olarak belirlenmiştir [20].

2.3.4. Öz Duyarlık Ölçeği

Neff tarafından geliştirilen Öz Duyarlık Ölçeği (ÖDÖ) (Self Compassion Scale), toplam 26 madde ve 6 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Akın ve arkadaşları tarafından

yapmıştır. Ölçek 5'li Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçekte 1= Hiç bir zaman, 2= Nadiren, 3= Sık sık, 4= Genellikle ve 5= Her zaman şeklinde olarak belirlenmiştir [21].

Verilerin Toplanması ve Analizi

Zekeriye Konukoğlu İlkokulu velileri ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler kişisel bilgi formu ve ölçekler Google Form kullanılarak sınıf rehber öğretmenleri aracılığıyla ulaştırılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda 353 katılımcıdan elde edilen verilerin analizi IBM SPSS Statistics 22 (SPSS Inc., Chicago, IL) program versiyonunda ve aracılık etkisi AMOS 21'de uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

3. 1. Değişkenler Arası İlişki Pearson Korelasyon Analizi

Tablo 1. Değişkenler Arası İlişkiler

Değişkenler	1	2	3
1.Covid-19'un Çok Boyutlu Etkileri	Pearson Korelasyon -		
2.Velilerin Eğitime Katılımı	Pearson Korelasyon 0.435*	-	
3. Öz Duyarlık	Pearson Korelasyon 0.380*	Pearson Korelasyon 0.470*	-
	p 0.001	p 0.001	

*p<0.05

Tablo 1'de Covid-19'un çok boyutlu etkileri, velilerin eğitimine katılımı, ve öz duyarlık arasındaki ilişkinin incelenmesi için Pearson korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Çok boyutlu Covid-19 ölçeği toplam puanı ile aile katılım ölçeği toplam puanı arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p=0.001<0.05$, $r=0.435$). Çok boyutlu Covid-19 ölçeği toplam puanıyla Öz duyarlık ölçeği toplam puanı arasında anlamlı, pozitif yönde ve zayıf şiddette bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p=0.001<0.05$, $r=0.380$). Son olarak Öz duyarlık ölçeği (ÖDÖ) toplam puanı ile aile katılım ölçeği toplam puanı arasında anlamlı, orta şiddette ve pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p=0.001<0.05$, $r=0.470$).

3.2.Covid-19'un Çok Boyutlu Etkileri İle Velilerin Eğitime Katılımı Arasındaki İlişkide Öz Duyarlığın Aracı Rolünün İncelenmesi

Tablo 2. Aracılık modeli etki katsayıları

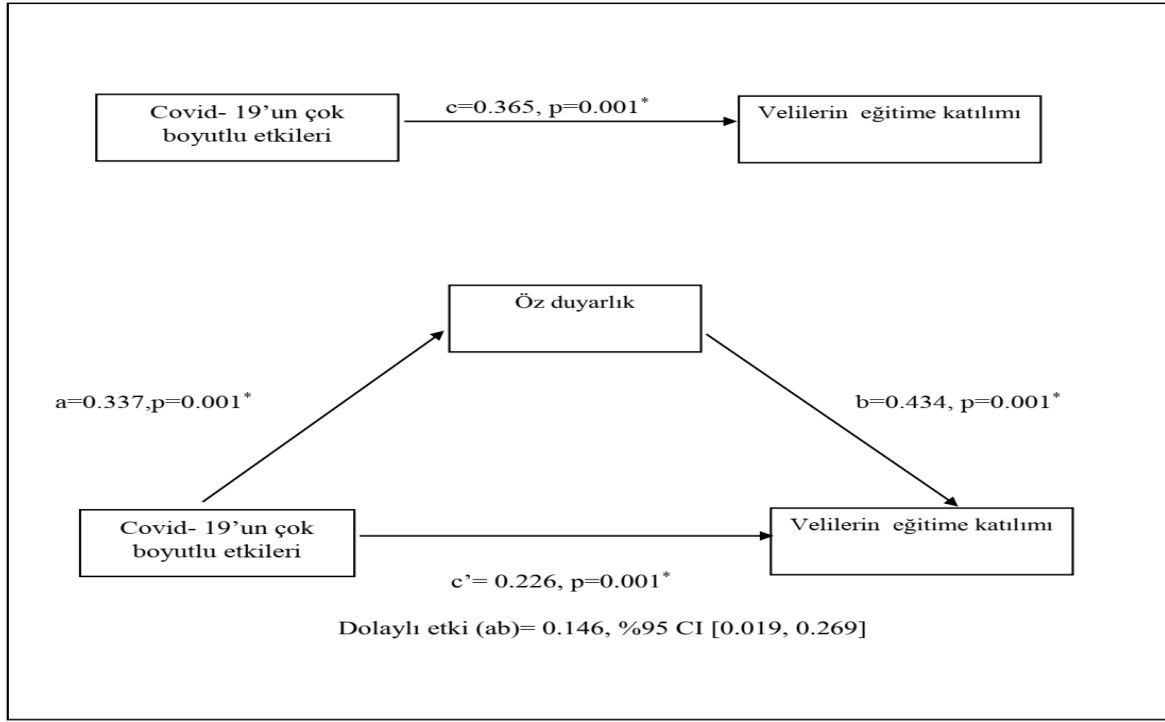
Katsayılar	B	SHB	t	p	%95 Güven Aralığı		R ²
					Alt	Üst	
c katsayısı	0.365	0.057	6.431	0.001*	0.252	0.463	0.288
a katsayısı	0.337	0.052	6.457	0.001	0.070	0.439	0.198
b katsayısı	0.434	0.078	5.580	0.001	0.070	0.439	0.465
c' katsayısı	0.226	0.044	5.131	0.001	0.267	0.490	

*p<0.05

Tablo 2'de aracı modelde yer alan standardize edilmemiş regresyon katsayılarına ilişkin değerlere yer verilmiştir. İlk olarak aracı değişken olan öz duyarlılığın olmadığı bir modelde, bağımsız değişken olan Covid-19'un çok boyutlu etkileri, bağımlı değişken olan veli katılımına etkisini yani toplam etkiyi gösteren regresyon analizi sonucuna ilişkin (c katsayısı) gösterilmiştir. Buna göre Covid-19'un çok boyutlu etkileri, ilkokul velilerinde aile katılımını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir (B=0.365, %95 CI [0.252, 0.463], t=6.431, p<0.05). Ayrıca aracı değişkenin olmadığı bir modelde varyans değerine göre Covid-19'un çok boyutlu etkileri, aile katılımı düzeyindeki varyansın yaklaşık %28'ini (R²=0.288) açıkladığı tespit edilmiştir.

Bağımsız değişken olan Covid-19'un çok boyutlu etkileri, aracı değişken olan öz duyarlılıkta etkisini gösteren regresyon analizi sonuçları (a katsayısı) yukarıdaki tabloda gösterilmiştir. Buna göre ilkokul velilerinde Covid-19'un çok boyutlu etkileri, öz duyarlılığı pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir (B=0.337, %95 CI [0.070, 0.439], t=6.457, p<0.05). Ayrıca varyans değerine göre Covid-19 kaygı düzeyi, öz şefkat düzeyindeki varyansın yaklaşık %19'unu (R²=0.198) açıklamaktadır.

Tablo 3'deki sonuçlar incelendiğinde, aracı değişken olan öz duyarlılığın, bağımlı değişken olan velilerin eğitime katılımı üzerindeki etkisini gösteren regresyon analizi sonucunu incelediğimizde (b katsayısı) ilkokul velilerinin öz duyarlılıkları, aile katılım düzeyini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir (B=0.434, %95 CI[0.070, 0.439, t=5.580, p<0.05]. Aracı değişken olan öz duyarlılığın dahil olduğu bir modelde, bağımsız değişken olan Covid-19'un çok boyutlu etkileri, bağımlı değişken olan aile katılım düzeyine etkisini yani doğrudan etkiyi gösteren regresyon analizi sonucuna baktığımızda ise (c' katsayısı) Covid-19'un çok boyutlu etkilerinin, aile katılım düzeyini pozitif yönde ve anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir (B=0.226, %95 CI[0.267, 0.490], t=5.131, p<0.05). Ayrıca varyans değerine göre Covid-19'un çok boyutlu etkileri ile öz duyarlılık, aile katılımı düzeyindeki varyansın yaklaşık %46'sını (R²=0.465) açıklamaktadır.



*p<0.05

Şekil 1. Covid-19'un çok boyutlu etkileri ile ilkökul velilerinin eğitime katılımı arasındaki ilişkide öz duyarlılığın aracı rolü

Şekil 1'de Covid-19'un çok boyutlu etkileri ile ilkökul velilerinin eğitime katılımı arasındaki ilişkide öz duyarlılığın aracı rolü modeli gösterilmiştir. Model incelendiğinde, Covid-19'un çok boyutlu etkileri aracı değişken olan öz duyarlılık vasıtasıyla velilerin çocuklarının eğitime katılımı üzerindeki dolaylı etkisini (ab) yani aracı rolünü incelediğimizde, Covid-19'un çok boyutlu etkileri, velilerin çocuklarının eğitime katılım düzeyi üzerinde etkisi olduğu, dolayısıyla da öz duyarlılığın Covid-19'un çok boyutlu etkileri ile aile katılımı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği söylenebilmektedir (B=0.146, %95 BCA CI [0.019, 0.269]. Ayrıca Bootstrap analizi neticesinde düzeltilmiş yanlışlık ve güven aralığı değerleri (BCA, CI), sıfır (0) değerini kapsamadığı görülmüştür. Bu dolaylı etki değeri 0.146, iki veliden Covid-19'un çok boyutlu etkilerinin diğer velilerden bir birim yüksek olan velinin çocuğunun eğitime katılımının 0.146 birim daha yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Aracılık etkisinin gücünü belirlemek amacıyla etki büyüklüğünün belirlenmesinde Jose (2013) tarafından önerilen standardize edilmiş regresyon katsayılarının temelinde dolaylı etkinin toplam etkiye oranı (ab/c) hesaplama yöntemi kullanılmıştır. Aşağıdaki tabloda etki büyüklüğü değerleri verilmiştir.

Tablo 3. Öz duyarlılık aracı değişkeninin etki büyüklüğü

Katsayı	Standardize Edilmiş Katsayılar
Toplam (c)	0.535

Dolaylı (ab)

0.210

Dolaylı/Toplam (ab/c)

0.393

Tablo 3'te görüldüğü üzere araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin velilerinden elde edilen standardize edilmiş regresyon katsayılarına dayalı dolaylı etki/toplam etki oranı 0.39 olarak bulunmuştur. Bu oran, Covid-19'un çok boyutlu etkilerinin, velilerin eğitime katılımı üzerindeki toplam etkisinin %39'unun öz duyarlık aracı değişkeni tarafından oluşturulan dolaylı etki ile açıklandığını ifade etmektedir. Yani sonuç olarak Covid-19'un çok boyutlu etkilerinin artması ilkökul velilerinin çocuklarının eğitime katılım düzeyinin arttırmakta ve bu artışın %39'luk kısmı Covid-19'un çok boyutlu etkilerindeki artışın, öz duyarlık düzeylerini arttırmasıyla açıklanmaktadır. Bu sonuç neticesinde araştırmamızın amacı desteklenmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Mevcut araştırmada yapılan regresyon analizinde ilkökul velilerinde Covid-19'un çok boyutlu etkileri, aile katılımı düzeyini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Bu noktada Covid-19'un çok boyutlu etkilerinin artmasıyla da veli katılımı artabileceğini, Covid-19'un çok boyutlu etkilerinin azalmasıyla veli katılımının azalabileceği söyleyebiliriz. Alan yazın incelendiğinde pandemi döneminde yaşanan Covid-19'un duygu, düşünce ve davranışlar üzerindeki etkilerinin eğitime olan yansımaları ile ilgili yapılan araştırmalarda, hastalığın yayılmasını önlemek amacıyla alınan izolasyon kararından dolayı eğitime katılımında bir artış olabileceği düşünülmektedir ve mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedirler [22], [23], [24],[25],[26],[27].

Mevcut araştırmada, Covid-19'un çok boyutlu etkilerinin öz duyarlığı pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır. Covid 19 pandemisi insanlar için zorlayıcı yaşam olayı olarak nitelendirilmektedir. Covid-19 hastalığı hayatın her alanında (sağlık, psikoloji, sosyal, eğitim) insanları zorlamış ve yaşamlarını tehdit etmiştir. Bu bağlamda covid-19' un etkileri arttıkça insanların kendilerini güvende hissetme ihtiyacı artmış olabilir ve bu durum bireylerin kendilerine karşı daha merhametli davranmasına ve öz duyarlık düzeylerinin artmasına neden olmuş olabileceği düşünülmektedir. Alan yazında pandemi döneminde yapılan araştırmaların sonuçlarının mevcut araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmektedir [7], [8],[28], [10].

Yapılan regresyon analizi sonucu öz duyarlığın, aile katılımını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Araştırmalarda öz duyarlığın zorlu yaşantılar karşısında bireyleri motive ederek gerekli olan eylemleri yapmada önemli rolü olduğu ortaya konulmuştur [29],[30]. Ayrıca öz duyarlığın kişinin içsel motivasyonu attırarak sorumluluklarını yerine getirmede olumlu katkıları olduğu ifade edilmiştir [31].

Araştırmada elde edilen bulgulara baktığımız zaman Covid-19'un çok boyutlu etkilerinin eğitime katılım üzerindeki toplam etkisinin %39'unun öz duyarlık aracı değişkeni tarafından oluşturulan dolaylı etki ile açıklandığını söyleyebiliriz. Daha çok öz duyarlık düzeyine sahip olan

ebeveynler, uyarıcılara uyum sağlayarak tepki verme kapasitelerini artırabilir [32]. Daha fazla öz duyarlık düzeyi olan veliler pandeminin getirisi olan uzaktan eğitime daha çabuk uyum sağlayarak, bu duruma uygun olan davranışları gerçekleştirerek çocuklarının eğitimine katılım gösterdiklerini söyleyebiliriz [32]. Bu açıdan öz duyarlılığın ebeveynlik davranışlarıyla da bağlantılı olduğu söylenebilir. Salgın hastalıklar dünya var oldukça devam edecektir. Her yeni salgın süreci insanları olumsuz olarak etkilemektedir. Bu olumsuz etkiler başta ruh sağlığı ve eğitim olmak üzere her alanda kendini göstermektedir. Bu noktadan hareketle bireylerde bu gibi durumlara hazırlıklı olmaları için grupla psikolojik danışma ya da psiko-eğitim uygulamaları yapılabilir. Araştırmacılar tarafından psikolojik faktörler ele alınarak çalışmalar yapılabilir.

5. KAYNAKÇA

- [1] Mousavi, S.A.M., Hooshyari, Z. ve Ahmadi, A. (2020). The most stressful events during the Covid-19 epidemic. *Iran Journal of Psychiatry*, 15(3), 220-227. doi:10.18502/ijps.v15i3.3814
- [2] Cowan, K. (2020). Survey results: Understanding people's concerns about the mental health impacts of the Covid-19 pandemic. London, United Kingdom: Academy of Medical Sciences. <https://acmedsci.ac.uk/file-download/99436893>
- [3] Xiao, C. (2020). A novel approach of consultation on 2019 novel coronavirus (COVID-19) related psychological and mental problems: Structured letter therapy. *Psychiatry Investigation*, 17(2), 175–176. doi: 10.30773/pi.2020.0047
- [4] Spear, S., Parkin, J., van Steen, T., ve Goodall, J. (2021). Fostering “parental participation in schooling”: Primary school teachers' insights from the COVID-19 school closures. *Educational Review*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.2007054>
- [5] Bubb, S. & Jones, M. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improv. Sch.*, (23), 209–222.
- [6] Dong, C., Cao, S. & Li, H. (2020). Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and Youth Services Review*, 118, 105440.
- [7] Hedderman, E., O'doherty, V. & O'connor, S. (2021). Mindfulness Moments For Clinicians In The Midst Of A Pandemic. *Irish Journal Of Psychological Medicine*, 38(2), 154-157.
- [8] Gutiérrez-Hernández, M. E., Fanjul, L. F., Díaz-Megolla, A., Reyes-Hurtado, P., Herrera Rodríguez, J. F., Enjuto-Castellanos, M. D. P. & Peñate, W. (2021). COVID-19 lockdown and mental health in a sample population in Spain: the role of self-compassion. *International journal of environmental research and public health*, 18(4), 2103.
- [9] Deniz, M. E. (2021). Self-compassion, intolerance of uncertainty, fear of COVID-19, and well-being: A serial mediation investigation. *Personality and Individual Differences*, 177, 110824.
- [10] Mohammadpour, M., Ghorbani, V., Khoramnia, S., Seyed Mojtaba Ahmadi, S. M., Ghvami M. & Maleki, M. (2020). Anxiety, Self-Compassion, Gender Differences and COVID 19: Predicting Self-Care Behaviors and Fear of COVID-19 Based on Anxiety and Self-Compassion with an Emphasis on Gender Differences, *Iran J Psychiatry*, 15(3), 213-219
- [11] Brooks, S.K., Webster, R.K., Smith, L.E., Woodland, L., Wessely, S., Greenburg, N. & Rubin, G.J. (2020). The Psychological Impact Of Quarantine And How To Reduce It: Rapid Review Of The Evidence. *The Lancet*, (395), 912-920.
- [12] Li, A., Wang, S., Cai, M., Sun, R. & Liu, X. (2021). Self-compassion and life-satisfaction among Chinese self-quarantined residents during COVID-19 pandemic: A moderated mediation model of positive coping and gender. *Personality and individual differences*, 170, 110457.
- [13] Knopik, T., Błaszczak, A., Maksymiuk, R. & Osza, U. (2021). Parental involvement in remote learning during the COVID-19 pandemic—Dominant approaches and their diverse implications. *European Journal of Education*, (56), 623–640.

- [14] Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N. & Cook, P. (2020). Parents' experiences with remote education during COVID-19 school closures. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), 45–65.
- [15] Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F.(2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (28. Baskı)*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- [16] Yılmaz ,V. ve İlhan Dalbudak Z. (20018). Aracı Değişken Etkisinin İncelenmesi: Yüksek Hızlı Tren İşletmeciliği Üzerine Bir Uygulama. *Uluslararası Yönetim İktisat Ve İşletme Dergisi*, 14 (2) ,517-534.
- [17] Fantuzzo, J., Tighe, E. & Childs S.(2000), "Family Involvement Questionnaire: A Multivariate Assessment of Family Participation in Early Childhood Education". *Journal of Educational Psychology*, 2(92), 367–376.
- [18] Gürşimşek, I.(2003). Okul öncesi Eğitime Aile Katılımı ve Psikososyal Gelişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 125-144.
- [19] İflazoğlu Saban, A. ve Şeker, M.(2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Performans ödevlerindeki başarıları ile Ailelerin Eğitim Çalışmalarına Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (3), 361-390
- [20] Durak Batıgün, A. ve Şenkal Ertürk, İ. (2020). Çok Boyutlu COVID-19 Ölçeği geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Nesne*, 8(18), 406-421. DOI: 10.7816/nesne-08-18-04
- [21] Akın, Ü., Akın, A. ve Abacı, R. (2007). Öz-duyarlık Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik çalışması.Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(1), 1-10.
- [22] Ribeiro, L.M., Cunha, R.S., Silva, M.C.A.e, Carvalho, M. & Vital, M.L.(2021). Parental Involvement during Pandemic Times: Challenges and Opportunities. *Educ. Sci*, 11, 302.
- [23] Alharthi, M. (2022). Parental Involvement in Children's Online Education During COVID 19; A Phenomenological Study in Saudi Arabia. *Early Childhood Education Journal*, 1-15.
- [24] Konca, A.S. & Çakır, T. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile okul öncesi eğitimden ilkokula geçiş hakkında veli görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 520-545.
- [25] Pozas, M., Letzel, V., & Schneider, C. (2021). 'Homeschooling in times of corona':Exploring Mexican and German primary school students' and parents' chances and challenges during homeschooling. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 35 50.
- [26] Novianti, R., Puspitasari, E. & Maria, I. (2021). Parents' Involvement in Children's Learning Activities during the Covid-19 Pandemic. *Jurnal PAJAR (Pendidikan dan Pengajaran)*, 5(2), 384-390.
- [27] Gambin, M., Woźniak-Prus, M., Sękowski, M., Cudo, A., Pisula, E., Kiepara, E., Boruszak Kiziukiewicz, J., & Kmita, G. (2020). Factors related to positive experiences in parent-child relationship during the COVID-19 lockdown. The role of empathy, emotion regulation, parenting self-efficacy and social support. *The Role of Empathy, Emotion Regulation*, 4(1).
- [28] Jiménez, Ó., Sánchez-Sánchez, L. C. & García-Montes, J. M. (2020). Psychological Impact Of Covid-19 Confinement And Its Relationship With Meditation. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 17(18), 6642.
- [29] Karlen, Y., Suter, F., Hirt, C., & Maag Merki, K. (2019). The role of implicit theories in students' grit, achievement goals, intrinsic and extrinsic motivation, and achievement in the context of a long-term challenging task. *Learning and Individual Differences*, 74, 101757.
- [30] Finlay-Jones, A. L., Rees, C. S., & Kane, R. T. (2015). Self-compassion, emotion regulation and stress among Australian psychologists: Testing an emotion regulation model of self-compassion using structural equation modeling. *PLoS One*, 10 , (7)

[31] Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L. ve Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, 41, 139–154

[32] Psychogiou, L., Legge, K., Parry, E., Mann, J., Nath, S., Ford, T. & Kuyken, W. (2016). Self.



EĞİTİM VİZYONU BELİRLEMEDE SOSYAL İNOVASYON VE ETKİLERİ SOCIAL INNOVATION AND ITS EFFECTS IN DETERMINING THE EDUCATION VISION

Muhammet Bahadır ŞAHİN

Kayseri il Milli Eğitim Müdürlüğü, Öğretmen, Kayseri, Türkiye, mbahadirsahin@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin toplumsal gelişmelere karşı duyarlılık kazanmalarını sağlayacak, pratik ve her düzeyde uygulama kolaylığı olan sosyal inovasyon faaliyetlerinin organize edilmesine, yürütülmesine, hedef olarak belirlenmesine dikkat çekmek ve eğitim vizyonerliği yönüyle eğitim paydaşlarına açılım kazandırmaktır. Bu çalışmada literatür taranmış nitel bir yaklaşım sergilenerek betimleme ve yorumlamalarla analiz yapılmıştır. Çalışmanın sosyal inovasyonla eğitim vizyonu belirleme ve geliştirmede yapıcı örnekler oluşturulmasına katkı sunması önemsenmektedir. Toplumların varlıklarını korumada, sürdürmede, yaşam standartlarını iyileştirmede eğitim politikalarının iyi yönetilmesi büyük önem arz etmektedir. Aydın, duyarlı, sorumluluk sahibi, evrensel değerlere saygılı, insanları, doğayı seven, iyi insan olan hedef profil, eğitimin vizyonunu belirleyen özüdür. Eğitimde vizyon, sosyal barış, sosyal adalet, sosyal refah ve kalkınmışlığa hizmet edecek denklemler içerisinde inovasyonun yapıcı etkileri önemli görülmelidir. Küresel özelemleri içeren bu bileşenler, eğitimde vizyon belirlemiş paydaşların katkılarıyla gerçekleşecektir. Çalışma, eğitimin vizyon belirlemede sosyal inovasyon önermelerini değerli gören içeriklere dikkat çekmektedir. Sosyal inovasyon ile eğitim vizyonu geliştirecek uygulanabilir birçok yaklaşıma ve somut önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: eğitim, eğitim vizyonu, sosyal inovasyon

ABSTRACT

The aim of this research is to draw attention to the organization, execution and targeting of social innovation activities that will enable education administrators and teachers to gain sensitivity to social developments, practical and easy to implement at all levels, and to provide an opening to education stakeholders in terms of education visionary. In this study, the literature was scanned and a qualitative approach was exhibited and analysis was made with descriptions and interpretations. It is important that the study contributes to the creation of constructive examples in determining and developing an educational vision with social innovation. Good management of education policies is of great importance in preserving and maintaining the existence of societies and improving their living standards. The target profile, which is intelligent, sensitive, responsible, respectful to universal values, loving people and nature, and being a good person, is the essence that determines the vision of education. The constructive effects of innovation should be considered important within the equations that will serve vision, social peace, social justice, social welfare and development in education. It is these components that contain global aspirations. It will be realized with the contributions of stakeholders who have set a vision in education. The study draws attention to the contents that value the social innovation propositions of education in determining the vision. Many applicable approaches and concrete suggestions that will develop an educational vision with social innovation are included.

Keywords: education, education vision, social innovation

GİRİŞ ve KURAMSAL ÇERÇEVE

Toplumların varlığını sürdürmesinde, bulunduğu coğrafyalarda iz bırakmasında kültürel aktarım öğelerinin katkısı mutlak. Belirlenen amaçları gerçekleştirmede süreklilik arzeden yerleşme, yer değiştirme, sosyal etkileşim, kültürel doku bırakma, varlık mücadelesi gösterme iradeleri, bir adanmışlık, inanmışlıkla gerçekleşen tarihsel bir seven ile açıklanabilir. On yılları, yüzyılları bulan tarihsel mücadeleler nesilden nesile aktarılan inançla, ortak gayelerle, ülkülerle, bilinçli bir birikimin neticesi ile olmuştur. Kuşaklararası bu inanç diriliğinin korunması ve sürdürülmesinde aile ile başlayan, toplumsal dokuda işlenen bu süreç eğitim sayesinde mümkün olmuş ve devamlılığını korumuştur. Bu, eğitimin oldukça derin bir misyona sahip oluşunun önemli bir başka örneğidir. Ancak eğitim de toplumun değer yargıları, yaşam biçimi, inanç ve yeniliğe olan açıklık ya da direncinden etkilenmektedir. Zira eğitimin bireyi toplumsallaştırma, birlikte yaşama kültürü kazandırma, kuşaklararası bağ kurma ve kültür aktarım aracı olması, bilgi, kültür, gelenek ve deneyimleri sistemli olarak kazandırması, toplumun varlığını sürdürmesi ve koruması gibi görevleri çağın bütün yeniliklerinden etkilenmektedir. Gelişen teknik ve küresel senaryolar karşısında eğitimin bu önemli rolü üstlenmesi ve geliştirmesi kendisinden beklenmektedir. Yaşamlarımızın parçası olmayı başaran teknikte, teknolojideki gelişmeler bizlerle bütünleşip yaşantımız haline gelirken öğrenme kültürümüz eğitim yaşantılarımız çok boyutlu olarak etkilenmektedir. Terzioğlu vd. (2018), teknoloji alanındaki gelişmeler ile eğitim düzeyi ve girişimcilik faaliyetlerinin kalkınma ile doğru orantılı olarak ilerleyeceğini belirtir. Her yeni bir öncekini eskitirken, eğitimde de yeni algısının önceki üzerine inşa edilen ve başka kabulleri güncelleyen rolü iyi değerlendirilmelidir. Eğitim faaliyetlerinin sağlıklı yürütülmesi için yeni olanın yaşamlarımıza dahil olma hızına aynı hızla uyum göstermek bir zorunluluktur. Bu çalışma yaşamlarımıza aldığımız her yeni gelişme ile değişen önceliklerimiz arasında eğitimi ve değişime mesafesini, yeni vizyon belirleme ihtiyaçları çerçevesinde sosyal inovasyon kavramı ile değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Eğitimde Vizyon

Eğitim en zorlu süreçleri gerçekleştirmede, nesilden nesile kültürel değerleri inanç ve ülküleri aktarmada öncü role sahiptir. Eğitim kavramsal olarak dilimizde 1940'larda kullanım sıklığı kazanmıştır. Bu tarihlere kadar Arapça "terbiye" sözcüğü "eğitim" kavramı yerine kullanılmaktaydı (Başaran, 1989). Türk Dil Kurumu sözlüğünde eğitim kavramı, "Belli bir konuda, bir bilgi ve bilim dalında yetiştirme ve geliştirme işi" ve "çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme, terbiye" olarak yer almaktadır (TDK, 2023). Eğitim, bireye istendik davranışların bireyin kendi yaşantısı yoluyla kazandırılması sürecidir. Bu süreçte okuma-yazma gibi pratik bilgiler ve değerler kazanılır (Erden, 2011). Eğitim bilimsel temelleri olan çok yönlü bir süreçtir. Bireylere davranış ve anlam kazandırma etkinliğini, felsefi, psikolojik, toplumsal, kültürel ve ekonomik yönleri ile inceleme söz konusu olduğunda genellikle "eğitim bilimleri" kavramı kullanılmaktadır. Bu

bağlamda, eğitim etkinliklerinin, toplumsal, politik ve ekonomik işlevlere sahip olduğu ifade edilmektedir (Becker, 1998; Kurul, 2012). Bununla birlikte toplumsal bir kurum olan eğitimin formal örgütü ise okullardır (Aydın, 2010). Elbetteki eğitim tüm kurumları ile okullarda yürütülen etkinlikler bütünüdür. Ancak eğitim yalnız çatılı düzenlerde yürütülen etkinlikler değildir. Eğitim, tüm kurumların sorumluluklarının eğitimsel boyutunu paylaşmaktadır (Aydın, 2010). Toplumların ayakta durması teoride bu şartın nitelikli olarak devam etmesi ile mümkündür. Güzbürtük (1990) e göre, Eğitimin niteliği geniş kapsamda eğitim programları ve bu programlara ilişkin canlı cansız tüm değişkenlerin nitelikli olmasına, sürekli değişmesine bağlıdır. Bu niteliğin belirmesi, sürdürülebilirliği ve iyi yönetilmesi güçlü bir vizyon algısını gerekli kılmaktadır. Ülkeler eğitimde nitelik arayışını birçok yeni politika, program ve uygulama ile sağlama çabasına girmektedirler. Doğan (2019)'a göre Polonya, Kenya, Hong Kong gibi ülkeler eğitimde niteliği artırmak amacıyla birçok reform yapmış ve vizyon belgeleri hazırlamışlardır. Bu ülkelerde eğitim reformlarının başarıya ulaşmasında, eğitim reformlarını paydaşlarının desteklemesi ve reformların kararlı bir şekilde uygulanması etkili olmuştur. Ülkemizde de dünyada örneği çoğalan vizyon arayışları, farklı politika ve programlarla sürmektedir. Almanya gibi gelişmiş ülkelerde inovasyon politikaları bakanlık düzeyinde bütçelenen ve kamusal gelişmeleri bu perspektifte değerlendirme politikası güden örnekler artmaktadır. Zira çağın gerekleri sosyal politikalar belirleme ve geliştirmede, sosyal inovasyon ve eğitim kavramlarının eşgüdümlü çalışmasını devlet eliyle yürütülebilir ölçekte gerekli kılmaktadır.

Vizyon kavramı gelecekle ilgili muhtemel senaryolar geliştirmek ve bu senaryolara karşı geçmiş gibi tutum geliştirmeyi ifade eder. Vizyon kelimesi; sezgi, düşünme, trans anlamlarını da içermektedir (Kozlu,1996). Daha çok geleceğe ilişkin geliştirilen kurgu algısını ifade eden kavram, örgütün geleceğine ışık tutar ve tüm yönetim faaliyetlerini yönlendirerek gelecek için rehber görevi görür. Yapılacak düzenlemeler bu doğrultuda gerçekleştirilir. Hedeflere ulaşılması konusundaki ilkeler, belirlenmiş vizyonlar ile ortaya konabilir (Quigley, 1998). Eğitimde vizyon sahibi olmak geleceğe yönelik değişim ve gelişimi belirleyen tüm senaryolara hazırlıklı olmayı gerektirir. Eğitim yöneticilerinden beklenen strateji geliştirme potansiyeli eğitim faaliyetlerinin daha etkili ve olası kaos durumlarına karşı hazırlıklı olmasını sonuç verir. Vizyoner bir eğitim yöneticisi her türlü kriz durumuna karşı örgütü hazırlıklı ve amaçları için yeterli pozisyonda, dirik tutar.

Eğitim ve Sosyal Inovasyon

İnovasyon kavramı TDK (2023) sözlüğünde yenilik anlamında “yenileşim” olarak karşılık görmektedir. Sözcük Latince “novare (değişim)” kökünden türeyen sözcük -in eki alarak “innovare (yenilik yapmak)” anlamını kazanmıştır. Son ek olarak aldığı -tion eki ile “innovation (inovasyon)” olarak literatüre girmiştir. Schmookler (1966) inovasyonu, örgütlerin geliştirdiği kendi bünyesinde veya bir hizmet algısı olarak dışarıya yönelik yürütülen çalışmalarda farklılaştırılmış yeni bir yöntem ile kullanılan veya alanında ilk defa kullanılan tekniğin yenilikçilik olacağını ifade eder. Bununla

birlikte inovasyon yenilik kavramı ile benzerlik gösterse, birbirinin yerine kullanıldığı olsa da büsbütün yenilik kavramının yerini tutmamaktadır. Kırım (2006); yenilik kavramı ile inovasyon arasındaki anlam farkını, her yeniliği inovasyon olarak değerlendirmemeyi, ‘yeni’nin inovasyon olarak kabul edilmesi için farklı bir değer ifade etmesi gerektiğini belirtir. Dolayısıyla olanın yeniden tasarlanması ve yeni bir ürün olarak ortaya konması anlamına gelmektedir. Elçi’ye göre (2007) inovasyon ekonomik ve toplumsal değer yaratmak için ürünlerde, hizmetlerde, iş ve uygulama yöntemlerinde gerçekleştirilen değişiklikler, farklılık ve yenilikler olarak tanımlar.

“Sosyal inovasyon” anlayışı yoksulluk, fırsat eşitliği, sosyal ve ekolojik sorunlar, vatandaş katılımı, eğitim, sağlık gibi sosyal etki gücü olacak birçok alanda inovatif faaliyetlerin belirmesi, görünürlüğü ve sistemli çözümler üretecek bir çatı kavram ihtiyacını karşılama potansiyeline sahiptir. Bununla birlikte sosyal inovasyon kavramının tarihsel derinliklerini cami, medrese, aş evi, ticarethane, kütüphane gibi birçok yapıyı bir araya getiren külliyeler ve ahilik teşkilatı gibi örgütleri kavramın gizli kalan kökenlerini ülkemiz özelinde örnekler (Ateş, 2019). Sosyal sorunların belirlenmesi ve çözümüne ilişkin önermelerin geliştirilmesi kavramsal farkındalığı da gerekli kılmaktadır.

Eğitimde inovasyon, yenilikçi tutum ve çağcıl anlayışların pratize edildiği yaklaşımları ifade eden genel yaklaşımları belirtir. Her ne kadar eğitimde tam anlamıyla bir inovasyondan söz edilmese de eğitim faaliyetlerinin etkililiği için inovasyon bilgi ve yaklaşımlarının geliştirilmesi şarttır. İnovasyona dayalı bir sistemde ana kaynağı ve gerçek sermayeyi “beyin gücü” oluşturur (Taş, 2017). Sosyal düzlemde daha yetkin bir karşılık olarak “yeni” kavramının, “inovasyon” ile önem kazandığı görülmektedir. Toplumların varlığını koruması ve sürdürmesi, hızlı yenileşme ve inovasyon sürecine adapte olmakla sağlanabilir. Zira küresel rekabet düzleminde bilime destek sağlamak, bir teknoloji alt yapısı oluşturmak ve stratejik teknolojiler belirlemek ve bunları uygun rekabet düzlemlerine aktarmak son derece gereklidir (Ahmed ve Shepherd, 2010). Eğitimde belirlenmiş standart kabullerin zamanın şartlarına göre değişmesi, yenilenmesi toplumların varlığını devam ettirmesi açısından hayati bir gerekliliktir. Bu bağlamda eğitim programlarının güncellenme gereği dönemin şartlarına göre bir ihtiyaç olarak görülmekli ve programlamada standartlar gerektiğinde değişim gösterebilmelidir. Zira günümüzde yaşanan ani ve hızlı değişimler, eğitimin amaçlarını daha etkili bir şekilde yerine getirmek üzere eğitim faaliyetleri bütününde değerlendirilmelidir. Elçi (2007) inovasyonu ekonomik ve toplumsal değer yaratmak için ürünlerde, hizmetlerde ve iş yapış yöntemlerinde yapılan değişiklik, farklılık ve yenilik olarak ifade eder. Sosyal inovasyonun temel önermeleri ile etkileşim, iletişim ve teknik imkanlar, örgütlerin vizyon kazanmasına katkı sunar. Teknolojik unsurlar, sosyal inovasyonun temel bir parçası olabileceği gibi, bunun tersine olarak sosyal inovasyonların bizzat kendisi de teknolojik inovasyonların tamamlayıcısı olabilmektedir. Sosyal inovasyonlar, teknik kapasiteleri bağlamında farklı ölçülerde yenilikçi açılımlar ortaya koyabilmektedirler (Seyyar vd., 2022). Sosyal inovasyon esasta toplumsal ihtiyaçların karşılanması amacı ile çeşitli kurum ve kuruluşların beraber olarak gerçekleştirdikleri yenilikçi faaliyet ve hizmetlerdir. Özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrası birçok devlet refah alanlarını geliştirme ve

kalkınma amacıyla eğitim ve sağlık alanlarında inovatif modeller geliştirmişlerdir (Mulgan, 2006). Çözüm ve iyileşme belirli, arzu edilmeyen olumsuz bir durum karşısında alınacak önlemleri ifade eder. Sorun olmadan çözümden ya da iyileşmeden bahsedilmez. Günümüzde gerçekleşen küresel ölçekli gelişmeler nihayetinde göç, eğitim, sağlık, kentleşme, hukuk düzenindeki sorunlar ile istihdam, barınma, çevre sorunları bireyleri, toplumları fiziksel ve psikolojik olarak etkilemektedir. Bu sorunlara inovatif/yenilikçi yöntemler doğrultusunda çözüm yaklaşımları geliştirilmesi gerekmektedir (Özmete ve Gök, 2015). Eğitim kurumları sosyal inovasyon ile sorunlara yenilikçi çözümler üretme alanları olarak değerlendirilecek en makul sosyal kurumların başında gelir. Eğitim yöneticilerinin vizyon sahibi olma gerekliliğini büyük ölçüde karşılayacak tutum, sosyal inovasyon becerilerine olan duyarlılıkları ile açıklanabilir. Eğitim kurumlarının da toplumsal düzlemde yaşanan yenilikçi gelişmelere karşı duyarlı olması beklenmekte ve bu ihtiyacın giderilmesi için faaliyetlerini sürekli geliştirmesi gerekmektedir. Bu kapsamda eğitim yöneticilerinin eğitimin diğer paydaşlarıyla eşgüdümlü çalışması gerekmektedir. Sosyal inovasyon, yeni bir ürünü/hizmeti ortaya koymak ya da mevcut olanları daha geliştirmeyi amaç edinir. Her düzlemde görülen ihtiyaçları gidermek, yerel halk, toplumsal ve bireysel katılımcılar, tüm iş sektörleri, kamu kurumları, özel işletmeler, yerel işletmeler ve sivil toplum kuruluşlarının katılımı ile gerçekleşir (Hammoud, Tawfik & Elseyoufi, 2017). Okul ve bulunduğu çevrenin, kurumların biçimsel yapısını ve çalışmalarını önemli ölçüde etkilediği bilinmektedir (Yiğit ve Bayrakdar, 2006) Okul yöneticileri ve öğretmenler sosyal çevre ile güçlü etkileşim kurmalıdırlar. Okullar çevredeki tüm formal ve informal yapıların yön verdikleri ya da etkiledikleri kurumlardır (Bursalıoğlu, 2008). Bu kapsamda okullarda aile eğitimleri verilmelidir. Toplumun önemseydiği, referans aldığı önemli karakterler, akademisyenler, aydınlar, yazarlar sosyal değerlerin kazandırılmasında, hatırlatılmasında, yaşatılmasında örnek sunular, seminer ve eğitimler için okullar aile eğitim alanları haline gelmelidir. Aile, ergen ve çocuk eğitimlerinin okul dışı, topluma mâl olmuş önemsenen karakterler vesilesiyle verilmesi okulların sosyal boyutunun, toplumu birleştiren, bir araya getiren, ortak değerler için hareket eden, organize olan, farklılıkların anlaşılması, sosyal dokunun farkedilmesi, güzel örneklerin, sosyal değerlerin tecrübe edilmesi, gibi birçok amacı gerçekleştirebilecektir. Eğitimde vizyon belirleyen algı bu gibi çalışmaların zenginlik kazanması ile olurken toplumsal kalkınmışlığın sağlanmasına da katkıları olacağı düşünülmelidir. Okul yöneticilerinin vizyoner yönetim yaklaşımları, sosyal inovasyon çalışmaları ile büyük maliyetli devlet bütçelerinin halledemeyeceği sosyal sorunların çözümünde önemli kazanımlara vesile olacaktır. Sosyal barış ve huzur her kültür ve sosyal yapının özlediği, ikamesi için büyük yatırımlar yaptığı önemli toplumsal özelemlerdir. Sosyal inovasyon, eğitimde vizyon belirleme aracı olarak eğitim çalışanlarının önemli bir referans kaynağı olacaktır. Yürütülecek çalışmalarda eğitim yöneticileri sosyal sorunların belirlenmesi, sorunlara çözüm önerileri geliştirilmesi, eğitimin olanaklarından yararlanarak daha güçlü etkileşim fırsatları sağlanmasında, eğitimde sosyal inovasyona dayalı vizyon belirleyen ekonomik, pratik ve son derece önemli katkılar sunacaklardır.

Eğitim yöneticisi ve öğretmenler üretecekleri yenilikçi bakış açısı ve çözümlerle sosyal değerlerin dinamizmine katkıda bulunacaklar, okulların akademik hvviyetine de boyut kazandıracaklardır.

Toplumu bilinçlendirme hedef algısı ile vizyon geliştiren eğitim örgütleri, çağın gereklerini yerine getirerek sosyal sorunları yönetme kapasitesi ortaya koyacaklardır. Toplumsal norm ve değerleri aktarmada eğitim toplumsallaştırarak toplum düzeninin korunup sürdürülmesine yardımcı olur (Dinçer, 2003). Yürütülecek çalışmaların toplumsal düzeni sağlama ve koruma gizil rolleri, iyi yönetilmesi gereken, toplum yararını ne alan hedeflerdir. Okullarda rnek olan, rehber karakterli, ulusal ve mahalli aydınlar, yazarlar, düşünürler, fikir insanları aile eğitimleri düzenleyerek iyi insan iyi vatandaş rol ve davranışlarına rehberlik edebilirler. Okullar her iyi çalışma, toplantı, seminer ve çalıştayların organizasyon sahaları görevi görmelidir. rnek karakterlerin vereceği eğitimler birlik, beraberlik, sosyal adalet, sosyal düzen, barışı ve anlayışı telkin eden, iyi ahlak eksenli sunumlar içermelidir. Okul tabanlı rehberlik ve danışmanlık çalışmaları toplumsal sorunların çözümüne, kimi anlaşmazlıkların giderilmesine katkı sunacaktır. Okul rehberlik sisteminin taraf olmadan, olması gerekeni telkin ve tarif etmesi ile okulların problem çözen rolleri okullara olan güven duygusunu da pekiştirecektir. Sosyal etkileşim becerilerinin geliştirilmesi, sosyal faaliyetlerin okul odaklı ve okul kaynaklı olarak sürdürülmesi toplumsal kaynaşmayı sağlayacak bir başka önemli yaklaşım olacaktır. Eğitimde iyi örnek çalışmalarının sosyal becerilere etkileri çeşitlendirilmelidir. Gelişim ve kalkınma anlamında değişime açık süreçlere önderlik edecek karakterlerin yetiştirilebilmesi çok farklı düzlemlerde daha ziyade okullarda verilen eğitimlerle yakından ilgilidir (Dinçer, 2003).

AMAÇ

Bu araştırmanın amacı eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin toplumsal gelişmelere karşı duyarlılık kazanmalarını sağlayacak, pratik ve her düzeyde uygulama kolaylığı olan sosyal inovasyon faaliyetlerinin organize edilmesine, yürütülmesine, hedef olarak belirlenmesine dikkat çekmek ve uygulama alanlarına eğitim vizyonerliği yönüyle açılım kazandırmaktır. Sosyal inovasyon kavramının, eğitim düzleminde somut çağrışımlarını insan ilişkileri bağlamında ortaya koymak ve kavramın eğitim vizyonu belirlemede etkilerine ilişkin farkındalık oluşturmaaktır. Bununla birlikte eğitim ilgililerinin sosyal inovasyon yaklaşımları ile daha entegre yapıcı, yenilikçi, uygulanabilir çalışmalar yürütme ve eğitim vizyonu oluşturma perspektifi kazanmalarına katkı sunmak hedeflenmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmada "nitel" yaklaşım benimsenmiştir. Creswell (1998) nitel araştırmaları sosyal yaşamı ve insanla ilgili sorunları kendine özgü yöntemlerle sorgulayarak anlamlandırma süreci olarak ifade etmektedir. Nitel araştırmalar araştırmacının bütüncül bir araştırma tablosu ortaya koymasına imkan tanır. Araştırma süreci parçadan bütüne doğru tümevarımsal bir yöntem izlenerek yürütülür. Buna göre araştırmacıların kullandıkları nitel araştırma yöntemlerinden gözlem, görüşme ve dokümanlar

ile kavramlar, anlamları ve ilişkileri açıklanmaya çalışılır (Merriam, 1998). Bu çalışmada literatür taranmış nitel bir yaklaşım sergilenerek betimleme ve yorumlamalarla analiz yapılmıştır.

SONUÇ

Sosyal inovasyon kavramsal olarak daha çok ekonomik süreçlerle bilinmektedir. Sosyal bilimlerin özellikle eğitim bilimine ilişkin bakış açısı kazandıracığı önermeleri tüm eğitim paydaşlarının vizyoner eğitim algısını geliştirecek uygulama kolaylığı olan somut özellikleri bulunmaktadır. Eğitimde vizyon belirleme kapasitesi eğitimin paydaşları için düşünüldüğünde sahada bu görevi yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin üzerinde önemle durması gereken bir kavram olduğu bilinmelidir. Alanda yapılan çalışmaların eğitim bilimleri ile ilişkilendirilmesi, sosyal inovasyonun toplumsal sıkıntıları belirleme ve çözümlene kabiliyetinin sahada uygulayıcılar için rehber özellik göstermesi açısından kolaylıklar sunacaktır. Bu kapsamda sosyal inovasyon kalkınmışlık kadar gelişim, değişim, yenileşme, iyileşme potansiyeli sunan, sosyal sorunlara eğitim penceresinden bakıldığında güven alanı olan örgütlerin önermeleri değerli görülmelidir. Eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin sahip oldukları güçlü sosyal etkileşim ve iletişim becerileri, toplumsal dinamikleri yönetecek donanıma sahip olma özellikleri ile uygulamada birçok toplumsal sıkıntının çözümüne büyük katkılar sunacaklardır. Daha mahalli sorunlara, sıkıntılara yönelik yürütülecek faaliyetler, örnek ve önder şahsiyetlerin düzenleyecekleri okul merkezli aile eğitimleri, seminerler, eğitim koçlukları okulun sosyal boyutu ile sorunlara çözüm odaklı yaklaşan rolleri olumlu eğitim vizyonuna sahip eğitim paydaşlarının sorunları büyümeden etkisizleştiren çözümlerini de ortaya koyacaktır. Bununla birlikte sosyal inovasyon eğitimleri, eğitim yöneticileri için son derece önemli ve gerekli görülmektedir. Çağı bilen, anlayan, sosyal sorumlulukları olan eğitim çalışanlarının sosyal inovasyon becerileri, toplumsal dinamikleri belirleme ve etkileme yaklaşımları her zeminde takdir görecektir. Ayrıca aldıkları bu sosyal sorumluluklar eğitim çalışanlarının, okulların prestijini de kuvvetlendirecektir. Toplumun değer gören aydın kesimi olan eğitimcilerin yürütecekleri bu rolleri toplumsal düzeni sağlayacak ve sosyal barışa hizmet edecektir. Bu kapsamda eğitim çalışanlarının sosyal inovasyon bilgi ve duyarlılıklarının geliştirilmesi çeşitli eğitimlerle güncel tutulması gerekmektedir. Eğitim kurumlarının topluma yönelik çalışma potansiyelleri iyi yönetilmeli, okulların sosyal eğitim alanlarına dönük işlevleri güçlendirilmelidir. Eğitim kurumlarının fiziksel donanımları, belirlenecek paydaş kurumlar katkısıyla ihtiyaçları ölçüsünde giderilmelidir. Sosyal barış, sosyal adalet, sosyal refah ve toplumu kalkındıracak çalışmalar eğitim kurumlarında eğitim çalışanları tarafından yürütülecek, günümüzden geleceğe etkileri gözlenecek tarihi bir sorumluluk hareketi olarak örnek bir çalışma olacaktır. Vizyon ve inovasyon kavramlarının gelecek için ortak çağrışımları toplum kalkınma hareketine dönüşecektir.

KAYNAKÇA

- Ateş, M. (2019). Türkiye’de Sosyal İnovasyon ve Kamu Kurumlarında Sosyal İnovasyonun Bilinirliği. Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi 7 / 3 1-22 .
- Aydın, M. (2010). Eğitim yönetimi. Ankara: Hatipoğlu.
- Başaran, İ. E. (1989). Eğitime Giriş. (7. Basım). Ankara: Sevinç Matbaası.
- Bursalıoğlu, Z. (2008), Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranışlar, 14. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Becker, G. S. (1998). Human capital and poverty. Religion & Liberty, 8(1), 5-7.
- Creswell, J. W. (1998). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Diñer, M. (2003). *Eğitimin Toplumsal Değişme Sürecindeki Gücü*. Ege Eğitim Dergisi, 3 (1)
- Doğan, S. (2019). 2023 Eğitim Vizyonuna İlişkin Okul Yönetimi ve Öğretmen Görüşleri. Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 571-592.
- Erden, M. (2011). Eğitim Bilimlerine Giriş. (6. Basım). Ankara: Arkadaş Yayınevi
- Gürbüzürk, O. (1990). Eğitimde Nitelik Sorunu . Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES) , 23 (2) , 729-744
- Hammoud, G. A., Tawfik, H. F. & Elseyoufi, T. (2017). Challenges Facing Airline’s Social Innovation, Journal of Tourism and Hospitality Management, 5(1), 62-72.
- Kozlu, Cem. (1996), Türkiye Mucizesi İçin Vizyon Arayışları ve Asya Modelleri, 4. B., Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Yayın No: 335, Ankara
- Kurul, N. (2012). Eğitim Finansmanı. Ankara: Siyasal.
- Merriam, S. (1998). Qualitative research and case study applications in education. Revised And Expanded From Case Study Research İn Education. USA: JB Printing
- Mulgan, G.,Tucker,S.,Ali,R.,&Sanders, B.(2006). Social İnnovation: What İt İs, Why İt Matters And How İt Can Be Accelerated. University of Oxford, Young Foundation.
- Özmete, E. & Gök, F. A. (2015). *Sürdürülebilir Kalkınma İçin Sosyal İnovasyon Ve Sosyal Hizmet İlişkisinin Değerlendirilmesi* . Toplum ve Sosyal Hizmet , 26 (2) , 127-143
- Qugley, Joseph V. (1998), Vizyon Oluşturulması Geliştirilmesi ve Korunması, (Çev.) Berat Çelik, Yeni Çizgi Yayınları, I.B., İstanbul,s. 25.
- Seyyar, A. , Köleoğlu, Y. & Sarı, O. (2022). Devlet Destekli Sosyal İnovasyon Politikası: Almanya Örneği . Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi , 11 (31) , 277-302 .
- Taş, S. (2017). İnovasyon, Eğitim Ve Küresel İnovasyon Endeksi. Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi , 1 (1) , 99-123.
- Terzioğlu, M. K., Bulut, M. ve Erkut, E. N.(2018). Göç: Girişimcilik ve Bilgi Teknolojilerinin Etkisi. ICOAEF’18 IV.International Conference on Applied Economics and Finance & Exten
- TDK. (2023). Türk Dil Kurumu. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı, E.T; 27/04/2023
- Yiğit, B. ve Bayrakdar, M. (2006), Okul-Çevre İlişkileri, 1. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

**ETKİLEŞİMLİ SİMÜLASYON KULLANIMININ KİMYA DERSİNE YÖNELİK
MOTİVASYONA ETKİSİ
THE EFFECT OF USING INTERACTIVE SIMULATION ON MOTIVATION
TOWARDS CHEMISTRY COURSE**

Sinan BİLİCİ

Ministry of Education, Van, Turkey, s.bilici84@gmail.com

ABSTRACT

In this study, the effect of the use of interactive simulation on the motivation of high school students towards chemistry lesson was examined. The study group of the research was selected from the 10th grade students of a high school affiliated to the Ministry of National Education. Semi-experimental design was used in the study conducted with 50 students in the chemistry course. During the application process, the experimental group students were allowed to interact with the simulation contents on the smart board. In the control group, the lessons were taught as a one-sided presentation on the smart board. Before and after the application, the chemistry motivation scale was applied to the sample group. According to the findings obtained in the study, significant differences were obtained in favor of the experimental group in the general motivation scale and in the sub-factors.

Keywords: *Chemistry Teaching, Interaction, Simulations, Motivation*

ÖZET

Bu çalışmada etkileşimli simülasyon kullanımının lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik motivasyonlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu MEB'e bağlı bir lisenin 10.sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemi desenlerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır. 50 öğrenci ile gerçekleştirilen deneysel çalışma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılının birinci ders döneminde kimya dersi müfredatı kapsamında gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde deney grubu öğrencilerinin akıllı tahtada simülasyon içerikleri ile etkileşime girmeleri sağlanmıştır. Konulara ilişkin kullanılan simülasyon içerikleri EBA portalı ve PhET sitesindeki kimya simülasyonlarından seçilmiştir. Kontrol grubunda ise dersler akıllı tahtada tek taraflı sunum şeklinde işlenmiştir. Uygulama öncesinde ve sonrasında örneklem gruba kimya motivasyon ölçeği uygulanmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre, motivasyon ölçeğinin genelinde ve alt faktörleri olan öz-yeterlilik, endişe, dışsal motivasyon ve içsel motivasyon faktörlerinde deney grubu lehine anlamlı farklar elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Kimya Öğretimi, Etkileşim, Simülasyonlar, Motivasyon*

INTRODUCTION

Today, technology, which affects many areas, also plays an important role in educational environments. The way students learn and work is also changing with the rapidly developing and changing technology. According to Prensky (2001), today's students are the first generation to be surrounded by digital technology and are routinely exposed to intensive use of technology in their daily lives. They also have the opportunity to learn and acquire information in different ways

compared to previous generations by using interactive media and internet resources. Therefore, due to the changing student profile, the features of the materials to be used in education and training environments come to the fore as they appeal to different senses and direct students to interact with information (Tezci & Perkmen, 2016). From this point of view, technology comes to the forefront as a critical component that should be integrated into education (ISTE, 2008), and it is considered important to use contemporary learning methods in order to adapt to changing student characteristics. One of these teaching methods is the use of simulation.

Simulations

Simulation literally means simulating and imitating. The general idea about simulations is that they create a dynamic learning environment close to reality. Simulations are examined under four different categories: physical simulations, process simulations, operational simulations and situational simulations (Alessi & Trollip, 1991, cited in Doğru, 2020). There are many examples of physical simulations in science education. For example, invisible events such as chemical reactions or the movement of electrons can be seen with simulations.

Virtual laboratories created with interactive simulations fill an important gap in eliminating the problems that arise in traditional laboratories, but their application areas are increasing day by day (Pınar & Akgül, 2021; Tatlı & Ayas, 2010). It has become an indispensable tool in education because it shows the moving images and sounds of events interactively (Bozkurt & Sarıkoç, 2008). Establishing virtual laboratories where results can be obtained in a virtual environment that will be close to reality and conducting experiments facilitate the transformation of theoretical knowledge into practice (Tatlı & Ayas, 2011). While students are learning the subject areas that they remain passive because they cannot interact, they become active and get out of the passive position in the learning process. Interactive simulations are preferred by teachers and students with their advantages such as strong visual aspect, giving the student the chance to progress according to their own learning speed, unlimited repetition opportunities and accessing the material outside the classroom environment (Ercan et al., 2015).

Using simulation in chemistry education

Chemistry course is one of the courses that students have the most difficulty because it includes abstract concepts (Gacanoğlu & Nakiboğlu, 2019). The occurrence of chemical events at the molecular level complicates the learning of chemistry. Because understanding chemistry is based on creating the meaning of the invisible and untouchable at the molecular level (Pekdağ, 2010). For this reason, students generally tend to memorize the information given in the chemistry course. The fact that the content of science generally contains abstract building blocks necessitates a teaching full of activities by doing and living in this field. In this context, the laboratory is an important component of the education in which students will gain experience. However, some traditional laboratory

applications cannot be performed due to technical inadequacies, lack of material, cost, danger risks or other environmental factors (Ercan et al., 2015). This situation contradicts the basic philosophy of the laboratory method, which argues that knowledge can be created through individual experience and observation. Considering such limitations of traditional methods in science education, it has become necessary to search for suitable alternatives (Özdener, 2005). These difficulties in establishing the relationship between theory and practice also highlight the use of simulation in chemistry education (Doğru, 2020).

Motivation

The concept of motivation is mentioned in the dictionary of Turkish Language Association as encouraging individuals to do something (TDK, 2022). Motivation is divided into two as internal motivation, which emerges with the individual's own needs and wishes without any external expectation, and external motivation, which occurs with different reinforcers (Ertürk, 2016). Curiosity, interest and worry, which are among the factors that create and increase intrinsic motivation, have a great role in science education. For this, the implementation of activities that will increase the interest and curiosity of the students in the classroom increases the internal motivation of the students to the lesson and provides a positive effect in the realization of effective learning. It means that a student is motivated for a lesson, finds educational activities meaningful and worth doing, and tries to benefit from them academically. One of the main purposes of science education is to enable students to develop in the cognitive field, as well as in the affective field such as motivation (Çetin-Dindar & Geban, 2015). In this respect, it is emphasized that computer simulations can be used to concretize abstract concepts, add visual elements to the lesson, increase interaction with information and increase motivation in students in schools where there are limitations related to traditional laboratories (Ünlü, 2011).

In the literature, it is seen that the use of simulation is mostly concentrated in secondary school science courses (Bayram, 2019; Doğru, 2020; Durmaz, 2021; Keskin, 2022; Konak, 2019; Ünal, 2017). Studies on the use of simulation for high school chemistry course are limited. Ali et al., (2014) examined the effect of virtual chemistry laboratory on the learning development of 10th grade students. Türk and Tüzün (2017) examined the effects of chemistry teaching with simulations on student images. Considering its positive effect in science education, it is important to examine the use of simulation in the chemistry course, which contains abstract content at the molecular level. Considering the aim of science applications to increase emotional motivation, the aim of this study is to examine the effect of using simulation in chemistry lesson on student motivation. In this direction, the research question of the study is as follows:

“Does the use of interactive simulation have an effect on students' motivation towards the chemistry lesson?”

METHOD

Research design

In this study, quasi-experimental design, one of the quantitative research method designs, was used. The quasi-experimental design is used more frequently in educational studies due to the difficulty of determining unbiased samples (Büyüköztürk et al., 2013).

Working group

The working group of the study consists of students studying in the 10th grade of a high school affiliated to the Ministry of National Education in the city center of Van. The study is the first of the 2022-2023 academic year. It was carried out within the scope of the 10th grade chemistry curriculum during the academic year. The sample group of the study was selected by convenience sampling method from non-random sampling methods. The study was carried out with a total of 50 students, 24 (13 Girls, 11 Boys) in the experimental group and 26 (14 Girls, 12 Boys) in the control group. The pre-test analyzes of the applied motivation scale were made and it was determined that the groups were equal to each other ($p > .05$).

Implementation process

After the experimental and control groups were determined, the experimental process started in the study. The same chemistry teacher attended the class in the experimental and control groups. In the experimental application, "Basic laws of chemistry and chemical calculations" and "Mixtures" units in the 10th grade curriculum of the first term of the 2022-2023 academic year were included. Simulations on the EBA (Educational Information Network) portal and the PhET platform offered by the University of Colorado (<https://phet.colorado.edu/tr/>) were used for the simulation contents related to the subjects. In the experimental group, the teacher made the students use the interactive simulation contents on the smart board in parallel with the subjects in the 2-hour weekly chemistry lessons and enabled them to interact with the virtual experiments. Throughout the process, students interacted with the simulation content via computers and mobile devices outside of the classroom. In the control group, the lessons were taught by the chemistry teacher as a one-sided Powerpoint presentation on the smart board. The experimental application process covered 12 weeks and at the end of the process, the chemistry motivation scale was applied to the groups as a post-test.

Data collection tool

In this study, the chemistry motivation scale was used as a data collection tool. The scale, which was originally developed by Glynn and Koballa (2006), was adapted into Turkish by Çetin-Dindar and Geban (2015). Permissions were obtained from the authors via e-mail for the use of the scale in this study. The scale consists of 4 factors and 30 items: self-efficacy about learning chemistry, anxiety about chemistry exams, extrinsic motivation about learning chemistry and intrinsic motivation about

learning chemistry. The Cronbach's alpha reliability coefficient of the whole scale was found to be 0.913. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Barlett sample fit test results were found to be 0.95. In the current study, the Cronbach alpha reliability coefficient was 0.881.

Data analysis

First of all, normality analysis was performed to understand whether the data showed a normal distribution. Parametric tests were applied as a result of the skewness and kurtosis values of the overall scale and sub-factors being between -1.5 and +1.5, which is an acceptable level (Tabachnick et al., 2007). Independent sample t-test and Pearson correlation tests were performed for analysis.

RESULTS

Analysis results regarding the pre-test scores of the groups

Before the experimental application, an independent sample t-test was conducted to determine whether the experimental and control groups were equivalent to each other. The results of the independent sample t-test are given in Table 1.

Table 1. Analysis results of the groups' pre-test scores

Grup	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Experimental	24	2.98	0.55	49	-.698	.488
Control	26	2.87	0.61			

$p > .05$

According to Table 1, although the motivation scale pre-test mean of the experimental group students ($\bar{X}=2.98$, $SD=0.55$) was higher than the control group ($\bar{X}=2.87$, $SD=0.61$), it did not show a statistically significant difference ($t(62) = -.267$, $p > .05$). These results show that the experimental and control groups are equivalent to each other.

Comparison of the post-test scores of the experimental and control groups

The results of the independent sample t-test, in which the scores of the experimental and control groups from the posttest of the chemistry motivation scale were compared, are presented in Table 2.

Table 2. Analysis results of the groups' post-test scores

Factor	Grup	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Self-efficacy	Experimental	24	3.80	0.59	49	-2.456	.018*
	Control	26	3.29	0.82			
Anxiety	Experimental	24	2.06	0.58	49	2.234	.030*

	Control	26	2.48	0.71			
Extrinsic motivation	Experimental	24	3.53	0.81	49	-2.026	.048*
	Control	26	3.01	0.96			
Intrinsic motivation	Experimental	24	3.47	0.67	49	-2.528	.015*
	Control	26	2.97	0.72			
Total	Experimental	24	3.36	0.56	49	-2.077	.043*
	Control	26	3.01	0.60			

* $p < .05$

According to the results in Table 2, it is seen that there is a significant difference in favor of the experimental group in terms of self-efficacy ($t(49) = -2.456, p < .05$), anxiety ($t(49) = 2.234, p < .05$), extrinsic motivation ($t(49) = -2.026, p < .05$) and intrinsic motivation ($t(49) = -2.528, p < .05$) sub-factors and total scale ($t(49) = -2.077, p < .05$) scores between the experimental and control groups.

Determining the level of relationship between the sub-factors of the scale

The results of the Pearson correlation analysis performed in order to see the relationship between the sub-factors of the chemistry motivation scale in the experimental group are presented in Table 3.

Table 3. Correlation analysis results between the sub-factors of the scale

	Self-efficacy	Anxiety	Extrinsic motivation	Intrinsic motivation	Total scale
Self-efficacy	---				
Anxiety	-.103	---			
Extrinsic motivation	.541**	.298*	---		
Intrinsic motivation	.653**	-.071	.604**	---	
Total scale	.658**	.267	.845**	.721**	---

** $p < .001, *p < .05$

When the data in Table 6 are examined, it is seen that there is a low level, positive and significant relationship between the anxiety factor and the extrinsic motivation factor. There was a negative, low and insignificant relationship between anxiety and self-efficacy and intrinsic motivation. There is a positive, moderate and significant relationship between self-efficacy and external, internal and total scale scores.

CONCLUSION, DISCUSSION

In this study, the effect of the use of interactive simulation on the motivation of 10th grade students towards the chemistry lesson was examined. According to the results obtained in the research, it was seen that the use of interactive simulation provided a significant increase in the motivation of the

students towards the chemistry lesson. The aspects of the simulation method that embody abstract concepts in chemistry education, increase interaction with the subject content, that can be repeated and that can be accessed outside the classroom via mobile devices independently of time and space (Ercan et al., 2015; Gacanoğlu & Nakiboğlu, 2019; Ünlü, 2011) are effective in increasing motivation. is considered. It can be said that the virtual experiment activities applied in the classroom throughout the process increase the interest and curiosity of the students and motivate them. As a matter of fact, it is emphasized in the literature that animating and making visible chemical events at the invisible molecular level with the help of three-dimensional models positively affects student motivation (Pekdağ, 2010). In addition, the fact that students have the opportunity to learn by exploring as a result of interacting with the subject in virtual experiments is also seen as another factor that increases motivation (Yener et al., 2012).

In the sub-factors of the motivation scale, self-efficacy, anxiety, extrinsic motivation and intrinsic motivation, significant results were found in favor of the experimental group. Considering the correlation between the factors, a low level of positive correlation was observed between the anxiety factor and the extrinsic motivation factor. This result shows that the anxiety level of students with high extrinsic motivation may also be higher. In other words, it can be explained by the increased anxiety of students who have high external motivation demands such as getting better grades compared to their friends and gaining appreciation from teachers or parents, due to their high expectations from exams. According to another result, the self-efficacy factor was moderately positively correlated with the intrinsic motivation factor. In other studies, a positive relationship was found between students' self-efficacy and intrinsic motivation for learning (Çetin-Dindar & Geban, 2015). This result can be interpreted as students' belief in their own ability to learn chemistry encourages them to have an intrinsic motivation to learn chemistry.

Suggestions

In line with the results obtained in the study, the school administration can encourage the use of simulations more frequently in the lessons, as they increase the motivation in the chemistry lesson. It can be recommended to conduct virtual experiments with simulations, especially in schools where laboratory facilities are limited. In schools where traditional laboratories are established, smart boards can be used as supporting content. In-service trainings can be organized for teachers on the use of simulation in other science courses, especially in chemistry. In future research, the effect of simulations on student motivation or other variables in different courses can be examined.

REFERENCES

Ali, N., Ullah, S., Alam, A., & Rafique, J. (2014). 3D interactive virtual chemistry laboratory for simulation of high school experiments. *Proceedings of Eurasia Graphics*, 1-6.

- Bayram (2019). *Simülasyon (Benzetim) Destekli 5E Öğrenme Döngüsü Modelinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Elektrik Konusunu Anlamalarına ve Elektrik Konusuna Yönelik İlgilerine Etkisinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Bartın Üniversitesi.
- Bozkurt, E., & Sarıkoç, A. (2008). Fizik eğitiminde sanal laboratuvar, geleneksel laboratuvarın yerini tutabilir mi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 89-100.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç-Çakmak E., Akgün Ö.E., Karadeniz Ş., & Demirel F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri (15. Baskı). Pegem Yayıncılık.
- Dindar, A. Ç., & Geban, Ö. (2015). Fen bilimleri motivasyon ölçeğinin Türkçe'ye ve kimya'ya uyarlanması: Geçerlilik çalışması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(1), 15-34.
- Doğru, Ö. (2020). *İnsan Sinir Sisteminin ortaokul altıncı sınıf öğrencilere öğretiminde 3D simülasyon kullanımı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Ege üniversitesi.
- Durmaz (2021). *Bilgisayar destekli simülasyon yönteminin 7.sınıf öğrencilerinin "Güneş sistemi ve ötesi" ünitesindeki akademik başarılarına, tutumlarına ve kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Marmara Üniversitesi.
- Ercan, O., Ural, E., & Özateş, D. (2015). Web Destekli Öğretimin Karışımlar Konusunda Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kimyaya Karşı Tutumlarına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 163-179.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 01-15.
- Gacanoğlu, Ş., & Nakiboğlu C. (2019). Deneyimli Kimya Öğretmenlerinin Derslerinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Ders İçeriklerini Kullanma Durumlarının İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(2), 1141-1165.
- ISTE. (2008). National educational technology standards and performance indicators for teachers (Nets-T). [Çevrim-içi <http://www.iste.org/standards/standards-for-teachers>], Erişim tarihi: 24.09.2022.
- Keskin (2022). *Fen bilimleri öğretmenleri ve 7. Sınıf öğrencilerinin etkileşimli simülasyon deneyimlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Kırşehir Ahi Ervan Üniversitesi.
- Konak (2019). *Fen ve teknoloji dersinde simülasyonla öğretimin laboratuvar etkinliklerinde hipotez kurma becerisinin kazandırılması üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] İnönü Üniversitesi.
- lynn, S. M., & Koballa, T. R., Jr., (2006). Motivation to learn science. In Joel J. Mintzes and William H. Leonard (Eds.) *Handbook of College Science Teaching* (pp. 25-32). Arlington, VA: National Science Teachers Association Pres.
- Pınar, M. A., & Akgül, G. D. (2021). Sanal ve Geleneksel Laboratuvar Uygulamalarının 7. Sınıf Öğrencilerinin Kuvvet ve Enerji Ünitesiyle İlgili Ders Tutum ve Motivasyonlarına Etkisinin Karşılaştırılması. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 13-25.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Pekdağ, B. (2010). Kimya öğreniminde alternatif yollar: Animasyon, simülasyon, video ve multimedya ile öğrenme.
- Ünal, U. (2017). *İnteraktif araçlarla yapılan simülasyon deneyleri ve gerçek malzemelerle yapılan deneylerin öğrencilerde bilginin kalıcılığına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Pamukkale Üniversitesi).
- Ünlü (2011). *Bilgisayar simülasyonları ve laboratuvar etkinliklerinin birlikte uygulanmasının öğrencilerin fen başarısına ve bilgisayara karşı tutumuna etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Gazi Üniversitesi.
- Özdener, N., (2005). Deneysel Öğretim Yöntemlerinde Benzetişim (Simulation) Kullanımı. *The Turkish Online Journal of Educational Technology– TOJET*, 4(4), 93-98.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5, pp. 481-498). [DX Reader version]. <https://www.pearsonhighered.com/>
- Tatlı, Z. and Ayas, A. (2010). Virtual Laboratory Applications in Chemistry Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 938-942.

- Tatlı, Z. ve Ayas, A. (2011, Ekim). *Sanal kimya laboratuvarı geliştirilme süreci*. International Computer & Instructional Technologies Symposium, Fırat University, Elazığ- Turkey.
- Tezci, E., & Perkmen, S. (2016). Oluşturmacı perspektiften teknolojinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonu. K. Çağıltay, Y. Gökteş (Ed.). *Öğretim teknolojilerinin temelleri: teoriler, araştırmalar, eğilimler içinde* (2.baskı, ss. 193-218). PegemA Yayıncılık
- Türk Dil Kurumu. (2022). Güncel Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk, G. E., & Tüzün, Ü. N. (2017). Simülasyonlarla kimya öğretiminin öğrenci imajlarına etkisi. *Kesit Akademi Dergisi*, (12), 623-635.
- Yener, D., Aydın, F., & Köklü, N. (2012). Genel fizik laboratuvarındaki öğrencilerin fiziğe karşı öz-yeterliliklerine animasyon ve simülasyonun etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.



**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE B2 DÜZEYİNDEKİ
ÖĞRENCİLERİN KARŞILAŞTIĞI YAZMA SORUNLARI
WRITING PROBLEMS FACED BY B2 LEVEL STUDENTS IN TEACHING
TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE**

Prof. Dr. Hasan BAĞCI, Esra ARMUTCUK

*Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Burdur, Türkiye,
hbagci@mehmetakif.edu.tr*

*Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Burdur, Türkiye,
esrarmutcuk1131@gmail.com*

ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı yazma sorunlarını belirlemek ve belirlenmiş olan sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmaktır. Bu araştırmayla, söz konusu hedef gruplarda yer alan öğrencilerin, Türkçenin dil özelliklerine ilişkin yaşadıkları yazma ile ilgili sorunları (alfabe, kelime, cümle, paragraf, metin açısından karşılaştıkları sorunlar) belirlenmiştir. Öğrencilerin yazılı çalışmalarında ortaya çıkan harf, kelime, cümle, paragraf ve metin sorunları, bu çalışmanın ana konusunu oluşturmaktadır. Öğrencilere güdümlü yazma tekniği ile 4 hafta boyunca metin yazdırılmıştır. 4 hafta sonunda toplamda 77 metin vardır. Her hafta 20 öğrenci metin yazmıştır. Öğrencilerin geldiği ülkeler: Kazakistan, Dubai, S. Arabistan, Somali, Rusya, Mısır, Suriye, Azerbaycan, İran'dır. Çalışmaya baktığımızda öğrencilerin yazma konusunda sorunlarının olduğu görülmüştür. Öğrenciler bir konu hakkında kompozisyon yazarken çoğu zaman kendi ana diline uyarlamalar yapmışlardır. Ses / harf açısından birtakım sorunlar ortaya çıkmıştır. Hata türlerinin belirlenmesi, ilerleyen dönemlerde TÖMER'lerde verilen ders içeriklerinin düzenlenmesine, müfredatlarında gerekli değişikliklerin yapılmasına ışık tutabilir.

Anahtar Kelimeler: Yazma Eğitimi, Yazma Becerisi, Yabancılar Türkçe Öğretimi

ABSTRACT

The main purpose of this study is to determine the writing problems faced by foreign students learning Turkish at Burdur Mehmet Akif Ersoy University and to offer solutions for the identified problems. With this research, the problems related to writing (problems they encounter in terms of alphabet, word, sentence, paragraph, text) related to the language characteristics of Turkish were determined. The problems of letters, words, sentences, paragraphs and texts that arise in students' written studies constitute the main subject of this study. The text was written to the students for 4 weeks with the guided writing technique. There are 77 texts in total at the end of 4 weeks. 20 students wrote texts each week. Countries from which students come: Kazakhstan, Dubai, S. Arabia, Somalia, Russia, Egypt, Syria, Azerbaijan, Iran. When we look at the study, it was seen that the students had problems in writing. While writing an essay on a subject, students often made adaptations to their native language. There are some problems in terms of sound / letter. Determining the error types can shed light on the arrangement of the course contents given at TÖMERs and making the necessary changes in the curriculum in the future.

Keywords: Writing Education, Writing Skills, Teaching Turkish to Foreigners

GİRİŞ

Birey ve toplumlar arası iletişimi sağlayan dil, aynı zamanda kültürün de taşıyıcısıdır. Her birey yaşadığı toplumun kültürünü ana diliyle öğrenirken yabancı bir kültürü öğrenmesi için de o dili öğrenmesi gerekmektedir (Şahin, 2009:149). Günümüz Türkiye'si'nde de yabancı dil olarak Türkçe öğrenme ve öğretme gün gittikçe önem kazanmaktadır. Çünkü ülkelerindeki bazı durumlardan dolayı ülkemize göç eden milyonlarca insan vardır. Bunun yanında Türk üniversitelerinde öğrenim gören yabancı öğrencimiz de çoktur bu yüzden yabancılara Türkçe öğretimi son yıllarda üstünde önemle durulan bir konu olmuştur. Dil öğretimi dinleme, konuşma, okuma yazma olarak iç içe geçmiş bir bütündür. Yabancı dil bilmeyenler günümüzde birçok uyum sorunu yaşamaktadır. Ülkemizde de bu sorunların en aza indirilmesi için yabancılara Türkçe öğretiminde birçok çalışma yapılmaktadır. Yapılan çalışmaların ortak amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretimini daha etkili ve başarılı hâle getirmek, öğrenenlere öğrendiklerini kullanabilme ve uygulayabilme, okuduklarını anlayabilme, iletişim kurabilme becerilerini sağlamaktır.

ARAŞTIRMANIN AMACI ve ÖNEMİ

Araştırmanın temel amacı, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi TÖMER'de öğrenim gören yabancı öğrencilerin yazma sorunlarını belirlemektir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin yazma eğitimini geliştirmeye yönelik çözüm önerileri bulunması amaçlanmıştır. Hata türlerinin belirlenmesi ve bu hataların sıklık oranlarının ortaya çıkarılması, ilerleyen dönemlerde Türkiye çapında eğitim veren TÖMER'lerde verilen ders içeriklerinin düzenlenmesine ve müfredatlarında gerekli değişikliklerin yapılmasına ışık tutabilir.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Öğrencilere 4 hafta boyunca öğrencilere seviyelerine göre(B2) güdümlü yazma tekniği ile metin yazdırılmıştır. Öğrencilere yazdırılan metinlerin içerikleri şöyledir:

1. HAFTA : Öğrencilerden ülkelerini tanıtmalarını isterim.
2. HAFTA: Öğrencilerden özledikleri yakınlarına e-posta yazmaları isterim.
3. HAFTA: Öğrencilerden gelecek ile ilgili planlarını yazmaları isterim.
4. HAFTA: Öğrencilerden teknolojinin yararları ve zararlarını yazmalarını isterim.

4 hafta sonunda öğrenciler toplamda 77 metin yazmıştır. Her hafta 15-20 öğrenci metin yazmıştır.

Öğrencilerin geldiği ülkeler: Kazakistan, Dubai, S. Arabistan, Somali, Rusya, Mısır, Suriye, Azerbaycan, İran'dır.

BULGULAR

SES VE HARF AÇISINDAN İNCELENMESİ

Bu bölümde, MAKÜ TÖMER'de Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki 20 öğrenciye 4 hafta boyunca güdümlü yazma tekniğiyle kompozisyon yazdırılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin çoğunluğunun Türkçe "a, e, ı, i, o, ö, u, ü, ğ, ç, c, ş" seslerini yazmada zorluk çektikleri

tespit edilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk alfabesinde bulunan “a, ı, i, ö, ü, ğ, s, ş, ç, c” harfleri öğrenenleri en çok zorlayan harflerdir. Çünkü diğer dillerde bu harflerden bazıları bulunmamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, kendi dilinde böyle harflerle karşılaşmamış olan öğrenciler için ünlü harflerini öğrenmelerinin ve kullanmalarının çok zor olduğu görülmektedir. Diğer dillerde “ı, ö, ü, ğ, ş” harfleri olmadığı için bunların yerine öğrencilerin “i, o, u, s” harflerini kullandıkları, “yumuşak ğ”yi yazamadıkları ve ondan sonra gelen ünlü harfleri yazdıkları tespit edilmiştir.

Bunlara örnek sözcükler şöyledir:

- ‘ş’ harfi yerine ‘s’ harfini kullanmaları: Gelismeler, basında, yasar, yasıyorlar, sahin, kus, arkadasa, yetiskinler, konusabilirsin, barıs, gelismıs,
- ‘i’ yerine ‘ı’ harfini kullanmaları: Sanayı, ıskelet, ıbaret, pozisyonumda, ızlemek, bılgısayar, vaktını, insanlar, sıparıs, film, bırçok, yapabilirsınız
- ‘ü’ yerine ‘i’ ve ‘e’ harfinin kullanmaları: Özliyorum, özleyirim
- ‘ı’ harfi yerine ‘i’ harfini kullanmaları ; ‘i’ yerine ‘ı’ harfini kullanmaları: Selamliyorum, yaziyorum, zamanimi, ihtiyaç, garıp,cevabini , istediğim
- ğ’ harfini fazladan kullanmaları: Yağni

Öğrencilerin bazı harfleri eksik kullandığı görülmüştür:

- Burda, endişlenme, sevdim(sevindim), düşüniyor, fakültede(fakültemde), orda

Öğrencilerin “ç” harfi yerine “c” harfini kullandıkları görülmüştür:

- ‘ç’ harfi yerine ‘c’ harfini kullanmaları: Gercek, içindeki

SÖZCÜK AÇISINDAN İNCELENMESİ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dikkat edilmesi gereken konulardan biri de sözcük öğretimidir. Bir dili yabancı dil olarak öğrenen kişi o dilde gramer kuralları ile değil, öğrendiği sözcüklerle kendisini ifade etmeye çalışır. Sözcük öğretiminin ilk aşaması öğrencilere hangi kelimelerin, kaç kelimenin öğretileceğinin belirlenmesidir. Türkçe sonradan eklemeli bir dil olduğu için yapım ekleri sayesinde kelime dağarcığındaki sözcüklerden pek çok yeni sözcük oluşturulabilmektedir. Yabancılarla Türkçe öğretirken herhangi bir sözcüğün değil, gerçek hayatla bağ kurabilecek sözcüklerin öğretilmesi gerekmektedir. Öğrenilen sözcüklerin öğrencilerin zihninde kalıcı olması istenirse onların günlük hayatta sürekli uygulanması gerekmektedir.

Bu değerlendirme bölümünün sonunda, öğrencilerin yaptıkları her kompozisyonda sözcük yazma hatası bulunmuştur.

Bazıları sözcüğün İngilizcesini kullanmıştır:

- Speak, to do, biotechnology

Öğrenciler bazı sözcükleri yanlış yapılandırmışlardır. Bunlar:

- Faydalarını(faydalı), teknolojis(teknolojisiz), teknolojimiz(teknolojinin), kolay eder(kolaylaştırır), aygıkların(aygıtların), yalnızca, centi(kendi), teknolojoloji, ölçekte(ölçüde)
- Yetimhen(yetimhane), bitirden(bitirdikten), basarım(başarıp), açıyorum(acıkıyorum) ediyorum(oluyorum), ısım(resim), üniversitidini(üniversiteyi), seçken(seçtiğim),pılan(2), seçen(seçtiğim),seviyor(sevdiğim), hayaldı(hayal oldu), unutmaman(unutmazsın), olduğunun(olduğundan), basmak(atmak)
- için(bu yüzden),geldiğime(gelmeme) ,biteceğine(bitmesine) olduğum gibi(kaldığımı), öğrendi(edindim), geçen(geçen), ayrılıkta(ayrılalı), artık eksik(yaklaşık olarak), olduktan(olduğumdan), verdiğimnen(verdiğim için), bakınızlar(baksınlar), oraşı (o da), gelen(gelecek), söylenizler(söyler misiniz), arkadaşsın(arkadaşsımsın) senin(benim), kaldığıma(geleli), sorular(sorularım), önemli(önemini, özleğin(özlemin), senler(seninle), yalnız(2), palan(plan), benim(bana), geçirmği(geçirmeyi)
- Yerleşken(yerleşik) tropikli, Somalie,baursak, olduktan (olduğundan) yaşağan(yaşadığım) uygunları(yaygınları)

DİL BİLGİSİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Dil bilgisi, dilin kullanım kurallarının incelemesidir. Her dilin kendi dil bilgisi vardır. Yabancı bir dilin nasıl öğretebileceği araştırmacıların dikkatini çeken konulardan biridir. Buna bağlı olarak günümüze kadar çok sayıda yaklaşım ve yöntem ortaya çıkmıştır. Dil ile ilgili çalışmalar ilerledikçe, bu çalışmalar dil eğitimi etkilemiş; yeni yaklaşım, yöntem ve yabancı dil öğretimi tekniklerini oluşmasını sağlamıştır. Geçmişten beri dilin analizi yani dil bilgisi kuralları ana eksen olarak düşünüldüğünde akla gelen yöntemlerden ilki Dil bilgisi – Çeviri Yöntemidir. Dil bilgisi, her ne kadar dilin dört beceresinin öğrenilmesine yardım etse de yabancı bir dilin tüm nitelikleriyle öğrenilebilmesi için önemli bir öğedir. Çünkü yabancı dil öğrenen kişiler bir dilin yapı bilgisine sahip oldukları zaman anlama ve anlatma becerilerini kullanabilirler.

Dil bilgisi açısından inceleme bölümünde öğrencilerin dil bilgisi açısından yanlışlar yaptığı görülmüştür. *Bunlar:*

- Tamlamayı kuramamaları: Hepsi insanlar
- Ünlü düşmesinde düşmesi gereken ünlüyü düşürmemeleri: şehirimizde, şehirim, şehirinde, şehrine, ayını, vakitimiz,
- Sertleşmeye uğrayan sözcüğü ötümlü ünsüzle kullanmaları: Etdir
- İyelik eki 'i' yerine 'di' kullanmaları: Ülkemdi, fabrikalardı, sıkıntılardı, doğamızı
- 'de' bağlacının doğru kullanılmaması : Hemde, bizimde, önemliside, mutlulukta, bende, halada, Polislerde, zararlarıda, faydalısıda, belkide
- Belirtme eki yerine 'di' ekini kullanmaları: Ailemdi, arkadaşlarımdı, şehrimdi, ülkemdi, insandı
- Belirtme durumu yerine edat kullanmaları: Yemekleriyle(yemeklerini)

- Yönelme eki yerine belirtme eki kullanmaları: Üniversiteyi, dilleri, hemşireliği, etmeyi, insanları, mühendisliği, tatili, görmemi, gideceğimizi, görüşmeyi
- Gelecek zaman ekinin konuşma dilinde yazılması: Taşınıcam, değişicem, yerleşicem, okuyacam, yapacam, yaşacam, kuracam, kılacam.
- Büyük harf kullanımı: teknoloji(6), Polisler, Ayrıca(2), Çevre,Sağlık, Kullanılan, büyü, teknolojisinin, Yardımcısı, Bile, Kim, Teknolojik, Gelişme, Görme, her, mesele, öğrenciler, Bilgileri, Zararları, bir, tek, eğitim, başka, tıpta, iletişime, faydası, internet, Bilgilerine, uğraşan, akademik, tedavisi, saatlerce, işleri, Bazı, Yakalamak, Becerilerde, Şekilde, uzaklar, Bağımlılık, çocukların, yararlarından, yeni, takıntılar, örnek, aynı
- Kesme işaretiyle ilgili yapılan yanlışlar: Kazakistandan, Türkiyede, Bodruma, Somalide, Türkiyede, Almanyada, Avrupadan, bölgesi'nde, Kazakistanda, Kazakistanın, Batı'nda, Arabistanın, Mısırda, Mısırın
- İlgi ekini de kullanmamaları: Ülkelerden, kendimiz, Kazakistan(3), insanlar
- Tamlama yanlış yapmaları: Beri 6 ay(6 aydan beri) on şehirler (on şehre)
- 'ler' 'lar' ekini fazla kullanmaları: Şeyler, insanlar, maaşları, istiyorlar
- Şart eki yerinde geçmiş zaman kullanmaları: Bitirdi
- Sözcüğü yanlış ayırmaları: Becer-ilerde, öğrene Bileceğiz

ARAŞTIRMANIN SONUCU

Bu çalışmaya baktığımızda öğrencilerin yazma konusunda sözcük yazımında, dil bilgisinde, ve doğru sesleri kullanıp kullanamama sorunlarının olduğu görülmüştür. Öğrenciler bir konu hakkında kompozisyon yazarken çoğu zaman kendi ana diline uyarlamalar yapmışlardır.

Ses açısından birtakım sorunlar ortaya çıkmıştır. Kendi alfabelerinde "ı, ö, ü, ğ" harfleri olmadığı için kelimelerde bu harfleri yazmamışlardır ve oldukça zorlanmışlardır. Buna bağlı olarak öğrencilerin kelimelerde birtakım sorunlar yaşadıkları görülmüştür.

Öğrenciler genellikle belirtme durum ekini kullanırken yanlışlık yapmışlardır. Kazakistanlı öğrenciler çoğunlukla belirtme durum eki '-i' yerine '-di' ekini kullanmışlardır. Ama Türkiye Cumhuriyetlerinden gelen öğrenciler diğer ülkelerden gelen öğrencilere göre daha az yanlış yapmışlardır. Birkaç Rus öğrencimizde hata yok denemeyecek kadar azdır.

Öğrencilerin "c" harfi yerine "ç" harfini ve "ç" harfi yerine "c" harfini karıştırdıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin yumuşak ğ'yi kullanamadıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin "i" harfiyle "ı" harfini karıştırdıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin "ı" harfini kullanmadıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin "ş" harfini "s" harfiyle karıştırdıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin "u" ve "ü" harflerinin ayırımını yapamadıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin sessiz harflerde de yanlışlar yaptıkları gözlenmektedir. Sessiz harflerde yapılan hatalar sesli harflerdeki yazım yanlışlarına göre daha az görülmektedir. Çok fazla olmasa da sessiz harflerdeki hatalar da göze çarpmaktadır.

Bazı harflerin yakın olmasından dolayı öğrencilerin ayırım yapamadıkları ve bunların aynı ses/harf olduğunu zannettikleri görülmüştür.

ÖNERİLER

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçe öğreten kişilerin Türk dilinin gramer yapısına, sesletim özelliklerine, öğretim yöntemine hâkim olması gerekmektedir. Bunun için Türkçeyi öğretecek kişilere mümkün olduğu kadar yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili eğitim verilmelidir.
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine başlamadan önce öğretecek kişiler diğer dillerin alfabelerini dikkate alıp Türk alfabesinde hangi harflerde zorlanacağını bilerek buna uygun program oluşturmalıdır.
- Yabancı öğrencilere Türkçeyi öğretirken seslerin çıkış şekli, tekrar yaptırma tekniği yardımıyla öğretilmelidir. Öğrencilerin öğretmenin ardından söylemesi istenmelidir.
- Öğrenciler için kendi alfabelerinde yer almayan sesler/harfler ile ilgili bol bol sözcük alıştırmaları yaptırılmalıdır.
- Öğrenciler sözcük öğretilirken kullanılacak yöntemler iyi seçilmelidir. Seçilen yöntem öğrencinin yaşına, seviyesine, dil düzeyine uygun olmalıdır.
- Öğrencilere sözcük öğretilirken eski sözcüklerden hareketle yeni sözcükler öğretilmelidir, bu onlarda olumlu transfer sağlayacak ve öğrenciler sözcüğü daha kolay öğrenecektir.
- Bol bol görsel materyallerden ve teknolojiden yararlanılmalıdır
- Hata en büyük öğreticidir. Öğrenciler hata yaparak öğrendiklerini kolay kolay unutmazlar. Türkçe öğretmenlerinin, öğrenci hatalarına karşı tutumlarında hoşgörülü aynı zamanda bu hataları gidermelerine yönelik rehber olmaları gerekmektedir. Öğretmenler öğrenciyi derse katılmaya teşvik etmelidir.
- Öğretmenler Türkçenin gelişimini daima takip etmeli, değişimleri derslerinde uygulamalıdır.

KAYNAKÇA

- Millî Eğitim Bakanlığı, (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara, Türkiye.
- Karababa, Z. C. (2009). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar. Ankara, Türkiye: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42(2), 265-277.
- İbragiç, İ. (2017). Bosna Hersek'te İlköğretimde Yabancı Dil Olarak Türkçe A Düzeyinde Yazma Sorunları. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Öksüz, A. (2011). Türk Soylulara Türkiye Türkçesinin Öğretiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi, 1(1), 72-8.
- Çetinkaya G. (2015). Yanlış Çözümlemesi: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B2 Düzeyindeki Öğrencilerin Yazılı Metinlerine İlişkin Görünümler, International Journal of Languages, Education and Teaching, 3, 164-178.

Aytan, T. & Güney, N. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında karşılaşılan sorunlar (Yıldız TÖMER örneklemi). *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(2), 275-288. DOI: 10.18298/ijlet.470



EXPLORING CRISIS COUNSELING IN ALBANIAN PUBLIC SCHOOLS: EXAMINING THE EXPERIENCES AND PERSPECTIVES OF SCHOOL PSYCHOLOGISTS

Skerdi Zahaj, PhD.

Department of Psychology and Education

University of Tirana

1. Introduction

In recent years, public schools in Albania have attracted considerable national attention, underscoring the urgent need for effective crisis prevention measures within these educational institutions. During the past two decades, there has been a noticeable increase in literature focusing on crisis response in Albanian public schools. Some of these scholarly works have emerged as responses to the widespread attention drawn by tragic incidents and acts of violence that have outspread within educational settings in recent times. However, despite the abundance of literature on crisis intervention, a majority of it lacks empirical research. This knowledge gap can be partially attributed to the inherent unpredictability of crises, which presents challenges in incorporating key components of the traditional scientific approach (Everly & Mitchell, 2000). Nevertheless, experts in the field unanimously agree on the vital importance of preplanning for crises and the establishment of crisis teams to ensure effective crisis response (Brock et al., 2001). Nonetheless, it remains unclear whether most school districts have acted upon this consensus by forming crisis teams and developing comprehensive crisis plans.

Although various interventions aimed at managing crisis situations exist in our Albanian educational institutions, it is highly likely that most schools will inevitably face a crisis. While incidents such as shootings, kidnapping, and other forms of violence in schools receive significant media coverage, there are other prevalent yet understated crises encountered by educational institutions, particularly those involving unexpected fatalities (Roth, J.C, 2022). Recent data reveal that unintentional injuries have been the leading cause of death among school-aged children. Among fatal injuries, motor vehicle accidents have been the most common cause, followed by homicides and suicides. These statistics unequivocally demonstrate that schools will inevitably confront student deaths resulting from diverse circumstances, significantly impacting the overall school environment.

When a crisis occurs, it is imperative for schools to intervene effectively. Experts concur that developing a crisis plan and training a crisis team before experiencing a crisis are essential elements of a sound intervention strategy (Brock et al., 2001). Although there is limited published data on the existence of school crisis plans, experts acknowledge that, until recently, many schools did not have comprehensive crisis plans in place (Roth, J.C, 2022). Furthermore, best practices emphasize the importance of defining specific roles for crisis team members and identifying school staff members

who can fulfill these roles. Crisis team composition should include administrators, school psychologists, counselors, nurses, and other staff members without direct teaching responsibilities (Aronin, 1996). The specific roles assigned to crisis team members may vary, but crisis intervention experts suggest that a team leader (typically the principal or superintendent), a counseling/intervention specialist (such as a school psychologist, counselor, or social worker), a medical team representative (usually the school nurse), a law enforcement/security representative, a media representative, a parent representative, and a teacher representative are minimally necessary (Brock et al., 2001). School mental health professionals, including school psychologists, are among the most qualified personnel to assist in the development of crisis teams and plans, as well as contribute to response efforts following a crisis.

Despite the extensive literature on crisis plans/teams and crisis response in public schools, limited empirical research has been conducted in these areas. This present study aims to replicate a previous study conducted in the United States by Austin D. Adamson and Gretchen Gimpel Peacock titled "Crisis response in the public schools: a survey of school psychologists' experiences and perceptions." The primary objective of this study is to determine the presence of school crisis intervention plans and teams while investigating specific details related to these crisis plans/teams. Secondary objectives include determining the utilization of specific crisis intervention techniques, including debriefing models, identifying the types of crises typically experienced by school psychologists in their schools, and gathering information on the crisis training received by school psychologists.

2. Methods

2.1 Participants

The participant pool comprised 120 school psychologists who were employed in a school setting (ranging from prekindergarten to high school) for at least half-time. The sample consisted of a greater proportion of females (87%) compared to males (13%). The age of the participants ranged from 23 to 60 years old, with a mean age of 48.68 (SD = 7.2). Convenience sampling methods were utilized to select participants from ten different cities across Albania. The participants had varying levels of experience as school psychologists, ranging from 1 to 12 years, with a mean of 5 years (M = 4.8: SD = 2.3). Based on self-reported data, 38% of participants had completed a Master's degree, 28% had obtained a Master of Arts degree, 11% held an Integrated Diploma in Psychology, and only 1% had completed a PhD in school psychology. Regarding their professional roles, 53% of participants served in both basic and higher education, 36% exclusively served in basic education, and only 11% exclusively served in higher education.

2.2 Materials

A survey was translated for the purpose of this study after taking permission from the authors (Austin D. Adamson and Gretchen Gimpel Peacock has written the paper titled "Crisis response in the public schools: a survey of school psychologists' experiences and perceptions.") that have used this survey in USA and have published academic article. The first part of the survey contained questions on basic demographic variables. The next section of the survey included questions relating to the type and variety of crises experienced in the schools in which the respondents were employed. On the third section of the survey, respondents were asked about their preparation/training to respond to crises (e.g., formal schooling, workshops) and their schools' preparation (e.g., presence of crisis teams and crisis plans). Finally, participants were asked questions concerning how their schools responded to a crisis. An open ended question was included at the end of the survey asking respondents to provide suggestions on how schools could improve crisis response.

3. Results and Discussions

The survey results indicate that a significant proportion of school psychologists in Albania, comprising 67% of the respondents, reported that their schools have implemented a crisis intervention plan. This finding highlights the recognition and proactive approach of these educational institutions in addressing potential crises. However, it is concerning to note that almost a third of the respondents (29.2%) stated that their schools do not currently possess a crisis intervention plan, suggesting a potential gap in preparedness for managing crises. Furthermore, a small but notable percentage (4.2%) expressed uncertainty regarding the presence of an intervention plan in their schools, emphasizing the need for improved communication and awareness regarding crisis preparedness among school psychologists. These findings underscore the importance of promoting comprehensive crisis intervention plans in Albanian schools to ensure the safety and well-being of students and staff.

In relation to the objectives of the crisis intervention plan, the survey findings reveal that 51% of school psychologists identified the primary aim as crisis prevention. In contrast, 41% of respondents indicated that the main goal was to respond to crises after they have occurred, while 39% highlighted the objective of minimizing the impact of crises. These results demonstrate the diverse perspectives and priorities among school psychologists regarding the overarching goals of crisis intervention plans in Albanian schools. It is noteworthy that a significant portion of respondents prioritize proactive measures such as prevention, emphasizing the importance of implementing strategies to mitigate the likelihood of crises. However, a considerable number of school psychologists also recognize the significance of timely response and effective mitigation strategies in managing and reducing the impact of crises when they do arise. These findings underscore the multifaceted nature of crisis intervention planning and the need for comprehensive approaches that encompass prevention, response, and impact mitigation.

In addition to these findings, it was revealed that 58% of school psychologists indicated that the crisis intervention plan in their schools was of a general nature, whereas only 42% reported that the plan was specifically tailored to address certain types of school crises. This outcome highlights a predominant trend towards broader and more inclusive crisis intervention plans that are designed to address a range of potential crises. However, it is noteworthy that a significant proportion of school psychologists expressed the need for more targeted and context-specific plans that address the unique challenges and risks associated with specific types of school crises. These results suggest a potential area for improvement in crisis preparedness, wherein schools may benefit from developing specialized intervention strategies that align with the specific risks and vulnerabilities within their educational settings. The integration of both general and specific components in crisis intervention planning can contribute to more effective crisis prevention, response, and recovery efforts within schools.

Approximately 62% of the surveyed school psychologists reported that their respective schools had established a crisis intervention team, indicating a significant presence of such teams within the educational institutions. Conversely, 30% of respondents indicated that their schools did not possess a crisis intervention team, suggesting a potential gap in terms of dedicated teams for crisis management. Interestingly, 8% of school psychologists expressed uncertainty regarding the existence of a crisis intervention team in their schools and further indicated that they themselves were not part of any such team. This uncertainty and lack of involvement emphasize the need for greater clarity and awareness regarding the establishment and composition of crisis intervention teams in schools. The presence of crisis intervention teams can play a crucial role in facilitating effective crisis response and recovery, underscoring the importance of establishing and maintaining these teams as an integral component of comprehensive crisis management strategies in educational settings.

In the table below (Table 1) are described the results of school psychologist for crisis intervention team roles.

Table 1: Crisis intervention team role of school psychologist in Albania

Crisis intervention team role	Frequency	Percentage
Psychological first aid	109	90.6%
Assist teachers	79	65.6%
Guide students to safety	69	57.8%
Crisis team coordinator	64	53.1%
Provide information to parents	51	42.2%
Liaison between emergency services	39	32.8%

Physical first aid director	21	17.2%
Media contact	11	9.4%

The survey results demonstrate that a significant majority of participants, specifically 90.6%, identified psychological first aid as their primary role within crisis intervention. Furthermore, 65.6% reported their involvement in assisting teachers during crises, while 57.8% mentioned their responsibility of guiding students to safety. Coordinating the crisis intervention team was highlighted as a significant role by 53.1% of respondents. However, a comparatively lower percentage, 42.2%, indicated their involvement in providing information to parents, and only 32.8% reported serving as a liaison between emergency services. These findings underscore the prominent role of school psychologists in delivering psychological first aid and supporting teachers and students during crisis situations. It also reveals opportunities for improvement, particularly in terms of enhancing communication with parents and strengthening collaboration with emergency services.

In the table below (Table 2) are described the results of school psychologist for crisis team members only in school that have reported a crisis team and a crisis plan.

Table 2: Crisis team members in Albanian Schools

Crisis team members	Frequency	Percentage
School psychologist	78	96.9%
Principal	76	93.8%
Teacher	75	92.2%
Assistant Principal	46	56.3%
Parents	43	53.1%
Students	42	51.6%
School medical personnel	22	26.6%
Emergency service personnel	18	21.9%
Support staff	11	14.1%
Inspector	11	14.1%

The results indicate that school psychologists play an active role as team members in 96.9% of the surveyed schools, highlighting their significant involvement in crisis intervention efforts. Similarly, principals are part of the crisis intervention teams in 93.8% of schools, followed closely by teachers at 92.2%. Assistant principals contribute to the teams in 56.3% of schools, while parents and students

are included in 53.1% and 51.6% of teams, respectively. School medical personnel participate in 26.6% of teams, whereas emergency service personnel are involved in 21.9% of teams. These findings suggest that in schools where crisis intervention teams are effective, the composition of team members is comprehensive and representative. The active participation of various stakeholders, including school psychologists, administrators, teachers, parents, and students, is crucial for the successful functioning of crisis intervention teams and underscores the importance of collaborative efforts in addressing and managing crises within educational settings.

Despite the comprehensive and representative composition of school teams, the survey results indicate that only 54% of school psychologists reported having clearly outlined duties and responsibilities within their roles. In contrast, 43% of respondents indicated a lack of such delineated duties and responsibilities. These findings suggest a notable discrepancy in the extent to which school psychologists have defined parameters and expectations for their involvement within crisis intervention teams. Establishing clear guidelines and expectations for school psychologists' roles and responsibilities within these teams is crucial to ensure effective coordination and maximize their contributions to crisis response efforts. Further attention should be given to developing standardized protocols and clear job descriptions for school psychologists within crisis intervention teams to optimize their effectiveness and enhance overall team functioning.

In the table below (Table 3) are described the results of school psychologist for crisis that they have experienced in their practice.

Table 3: Crisis experienced in Albanian schools by school psychologists

Crisis experienced in schools	Frequency	Percentage
Unexpected deaths	37	31.2%
Transportation accidents	36	30.2%
Attacks	25	20.8%
School shooting	20	16.7%
Suicide	14	11.5%
Natural disaster	8	6.3%
Explosion	6	5.2%
Chemical spill	4	3.1%
Hostage situation	1	1.0%
Others	26	21.9%

From a school psychology perspective, the survey results shed light on the prevalence of different types of crises encountered in Albanian schools. The most commonly reported crisis is unexpected

deaths, which was identified by 31.2% of school psychologists. This finding underscores the significant impact that sudden loss of life can have on students and the school community, necessitating the need for timely and appropriate support. Transportation accidents were reported as the next most prevalent crisis, affecting 30.2% of school psychologists. This emphasizes the importance of addressing safety measures and providing assistance to students involved in such incidents. The occurrence of attacks, as reported by 20.8% of respondents, highlights the need for crisis preparedness and strategies to manage acts of aggression within school settings. School shootings, while less frequent at 16.7%, remain a concerning crisis situation that necessitates preventative measures and effective response protocols. The report of suicide as a crisis by 11.5% of school psychologists underscores the critical role of mental health support and prevention efforts within schools. Although natural disasters (6.3%) and explosions (5.2%) were reported by a smaller proportion of respondents, their inclusion as crises highlights the need for schools to have comprehensive emergency plans to address such events. These findings collectively emphasize the importance of proactive crisis management strategies, including preparedness, prevention, intervention, and support services, to effectively respond to the wide range of crises that may occur in schools. School psychologists play a crucial role in these efforts, providing the necessary expertise and support to promote the well-being and safety of students and the entire school community.

The majority of school psychologists (72%) reported receiving crisis intervention training through self-directed study, indicating their proactive engagement in acquiring knowledge and skills in this domain. In-service training was cited by 54% of respondents as a source of their training, reflecting the value placed on professional development opportunities provided within their working context. Furthermore, 35% of school psychologists reported receiving training on crisis intervention through university coursework and lectures, indicating the integration of this important subject matter within their academic preparation.

It is worth noting that a smaller proportion of school psychologists obtained training through workshops (22%) and conference sessions (21%), which suggests the potential benefits of attending specialized training events to enhance their crisis intervention competencies. However, a concerning finding emerged, revealing that 4% of school psychologists indicated not having received any form of intervention training. This result underscores the critical need to address this training gap to ensure that all school psychologists are equipped with the necessary knowledge and skills to effectively respond to crises in educational settings. Efforts should be made to provide comprehensive and accessible training opportunities that encompass evidence-based practices in crisis intervention to enhance the overall preparedness and capabilities of school psychologists.

References

- Adamson, A. D., & Peacock, G. G. (2007). Crisis response in the public schools: A survey of school psychologists' experiences and perceptions. *Psychology in the Schools*, 44(8), 749–764.
- Aronin, L. (1996). Making psychology in schools indispensable: Crisis intervention for fun and profit. In R.C. Talley, T. Brock, S.E., Sandoval, J., & Lewis, S. (2001). *Preparing for crises in the schools: A manual for building school crisis response teams (2nd ed.)*. New York: Wiley.
- Everly, G.S., & Mitchell, J.T. (2000). The debriefing “controversy” and crisis intervention: A review of lexical and substantive issues. *International Journal of Emergency Mental Health*, 2, 211–225.
- Kubiszyn, M. Brassard, & R.J. Short (Eds.), *Making psychologists in schools indispensable: Critical questions and emerging perspectives* (pp. 143–146). Washington, DC: American Psychological Association.
- Roth, J.C. (2022). *School Crisis Response: Reflections of a Team Leader (2nd ed.)*. Routledge.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ 21. YÜZYIL BECERİLERİNE YÖNELİK YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

EXAMINATION OF TEACHING CANDIDATES' PERCEPTIONS FOR 21st CENTURY SKILLS

Elçin GENİŞ

Zonguldak Bulent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü elcin-genis@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Formasyon eğitimi alan Türk dili ve edebiyatı bölümü öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algılarını belirlemektir. Araştırmanın örneklemini, 2022-2023 eğitim öğretim yılında toplam 78 formasyon öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Veri toplama aracı olarak “21. yüzyıl yeterlik algısı ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve gruplar arası karşılaştırmalar için bağımsız örneklem t-testi ile tek yönlü varyans analizi (anova) teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin genel yeterlik algılarının çok yüksek düzeyde olduğu, cinsiyet değişkenine göre, “Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri” ile “yaşam ve kariyer becerileri” alt boyutlarında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark olduğu, mezun olunan lise türü, lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenlerine göre, hem alt boyutlarında hem de genel toplamında anlamlı bir farklılığın olduğu ve genel olarak algılarının yüksek olduğu, sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Öğretmen adayları, 21. Yüzyıl becerileri,

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the proficiency perceptions of Turkish language and literature department teacher candidates, who received formation education, towards 21st century skills. The sample of the research consists of 58 formation students in the 2022-2023 academic year. The research is a descriptive study in scanning model. As a data collection tool, “21. century efficacy perception scale” was used. In the

analysis of the data obtained, frequency, percentage, arithmetic mean and one-way analysis of variance (anova) techniques with independent samples t-test were used for intergroup comparisons. As a result of the research, it was found that the general proficiency perceptions of teacher candidates regarding 21st century skills were high, there was a significant difference in favor of female teacher candidates in the sub-dimensions of "Learning and Innovation Skills" and "life and career skills" according to the gender variable, type of high school graduated, According to the variables of desire to do postgraduate education, it was concluded that there was a significant difference both in sub-dimensions and in the general total, and their perceptions were high in general.

Keywords: Teacher, Teacher candidates, 21st century skills,

1. GİRİŞ

Mesleğini nitelikli ve etkili yapmak isteyen bir öğretmende bulunması gerekli olan en önemli özellikler; mesleki donanım ve mesleki becerilerdir. Öğretmenin etkili bir şekilde görevini yerine getirebilmesi, mesleki nitelikleri oluşturan özelliklere iyi bir derecede sahip olmasına bağlıdır. Öğretmenlik mesleği iyi iletişim becerilerine sahip olmayı gerektirir. Cumalı (2002) öğretmenle öğrenci arasında sağlıklı ve etkili bir iletişim kurulmasında “ses tonu, beden dili ve sunuş özelliklerinin oldukça önemli” olduğunu vurgular. Bu üç özelliğin iyi kullanılmasının, öğretmenin dersi canlı tutabilmesine ve başarılı olmasına imkân sağlayacağını belirtir.

Günümüzde öğretmenlerini başarılı olması için, rutin olmayan yaratıcı görevler yapabilmelerine her zamankinden daha fazla gereksinimi vardır. Kendi kendini yönetme, yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme gibi beceriler 21. yüzyıla kadar yeni olmasa da, artık bu çağda herkesten beklenen yeni bir gereklilik halini almıştır. Bugün herhangi bir lise mezunu ister doğrudan işgücüne girmeyi planlasın isterse yükseköğretime devam etmeyi planlasın, ondan beklenen ise, sadece bilen değil, öğrenen, eleştiren, düşünen, sorgulayan, yenilikçi ve bu yeniliklere uyum sağlayabilen, kısaca 21. yüzyıl becerilerine sahip olmalarıdır. 21. yüzyıl becerileri bu yüzyılın bilgi toplumunda bireylerin iyi vatandaşlar olmalarını ve nitelikli iş görenler olmalarını sağlayan çeşitli özellikleri ifade etmektedir (Ananiadou ve Claro, 2009). Ayrıca, 21. yüzyıl becerileri, bilgiyi kazanma ve yeni durumlara aktarılabilme veya uygulayabilme becerileri olarak düşünülebilir. 21.yüzyıl becerilerine ilişkin farklı girişimler, çalışma gruplar ve çerçeveler bulunmaktadır(Pellegrino ve Hilton, 2012). Bunlar arasında en yaygın ve bilinen çalışma ise Partnership for 21St Century Skills-P21, adıyla bilinen çalışmadır. P21 oluşumu kapsamında belirlenen ve üç temel boyut altında yer alan alt boyutlardan oluşan 21.yüzyıl becerileri sıralanmıştır. 21. yüzyıl becerilerini üç ana başlık altında ve on üç beceri olarak sınıflandırılmıştır. Bu beceriler şekil 1’de verilmektedir.



Şekil 1. 21. Yüzyıl Bilgi ve Beceri Kuşağı (Kay ve Greenhill, 2011)

Şekil 1.'de yer alan P21 çerçevesinde görselin odak noktasında öğrenenler için temel konular ve temaları bulunmaktadır. Temel konular arasında yabancı dil, okuma, dil ile ilgili konular, dünyada konuşulan diller, matematik, ekonomi, coğrafya, tarih, devlet ve vatandaşlık gibi konular yer almaktadır. Temel konular ile bir bileşen olarak bulunması istenilen bir takım temalar da modelin odak noktasında bulunmaktadır. Bu temalar global farkındalık, işletme ve girişimcilik, sağlık ve çevre okuryazarlığıdır (Partnership for 21st Century Skills-P21 ve The American Association of Colleges for Teacher Education-AACTE, 2010:6-7). P21 çerçevesini, diğer bir ifadeyle gökkuşağını yansıtan bölümde ise 21. yy becerileri bulunmaktadır. P21 çerçevesinde yer alan beceriler Trilling ve Fadel (2009)' e göre şöyle tanımlanmıştır.

- **Öğrenme ve Yenilik becerileri;** Yeni bir ürün ortaya koymaya yönelik düşünme, kritik düşünme, sorun çözme, iletişim kurma ve işbirliği yapma yeterliliklerini ifade eder. Bu beceriler; Yaratıcı ve yenilikçi düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve işbirliği becerisidir
- **Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri;** Bilgi meraklılığı sağlamak için önemli görülmektedir. Bireylerin 21. yüzyıl vatandaşı olabilmeleri için bilgi, medya ve teknolojiyi etkili şekilde kullanmasını, analiz etmesini ve en doğru şekilde değerlendirmesini ifade eder. Bu beceriler; Bilgi okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, medya okuryazarlığı becerisidir.
- **Yaşam ve Kariyer Becerileri;** Bireylerin iş hayatına hazır olarak geleceğe ilişkin planlamalarını hayatının parçası olarak düşünmelerini, bu yönde öğrenme ve kendilerini geliştirme eğilimi göstermelerini ifade etmektedir. Bu beceriler; Esneklik ve uyum, kendini yönetme, sosyal beceriler, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderliktir.

21. yüzyıl becerileri olarak ortaya konulan bu becerilerin bireylerin, yaşamlarını daha anlamlı ve nitelikli bir biçimde sürdürebilmelerinde, karşılaştıkları problemleri daha kolay çözebilmelerinde, çevresinde ya da toplumda yaşanan olaylara farklı açılardan bakarak yorumlayabilmelerinde, akademik ve sosyal yaşamlarında daha başarılı olmalarında etkili olacağı açıktır. 21. yüzyıl becerilerini bireyler eğitim yoluyla öğrencilere kazandırılabilir. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde 21.yüzyıl becerilerine yönelik yurt içinde ve yurt dışında çeşitli araştırmaların yapıldığı, yapılan çalışmalar incelendiğinde genel olarak, 21. yüzyıl becerilerini öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendiren ve çeşitli etkinliklerinin 21. yüzyıl becerilerini geliştirilmesindeki etkisini belirlemeye yönelik araştırmalar olduğu görülmektedir. Ancak Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algılarını belirlemeye yönelik araştırmaların yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, Formasyon eğitimi alan Türk dili ve edebiyatı bölümü öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algılarını çeşitli değişkenlere (cinsiyet, mezun olunan lise türü, lisansüstü eğitim yapma isteği) göre incelemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Formasyon eğitimi alan Türk dili ve edebiyatı bölümü öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları ne düzeydedir?
2. Formasyon eğitimi alan Türk dili ve edebiyatı bölümü öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları cinsiyet, mezun olunan lise türü ve lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Bu araştırmalar mevcut durumu ortaya koymayı ve bu durumu araştırmacı tarafından kontrol ve manipüle edilmeden, araştırma konusu ile ilgili önceliklerin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2020). Araştırmada desen olarak nedensel karşılaştırma esas alınmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırma Formasyon eğitimi alan Türk dili ve edebiyatı bölümü öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları incelemeyi amaçladığından araştırmanın evrenini Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi'nde 2022-2023 eğitim öğretim yılında Formasyon eğitimi alan Türk dili ve edebiyatı bölümü öğretmen adaylarının oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 78 Formasyon eğitimi alan Türk dili ve edebiyatı bölümü öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem grubunun kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin kişisel özellikler

	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	42	53,8
	Erkek	36	46,2
Mezun olunan lise türü	Anadolu Lisesi	52	66,6
	Mesleki ve Teknik Lise	18	23,1
	Diğer	8	10,3
Lisansüstü eğitim	Evet	38	48,7
	Hayır	14	17,9
	Kararsızım	26	33,4
Toplam		78	100

Tablo 1’de, öğretmen adaylarının 42’ si (% 53.) kadın, 36’sı (%46.2) ise erkek olduğu, 52’si Anadolu lisesi, 18’i Mesleki ve teknik lise, 8’i de diğer liselerden mezun olduğu, 38 öğretmen adayının yüksek lisans yapmak istediği, 14’ünün yapmak istemediği ve 26’sının kararsız olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler “ Kişisel Bilgi Formu” ve “21. Yüzyıl Becerileri Yeterlik Algısı Ölçeği” ile kullanılmıştır.

- **Kişisel Bilgi Formu:** Araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formu aracılığıyla katılımcıların cinsiyet, mezun olunan lise türü, lisansüstü eğitim yapma isteğine ilişkin bilgileri elde edilmiştir.
- **21. Yüzyıl Becerileri Yeterlik Algısı Ölçeği:** Ölçek, Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar (2016) tarafından geliştirilmiştir. Beşli likert biçiminde hazırlanan ölçekte 21. yüzyıl becerilerini içeren ifadeler yer almaktadır. Ölçek toplam 42 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler öğrenme ve yenilenme becerileri, yaşam ve kariyer becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji becerileri olmak üzere toplam 3 alt faktörden oluşmaktadır. Yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda tüm ölçeğin Cronbach alfa değeri .889 dur. Faktörler bazında Cronbach alfa katsayılarına bakıldığında Faktör 1 için 0.845, Faktör 2 için 0.826 ve Faktör 3 için 0.810 değerleri hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin betimlenmesi için frekans (f), yüzde (%), ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (SS) kullanılmıştır. Puanların normal dağılım durumlarının incelenmesi için çarpıklık ve basıklık katsayıları ve Kolmogorow-Smirnov testi incelenmiştir. Tablo 2’de puanların normalliğine ilişkin istatistikler verilmiştir.

Tablo 2: Puan Dağılımlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Basıklık	Çarpıklık
----------	-----------

Ölçüm	\bar{X}	SS	Katsayı	Standart H.	Katsayı	Standart H.	K-S Testi
21. Yy Becerileri YAÖ	4.105	.745	.673	.538	-.427	.217	P= .024

Tablo 2’de 21. yüzyıl becerileri yeterlik algısı ölçeğine ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde ölçek için de basıklık (Kurtosis) katsayısı değerlerinin ± 1.5 aralığının üzerinde olduğu ancak çarpıklık (Skewness) katsayısı değerlerinin ± 1.5 aralığında olduğu görülmektedir. Ayrıca her iki ölçek için de Kolmogorow-Smirnov testi sonuçları $p > 0.05$ olduğu görülmektedir. Bu değer ölçek puanlarının normal dağılım sergilediğini göstermektedir. Ölçekte çarpıklık-basıklık ve Kolmogorow-Smirnov testi birlikte değerlendirildiğinde puan dağılımlarının normal (simetrik) dağıldığı kabul edilmiştir. Verilerin analizinde bağımsız gruplar için t testi, tek yönlü varyans analizi, kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi ise .05 olarak kabul edilmiştir

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma verileri doğrultusunda, elde edilen bulgular yer almaktadır.

Araştırmanın alt problemi “Formasyon eğitimi alan Türk dili ve edebiyatı bölümü öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları ne düzeydedir?” Olarak belirtilmiştir. Buna bağlı olarak elde edilen bulgular tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algılarına ilişkin veriler

21. Yüzyıl Becerileri	N	En düşük puan	En yüksek puan	X	Ss
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	78	2.50	4.88	3.92	0.57
Yaşam ve Kariyer Becerileri	78	2.92	4.82	4.42	0.54
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	78	3.10	5.00	4.57	0.52
21. Yüzyıl Becerileri (Genel)	78	3.00	4.84	4.88	0.44

Tablo 3’te, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algılarının genel ortalamasının “çok yüksek” aralığında olduğu görülmektedir. 21. yüzyıl becerileri yeterliklerini oluşturan alt boyutlar incelendiğinde ise, Öğrenme ve Yenilenme Becerileri alt boyutu için “çok yüksek”; Yaşam

ve kariyer becerileri için “ çok yüksek”; Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri alt boyutlarında ise “çok yüksek” aralığında olduğu sonucu bulunmuştur.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Formasyon eğitimi alan Türk dili ve edebiyatı bölümü öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları cinsiyet, mezun olunan lise türü ve lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine yönelik elde edilen sonuçlar tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre sonuçlar

21. Yüzyıl Becerileri	Cinsiyet	N	X	Ss	t	P
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	Kadın	42	4.02	.44	2.89	.01
	Erkek	36	3.70	.53		
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Kadın	42	4.23	.47	3.09	.02
	Erkek	36	3.92	.43		
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Kadın	42	4.43	.45	1.41	.62
	Erkek	36	4.25	.42		
21. Yüzyıl Becerileri (Genel)	Kadın	42	4.18	.36	3,74	.00
	Erkek	36	3.89	.41		

P<0.05

Tablo 4’te, öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre ölçeğin öğrenme ve yenilenme becerileri alt boyutu ($p<0.01$) ile yaşam ve kariyer becerileri alt boyutunda kadın öğrenciler lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p<0.02$). Öğretmenlerin bilgi, medya ve teknoloji becerileri alt boyutunda ($p>0.62$) cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre 21. yüzyıl becerilerine yönelik genel yeterlik algılarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. ($p<0.00$). Bu bulguya göre kadın öğretmenlerin genel 21. yüzyıl becerileri yeterlik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algılarının mezun olunan lise türü değişkenine yönelik elde edilen sonuçları tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algılarının mezun olunan lise türü değişkenine ilişkin sonuçlar

21. Yüzyıl Becerileri	Mezun Olunan Lise	N	X	Ss	Sd	F	P	Fark
	Anadolu Lisesi	52	3.84	.48				

Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	Mesleki ve Teknik Lise	18	3.99	.51					
	Diğer	8	4.14	.35	2-75	1.072	.00	Vardır.	
	Toplam	78	3.80	.42					
<hr/>									
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Anadolu Lisesi	52	4.19	.44					
	Mesleki ve Teknik Lise	18	4.13	.47					
	Diğer	8	4.29	.14	2-75	.330	.00	Vardır.	
	Toplam	78	4.14	.45					
<hr/>									
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Anadolu Lisesi	52	4.42	.44					
	Mesleki ve Teknik Lise	18	4.39	.57					
	Diğer	8	4.20	.45	2-75	2.645	.00	Vardır.	
	Toplam	78	3.94	.60					
<hr/>									
21. Yüzyıl Becerileri (Genel)	Anadolu Lisesi	52	4.05	.29					
	Mesleki ve Teknik Lise	18	4.12	.43					
	Diğer	8	4.21	.22	2-75	.742	.00	Vardır.	
	Toplam	78	3.95	.40					

P<0.05

Tablo 5' te mezun olunan lise türü değişkenine göre öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algılarına ilişkin varyans analizi (anova) sonuçları verilmiştir. Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri genel yeterlik algıları. P<0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. [F(2-75) = .742; p<0.05]. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algılarının mezun olunan lise türü değişkenine yönelik elde edilen sonuçları toplamda ve tüm alt boyutlarda Anadolu lisesi mezunu öğretmen adaylarının lehine bir farklılığın olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algılarının lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine yönelik elde edilen sonuçları tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algılarının lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine ilişkin sonuçlar

21. Yüzyıl Becerileri	Lisansüstü eğitim yapma isteği	N	X	Ss	Sd	F	P	Fark
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	Evet	38	3.99	.48				
	Hayır	14	3.76	.52				
	Kararsızım	26	3.85	.56	2-75	1.259	.00	Vardır.
	Toplam	78	3.90	.48				

Yaşam ve Kariyer Becerileri	Evet	38	4.10	.57	2-75	.103	.03	Vardır.
	Hayır	14	4.09	.59				
	Kararsızım	26	4.15	.35				
	Toplam	78	4.12	.54				
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Evet	38	4.38	.46	2-75	2.839	.00	Vardır.
	Hayır	14	4.03	.60				
	Kararsızım	26	4.47	.48				
	Toplam	78	4.37	.42				
21. Yüzyıl Becerileri (Genel)	Evet	38	4.11	.67	2-75	.946	.02	Vardır.
	Hayır	14	3.94	.50				
	Kararsızım	26	4.08	.26				
	Toplam	78	4.07	.24				

P<0.05

Tablo 6'da, lisansüstü eğitim yapma isteğine göre öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri yeterlik algılarına ilişkin varyans analizi (anova) sonuçları verilmiştir. Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri genel yeterlik algıları P<0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. [F(2-75)= .946; p<0.02]. Bu bulgu, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algılarının lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine yönelik elde edilen sonuçları toplamda ve tüm alt boyutlarda lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğretmenlerin lehine farklılaşmanın olduğunu göstermektedir

4. Sonuçlar ve Öneriler

Bu araştırma, Formasyon eğitimi alan Türk dili ve edebiyatı bölümü öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algılarını çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi amacıyla yürütülmüş olup; şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- ✓ Öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl Becerilerine yönelik yeterlik algıları genel ortalamanın yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir
- ✓ Cinsiyet değişkeninin, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algısı üzerinde kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılığın olduğu sonucu bulunmuştur
- ✓ Mezun oluna lise türü değişkeninin, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algısı üzerinde Anadolu lisesi mezunları lehine anlamlı farklılığın olduğu sonucu bulunmuştur
- ✓ Lisansüstü yapma isteği değişkeninin, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algısı üzerinde evet cevabını veren öğretmen adayları lehine anlamlı farklılığın olduğu sonucu bulunmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini geliştirmesini etkileyen faktörlerin araştırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Nitel veriler de kullanılarak öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları daha ayrıntılı irdelenebilir.
- Araştırmanın örneklem kapsamı genişletilerek ve sonuçlar kıyaslanarak karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, PAU Eğitim Fakültesi Dergisi, (40): 160-175.

Ananiadou, K., ve Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing.

Barışeri N., Özdek A. ve Can M., (2006). Müzik öğretmenliği lisans eğitim programı geliştirme çalışmaları (Selçuk üniversitesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı model önerisi). Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, 26-28 Nisan 2006, Pamukkale Ün. Eğt. Fak. Denizli.

Büyüköztürk, Şener, Kılıç, Ebru Ç., Akgün, Özcan E., Karadeniz, Şirin ve Demirel, Funda (2014); Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Pegem Akademi, Ankara.

Cumalı, A. E. (2002) Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Güzel, Ö., Türker, A. ve Şahin, İ. (2014). Profesyonel turist rehberlerinin algıladıkları mesleki engelleri belirlemeye yönelik bir araştırma. Gazi Üniversitesi Turizm Fakültesi Dergisi, 2 (2014), 173-190.

Karasar, Niyazi (2020); Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Nobel Yayınları.

Partnership for 21st Century Learning & The American Association of Colleges for Teacher Education, (2010); 21st century knowledge and skills in educator preparation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519336.pdf> adresinden 15.05.2023 tarihinde erişilmiştir.

Partnership for 21st Century Learning (2006); Partnership for 21st Century Skills, Corporate Voices for Working Families & Society for Human Resource Management, Conference Board.

Partnership for 21st Century Learning (2019); Framework for 21st Century Learning, Brief. http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf 15.05.2023 tarihinde erişildi.

Partnership for 21st Century Learning (2019); Framework for 21st Century Learning Definitions. http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBfk.pdf 15.05.2023 tarihinde erişildi.

Pellegrino, James W. and Margaret L Hilton (2012); Education For Life And Work Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21 st Century.

Trilling, Bernie and Charles Fadel, (2009); 21. St. Century Skills Learning For Life in Our Times, Jossey-Bass A Wiley İmprint, San Francisco.

THE COVID-19 PANDEMIC AND ONLINE EDUCATION: A QUALITATIVE STUDY FROM THE PERSPECTIVE OF ACADEMICS

(COVID-19 PANDEMİSİ VE ÇEVİRİMİÇİ EĞİTİM: AKADEMİSYENLERİN BAKIŞ AÇISINDAN NİTEL BİR ÇALIŞMA)

Tuğba Türkkan¹, Kenan Bülbül², Hatice Odacı³

¹ Gümüşhane Üniversitesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Gümüşhane, Türkiye, turkkan83@hotmail.com

² İsmail Yıldırım İlkokulu, Trabzon, Türkiye, k_bulbul@hotmail.com

³ Karadeniz Teknik Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, Trabzon, Türkiye, hatodaci@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmada, Covid-19 pandemi döneminin akademisyenlerin eğitim-öğretim uygulamalarına ve bilimsel çalışmalarına etkisinin araştırılması amaçlanmaktadır. Mevcut araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Trabzon'da bir devlet üniversitesinde farklı kadrolarda görevlerini sürdürmekte olan 10 akademisyen oluşturmaktadır. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiş, verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, akademisyenlerin pandemi sürecinin, çevrimiçi öğretim uygulamaları ve bilimsel çalışmaları açısından etkisini olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategoride yorumladıkları ve bu sürece yönelik olumsuz değerlendirmelerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışma kapsamında pandemi sürecinde yaşanan güçlükleri azaltmak üzere akademisyenlerin önerilerine de yer verilmiştir. Mevcut çalışma bulgularının, çevrimiçi eğitim faaliyetlerinin daha sağlıklı işlenmesini sağlamak üzere ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademisyenler; COVID-19, pandemi dönemi, uzaktan eğitim, akademik yaşam.

ABSTRACT

In this study, it is aimed to investigate the effect of the COVID-19 pandemic on the education-teaching practices and scientific research of academics. The current research was completed with the case study method from qualitative research patterns. The study group comprised 10 academics employed in different positions in a public university in Trabzon during the 2019-2020 educational year. Research data were obtained with a semi-structured interview technique and content analysis was used to analyze data. The results of the research determined that academics interpreted the effect of the pandemic on online teaching practices and scientific studies in two categories as positive and negative and had more negative assessments about this process. Additionally, academics' recommendations about reducing difficulties experienced during the pandemic were included. It's thought that the present study findings will contribute to the relevant literature in order to ensure a healthier functioning of online educational activities.

Keywords: Academics, COVID-19, pandemic period, distance education, academic life.

INTRODUCTION

The pandemic caused by the novel coronavirus infection, called COVID-19, began in China in December 2019; however, within a short duration it became a global health emergency faced by all

countries around the world (Wang et al., 2020). Due to the high contagiousness of the virus that spreading basically through respiratory droplets and direct contact (Guan, Ni and Hu, 2020) and the number of cases reaching alarming levels, a global pandemic was declared by the WHO on March 11, 2020. This pandemic was an unexpected event and all sectors were caught unprepared. One of the areas that was undoubtedly affected by this process was education. Since the beginning of the pandemic, many educational institutions around the world have closed their campuses and face-to-face education has been suspended. In fact, higher education institutions have initiated efforts to ensure the continuity of education by moving education-training activities to an online environment (Bao, 2020). However, due to the sudden emergence of the pandemic, most lecturers were unprepared for online education and were faced with the online teaching experience in a rapid and sharp way. In this study, the aim was to research the effect of the COVID-19 pandemic on the education-teaching practices and scientific research of academics.

METHOD

This study, which was conducted to determine the views and experiences of academics on the impact of the COVID-19 pandemic on their academic lives, was carried out with the case study method from the qualitative research designs.

Participants

The sample selection in the present research used the convenience sampling method. Accordingly, the current research was completed with 10 academics employed in the education faculty of a state university in Trabzon during the 2019-2020 educational year.

Data Collection and Analysis

The interview technique is an important data collection method when rich and in-depth data needs to be obtained (Yin, 2003). Data in this research were obtained using the semi-structured interview technique with open-ended questions created after literature screening.

There are a variety of criteria for validity of the semi-structured interview form used in the research. Yıldırım and Şimşek (2013) emphasized the importance of ensuring validity and reliability in research by including volunteer participants. Within this scope, lecturers were selected based on volunteerism, and told that names would be hidden and not revealed in order to ensure sincere responses to questions. Confirming the interview form by submitting it to expert opinion is also an important criterion that ensures the reliability of the research. As a result, after questions were prepared, opinions were obtained from 3 different academics and as two questions were similar to each other, one of these questions was removed in line with feedback. Another criterion ensuring reliability is to show the participants' opinions with direct quotations in the findings section. For this, opinions of academics are quoted as given. Attention has been paid to the fact that the questions are clear and obvious that the participants can understand; they are not complex, difficult to understand,

and do not lead to misunderstandings. In this way, attempts were made to prevent negative effect on validity and reliability of the data collected (Yıldırım and Şimşek, 2013). Additionally, the first author coming from within the institution prevented problems like lack of communication or lack of trust in the researcher. During the data collection process, the interviews completed with each participant lasted mean 20 minutes and all interviews were recorded with the knowledge and permission of participants and later transcribed in the computer environment.

Analysis of Data

The analysis process firstly began by decoding and analyzing the interview records. Analysis of the obtained data used content analysis. Coding of data in content analysis is completed by finding themes, organizing codes and themes, identifying and interpreting findings (Yıldırım and Şimşek, 2013). Data in the study were independently coded by two researchers in this stage and certain themes were combined and analysis results compared to reach findings. Additionally, written records were presented to participants to confirm statements. Themes and codes were directly supported by quotations. Finally, the results from the present study are compared with results from other research performed about the same topic.

FINDINGS

In this section, the characteristics of participants, findings obtained as a result of the research and interpretations are given. Opinions are supported by quotations in an attempt to increase validity.

Table 1: Participant Characteristics

No	Gender	Title
P1	M	Professor
P2	F	Professor
P3	M	Associate Professor
P4	F	Associate Professor
P5	F	Assistant Professor
P6	M	Assistant Professor
P7	F	Lecturer
P8	F	Lecturer
P9	M	Research Assistant
P10	F	Research Assistant

As seen in Table 1, the study group include 10 participants, with 4 men and 6 women. The study group comprised academics who volunteered to participate in the study employed with the titles of professor, associate professor, assistant professor, lecturer and research assistant in the education faculty of a state university.

Findings Related to Perceptions of Academics about Online Teaching

Academics made interpretations in two dimensions for online teaching practices in general in relation to the “perceptions of academics about online teaching practices during the pandemic”. These comprised two categories of “positive opinions” and “negative opinions” related to this theme. The coded opinions related to the positive category of online teaching practices are given in Table 2.

Table 2. Opinions about the Positive Aspects of Online Teaching

Category	Coded Opinions	f
Positive opinions	Opportunity to work at home (P1, P7, P9)	3
	Flexible working hours (P3)	1
	Time savings (P1, P7, P9)	3
	Opportunity to use more and effective learning tools (P1)	1

Also some responses of academics about this category were as follows: “Online education was very productive for me. Offering a work-from-home system was very advantageous for me. Normally I don’t have this much time for any lesson preparation; however, with this practice I relaxed about finding material for the children” (P1); “With online education I began to run lessons from home, this ensured flexible working hours for me. For example, even if I didn’t have lessons before, in the morning I would be in my office by 9 am” (P3); and “The transition to online implementations during the pandemic provided me with time savings, I could allocate time for myself and my academic work. Previously I didn’t have that much time, in the work environment, I was interrupted” (P9).

Opinions coded about negative category of online teaching practices are showed in Table 3.

Table 3. Opinions About Negative Aspects of Online Teaching

Category	Coded Opinions	f
Negative opinions	Insufficient infrastructure of universities (P2, P3, P5, P6, P8)	5
	Lack of knowledge and skills related to information and communication technologies (P2)	1
	Access problems (P2, P3, P5, P6)	4

	Inability to hold interactive lessons (P2, P4, P5, P6)	4
	Unsuitable in terms of applied lessons (P2, P4, P7)	3
	Reduced lesson participation and interaction (P2, P4)	2
	Inability to determine whether lessons were understood or not (P1, P2, P6)	3
	Intensive working hours (P2, P4, P6, P8)	4

As seen in Table 3, academics had more negative opinions than positive opinions about online teaching practices. Some negative opinions related to online practices of academics are given below in their own words: “There were access problems for online teaching practices for both students and for us, the infrastructure of the university remained inadequate for distance education in this period, we couldn’t hold proper lessons due to breakdowns in the system, the students had difficulty accessing course notes and exams, as a result we had to use different applications like Zoom and Google Classroom to hold lessons” (P3, P5, P6). “We couldn’t hold lessons interactively during the online teaching process, students didn’t have the opportunity to ask questions, in fact some didn’t have internet access, participation was very low, I don’t think it was effective in terms of students” (P4). “We were inadequate in terms of lessons requiring practicals and supervision, especially, these lessons were theoretical, it wasn’t efficient in terms of students” (P2, P7). “It was very concerning for students without internet access, especially, students had difficulty accessing course notes and homework due to problems linked to the infrastructure in universities. We were communicating until late at night to support them” (P5, P6). “All the time passes trying to read homework and make it to lessons, I had to work very intensively” (P2, P4, P8). “Being caught unprepared for online teaching created problems. I continuously supported lecturers who didn’t know how to use these applications during this process. This caused an increase in my responsibilities” (P10).

Findings Related to Coping with Difficulties Experienced During Online Teaching

The code list encompassing the theme of “coping ways of academics for difficulties experienced during online teaching practices” are included in Table 4.

Table 4. Coping with Difficulties Experienced During Online Teaching

Rank No	Coded Strategies	f
1	Personal effort (P2, P4, P6, P8)	4
2	Support from DLC (distance learning centers) (P3)	1
3	Support from experienced academics (P2)	1

4	Keeping communication channels open with students (P2, P5, P8)	3
5	Moving to different online applications (P3, P5, P6)	3

Some expressions related to coping ways for difficulties experienced by academics are: “I used computers only for literature reviews and to write studies. In fact, I had no experience related to online teaching methods, I had great difficulty during this rapid transition. I received support from our research assistants; however, I had great difficulty in the period because I was at home during the quarantine, I tried to do things with my own effort” (P2); and “The inadequate infrastructure for distance education led me to use applications like Zoom and Google Classroom, it was a problematic period for both students and for us” (P3, P5, P6).

Findings Related to Effects of the Pandemic on Scientific Study by Academics

Within the theme of ‘effects of the pandemic on scientific studies of academics’, academics generally made interpretations in two dimensions. Two categories were created of “positive effects” and “negative effects” related to this theme. The effects coded in relation to the positive category in this theme are presented in Table 5.

Table 5. Positive Effects of the Pandemic on Scientific Studies

Category	Coded Effects	f
Positive Effects	Completion of incomplete studies (P2, P4, P5, P9)	4
	Offers opportunity to experience different types of research (P2, P8)	2
	Offers opportunity for literature review (P1, P2, P5)	3

Some of the positive opinions of academics are as follows: “The pandemic offered me the opportunity to work. Previously because of working life and social relationships I didn’t have this much time. I completed incomplete studies during this period and one is about to be published in a journal included in the Web of Science” (P9), “Since the beginning of the pandemic we reached data we normally can’t access and different references, both domestic and foreign. Many organizations made open lessons and libraries accessible, this provided us with the opportunity for literature reviews” (P1, P5); and “Difficulties collecting data directed me to use different types of research. Previously I focused on quantitative research methods. However, in this process I oriented towards studies like content analysis and meta-analysis, it was a different experience” (P2).

The negative effects category and coded content related to the “effects of the pandemic on scientific studies by academics” theme are given in Table 6.

Table 6. Negative Effects of the Pandemic in Terms of Scientific Studies

Category	Coded Effects	f
Negative Effects	Loss of motivation (P7, P8, P10)	3
	Difficulty collecting data (P2, P3, P8)	3
	Difficulty receiving organizational and ethical permission (P10)	1
	Interruption of research (P2, P7, P10)	3
	Problems with validity-reliability of completed studies (P1, P2, P3)	3

When Table 6 is evaluated, it appears the negative effects of the pandemic on scientific studies were greater compared to the positive effects. Some statements by participants related to the negative effects of the pandemic include: “The fear and anxiety caused by the pandemic lowered my motivation a lot. I could not focus on my academic work” (P7, P8, P10); “It was very difficult to collect data during the pandemic, people were scared of catching the virus so they didn’t want to do interviews. We tried to collect data with online methods; however, this was not efficient. The returns from our survey were very low, in any case we saw those who filled it in weren’t healthy” (P2, P3); “I normally run my academic work from my office. However, I began to use my home like an office with the quarantine. Doing both academic study and fulfilling my responsibilities as a parent was very difficult for me, I just got through the day. During the pandemic my time passed very inefficiently” (P4); “During the pandemic, my time was not used very efficiently due to problems like technical problems with online platforms, work load, uncertainties about the process. I didn’t have time to spend on academic work” (P6); and “I began to collect data for my research through Google forms and Facebook. However, this was not very healthy and I saw it created problems related to validity and reliability. I think it’s necessary to question the quality of research during this period” (P1).

Findings Related to Academics’ Recommendations to Reduce Academic Difficulties Experienced During the Pandemic

The categories and codes obtained based on the theme of “recommendations by academics to reduce academic difficulties experienced during the pandemic are presented in Table 7.

Table 7. Recommendations to Reduce Academic Difficulties

Category	Coded Recommendations	f
Recommendations for academics	Increase knowledge and skills about information and communication technologies (P1, P2, P7, P8, P9, P10)	6
Recommendations for universities	Provide digital literacy training to academics (P1, P7, P9, P10)	4

	Provide educational training to trainers (P1)	1
	Strengthen technical infrastructure for distance education (P2, P4, P6, P8)	4
	Support students from disadvantaged backgrounds (P5, P8)	2
	Functional implementation of academic calendar and lesson timetables for distance education (P4, P6)	2
Recommendations for Council of Higher Education	Development of a standard program for distance education for all universities (P3)	1
	Development of alternative applications for applied lessons (P2, P4)	2

When Table 7 is investigated, it appears there were recommendations made for academics, universities and the Council of Higher Education. Also some statements made by academics in relation to these recommendations as follows: “When I talked with friends complaining about distance education during the pandemic, I saw they were inadequate in terms of using computers, online working habits and knowledge and skills, there were inadequacies in the formation sections especially. In other words, the teaching skills of traditional education are of course different than an online lesson; in that sense I think academics need to learn new teaching methods. There should be digital transformation and increased educational training to develop these skills. Because these difficulties are due to lack of skills. As skills increase, these problems will not be felt so intensely. We had to use these skills one-on-one during the pandemic. Additionally, children use the digital environment much better than we do, we need to catch up to them in this process. We need to transform lesson content into digital content to reach Generation Z. There are academics who avoid giving live lessons and have difficulty preparing presentations, we have to work on that” (P1). “First, there needs to be very good infrastructure because we drowned in problems with the academic infrastructure. No one gave us support for difficulties experienced due to the technical infrastructure. Additionally, it is necessary to configure our time better, we were caught very unprepared for this period. It will probably be like that in future periods. For my part I worked by giving more sacrifice of overtime. I think the work time concept should be as normal, within normal working hours, technical infrastructure should work without problems and from the start it should be clear what should be done in which stage from an academic aspect. Because in this period we worked with a weekly program and we continuously planned only one week ahead. These uncertainties actually tired us more. Additionally, in terms of lessons requiring practicals and supervision, education on these online platforms was insufficient, I think we need to make up for that. I have no idea how we

are going to solve this problem as a department to be clear, Council of Higher Education should develop alternatives” (P4). “In this period due to the anxiety caused by the pandemic disease and due to difficulties experienced in the educational environment, the process was very tiring. In other words, our basic difficulty was that neither we nor the students could access the system, and the lack of healthy guidance for us at the point of course processing. For example, some universities ran good online programs; the process worked more clearly with certainty about what lessons were on at what time, and how to record lessons. However, many other universities didn’t manage this. The work of distance education was left to the lecturers. All of this pushed me away from doing online lessons. In other words, I think it’s important to move with a plan and program from the start and for technical infrastructure to work well” (P6). “As both students and academics, we experienced difficulties with online education. For example, some students had no internet access or they didn’t know how to use the apps. Students stated they felt like victims. So, I opened all communication channels and stayed in continuous communication, I attempted to prevent the children experiencing uncertainty and increasing their anxiety more. At this point, I think universities should be student-focused and need to support students from disadvantaged backgrounds. In fact, it was a difficult process for all of us” (P5). “From my perspective using technology was not a problem, but I witness the problems other lecturers experienced with access to technology and adjustment. They experienced problems with preparing presentations, uploading course notes to the system, connecting to live lessons. Our academics had difficulty with practices in digital educational environments and need to develop themselves on these. Again, I think lecturers need to be supported with digital transformation education within universities” (P10). “All universities active in Turkey need to develop to a certain standard. For example, due to breakdowns of the system during postgraduate thesis defenses and adequacy exams, every university began to use different programs, some used WhatsApp, some used Zoom to complete these exams. I think a standard program could be developed with cooperation of organizations like Council of Higher Education. If all universities complete these in the same format it will be very convenient in terms of both file records and use” (P3).

DISCUSSIONS

The present study was carried out with the aim of revealing the first reflections of the COVID-19 pandemic on academic life by assessing the opinions of academics about online teaching practices and their scientific studies. As a result of the research, academics were determined to have different perspectives with positive and negative opinions related to online teaching applications. It can be said that academics evaluated online teaching platforms as being a flexible tool supporting education and teaching at all times and in all places. However, when generally assessed, it is notable that academics had more negative perceptions about these applications.

According to the research results, the most commonly mentioned factor among negative opinions related to online education was the insufficient technical infrastructure for distance education in

universities. Moving from this point, in order to complete education without interruptions and healthily and to resolve all the unexpected problems in time, an important point is that each faculty should develop a plan B before beginning lessons. It is seen that the other problems frequently mentioned are concerns about the processing of the courses. At this point, academicians may recommend the use of a variety of methods to keep active learning vital and strengthen it outside of class for students. For example, methods may be used to ensure effective presentation of the curriculum, to set the pace of teaching according to the attention level of the students, to use the correct tone of voice to provide the opportunity to catch basic information, and to ensure support and timely feedback including online video lessons and email guidance for students after lessons. When examined in terms of lessons requiring practicals, simulation-based education and using previously-recorded videos for clinical practice may provide supports for these lessons. Another important point related to the educational environment is digital equality in terms of ensuring continuity of education and equal opportunities during the pandemic. This situation leads to many students having breaks in their education due to inability to access learning opportunities and necessary steps to reduce this digital gap should be taken in a short duration.

When the current study results are assessed, academics attempted to deal with difficulties experienced during online teaching practices in different ways and the most commonly used strategy was to use personal effort in an attempt to overcome difficulties. It was difficult for academics to transition from traditional education rapidly and without preparation to online education mode, to change teaching methodologies and manage time, and to develop lesson content which was interesting to students at the same time. Within this scope, support for academics by information processing centers or distance education centers in universities may prepare guides about how academics can access a variety of e-learning tools, how to use them and how to develop and process this course content via these technologies and virtual education can be given. Also, academicians should be encouraged to participate in academic congresses and conferences in local and international areas which will create opportunities for connections and virtual cooperation between academics.

When findings related to the effect of the pandemic on scientific studies by academics are examined, these effects were in the form of two categories of positive and negative and it appears that negative effects were greater than positive effects. The most common situations mentioned as negative effects of the pandemic in terms of scientific studies were as follows; loss of motivation, difficulties with data collection for scientific research, validity and reliability problems of studies due to data collection with online methods, breaks in research, difficulties with working from home, inability to use time efficiently, inability to participate in scientific congresses, and difficulties receiving institutional and ethical permission. The coronavirus pandemic is a global disaster and at the same time a psychological crisis. The COVID-19 pandemic and nature of the pandemic cause widespread

concern, fear and anxiety (Ahorsu et al., 2020; Lin, 2020). In line with these problems, university management is recommended to develop a variety of policies to support productivity related to scientific researches of academicians. For example, universities could organize online training seminars and meetings to ensure increased motivation of academics. Additionally, it appears important that policies developed to pay attention to the increased need for flexibility among women during the pandemic.

As a result of the present research, it is notable that recommendations by academics to reduce difficulties experienced during the pandemic were in three dimensions of recommendations for academics, for universities and for the Council of Higher Education. Among these, the most commonly stated recommendation for academics was in the form of increasing the knowledge and skills of academics in relation to information and communication technologies. Considering the reality that most lecturers in universities were not sufficiently trained or supported to operate online educational platforms, it appears implementing these recommendations is important. In fact, though unwilling, the pandemic forced academics to adapt to modern technology. Also universities should strengthen the technical infrastructure for distance education, support students from disadvantaged backgrounds, configure the academic calendar and curriculum functionally for distance education and to provide educational training to academics. Additionally, Council of Higher Education should develop a standard program for distance education for all universities and provide alternatives for practical courses in order to reduce difficulties experienced during this pandemic.

CONCLUSION

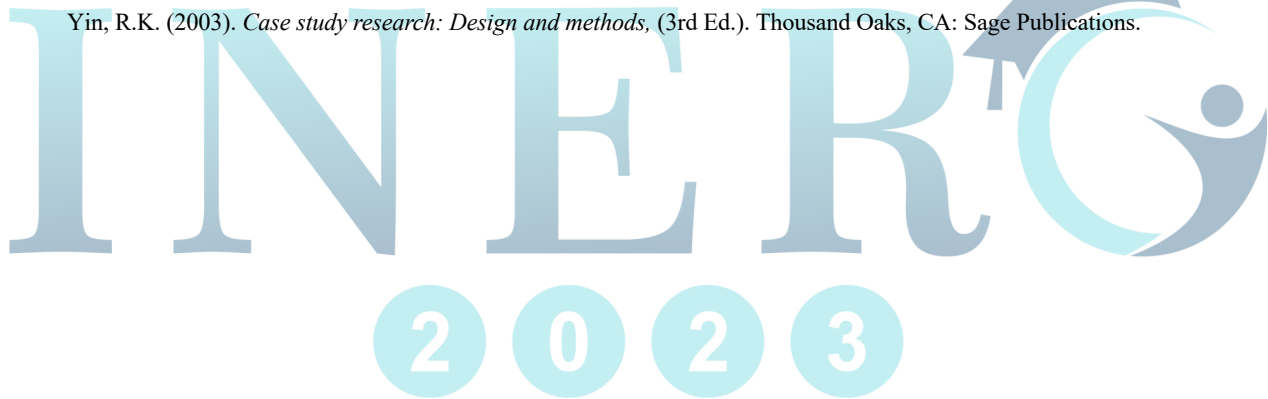
The COVID-19 pandemic caused rooted changes in all areas of life, and significantly changed traditional educational practices. The time flow for these changes was uncertain. When findings obtained as a result of the present research are assessed together, academics experienced a range of difficulties in terms of online teaching platforms and scientific activities and can be said to have more negative evaluations about this period.

Participants in the study comprised 10 academics in a public university located in Trabzon and findings are only valid in a similar context. Despite this limitation, it is thought that the current study will contribute to the literature and practitioners by providing an understanding of the online education process of academic staff. Future studies may investigate the performance of students during this transition to an online educational system and examine difficulties they experienced during this process.

REFERENCES

- Ahorsu, D. K., Lin, C. Y., Imani, V., Saffari, M., Griffiths, M. D., & Pakpour, A. H. (2020) The Fear of COVID19 Scale: Development and initial validation. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-9.

- Arslan, İ & Karagül, S. (2020). A Global Threat (COVID-19 Pandemic) and the journey to change. *Üsküdar University Journal of Social Sciences*, 10(1), 1-36.
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2, 113–115.
- Guan, W. J., Ni, Z. Y., Hu, Y., et al. (2020). Clinical characteristics of coronavirus disease 2019 in China *The New England Journal of Medicine*, 382, 1708-1720.
- Lin, C.-Y. (2020). Social reaction toward the 2019 novel coronavirus (COVID-19). *Social Health and Behavior*, 3(1), 1–2.
- Sanders, J., Monogue, M., Jodlowski, T., & Cutrell, J. (2020). Pharmacologic treatments for Coronavirus Disease 2019 (COVID-19). *JAMA*, 323(18):1824-1836.
- Wang, C., Horby, P. W., Hayden, F. G., & Gao, G. F., (2020). A novel coronavirus outbreak of global health concern. *Lancet*, 395, 470-473.
- World Health Organization [WHO] (2020). Director-General’s Opening Remarks at the Media Briefing on COVID-19 - 11 March 2020. 2020. Retrieved March 05, 2022 from <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Qualitative research methods for the social sciences*. Ankara: Seckin.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research: Design and methods*, (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.



**TÜRKİYE’DE EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ALANINDA LİSANSÜSTÜ
TEZLERİN TEKNOLOJİ İLE 21. YÜZYIL BECERİLERİNE EĞİLİMLERİ 2005-
2022 DÖNEMİ**

**TRENDS OF GRADUATE THESIS IN THE FIELD OF EDUCATIONAL
TECHNOLOGY IN TURKEY TO 21st CENTURY SKILLS WITH TECHNOLOGY
2005-2022 PERIOD**

Cansu ŞAHİN KÖLEMEN

Beykoz Üniversitesi, Bilgisayar Teknolojileri, İstanbul, Türkiye, cansusahinkolemen@beykoz.edu.tr

ÖZET

Günümüzde bireylerinin eğitim-öğretim hayatlarında başarı sağlayabilmeleri, gündelik ve çalışma hayatlarında da pay sahibi olabilmeleri adına edindikleri temel bilgi ve becerilerin yanı sıra 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilen birçok yetkinliğe de sahip olmaları beklenmektedir. 21. yüzyıl bireylerinin hem öğrenim süreçlerinde hem de çalışma yaşamlarında başarılı olabilmeleri için; farklı bakış açılarından olaylara bakabilen, yaratıcı, üretken, diğer bireylerle işbirliği yapabilen, sorunlara çözüm bulabilen, kolaylıkla iletişim kurabilen, ihtiyacı olan bilgiye nasıl erişebileceğini bilen, bilgiye erişim sağlarken teknoloji kullanabilen, yeni düşüncelere açık, yeniliklere çabuk adapte olabilen, öz düzenlemesi olan, inisiyatif alabilen, kültürel becerileri gelişmiş ve liderlik yetkinliği olan bireyler olması gerekmektedir. Eğitim teknolojileri alanına bakıldığında 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında ilişkili olduğunu söylenebilir. Buradan yola çıkarak bu çalışmanın amacı, eğitim teknolojileri alanında teknoloji ile 21. Yüzyıl becerileri ile ilgili 2005-2022 yılları arasında yapılmış Türkiye orijinli araştırma eğilimlerini belirlemektir. Bu amaçla 2005-2022 yılları arasında teknoloji ve 21. Yüzyıl becerilerinin değişken olduğu 27 tez içerik analizine dahil edilmiştir. Elde edilen verilere dayalı olarak 2022 yılında bu değişkenler ile yapılan tez sayısının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu tezlerin daha çok yüksek lisans tezi olduğu belirlenmiştir. 2011 ve 2022 yıllarında sayıca en çok tezin yürütüldüğü tespit edilmiştir. Tezlerin çoğu Gazi Üniversitesinde hazırlandığı görülmektedir. Tezlerin konularına bakıldığında daha çok problem çözme becerisi ile ilgili çalışmaların fazlalığı dikkat çekmektedir. Araştırmalarda 6-10 arasında araştırma sorusu olduğu görülmüştür. Araştırmaların en fazla araştırma nicel araştırma yöntemi olarak tercih edilmiştir. Araştırmalar kapsamında incelenen tezlerde çalışma grubu olarak öğrenciler, örneklem büyüklüğü olarak 51-100 olduğu tespit edilmiştir. Veri toplama aracı olarak ölçeklerden yararlanıldığı görülmektedir. Verilerin analizinde ise daha çok t-testi analizlerin çalışmalarda daha yoğun tercih edildiği tespit edilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre incelenen tezlerin önemli bir kısmının kuramsal bir yapıya dayalı olarak hazırlanmamasının hem yöntem bakımından sınırlılıklarının ortaya çıkmasına hem de uygulama boyutunun eksik kalmasına sebep olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim teknolojileri, 21. Yüzyıl becerileri, araştırma eğilimi.

ABSTRACT

Today, individuals are expected to have many competencies, which are expressed as 21st century skills, in addition to the basic knowledge and skills they have acquired in order to be successful in their educational life and to have a share in their daily and working lives. In order for individuals of the 21st century to be successful both in their learning processes and in their working lives; able to look at events from different perspectives, creative, productive, able to cooperate with other individuals, find solutions to problems, communicate easily, know how to access the information they need, use technology while gaining access to information, open to new ideas, adapt quickly to innovations, self-regulated, initiative They should be individuals who can take the lead, have developed cultural skills and have leadership competency. Considering the field of educational technologies, it can be said that it is related to the acquisition of 21st century skills. From this point of view, the aim of this study is to determine the research trends originating in Turkey between 2005-2022 on technology and 21st century skills in the field of educational technologies. For this purpose, 27 theses in which technology and 21st century skills were variable between the years 2005-2022 were included in the content analysis. Based on the data obtained, it has been determined that the number of theses made with these variables is higher in 2022. It has been determined that these theses are mostly master's theses. It was determined that the highest number of theses were carried out in 2011 and 2022. It is seen that most of the theses were prepared in Gazi University. When we look at the topics of the theses, it is remarkable that there are more studies on problem solving skills. In the studies, it was seen that there were 6-10 research questions. Most of the studies were preferred as the quantitative research method. In the theses examined within the scope of the research, it was determined that the students as the study group and the sample size were 51-100. It is seen that scales are used as data collection tool. In the analysis of the data, it was determined that t-test analyzes were preferred more intensely in the studies. According to the results obtained from this research, it is seen that the fact that a significant part of the examined theses are not prepared based on a theoretical structure causes both the limitations in terms of method and the incompleteness of the application dimension.

Keywords: Educational technologies, 21st century skills, research tendency.

1. GİRİŞ

Bilgiye erişim ve iletişim çok hızlı bir değişime uğramaktadır. Bundan dolayı teknoloji kullanımının giderek arttığı bir dönemde yaşamaktayız. Bu yüzden teknoloji kavramı anahtar bir sözcük haline gelmiştir. Teknolojinin eğitim-öğretim süreçlerine dahil olmasıyla birlikte eğitim teknolojileri kavramı meydana gelmiştir. Toprakçı (2016) eğitim teknolojisi kavramını, eğitim programları doğrultusunda uygun öğretim ortamlarının oluşturulması ve öğretim süreçlerinin yürütülmesi olarak ifade etmektedir. Böylece Ersoy (2016) eğitim teknolojisi, eğitim bilimlerinin ve alt dallarının tüm uygulama alanlarında yer alan süreçlerin etkili ve verimli bir şekilde tasarlanmasıdır. Eğitim teknolojilerinin sürece dahil edilmesi eğitim programlarında istenilen hedef davranışa kalıcı ve hızlı

bir şekilde erişilmesine yardımcı olur. Eğitim-öğretim süreçlerinde eğitim teknolojisinin doğru kullanımı sadece dersin kazanımlarını değil birçok 21 yüzyıl becerisini de desteklemektedir.

İçinde bulunduğumuz yüzyıl her alanda hızlı değişim, gelişim dönüşüm göstermiştir. Beers (2011) 21. yüzyıl, teknolojiye gelişmeler ve bu gelişimin arkasından gelen bilgi patlaması dijital çağın başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Bu değişimle birlikte 21. yüzyılda bireylerin çalışma veya gündelik hayatında, sahip olması gereken yetkinlikler 20. yüzyıla göre oldukça farklılık göstermektedir. Bundan dolayı bireylerden beklenen yetkinliklerde değişmektedir (Dede 2009; Wagner, 2008a). Günümüzde bireylerin hızlı değişim ve gelişmelere adapte olabilmeleri, erişilen bilgiyi hayatlarında kullanabilmeleri, uygun kararlar alabilmeleri, üretebilmeleri için gereksinim duyulan becerilere sahip olmaları beklenmektedir.

Bireylerin, hayatlarını idame ettirebilmek adına içinde bulunduğumuz yüzyılın beklentilerine cevap vermeleri için gerekli olan beceriler 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilmektedir. 21. yüzyıl becerileri hem bilgi hem de beceri kavramını bir araya getirmektedir (Dede, 2009). Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik gibi beceriler 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanan olarak tanımlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2005). 2018 yılında güncellenen eğitim programların da öğrenenlerin ulusal ve uluslararası düzeyde; sosyal, kişisel, iş ve akademik yaşamlarında gereksinim duyacakları becerilere yer verilmiştir (MEB, 2018). 21. yüzyıl becerileri ilkokuldan yükseköğretime kadar tüm eğitim-öğretim aşamalarında öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Bir başka deyişle 21. Yüzyıl becerileri bireylerin hayatlarında kullanacakları bağımsız düşünebilme, sorun çözebilme, karar verebilme ve eleştirel düşünebilme gibi becerilerin kazandırılması önem arz etmektedir (Silva, 2009).

Eğitim-öğretim süreçlerinde teknolojinin ve 21. Yüzyıl becerilerinin bu denli önem kazandığı dönemde yapılan çalışmaların detaylı olarak incelenmesi hedeflenmiştir.

21. Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Teknolojileri Alanıyla İlişkisi

21. Yüzyıl İçin Öğrenme Ortaklığı tarafından 21. yüzyıl becerileri geliştirilmiştir. 21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı tarafından öğrenenlere kazandırılması gereken becerileri, üç ana başlık ve on bir alt başlıkta ele almaktadır. Öğrenenlere nelerin, nasıl ve ne ölçüde kazandırılacağı belirlenmiştir. Böylece 21. yüzyılın öğrenme standartları tasarlanmıştır.

21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı “3Rs X 7Cs” formülünü tasarlamıştır. “3R” olarak tanımlanan beceriler şunlardır: (1) Okuma (Reading), (2) yazma (wRiting) ve (3) aritmetik (aRith-metic). “7 Cs” ise problemlerin çözümünde ihtiyaç duyulan becerilerdir. Bu beceriler: (1) eleştirel düşünme ve problem çözme (Critical thinking and problem solving), (2) iletişim, bilgi ve medya okuryazarlığı (Communications, information and media literacy), (3) iş birliği, takım çalışması ve liderlik (Collaboration, teamwork and leadership), (4) yaratıcılık ve yenilik (Creativity and innovation), (5) hesaplama ve bilgi-iletişim teknolojileri okuryazarlığı (Computing and ICT literacy), (6) kişisel

kariyer ve öğrenme süreçleri (Career and learning self-reliance) ve (7) farklı kültürleri anlamadır (Cross-Cultural understanding) (Trilling ve Fadel, 2009).

21. yüzyıl becerileri öğrenme ve yenilenme becerileri, bilgi ve teknoloji becerileri, yaşam ve meslek becerilerini kapsamaktadır (Ekici, Abide, Canbolat & Öztürk, 2017; Görkaş, Otuz ve Ekici, 2017; Şahin, Arslan Namlı & Schreglmann, 2016). Sıralanan 21. yüzyıl becerileri anlamaya ve performansa dayalıdır. Buna ek olarak bu beceriler öğrenenlerin nitelikli bir hayat sürmeleri için problemleri rahatça çözebilmelerini, çevresindeki durumlara ilişkin çeşitli bakış açılarıyla çözümlenmelerini, gündelik ve iş hayatında başarılı olabilmelerini sağlamaktadırlar (Anagün, Atalay, Kılıç & Yaşar, 2016).

Dünya Ekonomik Forumu, eğitimde var olan duruma, beklentilere ve gereksinimlere ilişkin tasarlanan “Eğitim için Yeni Vizyon: Teknolojinin Potansiyelini Açma” raporunda 16 ana yeterliliğin öğrenene kazandırılması amaçlanmaktadır. Var olan eğitim anlayışı ile beklentiler arasındaki boşluğun yok olması adına, “Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri” geliştirilmiştir. 21. Yüzyılda öğrenenlere kazandırılması gereken beceriler Tablo 1’de verilmiştir (Dünya Ekonomik Forumu, 2016).

Tablo 1. 21. Yüzyıl İçin Öğrencilere Gerekli 16 Beceri

Temel Okuryazarlık Becerileri	Yeterlilikler	Karakter Nitelikleri
Okuryazarlık	Eleştirel Düşünme- Çözme	Merak
Matematik Becerileri	Yaratıcılık	Girişimcilik
Bilim Okuryazarlığı	İletişim	Devamlılık ve Dayanıklılık
Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı	İşbirliği	Uyum sağlama
Finans Okuryazarlığı		Liderlik
Kültürel ve toplumsal Okuryazarlık		Sosyal ve Kültürel Farkındalık

21. yüzyıl becerilerine sahip bir bireyde bulunan özellikler aşağıdaki gibidir (Edglossary, 2016):

- Eleştirel düşünme, problem çözme, karşılaştırma yapabilme, analiz edebilme, yorumlama, sentezleme,
- Sorgulama ve araştırma becerisi,
- Yaratıcılık, merak, yenilik, kendini ifade edebilme, sanat, hayal gücü,
- Planlama, öz düzenleme, azim, uyarlanabilirlik, inisiyatif alabilme,
- Sözlü ve yazılı iletişim, dinleme ve konuşma becerisi,

- Liderlik, işbirliği, grup çalışması, kolay adapte olabilme, sanal çalışma ortamlarını kullanabilme,
- Bilgi ve iletişim teknolojisi okuryazarlığı, bilgisayar programlama, medya ve internet okuryazarlığı, veri analizi ve yorumlayabilme,
- Sosyal adalet okuryazarlığı, etik davranma,
- Ekonomik ve finansal okuryazarlık ve girişimcilik,
- Çok kültürlü okuryazarlık, insancılık, küresel farkındalık,
- Bilimsel okuryazarlık ve karşılaştırma yapabilme,
- Çevre ve koruma okuryazarlığı,
- Sağlık okuryazarlığı

Bu çalışma kapsamında 21. Yüzyıl becerileri ele alınmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilme becerisini de kapsayan eğitim teknolojileri alanıyla 21. Yüzyıl becerilerinin bir araya getirildiği çalışmalar incelenmiştir. Çünkü günümüzde teknoloji kullanımını öğrenen için bilgiye çeşitli kaynaklardan ulaşım sağlayabilme, eriştiği bilgiyi problem çözmeye, karar verme ve planlamada kullanabilmeyi, bilgiyi günlük yaşamda uygulayabilmesini desteklemektedir (Kurbanoglu & Akkoyunlu, 2001). Bundan dolayı eğitim teknolojileri alanında lisansüstü tezlerinin de konu olmasına sebep olmuştur. Bu süreçte ortaya çıkan tezlerde eğitim teknolojileri ve çeşitli 21. yüzyıl becerilerini meydana getirmiştir. Teknolojinin öğrenme süreçlerine dahil olmasıyla birlikte öğrenene kazandırılması gereken becerileri de desteklemesi açısından bu araştırmanın yol gösterici olduğu düşünülmektedir. Alanda çalışılmamış ve hangi becerinin nasıl desteklendiği konusunda oldukça önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de 2005-2022 yılları arasında Eğitim Teknolojileri alanında yapılan teknoloji ile 21. Yüzyıl becerileriyle ilişkilendirilen tezleri çeşitli değişkenlere göre analiz ederek bu alanda yaşanan eğilimlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen araştırma sorularına cevap aranmıştır:

Eğitim teknolojisi alanında teknoloji ile 21. Yüzyıl becerileri ile ilgili 2005-2022 yılları arasında Türkiye orijinli tezlerin;

- 1) Yıllara göre dağılımı nasıldır?
- 2) Yapıldıkları üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
- 3) Çalışma konularına göre dağılımı nasıldır?
- 4) Araştırma sorusu sayısına göre dağılımı nasıldır?
- 5) Kullanılan araştırma yöntem göre dağılımı nasıldır?
- 6) Tercih edilen örneklem grubu, örneklem büyüklüğü ve örneklem belirleme yöntemine göre dağılımı nasıldır?
- 7) Kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
- 8) Kullanılan veri analiz yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?

2.YÖNTEM

2.1.Araştırma Deseni

Bu çalışmada, nicel araştırma desenlerinden tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modeli; geçmişte ya da hala mevcut olan bir durumu var olduğu şekliyle tanımlamaktadır (Karasar, 2012).

2.2.Çalışma Grubu

Çalışmada ele alınan tezler için ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yükseköğretim kurulu ulusal tez veri tabanından tezlere erişim sağlanmıştır. Bu tezlerin ölçütleri aşağıdaki gibidir:

1. Tezlerin Eğitim Teknolojileri bilim dalında hazırlanmış olması,
2. Tezlerin 2005-2022 yılları arasında yapılmış olması,
3. Tezlerin tam metnine erişim sağlanabilmesi,
4. Tez başlığında 21. Yüzyıl becerilerine ilişkin bir ifadenin yer alması,

YÖK veri tabanında belirlenen ölçütlere göre 27 tez olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda belirlenen tezlerin analizi için Microsoft Office Excel’de hazırlanan “Tez Sınıflama Formu” kullanılmıştır.

2.3.Veri Toplama Araçları

Bu çalışma kapsamında doküman analizi yapılmıştır. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak detaylı incelemek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013).

2.4.Veri Toplama Süreci ve Analizi

Bu çalışma kapsamında betimsel içerik analizi tercih edilmiştir. Betimsel içerik analizi belirli bir konuya ilişkin yapılan araştırmaların eğilimlerinin ve çalışma sonuçlarının tanımlayıcı olması açısından değerlendiren sistematik bir analiz sürecidir (Lin, Lin ve Tsai, 2014). Yüksek lisans ve doktora tezi olma durumları, yayınlanma yılları, tezin konusu, yöntemi, örnekleme, örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve analizi, teknoloji ile becerilerin ilişkisi ve sonuçları incelenmiştir. Betimsel içerik analiziyle incelenen tezlerden elde edilen verilerin yüzdeleri ve frekansları çalışmada sunulmuştur. Bir başka deyişle oluşturulan excel dosyasında kayıtlı olan verilere ilişkin her bir alt araştırma sorusunun cevabı olacak şekilde verilerin frekansları ve yüzde oranları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar sayısal veriler halinde tablolarda gösterilmiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Kullanılan fikir ve sanat eserleri için telif hakları düzenlemelerine uyulduğu belirtilmelidir.

3.BULGULAR

Bulgular kısmında çalışma kapsamında taranan ve tez inceleme formu aracılığıyla analiz edilen 2005-2022 yılları arasında yayınlanmış olan 27 lisansüstü tezin, tematik dağılımlarına ilişkin bulgular sunulmuştur.

3.1. Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Çalışma kapsamında ele alınan tezlerin yıllara göre yüksek lisans veya doktora tezi olma durumlarına göre dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Tezler		f	%
	Yüksek Lisans	Doktora		
2005	-	1	1	%3.8
2006	-	-	-	
2007	-	-	-	
2008	-	-	-	
2009	1	2	3	%11.5
2010	-	-	-	
2011	1	3	4	%15.3
2012	-	2	2	%7.6
2013	-	-	-	
2014	-	-	-	
2015	1	-	1	%3.8
2016	1	-	1	%3.8
2017	-	-	-	
2018	3	-	3	%11.5
2019	2	-	2	%7.6
2020	1	1	2	%7.6
2021	2	1	3	%11.5
2022	3	1	4	%15.3
Toplam	15	9	26	100

Tablo 2 incelendiğinde Türkiye’de eğitim teknolojileri alanında teknoloji ile 21. yüzyıl becerilerine ilişkin yapılan tezlerin yüksek lisans ve doktora tezi olma durumlarına göre dağılımı görülmektedir. Bu tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında tezlerin %3,8’nin 2005 yılında, %11,5’nin 2009 yılında, %15,3’ün 2011 yılında, %7,6’nın 2012 yılında, %3,8’nin 2015 yılında, %3,8’nin 2016 yılında, %11,5’nin 2018 yılında, %7,6’nın 2019 yılında, %7,6’nın 2020 yılında, %11,5’nin 2020 yılında, %15,3’ün 2022 yılında yapıldığı görülmüştür. 2006, 2007, 2008, 2013, 2014 ve 2017 tezlerin %65,3 yüksek lisans, %34,6 doktora tezi olduğu görülmektedir. 2006, 2007, 2008, 2010, 2013, 2014 ve 2017 yıllarında teknoloji ile 21. yüzyıl becerilerine ilişkin hiç çalışma yapılmadığı görülmektedir. Eğitim teknolojileri alanında teknoloji ile 21. yüzyıl becerilerine ilişkin yüksek lisans çalışmalarının daha çok olduğu tespit edilmiştir.

3.2. Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Çalışma kapsamında incelenen tezlerin yapıldıkları üniversitelere göre dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

	2005	2009	2011	2012	2015	2016	2018	2019	2020	2021	2022	Toplam	
Üniversite	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	%
Gazi Üni.	1	1	2	1	-	-	-	1	1	3	1	11	%42,3
Bahçeşehir Üni.	-	-	-	-	-	-	2	1	1	-	1	5	%19,2
Ankara Üni.	-	2	2	1	1	1	1	-	-	-	-	8	%30,7
Kocaeli Üni.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	%7,69
Toplam	1	3	4	2	1	1	3	2	2	3	4	26	%100

Tablo 3 incelendiğinde Türkiye’de eğitim teknolojileri alanında teknoloji ile 21. yüzyıl becerilerine ilişkin yapıldıkları üniversitelere göre dağılımı görülmektedir. Gazi Üniversitesinde 11 (%42,3), Bahçeşehir Üniversitesi 5 (%19,2), Ankara Üniversitesi 8 (%30,7), Kocaeli Üniversitesi 2 (%7,69) tez yürütüldüğü görülmektedir. Bu ortak paydada en çok Gazi Üniversitesinin çalışma yaptığı tespit edilmiştir. En az ise Kocaeli Üniversitesi tarafından yapılmıştır. Eğitim teknolojileri alanında teknoloji ile 21. yüzyıl becerilerine ilişkin 2011 ve 2022 yılında en çok çalışma yapılırken; 2005, 2015 ve 2016 yıllarında en az çalışma yapıldığı görülmektedir.

3.3. Tezlerin Çalışma Konularına Göre Dağılımı

Çalışma kapsamında incelenen tezlerin yapıldıkları çalışma konularına göre dağılımı Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Tezlerin Çalışma Konularına Göre Dağılımı

Çalışma Konuları	f	%
------------------	---	---

Dijital Okuryazarlık Becerisi	5	%19.2
İletişim Becerisi	1	%3.84
Problem Çözme Becerisi	6	%23.7
Üst Düzey Düşünme Becerisi	2	%7.69
Yaşam Boyu Öğrenme Becerisi	1	%3.84
Öz Düzenleme Becerisi	4	%15.3
Yaratıcı Düşünme Becerisi	1	%3.84
Eleştirel Düşünme Becerisi	5	%19.2
Yansıtıcı Düşünme Becerisi	1	%3.84
Toplam	26	100

Tablo 4 incelendiğinde Türkiye’de eğitim teknolojileri alanında teknoloji ile 21. yüzyıl becerilerine ilişkin çalışma konularına göre dağılımı görülmektedir. Bu tezlerin çalışma konularına bakıldığında en çok problem çözme becerisinin (%23,7) çalışıldığı görülmektedir. En az ise iletişim becerisi, yaşam boyu öğrenme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi ve yansıtıcı düşünme becerisi (%3,84) olduğu görülmektedir.

3.4. Tezlerin Araştırma Soru Sayısına Göre Dağılımı

Çalışma kapsamında incelenen tezlerin yapıldıkları üniversitelere göre dağılımı Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Tezlerin Araştırma Soru Sayısına Göre Dağılımı

	1-5	6-10	11-15	16+	Toplam
f	6	10	6	4	26
%	%23.7	%38.4	%23.7	%15.3	100

Tablo 5 incelendiğinde Türkiye’de eğitim teknolojileri alanında teknoloji ile 21. yüzyıl becerilerine ilişkin araştırma sorularına göre dağılımı görülmektedir. %23,7’sinin 1-5 ve 11-15 araştırma soru sayısının olduğu görülmektedir. Araştırma soru sayısı 6-10 kategorisinde %38,4 olarak en fazla soru olduğu görülmektedir. En az 16+ soru sayısı bulunmaktadır.

3.5. Tezlerde Kullanılan Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

Çalışma kapsamında incelenen tezlerin kullanılan araştırma yöntemine göre dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Tezlerde Kullanılan Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

Araştırma Yöntemleri	f	%
Nicel	23	%88.5
Nitel	-	-
Karma	3	%11.5
Toplam	26	%100

Tablo 6'da tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımına bakıldığında %88,5'nin nicel, %11,5'nun karma yöntemle tasarlandığı görülmektedir. Sadece nitel araştırma yöntemi ile bir tez yürütülmediği tespit edilmiştir. Dağılımlara bakıldığında nitel araştırma yönteminin bulunmaması ve karma araştırma yönteminin de sınırlı sayıda olması derinlemesine bir çalışmanın yürütülmediği söylenebilir. Sadece istatistiksel verilerin elde edildiği düşünülmektedir.

3.6. Tezlerin Örneklem Grubu Özelliklerine Göre Dağılımı

Çalışma kapsamında incelenen tezlerin örneklem grubuna göre dağılımı Tablo 7'de; örneklem grubunun büyüklüğüne göre dağılımı Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 7. Örneklem Grubuna Göre Dağılımı

Örneklem Grubu	f	%
Öğrenciler	19	%73.7
Öğretmenler	4	%15.3
Hem öğrenci hem öğretmen	2	%7.6
Ebeveyn	1	%3.8
Toplam	26	100

Tablo 7 incelendiğinde, tezlerin örneklem grubunun %3,8'inde ebeveynlerden, %7,6'sının hem öğrencilerden hem de öğretmenlerden, %15,3'nün öğretmenlerden, %73,7'sinin ise öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Ebeveynleri dikkate alan sadece bir tez yürütülmüştür. En çok çalışma öğrenciler üzerinden yapıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 8. Örneklem Grubunun Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Örneklem Sayısı	f	%
1-50	9	%34.6
51-100	11	%42.3
101-150	-	-
151-200	-	-
201+	6	%23.7
Toplam	26	100

Tablo 8 incelendiğinde tezlerin örneklem büyüklüğüne göre dağılımına bakıldığında %42,3'nün 51-100 arasında, %34,6'nın 1-50 arasında, %23,7'sinin 201 ve üzeri katılımcısı olduğu görülmektedir. En çok 51-100 katılımcı arasında çalışma yürütülürken 101-150 ve 151-200 arasında katılımcıyla çalışmaların yürütülmediği tespit edilmiştir.

3.7. Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Çalışma kapsamında incelenen tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Aracı	f	%
Görüşme Formu	4	%11.4
Ölçek	24	%68.5
Gözlem Formu	3	%8.5
Anket	2	%5.7
Başarı Testi	2	%5.7
Toplam	35	100

Tablo 9 incelendiğinde tezlerde veri toplama araçlarının dağılımı görülmektedir. Bu tabloya göre veri toplama araçları %68,5'i ölçek, %11,4'ü görüşme formu, %8,5'i gözlem formu, %5,7'i anket ve %5,7'si başarı testinden oluşmaktadır. En fazla veri toplama aracı ölçeklerden oluşmaktadır. Tezlerde seçilen 21. Yy becerisine ilişkin ölçeklerden veri toplandığı görülmektedir.

3.8. Tezlerin Veri Analiz Yöntemine Göre Dağılımı

Çalışma kapsamında incelenen tezlerin veri analiz yöntemlerine göre dağılımı Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Tezlerin Veri Analiz Yöntemine Göre Dağılımı

Veri Analiz Yöntemi	f	%
İçerik Analizi	6	%12
ANOVA	10	%20
ANCOVA	5	%10
t-testi	13	%26
Non-parametrik testler	7	%14
Betimsel analiz	5	%10
Korelasyon	3	%6
Regresyon	1	%2
Toplam	50	100

Tablo 10'a göre tez verilerin analizinde kullanılan yöntemlerde %25'si t-testi, %20'si ANOVA, %14'ü non-parametrik testler, %12'si içerik analizi, %10'unu hem ANCOVA hem de betimsel analiz, %6'sı korelasyon ve %2'si regresyon olduğu görülmektedir. Tezler incelendiğinde t-testi en çok veri analizinin yapıldığı tespit edilmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma Türkiye'de 2005-2022 yılları arasında Eğitim Teknolojileri alanında yapılan teknoloji ile 21. Yüzyıl becerilerini içerenlerin eğilimlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda belirlenen ölçütlere göre YÖK tez veri tabanı kullanılmıştır. Bu kriterler doğrultusunda 26 teze ulaşılmıştır. Erişilen tezler; yıllar, yayımlanan üniversiteler, çalışma alanları, araştırma soru sayısı, araştırma yöntemi, örneklem grubu, örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri boyutlarından incelenerek analiz edilmiştir. Bu çalışmanın analiz sonuçları Türkiye'de 2005-2022 yılları arasında Eğitim Teknolojileri alanında yapılan teknoloji ile 21. Yüzyıl becerileri içeren 27 lisansüstü tez ile sınırlıdır. Özellikle 21. Yüzyıl becerilerinin güncel çalışılan bir konu olmasından dolayı bu alanda sınırlı sayıda çalışmanın olduğu söylenebilir. Beceriler arasında en çok çalışılan problem çözme becerisidir. Eğitim teknolojileri alanında 21. Yüzyıl becerilerinin azlığının birçok sebebi olduğu düşünülmektedir. Bu alanda en çok çalışılan konular öğretim ortamları ve teknoloji olduğu gözlenmiştir. Bunlara ek olarak uzaktan eğitim, çoklu ortam ve öğretmen eğitimi konularında yapılan çalışmalardır (Alper & Gülbahar, 2009; Reiser & Ely, 1997; Erdoğan &

Çağıltay, 2009; Hew, vd., 2007; Masood, 1997; Ross, vd., 2010; Şimşek, vd., 2009) Yıllara göre Türkiye’de 2005-2022 yılları arasında Eğitim Teknolojileri alanında yapılan teknoloji ile 21. Yüzyıl becerilerini içeren tezlerin yeterince artış göstermemesi incelenmesi gereken bir konu olduğu düşünülmektedir. Kozikoğlu ve Senemoğlu (2015) yakın zaman diliminde lisansüstü eğitim alan kişilerin sayısında hızlı bir artış olduğunu ifade etmektedir. Fakat bu çalışmada yıllara göre eğitim teknolojileri alanında tez sayısı daha artmışken, teknoloji ile 21. Yüzyıl becerilerinin ilişkilendirildiği tezlerin sayısında artış olmadığı göze çarpmaktadır. Karşılaşılan bu durum içinde bulunduğumuz bilgi çağında 21.yüzyıl becerilerinin öğretimine daha fazla odaklanması gerektiğini vurgulamaktadır (Larson & Miller, 2011).

Eğitim Teknolojileri alanında 21. Yüzyıl becerileriyle ilgili yapılan tezlerin yürütüldükleri üniversitelere göre dağılımına bakıldığında en fazla tezin Gazi ve Ankara Üniversitesinde olduğu görülmektedir. Eğitim teknolojileri lisansüstü alanının her üniversitede bulunmaması da bir sebep olarak gösterilebilir. Araştırma soru sayısına bakıldığında 6-11 arası soruların olduğu görülmüştür.

Türkiye’de Eğitim Teknolojileri alanında 21. Yüzyıl becerileriyle ilgili yapılan tezlerin yürütüldükleri araştırma yöntemlerine göre dağılımına bakıldığında nicel araştırmaların daha çok olduğu görülmektedir. Var olan bu durum, çalışmaların iç geçerliliği artırmak için tercih edildiği söylenebilir (Slavin, 2008). Ayrıca Türkiye’de nicel yöntemlerin sıklıkla kullanılması; nicel yöntemlerin araştırma sonuçlarını genelleme, geniş örneklemere ulaşma, zaman ve maliyet açısından fayda sağladığı söylenebilir (Göktaş, Küçük, Aydemir, Telli, Arpacık, Yıldırım & Reisoğlu, 2012).

Çalışmalarda örneklem olarak öğrencilerle çalışılırken, büyüklüğü ise genellikle 51-100 katılımcı arasında olduğu tespit edilmiştir. Örneklem özelliklerine bakıldığında elde edilen sonuçlar dikkatle incelendiğinde seçilen çalışma gruplarının daha çok uygun ve ölçüt örneklem yöntemiyle seçildiği görülmüştür. Literatür incelendiğinde araştırmalarda en çok tercih edilen örneklem seçim tekniklerinin kolay ulaşılabilir ya da amaca uygun örneklem olduğunu vurgulanmaktadır (Şimşek, vd., 2009; Akça-Üstündağ, 2009 ve Alper & Gülbahar, 2009). Nicel yöntemlerin tercih edildiği çalışmalarda 1000’den fazla örneklem büyüklüğünün tercih edilmediği göze çarpmaktadır (Göktaş, Küçük, Aydemir, Telli, Arpacık, Yıldırım & Reisoğlu, 2012). Ayrıca nicel araştırma yöntemlerinin ön plana çıktığı bu çalışmalarda veri toplama aracı olarak da ölçeklerin daha çok tercih edildiği görülmüştür. Literatür incelendiğinde benzer sonuçların da olduğu görülmektedir (Hsieh & Shannon, 2005; Masood, 2004 ve Şimşek, vd., 2009). Veri analiz yöntemi olarak ise en çok t-testi olduğu tespit edilmiştir. Literatürde de nicel yöntemlerden en fazla frekans, yüzde, çizelge, ortalama ve standart sapma analiz yöntemlerinden; nitel yöntemlerin kullanıldığı araştırmalarda hem betimsel hem de içerik analizlerinden yararlandığı görülmektedir (Göktaş, Küçük, Aydemir, Telli, Arpacık, Yıldırım ve Reisoğlu, 2012). Nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi tercih edilmektedir. Literatürde de önceki çalışmalarda da paralel sonuçların olduğu görülmektedir. (Hsieh & Shannon, 2005; Masood, 2004; Şimşek, vd., 2009). Nicel araştırmalarda ise genellikle betimsel istatistikler, t

testi ve ANOVA veri analizleri tercih edilmektedir. (Göktaş, vd., 2012; Sönmez, 2005; Şimşek, vd., 2009).

5. KAYNAKÇA

- Akça-Üstündağ, D. (2009). *Türkiye’de bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin içerik ve yöntem açısından değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Alkan, C. (2005). *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- 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.
- Anagün, Ş., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yasar, S. (2016). The development of a 21st century skills and competences scale directed at teaching candidates: Validity and reliability study. *Pamukkale University Journal Of Education*, (40).
- Association for Educational Communications and Technology (AECT). (2004, June 1). The Definition of Educational Technology. 1 Ocak 2023 tarihinde METU Open Course: http://ocw.metu.edu.tr/file.php/118/molenda_definition.pdf adresinden erişilmiştir.
- Beers, S. Z. (2011). 21st Century skills: Preparing students for their future. https://www.mheonline.com/mhmymath/pdf/21st_century_skills.pdf
- Çilenti, K. (1984). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Dede, C. (2009). Comparing frameworks for 21st century skills. 21st century skills. http://www.watertown.k12.ma.us/dept/ed_tech/research/pdf/ChrisDede.pdf
- Demirel, Ö., & Yağcı, E. (2011). *Eğitim, Öğretim Teknolojisi ve İletişim*. Ö. Demirel ve E. Altun (Ed.), Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarım (ss. 1-25). Ankara: Pegem Akademi.
- Edglossary. (2016). 21st century skills. <https://www.edglossary.org/21st-century-skills/> 22.12.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Ekici, G., Abide, Ö. F., Canbolat, Y., & Öztürk, A. (2017). Analysis of resources on 21st century skills. *Journal of Research in Education and Teaching*, 6(1), 124-134.
- Erdogmuş, F., & Çağıltay, K. (2009, Şubat). *Türkiye’de eğitim teknolojileri alanında yapılan master ve doktora tezlerinde genel eğilimler*. Akademik Bilişim 2009 Konferansı’nda sunulan bildiri, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa, Türkiye.
- Ersoy, M. (2016). *Eğitimin Teknolojisi*. E. Toprakçı (Ed.), (Eğitbilim-Pedagoji içinde (ss.130-174). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- 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.
- Görkaş, B., Otuz, B., & Ekici, G. (2017). İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sahip olmaları gereken 21.yüzyıl becerilerine ait veri kaynaklarının analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 421-435.
- Hew, K. F., Kale, U., & Kim, N. (2007). Past research in instructional technology: Results of a content analysis of empirical studies published in three prominent instructional technology journals from the year 2000 through 2004. *Journal of Educational Computing Research*, 36 (3), 269-300.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Hree approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15, 1277-1288.
- İşman, A. (2011). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarım*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kozikoglu, I., & Senemoglu, N. (2015). The content analysis of dissertations completed in the field of curriculum and instruction (2009-2014).
- Kurbanoglu, S., & Akkoyunlu, B. (2001). Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 81-88.

- Larson, L. C., & Miller, T. N. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121-123.
- Masood, M. (1997). A ten year analysis: Trends in traditional educational technology literature. *Malaysian Online Journal of Instructional Technology*, 1(2), 1823-1844.
- Masood, M. (2004). Trends and issues as reflected in traditional educational technology literature: A content analysis. Indiana University.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim 1.-5. sınıf Türkçe Programı*. Son değişikliklerle ilköğretim programı içinde (ss.75-299). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Reiser, R. A., & Ely, D. P. (1997). The field of educational technology as reflected through its definitions. *Educational Technology Research and Development*, 45 (3), 63-72.
- Rıza, E. T. (2000). *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları ve Materyal Geliştirme*. İzmir: Anadolu Matbaası.
- Ross, S. M., Morrison, G. R., & Lowther, D. L. (2010). Educational technology research past and present: Balancing rigor and relevance to impact school learning. *Contemporary Educational Technology*, 1(1), 17-35.
- Silva, E. (2009) Measuring skills for 21st-century learning. *Phi Delta Kappa*. 90(9), 630-634.
- Slavin, R. (2008). What works? Issues in synthesizing education program evaluations. *Educational Researcher*, 37(1), 5-14.
- Şahin, M. C., Arslan Namlı, N., & Schreglmann, S. (2016). Kırsal kesimlerde okuyan 21. yüzyıl öğrencilerinin teknoloji den yararlanma düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 311-319.
- Şimşek, A., Özdamar, N., Uysal, Ö., Kobak, K., Berk, C., Kılıçer, T., & Çiğdem, H. (2009). İki binli yıllarda Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında gözlenen eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9, 941-966.
- Toprakçı, E. (2016). *Eğitbilim-Pedagoji*. E. Toprakçı (Ed.), (Eğitbilim-Pedagoji içinde (ss.130-174). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills; Learning for Life in Our Times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Company Press.
- Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis.
- Wagner, T. (2008a). Rigor redefined. *Educational Leadership*, 68(2), 20-24.

**TÜRK VE SURİYELİ ERGENLERDE ZORLAYICI YAŞAM OLAYLARI İLE
DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN COMPELLING LIFE EVENTS
AND EMOTION REGULATION SKILLS IN TURKISH AND SYRIAN ADOLESCENTS**

İsa Yücel İŞGÖR¹

¹ Doç. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Hatay/Türkiye,
isayucel.isgor@mku.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3110-6081

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Türk ve Suriyeli mülteci ergenlerde zorlayıcı yaşam olayları ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmada ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda Hatay ili Antakya ve Reyhanlı ilçelerinin ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 242'si kız (%53.8) ve 208'i (%46.2) erkek toplam 450 öğrenciden veri toplanmıştır. Öğrencilerin 307'si (%68.2) Türk, 143'ü (% 31.8) ise Suriyeli olduklarını bildirmişlerdir. Çalışmada Phillips ve Power (2007) tarafından geliştirilen Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği, Çocuklarda Zorlayıcı Yaşam Olaylarının Etkisi Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın önemli bulgularına bakıldığında; öğrencilerin uyruklarına göre ve içsel işlevsel olmayan ve dışsal işlevsel duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Bununla birlikte öğrencilerin zorlayıcı olayların etkisi, içsel işlevsel ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Suriye uyruklu öğrencilerin zorlayıcı yaşam olaylarının etkisi puanları Türkiye uyruklu öğrencilere göre daha yüksektir. Duygu düzenleme becerilerinin zorlayıcı yaşam olaylarının etkisi üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizine göre toplam varyansının yaklaşık olarak %28'inin anlamlı bir şekilde açıkladığı anlaşılmaktadır ($R^2 = .28$ $p < .001$).

Anahtar Kelimeler: Duygu düzenleme, Zorlayıcı yaşam olayları, Ergen, Mülteci

ABSTRACT

The target of this study is to examine the relationship between compelling life events and emotion regulation skills in Turkish and Syrian refugee adolescences. In this study, accessible sampling method was used. In this respect, data were collected from a total of 450 students, 242 girls (53.8 %) and 208 boys (46.2 %) who receiving education in high school institutions in Hatay province Antakya and Reyhanlı subprovince. The studens notified that they are 307 Turkish (68.2 %) and 143 Syrian (31.8 %). In the study, the Emotin Regulation Scale for adolescents, The Impact of Challenging Life Events in Children scale developed by Phillips and Power (2007) and the information form developed by the researcher were used. Considering the impoorted findings of the research; there is no significant difference according to the nationality of the students and between their internal nonfunctional and external functional emotion regulation skills. However, there is a meaningful difference between the effect of compelling events, internal functional and external nonfunctional emotion regulation scores. The impact of compelling life events scores of Syrian students is higher than that of

Turkish students. According to the multiple regression analysis carried out to investigate the effect of emotion regulation skills on the impact of compelling life events. It is understood that approximately twenty-eight percent (28 %) total hypothesis explain in a meaningful way ($R^2=.28 p<.001$).

Keywords: Emotion regulation, Compelling life events, Adolescence, Refugee

GİRİŞ

Duygular bireylerin gündelik hayatlarının vazgeçilmez bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyler özellikle yaşadıkları olaylar ya da karşılaştıkları uyaranlar karşısında duygusal süreçler yaşamakta ve bunlarla bağlantılı şekilde çeşitli tepkiler göstermektedirler. Bu bağlamda özellikle duygusal süreçlerin yaşanması ve gösterilecek tepkilerin seçilmesi noktasında duygu düzenleme becerileri kavramı karşımıza çıkmaktadır. Gross (2014) duygu düzenlemeyi bireyin hangi duygulara sahip olduğunu, ne zaman sahip olduğunu ve bu duyguları nasıl deneyimlediğini veya ifade ettiğini şekillendirmeyi ifade eden bir beceri olarak tanımlamaktadır. Başka bir tanıma göre ise duygu düzenleme bireyin bir amaca ulaşabilmek için göstermiş olduğu beceri olarak tanımlanmaktadır (Aldao, Nolen-Hoeksema, Schweizer, 2010). Duygu düzenleme bireyin kendi duygusunu (içsel) ya da başkasının duygusunu düzenlemesini (dışsal) içeren bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Thompson, 1994; Gross, Sheppes ve Urry, 2011; Gross, 2014).

İnsan sosyal bir varlık olarak özellikle içinde bulunduğu toplum ile uyum gösterme eğilimi içerisindeydir. Bu bağlamda bireylerin yaşadıkları olaylar karşısında gösterecekleri davranışlar tepkisel olmaktan çok üzerinde düşünülmüş ve duygusal anlamda düzenlenmiş davranışlar olarak değerlendirilebilir.

Gross, Richards ve John (2006) bireylerin özellikle öfke, üzüntü ve kaygı olmak üzere hoş olmayan duyguları azaltmak için çabalayabileceğini ifade ederken; Quoidbach, Berry, Hansenne ve Mikolajczak (2010) ise tam tersi şekilde bireylerin sevgi, ilgi ve neşe gibi hoş olan duyguları arttırmak için çabalayabileceğini ifade etmektedirler. Duygu düzenlemede bir başka önemli nokta ise düzenlenmek istenen duygunun hoş olup olmaması ile birlikte duygunun yoğunluğunun veya süresinin de düzenlenmesidir (Werner ve Gross, 2010; Gross, 2014). Bunu yanında duyguların düzenlenmesi esnasında işlevsel olan ve işlevsel olmayan boyutların da olduğunu ifade edilmektedir (Leahy, Tirch ve Napolitano, 2011). Tamir (2009) ise duygu düzenlemenin motivasyonel olarak değerlendirmekte ve hazsal ve hazsal olmayan şeklinde adlandırılabilir iki farklı duygu düzenleme motivasyonu olduğunu ifade etmektedir.

Travmatik olaylar günlük yaşamı sekteye uğratan, aniden ortaya çıkan, bireyde tehdit olarak algılanan ve korku uyandıran durumlar olarak tanımlanmaktadır (Black, Woodsworth, Tremblay ve Carpernter, 2012). Bu yaşantılar şiddet içerikli eylemler, tecavüz, yaralanma ya da ölüme neden

olabilecek kazalar (trafik, iş vb.), yangınlar, patlamalar, doğal afet, savaş, zorunlu göç vb. şeklinde görülebilir. Bu kapsamda mülteci olmak da bireyler için travmatik yaşantı olarak değerlendirilebilir. Travmatik yaşantıları bireyler üzerinde çeşitli etkileri bulunmaktadır. Bunlardan en sık karşılaşılanı ise travma sonra ortaya çıkan stres tepkileridir. Bu tepkilerin süresinin uzaması ise Travma Sonrası Stres Bozukluğu olarak tanımlanmaktadır. DSM-5'e göre TSSB temelde travmatik olaya ilişkin yeniden yaşantılama, kaçınma ve aşırı uyarılmışlık şeklinde sınıflandırılan belirtiler ile bireyin yaşantısında kendisinin göstermekte ve yaşamını olumsuz şekilde etkilemektedir. Işıklı ve Keser (2020) TSSB'de çoğunlukla yeniden yaşantılamanın, kaçınmanın ve bastırmanın işlevsel olmayan; bilişsel yeniden değerlendirmenin ise işlevsel duygu düzenleme stratejileri olarak ele alındığını ifade etmektedirler.

Duygu düzenleme gelişimsel bir süreç olarak ele alınmakta ve bireyin yaşamının erken dönemlerinden itibaren kazanılmaya başlandığı ifade edilmektedir (Garber ve Dodge, 1991). Gross ve Munoz (1995) bu süreçte kazanılan becerilerin bireylerin ilerleyen yaşantıları üzerinde etkileri olduğunu ifade etmektedirler. Özellikle çocukluk ya da ergenlik çağında yaşanmış olan olumsuz yaşantıların duygu düzenleme becerileri üzerinde etkisi olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte kazanılan duygu düzenleme becerileri yaşanabilecek olumsuz yaşantıların anlamlandırılması ve düzenlenmesi noktasında da etkili olabileceği düşünülebilir. Bu bağlamda bu çalışmada zorunlu bir göç olan mülteciliğin yaratmış olduğu TSSB belirtileri yordama da duygu düzenlemenin etkisi hem Türk hem de Suriyeli öğrencilerin bulunduğu bir örnekleme araştırılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Çalışma kapsamında Türkiye ve Suriye uyruklu ergenlerin duygu düzenleme becerileri ve zorlayıcı olayların etkisi arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bağlamda çalışma betimsel bir özellik taşımakta ve ilişki tarama modelinde bir çalışma olarak değerlendirilmektedir. Çalışma kapsamında ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ve zorlayıcı olayların etkisi değişkenlerine ilişkin aldıkları puanlar ile ilgili betimsel analizler yapıldıktan sonra ilgili değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Araştırma Grubu

Çalışmada ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılarak Hatay ili Antakya ve Reyhanlı ilçelerinin ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 242'si kız (%53.8) ve 208'i (%46.2) erkek toplam 450 öğrenciden veri toplanmıştır. Öğrencilerin yaşları 14 ile 18 arasında değişmektedir ($\bar{x}=15.92$, $Ss=1.15$). Öğrencilerin 48'i (%32.9) 9. sınıfta, 133'ü (%29.6) 10. sınıfta, 140'ı (%31.1) 11. sınıfta ve 29'u (% 6.4) 12. sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 307'si (%68.2) Türkiye Cumhuriyeti, 143'ü (% 31.8) ise Suriye Cumhuriyeti uyruklu olduklarını bildirmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği:

Phillips ve Power (2007) tarafından geliştirilen Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği; ergenlerin duygu düzenleme becerilerini içsel-dışsal ve işlevsel-işlevsel olmayan olarak iki boyutlu bir yapıda değerlendirilerek içsel işlevsel duygu düzenleme, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme, dışsal işlevsel duygu düzenleme ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme şeklinde dörtlü bir sınıflandırmaya ulaşmaktadır. Ölçek beşli Likert tipinde (1-Hiçbir zaman ile 5-Her zaman) derecelendirme ile değerlendirme yapmaktadır. Ölçeğin puanlanması sonucunda ergenin en yüksek puan elde ettiği alt boyut ergenin kullandığı duygu düzenleme biçimi olarak değerlendirilmektedir. Ölçeğin orijinal formunun güvenilirlik değerleri sırasıyla içsel işlevsel duygu düzenleme .76, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme .72, dışsal işlevsel duygu düzenleme .66 ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme .76 olarak bildirilmiştir. Türkçeye uyarlaması Duy ve Yıldız (2014) tarafından yapılan ölçeğin güvenilirlik değerleri içsel işlevsel için .74, içsel işlevsel olmayan için .68, dışsal işlevsel için .59 ve dışsal işlevsel olmayan için .76 olarak bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında iç tutarlık katsayıları içsel işlevsel için .80, içsel işlevsel olmayan için .75, dışsal işlevsel için .63 ve dışsal işlevsel olmayan için .76 olarak hesaplanmıştır.

Çocuklarda Zorlayıcı Yaşam Olaylarının Etkisi Ölçeği

Ölçeğin ilk versiyonu Horowitz vd. (1979) tarafından travmatik olay sonrasında yaşanan yeniden yaşama ve kaçınma şeklindeki travmatik stres tepkilerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek daha sonraki süreçte The Children and War Foundation (t.y.) tarafından önce 8 daha sonra ise 13 maddelik versiyonları geliştirilmiş ve çeşitli araştırmalarda kullanılmıştır. Bu çalışma kapsamında 13 maddelik versiyonu kullanılmıştır. Bu versiyonda dörtlü likert tipinde bulunan hemen hiç (0 puan), nadiren (1 puan), bazen (3 puan) ve sıklıkla (5 puan) ifadeleri ile çocuk ve ergenlerde görülen travma sonrası etkiler değerlendirilmeye çalışılmıştır. Ölçeğin alt boyutları yeniden yaşantılama, kaçınma ve uyarılma olarak ifade edilmektedir. Ölçeğin bu formunun Türkçe'ye uyarlaması ayrıca yapılmamış olup The Children and War Foundation derneğinin WEB sayfasında farklı dillerde çevrilmiş şekilde sunulmakta ve araştırmacılar tarafından kullanılmaktadır. Orijinal çalışmada, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları yeniden yaşantılama için .70, kaçınma için .73, uyarılma için .60 ve toplam puan için .80 olarak bildirilmiştir. Bu çalışma kapsamında iç tutarlık katsayıları yeniden yaşantılama için .78, kaçınma için .76, uyarılma için .71 ve toplam puan için .86 olarak hesaplanmıştır.

İşlem

Çalışma örneklemini Hatay ilinin Antakya ve Reyhanlı ilçelerinde bulunan ortaöğretim kurumlarında eğitim öğretim alan öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma için Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan Etik Kurul Onayı (07/04/2022 tarih ve 39 karar nolu yazısı) ve Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü Etik Komisyonu Onayı (07/04/2022 tarih ve 474225269 sayılı yazı) alınmış ve sonrasında çalışmanın verileri toplanması aşamasına geçilmiştir. Çalışmanın verilerinin toplanması aşamasında ölçeklerin Türkçe formları kullanılmakla birlikte uygulama sırasında Suriye uyruklu öğrencilerin sorularını cevaplamak için araştırmacılar ile Arapça bilen bir çevirmenden yardım alınmıştır. Uygulamalar sırasında araştırmanın amacı ve ölçeklerin cevaplanmasına ilişkin bilgiler verildikten sonra veriler gönüllülük esasına uygun şekilde toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında ilk etapta 623 öğrenciye ulaşılmıştır. Bununla birlikte verilerin analize hazırlanması aşamasında özellikle kayıp değerlerin çok fazla olduğu görülen veriler çalışma kapsamından çıkarılmıştır. Daha sonra uç değerlerin bulunan veriler tespit edilerek örneklemden çıkarılmış ve geriye kalan 450 veri ile çalışmanın analizleri gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öncelikle öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ve zorlayıcı yaşantıların etkisi ölçeklerinden aldıkları puanların uyruklarına göre anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t testi analizi yapılmıştır. Daha sonra ise Türkiye ve Suriye uyruklu ergenlerde duygu düzenleme becerilerinin zorlayıcı yaşantıların etkisi üzerindeki yordayıcılık durumunu görmek amacıyla çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Veriler SPSS 25 paket programında çözümlenmiştir.

BULGULAR

Araştırma kapsamında öncelikle zorlayıcı yaşam olaylarının etkisi, ve duygu düzenleme becerileri ölçeklerine ait değerler cinsiyet açısından t testi kullanılarak incelenmiştir. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin Zorlayıcı Yaşam Olaylarının Etkisi Ölçeği, ve Duygu Düzenleme Ölçeği alt ölçekleri puanlarının uyruğa göre t testi sonuçları

	Uyruğu	N	\bar{x}	S	sd	t	p
1. ZYOEÖ	Türkiye	307	21.70	15.58	448	-4.978	.000
	Suriye	143	29.23	13.00			
2. DD_içsel işlevsel	Türkiye	307	14.99	3.51	448	5.535	.000
	Suriye	143	12.98	3.74			
3. DD_içsel işlevsel olmayan	Türkiye	307	15.82	5.01	448	.619	.536
	Suriye	143	15.51	4.83			

4. DD_dışsal işlevsel	Türkiye	307	12.02	3.87	448	1.155	.249
	Suriye	143	11.58	3.57			
5. DD_dışsal işlevsel olmayan	Türkiye	307	10.76	4.61	448	-6.667	.000
	Suriye	143	13.83	4.39			

ZYOEÖ: Zorlayıcı Yaşam Olaylarının Etkisi Ölçeği, DD: Duygu Düzenleme

Tablo 1 incelendiğinde; öğrencilerin uyruklarına göre ve içsel işlevsel olmayan [$t(448) = .619, p > .05$] ve dışsal işlevsel [$t(448) = 1.155, p > .05$] duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Bununla birlikte öğrencilerin zorlayıcı olayların etkisi [$t(448) = -4.978, p < .01$], içsel işlevsel [$t(448) = 5.535, p < .01$] ve dışsal işlevsel olmayan [$t(448) = -6.667, p < .01$] duygu düzenleme puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Suriye uyruklu öğrencilerin zorlayıcı yaşam olaylarının etkisi puanları ($\bar{x} = 29.23$) Türkiye uyruklu öğrencilere ($\bar{x} = 21.70$) göre daha yüksektir. Türkiye uyruklu öğrencilerin içsel işlevsel duygu düzenleme puanları ($\bar{x} = 14.99$) Suriye uyruklu öğrencilere ($\bar{x} = 12.98$) daha yüksektir; Suriye uyruklu öğrencilerin dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme puanları ($\bar{x} = 13.83$) Türkiye uyruklu öğrencilere ($\bar{x} = 10.76$) göre daha yüksektir.

Araştırmada öncelikle genel grubun duygu düzenleme becerilerinin zorlayıcı yaşam olaylarının etkisini ne düzeyde yordadığını bulmak amacıyla çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda öncelikle değişkenlere ait değişkenler arası ilişkiler, Cronbach Alfa değerleri ve betimleyici istatistikler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Değişkenler arası ilişkiler, Cronbach Alfa değerleri ve betimleyici istatistik sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. ZYOEÖ	1				
2. DD_içsel işlevsel	-.11**	1			
3. DD_içsel işlevsel olmayan	.50***	.07	1		
4. DD_dışsal işlevsel	-.50	.31***	.08*	1	
5. DD_dışsal işlevsel olmayan	.26***	-.26***	.26***	.06	1
Ortalama	24.14	14.35	15.72	11.88	11.73
Standart Sapma	15.20	3.70	4.95	3.79	4.76
Cronbach Alfa	.86	.80	.75	.63	.76

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tablo 2’de ölçekler arasındaki ilişki incelendiğinde; zorlayıcı yaşam olaylarının etkisi ile içsel işlevsel ($r = -.11, p < .01$), içsel işlevsel olmayan ($r = .50, p < .001$) ve dışsal işlevsel olmayan ($r = .26, p < .001$) duygu düzenleme arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygu düzenleme

alt ölçekleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde; içsel işlevsel ile dışsal işlevsel ($r = .31$) arasında pozitif; dışsal işlevsel olmayan ($r = -.26$) ile arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p < .001$). İçsel işlevsel olmayan ile dışsal işlevsel ($r = .08$, $p < .05$) ve dışsal işlevsel olmayan ($r = .68$, $p < .001$) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Zorlayıcı yaşam olaylarının etkisinin yordayıcıları olarak duygu düzenleme becerilerinin etkisini bulmak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Zorlayıcı Yaşam Olaylarının Etkisinin Yordayıcılarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Standart olmayan katsayılar		Standart olan katsayılar		t	p	R	R ²	F
	B	SE _B	β						
Regresyon katsayısı	5.47	3.607			1.518	.13			
1. DD_içsel işlevsel	-.382	.183	-.093		-2.093	.037			
2. DD_içsel işlevsel olmayan	1.479	.129	.481		11.450	.000	.53	.28	43.696*
3. DD_dışsal işlevsel	-.275	.172	-.069		-1.604	.109			
4. DD_dışsal işlevsel olmayan	.356	.140	.112		2.546	.011			

* $p < .001$

Tablo 3 incelendiğinde duygu düzenleme becerilerinin zorlayıcı yaşam olaylarının etkisi üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizine göre toplam varyansının yaklaşık olarak %28'inin anlamlı bir şekilde açıkladığı anlaşılmaktadır ($\Delta R^2 = .28$, $p < .001$). Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre yordayıcı değişkenlerin zorlayıcı yaşam olaylarının etkisi üzerindeki görece önem sırası içsel işlevsel olmayan ($\beta = .481$), dışsal işlevsel olmayan ($\beta = .112$) ve içsel işlevsel ($\beta = -.093$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise içsel işlevsel olmayanın ($t = 11.45$, $p < .001$), dışsal işlevsel olmayanın ($t = 2.55$, $p < .05$) ve içsel işlevselin ($t = -2.09$, $p < .05$) zorlayıcı yaşam olaylarının etkisi üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu anlaşılmaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışma sonuçlarına göre içsel işlevsel olmayan ve dışsal işlevsel olmayan ve içsel işlevsel duygu düzenleme stratejileri zorlayıcı yaşam olaylarını anlamlı şekilde yordamaktadır. Bradley vd. (2011) duygu düzenlemede yaşanan sorunların travma sonrası stres bozukluğu ile ilişkili olduğunu ifade etmektedirler. Literatür incelendiğinde; Chang, Kaczurkin, McLean, ve Foa (2018) duygu düzenlemedeki sorunların travma sonrası stresi anlamlı şekilde yordadığını bildirmektedir. Benzer şekilde Ehring ve Quack (2010) duygu düzenlemede işlevsel yollar kullanılmadığı durumlarda travma sonrası stres belirtileri ile ilişkili olduğunu bildirmektedir. bu bulgular çalışma sonucunda elde edilen bulgular ile benzerlik göstermektedir.

Çalışmada içsel işlevsel duygu düzenleme stratejilerinin zorlayıcı yaşam olaylarını negatif yönde anlamlı şekilde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Literatürde işlevsel olmayan duygu düzenleme stratejilerinin zorlayıcı yaşam olaylarının etkisi yani TSSB belirtileri ile ilişkili olduğunu gösteren bir yaklaşım sergilenmektedir. Bununla beraber Bonanno ve Burton'a (2013) göre zorlayıcı yaşam olaylarının etkisinin incelenmesinde duygu düzenleme stratejilerinin işlevsel ya işlevsel olmayan olarak değerlendirilmesi yerine bireyin duygularını düzenlemesi sırasında kullandığı stratejiyi ne ölçüde ne sıklıkta ve hangi durumlarda kullanmasının da incelenmesi gerekmektedir. Bu bağlamdan incelendiğinde içsel işlevsel duygu düzenleme arttıkça zorlayıcı yaşam olaylarının etkisinin azalması beklenmektedir. Bu nedenle çalışmanın bu bulgusunun literatür tarafından desteklendiği düşünülebilir.

KAYNAKÇA

- Aldao A, Nolen-Hoeksema S, Schweizer S (2010) Emotionregulation strategies across psychopathology: A metaanalytic review. *Clin Psychol Rev*, 30(2), 217-237
- Black, P. J., Woodworth, M., Tremblay, M., & Carpenter, T. (2012). A review of trauma-informed treatment for adolescents. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 53(3), 192-203. <https://doi.org/10.1037/a0028441>
- Bonanno, G. A., & Burton, C. L. (2013). Regulatory flexibility: An individual differences perspective on coping and emotion regulation. *Perspectives on psychological science*, 8(6), 591-612.
- Bradley, B., DeFife, J. A., Guarnaccia, C., Phifer, J., Fani, N., Ressler, K. J., & Westen, D. (2011). Emotion dysregulation and negative affect: association with psychiatric symptoms. *The Journal of clinical psychiatry*, 72(5), 6427.
- Chang, C., Kaczurkin, A. N., McLean, C. P., & Foa, E. B. (2018). Emotion regulation is associated with PTSD and depression among female adolescent survivors of childhood sexual abuse. *Psychological trauma : theory, research, practice and policy*, 10(3), 319-326. <https://doi.org/10.1037/tra0000306>
- Duy , B., & Yıldız , M. A. (2014). Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5 (41), 23-35.
- Ehring, T., & Quack, D. (2010). Emotion regulation difficulties in trauma survivors: The role of trauma type and PTSD symptom severity. *Behavior therapy*, 41(4), 587-598.

- Garber, J., & Dodge, K. A. (Eds.). (1991). *The development of emotion regulation and dysregulation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511663963>
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2. Baskı, s. 3-20) içinde. The Guildford Press.
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion Regulation in Everyday Life. In D. K. Snyder, J. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 13–35). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11468-001>
- Gross, James J. ; Sheppes, Gal & Urry, Heather L. (2011). Emotion generation and emotion regulation: A distinction we should make (carefully). *Cognition and Emotion* 25 (5):765-781
- Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2(2), 151–164. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x>
- Işıklı S. ve Keser E. (2020). Travma sonrası stres bozukluğunda duygular ve duygu düzenleme. S. Vatan (Ed.), *Duygu düzenleme* (1. Baskı, s.55-63). Ankara: Türkiye Klinikleri.
- Leahy, R. L., Tirch, D., & Napolitano, L. A. (2011). *Emotion regulation in psychotherapy: A practitioner's guide*. Guilford Press.
- Phillips, K. F. V. ve Power, M. J. (2007). A new self- report measure of emotion regulation in adolescents: The regulation of emotions questionnaire. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 14, 145–156.
- Tamir, M. (2009). Differential preferences for happiness; Extraversion and trait-consistent emotion regulation. *Journal of Personality*, 77, 447–470.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25–52, 250–283. <https://doi.org/10.2307/1166137>
- Quoidbach, J., Berry, E. V., Hansenne, M., & Mikolajczak, M. (2010). Positive emotion regulation and well-being: Comparing the impact of eight savoring and dampening strategies. *Personality and Individual Differences*, 49(5), 368–373. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.03.048>
- Werner, K., & Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology: A conceptual framework. In A. M. Kring & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp. 13–37). The Guilford Press

GENÇ YETİŞKİNLERDE YAŞAM DOYUMUNUN İNCELENMESİ DETERMINATION OF LIFE SATISFACTION LEVELS IN YOUNG ADULTS

Aşkın Gizem KAYACAN, Prof. Dr. Zeynep KARATAŞ, Prof. Dr. Özlem TAGAY

Psikolojik Danışman, Selçuklu Anaokulu, Selçuklu, Konya, askincimm@gmail.com

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Merkez, Burdur, zeynepkaratas@mehmetakif.edu.tr

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Merkez, Burdur, ozlemtagay@mehmetakif.edu.tr

ÖZET

İnsanlar çeşitli ihtiyaç, istek ve beklentilere sahiptirler. Bu ihtiyaç, istek ve beklentiler yaşam boyunca çeşitlenir. Yaşam doyumu kişinin tek bir alanda karşılanan ihtiyaç, istek ve beklentilerinden ziyade geçmişten süregelen tüm alanlardaki tatminini ifade eder. Çevresel faktörler ve kişisel faktörler yaşam doyumuna etki eder. Betimsel tarama modelinde desenlenen bu çalışmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı öğrencisi olan 115 genç yetişkin oluşturmaktadır. Bu çalışmada Kaba, Erol ve Güç (2018) tarafından geliştirilen “Yetişkin Yaşam Doyumu Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Bağımsız Gruplar t Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmiştir. Bu araştırmanın bulguları genç yetişkinlerin yaşam doyumlarını cinsiyetlerine, yaşlarına, psikolojik yardım alıp almama durumlarına, fiziksel travma geçmişine ve psikolojik travma geçmişine göre anlamlı şekilde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Genç yetişkinlerin sınıf düzeyi, anne-baba birliktelik durumu, kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenleri açısından ise yaşam doyumları anlamlı olarak farklılık göstermemiştir.

Anahtar Kelimeler: Genç Yetişkin, Doyum, Yaşam Doyumu.

ABSTRACT

People have various needs, wants and expectations. These needs, desires and expectations vary throughout life. Life satisfaction refers to the satisfaction in all areas from the past rather than the needs, desires and expectations of the person met in a single area. Environmental and personal factors affect life satisfaction. The study group of this study, which was designed in a descriptive survey model, consists of 115 young adults who were students of Burdur Mehmet Akif Ersoy University Psychological Counseling and Guidance Department in the 2021-2022 academic years. In this study, the “Adult Life Satisfaction Scale” developed by Kaba, Erol, and Power (2018) was used as a data collection tool. The data of the study were analyzed using Independent Groups t-Test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA). The findings of this study reveal that the life satisfaction levels of young adults differ significantly according to their gender, age, whether or not they receive psychological help, history of physical trauma, and history of psychological trauma. It was observed that the variables of grade levels, parental relationship status, number of siblings and birth order of young adults did not cause any difference in life satisfaction levels.

Keywords: Young Adult, Satisfaction, Life Satisfaction.

GİRİŞ

II. Dünya Savaşı'nın ardından araştırmacılar tarafından insanların yaşam doyumlarını belirlemeye yönelik birçok çalışma yapıldı. Yapılan bu ilk çalışmalarda yaşam doyumuna dair sorular tek sorudan oluşurken zamanla geçerli ve güvenilir çeşitli ölçekler oluşturuldu (Diener, Lucas ve Oishi, 2002). Doyum kavramının ilk kullanımı kısa süreli hazzı ifade etmekteydi. Bazı araştırmacılara göre fiziksel, bazı araştırmacılara göre ise duygusal açıdan tatmin edici seviyeye ulaşmayı tasvir eden doyum kavramı hedonik bir kavram olarak biliniyordu (Shin ve Johnson, 1978).

Yaşam doyumunu sadece bedensel bütünlük ve fiziksel sağlığı belirtmez. Kişinin bedensel bütünlüğü ve sağlık durumunun yanı sıra psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanma seviyesi de yaşam doyumunu için belirleyicidir (Neugarten ve diğerleri, 1961, akt. Enkvist ve ark., 2012). Yaşam doyumunu bilişsel ve yargısal bir kavramdır. Kişi sahip olduğu koşulları standardize edilmiş koşullarla kıyaslayarak memnuniyet yargısı oluşturur. Kişilerin memnun olmalarına yönelik yargıları öznel ve kendi kriterleri ile şekillenir (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985: 71). Kişiler hayatlarının bir alanında tatmin olsalar bile yaşamın geneline bakıldığında tatmin olmuyor olabilirler. Bu sebeple yaşam doyumunu kavramı yaşamın tüm alanlarında bütüncül ele alınmalıdır (Veenhoven, 1996b). Kişinin ailesi veya sosyal ortamlarından memnuniyetine dair bütünsel değerlendirmeler yaşam doyumunu olarak ifade edilmektedir (Çivitçi, 2009).

Yapılan bazı araştırmalarda yaşam doyumunun cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği ve kadınların erkeklere göre yaşamdan daha fazla doyum aldıkları görülürken (Dost, 2007) yaşam doyumunun cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığını gösteren araştırmalar da mevcuttur (Amati, Meggiolaro, Rivellini ve Zaccarin, 2018). Amati, Meggiolaro, Rivellini ve Zaccarin (2018), yaşam doyumunun yaşa bağlı değişiklik gösterdiğini ifade ederken Köker (1991)'e göre yaşam doyumunu ile yaş arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Appleton ve Song (2008), yaşam doyumunu belirleyen 6 faktörden bahsetmiştir; (1) Ekonomik statü, (2) Meslek ve kariyer düzeyi, (3) Mevcut imkanlar ve sosyal durumlar, (4) Refah seviyesi, (5) Vatandaş olunan devlet politikası ve (6) Aile ilişkileri ile sosyal ilişkilerdir. Adams (1971), kişinin çocuklarıyla, akrabalarıyla, topluluklarla veya kendi başına yaptığı etkinliklerin yaşam doyumunu artırdığını ifade etmiştir. Evli olma veya romantik partnere sahip olma da yaşam doyumunu artıran bir kriterdir (Diener, Gohm, Suh ve Oishi, 2000). Proctor ve diğerleri (2009), kişinin genetik yapılarının yanı sıra yaşam doyumunu artıran ve azaltan çevresel ve sosyal etkenler üzerine çalışmışlardır. Yaptıkları araştırma sonucunda sağlıklı yaşam stili, fiziksel sağlığın iyi oluşu, bedensel hareketlilik, sosyal olma, güvenli ve bakımlı barınma şartları, seyahat olanağı, gençlik dönemine ilişkin pozitif anılar ile aile ve arkadaş ilişkilerinin iyi oluşunun yaşam doyumunu artırdığını; maddeye bağımlılığın, şiddet yönelimi veya şiddete maruz

kalmanın, cinsel istismar geçmişinin, saldırganlık eğiliminin ve güvenli alandan çıkmamanın yaşam doyumunu azalttığını belirtmişlerdir.

Genç yetişkinlerin yaşam doyumunun incelenmesinin amacı, bu yaş grubundaki insanların hayatlarını nasıl algıladıklarını, kendilerini ne kadar tatmin edici bulduklarını ve genel olarak mutluluk düzeylerini ölçmektir. Genç yetişkinlerin yaşam doyumunun incelenmesinin önemi, bu yaş grubundaki insanların iyi bir yaşam kalitesine sahip olup olmadıklarını belirlemek için gereklidir. Diener ve diğerleri (1985), kişilerin yaşam doyumunu tecrübeleri ve öznel yargıları ile değerlendirerek belirlediğini ifade etmektedir. Yaşam doyumunun düşük olduğu durumlarda, insanların mutluluğunu ve sağlıklarını etkileyen kişisel, çevresel ve sosyal birçok faktör olabilir. Bu faktörler arasında sosyal destek eksikliği, stres, işsizlik, sağlık sorunları ve kişisel kaygılar yer alabilir (Proctor ve diğerleri, 2009).

Bütün bu açıklamalardan hareketle bu çalışmanın amacı genç yetişkinlerin yaşam doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda çalışmanın alt problemleri şunlardır:

1. Genç yetişkinlerin cinsiyetine göre yaşam doyum puanları anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
2. Genç yetişkinlerin yaşına göre yaşam doyum puanları anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Genç yetişkinlerin sınıf düzeyine göre yaşam doyum puanları anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
4. Genç yetişkinlerin anne-baba birliktelik durumuna göre yaşam doyum puanları anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
5. Genç yetişkinlerin kardeş sayısına göre yaşam doyum puanları anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
6. Genç yetişkinlerin doğum sırasına göre yaşam doyum puanları anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
7. Genç yetişkinlerin psikolojik yardım geçmişine göre yaşam doyum puanları anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
8. Genç yetişkinlerin fiziksel travma geçmişine göre yaşam doyum puanları anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
9. Genç yetişkinlerin psikolojik travma geçmişine göre yaşam doyum puanları anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modellerinden birisi olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı öğrencisi 115 genç yetiştikenden oluşmaktadır. Çalışma grubunun özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Özellik	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	83	72,2
	Erkek	32	27,8
Yaş Grubu	19-22	90	78,3
	23-26	25	21,7
Sınıf	2. Sınıf	45	39,1
	3. Sınıf	43	37,4
	4. Sınıf	27	23,5
Anne-Baba Birlikteliği	Birlikte	103	89,6
	Ayrı	12	10,4
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	9	7,8
	1-3 Kardeş	95	82,6
	4 ve Üzeri Kardeş	11	9,6
Doğum Sırası	1-2	96	83,5
	3 ve üzeri	19	16,5
Psikolojik Yardım Durumu	Evet	36	31,3
	Hayır	79	68,7
Fiziksel Travma Varlığı	Var	22	19,1
	Yok	93	80,9
Psikolojik Travma Varlığı	Var	49	42,6
	Yok	66	57,4

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışmada 83 (%72,2) kadın ve 32 (%27,8) erkek olmak üzere 115 genç yetişkin yer almıştır. Çalışma grubundaki 90 (%78,3) kişi 19-22 yaş aralığındayken 25 (%21,7) kişi 23-26 yaş aralığındadır. Çalışma grubunda 45 (%39,1) kişi 2. sınıf, 43 (%37,4) kişi 3. sınıf ve 27 (%23,5) kişi 4. sınıf öğrencisidir. Çalışma grubunun 103 (%89,6)’ünün anne babası birlikteyken 12 (%10,4)’sinin anne babası ayrıdır. Çalışma grubundaki 9 (%7,8) kişi tek çocuk, 95 (%82,6) kişi 1-3 kardeş ve 11 (%9,6) kişi 4 ve üzeri kardeştir. Çalışma grubunda 96 (%83,5) kişi 1-2 doğum

sırasındayken 19 (%16,5) kişi 3 ve üzeri doğum sırasına sahiptir. Çalışma grubunda 36 (%31,3) kişinin psikolojik yardım geçmişi bulunurken 79 (%68,7) kişinin psikolojik yardım geçmişi bulunmamaktadır. Çalışma grubundaki 22 (%19,1) kişi fiziksel travma yaşamış, 93 (%80,9) kişi fiziksel travma yaşamamıştır. Çalışma grubundaki 49 (%42,6) kişi psikolojik travmaya yaşamış, 66 (%57,4) kişi psikolojik travma yaşamamıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada “Yetişkin Yaşam Doyumu Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır Yetişkin Yaşam Doyumu Ölçeği, Kaba, Erol ve Güç (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte bir tanesi ters puanlanan (6. Madde) toplam 21 madde bulunmaktadır. Ölçek, genel yaşam doyumu (1, 2, 3, 4, 5 ve 6. Maddeler), ilişki doyumu (7, 8, 9, 10 ve 11. maddeler), benlik doyumu (12, 13, 14 ve 15. maddeler), sosyal çevre doyumu (16, 17 ve 18. maddeler), iş doyumu (19, 20 ve 21. maddeler) olmak üzere beş faktörlü yapıdan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan her bir ifade 1=Hiç uygun değil, 2=Uygun değil, 3=Kısmen uygun, 4=Uygun, 5=Tamamen uygun arasında değişen, 5’li likert tipi dereceleme ile puanlanmaktadır. Bu çalışmanın verileri ile yapılan güvenilirlik analizinde ölçeğin cronbach alpha değeri .90 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilere önce normallik testi yapılmış ve veriler normal dağıldığı için parametrik testler kullanılmasına karar verilmiştir. Bu çalışmada bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

Genç Yetişkinlerde Yaşam Doyumunun Cinsiyet Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Genç yetişkinlerin cinsiyeti açısından yaşam doyumlarında herhangi bir farklılaşma olup olmadığını saptamak için bağımsız gruplar t testi yapılmış ve bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Genç Yetişkinlerin Cinsiyetine Göre Toplam Yaşam Doyumu Puanına Uygulanan Bağımsız Örneklem İçin t Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Yetişkin Yaşam Doyumu	Kadın	83	77,0482	12,23141	113	2,048	,043
	Erkek	32	71,8125	12,41861			

P<0,05

Tablo 2’de görüldüğü gibi, genç yetişkinlerin yaşam doyumu puanları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır (t=2.048, p<.05). Buna göre kadınların erkeklere göre yaşam doyumları daha yüksektir.

Genç Yetişkinlerde Yaşam Doyumunun Yaş Grupları Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Genç yetişkinlerin yaş grupları açısından yaşam doyumlarında herhangi bir farklılaşma olup olmadığını saptamak için bağımsız gruplar t testi yapılmış ve bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Genç Yetişkinlerin Yaş Gruplarına Göre Toplam Yaşam Doyumu Puanına Uygulanan Bağımsız Örneklem İ için t Testi Sonuçları

Değişken	Yaş Grubu	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Yetişkin Yaşam Doyumu	19-22	90	77,1000	11,11437	113	2,522	,013
	23-26	25	70,1600	15,47223			

$P < 0,05$

Tablo 3'te görüldüğü gibi, genç yetişkinlerin yaşam doyumu puanları yaş grubuna göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($t=2.522$, $p<.05$). Buna göre 19-22 yaş grubundaki genç yetişkinlerin 23-26 yaş grubundaki genç yetişkinlere göre yaşam doyumları daha yüksektir.

Genç Yetişkinlerde Yaşam Doyumunun Sınıf Düzeyi Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Genç yetişkinlerin sınıf düzeyi açısından yaşam doyumlarında herhangi bir farklılaşma olup olmadığını saptamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmış ve bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Genç Yetişkinlerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	n	\bar{x}	S
2. Sınıf	45	76,3778	11,78460
3. Sınıf	43	75,9302	12,58191
4. Sınıf	27	73,7407	13,58334
Toplam	115	75,5913	12,45405

Tablo 4'te görüldüğü gibi çalışmada 2. sınıf öğrencisi 45 kişi, 3. sınıf öğrencisi 43 kişi, 4. sınıf öğrencisi 27 kişi yer almıştır. 2. sınıf öğrencilerinin ortalama puanı 76,3778, 3. sınıf öğrencilerinin ortalama puanı 75,9302 ve 4. sınıf öğrencilerinin ortalama puanı 73,7407 olarak bulunmuştur.

Tablo 5.

Genç Yetişkinlerin Toplam Yaşam Doyumu Puanının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Yetişkin Yaşam Doyumu	Gruplar	125,238	2	62,619	,399	,672
	Gruplar İçi	17556,554	112	156,755		
	Toplam	17681,791	114			

$p > 0,05$

Tablo 5'te görüldüğü gibi, genç yetişkinlerin yaşam doyumu puanları sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

Genç Yetişkinlerde Yaşam Doyumunun Anne-Baba Birliktelik Durumu Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Genç yetişkinlerin anne-baba birliktelik durumu açısından yaşam doyumlarında herhangi bir farklılaşma olup olmadığını saptamak için bağımsız gruplar t testi yapılmış ve bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Genç Yetişkinlerin Anne-Baba Birliktelik Durumlarına Göre Toplam Yaşam Doyumu Puanına Uygulanan Bağımsız Örneklem İçin t Testi Sonuçları

Değişken	Anne- Baba Birliktelik Durumu	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Yetişkin Doyumu	Yaşam Birlikte	103	75,9515	12,42734	113	,908	,366
	Ayrı	12	72,5000	12,79560			

$P>0,05$

Tablo 6'da görüldüğü gibi, genç yetişkinlerin yaşam doyumu puanları anne-baba birliktelik durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ($t=0.908$, $p>.05$).

Genç Yetişkinlerde Yaşam Doyumunun Kardeş Sayısı Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Genç yetişkinlerin kardeş sayısı açısından yaşam doyumlarında herhangi bir farklılaşma olup olmadığını saptamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Genç Yetişkinlerin Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

Kardeş Sayısı	n	\bar{x}	S
Yok	9	76,7778	16,40715
1-3	95	75,5684	11,72981
4 ve üzeri	11	74,8182	16,04879
Toplam	115	75,5913	12,45405

Tablo 7'de görüldüğü gibi çalışmada kardeşi olmayan 9 kişi, 1-3 kardeşi olan 95 kişi, 4 ve üzeri kardeşi olan 11 kişi yer almıştır. Kardeşi olmayanların ortalama puanı 76,7778, 1-3 kardeşi olanların ortalama puanı 75,5684 ve 4 ve üzeri kardeşi olanların ortalama puanı 74,8182 olarak bulunmuştur.

Tablo 8.

Genç Yetişkinlerin Toplam Yaşam Doyumu Puanının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Yetişkin Yaşam Doyumu	Gruplar Arası	19,294	2	9,647	,061	,941
	Gruplar İçi	17662,497	112	157,701		
	Toplam	17681,791	114			

$p > 0,05$

Tablo 8’de görüldüğü gibi, genç yetişkinlerin yaşam doyumu puanları kardeş sayısına göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ($p > .05$).

Genç Yetişkinlerde Yaşam Doyumunun Doğum Sırası Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Genç yetişkinlerin doğum sırası açısından yaşam doyumlarında herhangi bir farklılaşma olup olmadığını saptamak için bağımsız gruplar t testi yapılmış ve bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Genç Yetişkinlerin Doğum Sırasına Göre Toplam Yaşam Doyumu Puanına Uygulanan Bağımsız Örneklem İcin t Testi Sonuçları

Değişken	Doğum Sırası	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Yetişkin Yaşam Doyumu	1-2	96	75,1979	11,88774	113	-,760	,449
	3 ve üzeri	19	77,5789	15,21445			

$P > 0,05$

Tablo 9’da görüldüğü gibi, genç yetişkinlerin yaşam doyumu puanları doğum sırasına göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ($t = -0.76$, $p > .05$).

Genç Yetişkinlerde Yaşam Doyumunun Psikolojik Yardım Geçmişi Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Genç yetişkinlerin psikolojik yardım geçmişi açısından yaşam doyumlarında herhangi bir farklılaşma olup olmadığını saptamak için bağımsız gruplar t testi yapılmış ve bulgular Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Genç Yetişkinlerin Psikolojik Yardım Geçmişine Göre Toplam Yaşam Doyumu Puanına Uygulanan Bağımsız Örneklem İcin t Testi Sonuçları

Değişken	Psikolojik Yardım Geçmişi	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Yetişkin Yaşam Doyumu	Var	36	70,5278	13,23089	113	-	,003
	Yok	79	77,8987	11,44171		3,048	

P<0,05

Tablo 10'da görüldüğü gibi, genç yetişkinlerin yaşam doyumu puanları psikolojik yardım geçmişine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($t=-3.048$, $p<.05$). Buna göre psikolojik yardım geçmişine sahip olmayan genç yetişkinlerin psikolojik yardım geçmişine sahip olan genç yetişkinlere göre yaşam doyumları daha yüksektir.

Genç Yetişkinlerde Yaşam Doyumunun Fiziksel Travma Geçmişi Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Genç yetişkinlerin fiziksel travma geçmişi açısından yaşam doyumlarında herhangi bir farklılaşma olup olmadığını saptamak için bağımsız gruplar t testi yapılmış ve bulgular Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11.

Genç Yetişkinlerin Fiziksel Travma Geçmişine Göre Toplam Yaşam Doyumu Puanına Uygulanan Bağımsız Örneklemeler İçin t Testi Sonuçları

Değişken	Fiziksel Travma Geçmişi	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Yetişkin Yaşam Doyumu	Var	22	64,5455	12,77918	113	-5,11	,000
	Yok	93	78,2043	10,90130			

P<0,05

Tablo 11'de görüldüğü gibi, genç yetişkinlerin yaşam doyumu puanları psikolojik yardım geçmişine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($t=-5.11$, $p<.05$). Buna göre fiziksel travma geçmişine sahip olmayan genç yetişkinlerin fiziksel travma geçmişine sahip olan genç yetişkinlere göre yaşam doyumları daha yüksektir.

Genç Yetişkinlerde Yaşam Doyumunun Psikolojik Travma Geçmişi Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Genç yetişkinlerin psikolojik travma geçmişi açısından yaşam doyumlarında herhangi bir farklılaşma olup olmadığını saptamak için bağımsız gruplar t testi yapılmış ve bulgular Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12.

Genç Yetişkinlerin Psikolojik Travma Geçmişine Göre Yaşam Doyumu Puanlarına Uygulanan Bağımsız Örneklem İçin t Testi Sonuçları

Değişken	Psikolojik Travma Geçmişi	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Yetişkin Yaşam Doyumu	Var	49	71,3469	12,37024	113	-3,281	,001
	Yok	66	78,7424	11,63458			

P<0,05

Tablo 12’de görüldüğü gibi, genç yetişkinlerin yaşam doyumu puanları psikolojik travma geçmişine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($t=-3.281$, $p<.05$). Buna göre psikolojik travma geçmişine sahip olmayan genç yetişkinlerin psikolojik travma geçmişine sahip olan genç yetişkinlere göre yaşam doyumları daha yüksektir.

TARTIŞMA

Bu çalışmada genç yetişkinlerin yaşam doyumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kadınların erkeklere göre yaşamdan daha çok doyum aldıkları görülmektedir. 19-22 yaş aralığındaki genç yetişkinlerin 23-26 yaş aralığındaki genç yetişkinlere göre yaşamdan daha fazla doyum aldıkları da görülmektedir. Psikolojik yardım geçmişi olmayan, fiziksel ve psikolojik travma geçmişi olan genç yetişkinlerin yaşam doyumunun daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kalyon ve Yazıcı (2020), üniversite öğrencilerinde çocukluk dönemi ihmal ve istismar yaşantılarının yaşam doyumunu yordamadaki rolünü inceledikleri çalışmada fiziksel ve psikolojik travma geçmişi olan bireylerin yaşam doyumlarının düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Genç yetişkinlerinin yaşam doyumunda sınıf düzeyi, anne-baba birliktelik durumu, kardeş sayısı, doğum sırası değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre şu önerilerde bulunulabilir:

1. Cinsiyet açısından erkeklerin yaşam doyumu puanları daha düşük olduğundan bu bireylerle üniversitelerde bu ve benzeri konularda geniş grup çalışmaları yapılabilir.
2. Fiziksel ve psikolojik travma geçmişi olanların yaşam doyumu puanları düşük olduğundan üniversitelerin PDREM’lerinde bu konuda çalışmalar yapılabilir.
3. Bu çalışmada az sayıda genç yetişkinine ulaşılmıştır. Daha geniş gruplarla çalışmaların tekrarlanması faydalı olabilir.
4. Yeni yapılacak çalışmalarda yaşam doyumunun yordayıcı değişkenleri incelenerek bu değişkenlerle psikoeğitim çalışmaları planlanabilir.

KAYNAKÇA

- Adams, D. L. (1971). Correlates of satisfaction among the elderly. *The Gerontologist*, 11(4, Pt. 2), 64–68. https://doi.org/10.1093/geront/11.4_Part_2.64
- Amati, V., Meggiolaro, S., Rivellini, G. ve Zaccarin, S. (2018). Social relations and life satisfaction: The role of friends. *Genus*, 74(7), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s41118-018-0032-z>
- Appleton, S. and Song, L. (2008). Life satisfaction in urban China: components and determinants. *World Development*, (36), 11. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2008.04.009>
- Bakan, İ. ve Güler B. (2017). Duygusal zekanın, yaşam doyumu ve akademik başarıya etkileri ve demografik özellikler bağlamında algı farklılıkları. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 19(33), 1-11, 2017. <https://doi.org/10.18493/kmusekad.399210>
- Çivitçi, A. (2009). "İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumu: bazı kişisel ve ailesel özelliklerin rolü". *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 29-52. <http://hdl.handle.net/11452/12101>
- Demirel, C. (2018). Yetişkinlerde bağlanma stillerinin mutluluk, yaşam doyumu ve depresyon ile ilişkisinin incelenmesi (Master's thesis, Işık Üniversitesi). <https://hdl.handle.net/11729/1372>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. and Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Gohm, C. L., Suh, E., & Oishi, S. (2000). Similarity of the relations between marital status and subjective well-being across cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31(4), 419–436. <https://doi.org/10.1177/0022022100031004001>
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 463–73). Oxford University Press.
- Dost, M. T. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi . *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (22) , 132-143. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11121/133000>
- Enkvist, Å., Ekström, H., & Elmståhl, S. (2012). What factors affect life satisfaction (LS) among the oldest-old. *Archives of gerontology and geriatrics*, 54(1), 140-145. <https://doi.org/10.1016/j.archger.2011.03.013>
- Kaba, İ. , Erol, M. & Güç, K. (2018). Yetişkin Yaşam Doyumu Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1) , 1-14. <https://doi.org/10.18037/ausbd.550232>
- Kalyon, A. (2020). Üniversite Öğrencilerinde Çocukluk Dönemi İhmal ve İstismar Yaşantılarının Yaşam Doyumunu Yordamadaki Rolü: Cinsiyet ve Ruhsal Problemlere Dayalı Karşılaştırmalar. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10 (3) , 573-583 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/62781/951843>
- Köker, S. (1991). Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeyinin karşılaştırılması (Yüksek Lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. <http://hdl.handle.net/20.500.12575/78449>

Proctor, C. L., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 10(5), 583–630. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9110-9>

Shin, D. C., and Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5, 475-492 <https://doi.org/10.1007/BF00352944>

Veenhoven, R. (1996b). Happy Life-Expectancy: A Comprehensive Measure of Quality-ofLife in Nations. *Social Indicators Research*, Vol: 39, pp. 1–58. <https://doi.org/10.1007/BF00300831>



SOVYET AZERBAIJAN'INDA TARİH EĞİTİMİ HISTORY EDUCATION IN SOVIET AZERBAIJAN

Gurban HÜSEYNOV

ORCID No: 0000-0002-3143-1984 Doktor, Konya/Türkiye, e-posta: qhuseynov@hotmail.com.

ÖZET

Tarih bilimi ve tarih eğitimi dünya üzerindeki mevcut milletlerin kendi meşruiyetlerini göstermek ve korumak için adeta birer tapu niteliğindedir. Bu açıdan tarih bilimi geçmişte yaşanmış bir olayla ilgili olarak o olayın doğru veya yanlış olduğu yönünde dayanak bulmak için çalışmalar yürütürken tarih eğitimi de elde edilen bu doğru ve yanlışları gelecek nesillere aktarmakla yükümlüdür. İdari yapısı ve ideolojisi ne olursa olsun bütün milletler kendilerini meşru kılmak için bir tarih eğitimi anlayışı kavramı oluşturmuşlardır. Bu ideolojilerden birisi de Sovyet İdeolojisi'dir. Sovyet ideolojisi, 1922 yılında Sovyetler Birliği'nin kurulmasıyla birlikte ortaya çıkmıştır. Ana unsur olarak belirledikleri Rus kültürünü kendilerine merkez olarak oluşturan bu ideolojinin asıl amacı Sovyetler Birliği çatısı altında yaşamakta olan tüm toplumları birleştirerek bir "Sovyet İnsanı" tipi yaratmaktır. Kafalarda oluşturulan bu Sovyet İnsanı'nın hedefi ise komünist toplum ve yaşamı gerçekleştirmektir. Sovyet İnsanı'nın başarılı bir şekilde sonuç elde edebilmesi için Sovyet İdeolojisi, toplumdaki siyasi, ekonomik ve askeri mekanizmaları ideolojik aygıt olarak kullanma yoluna başvurmuştur. Bu amaç uğrunda kullandığı öğelerden biri de tarih bilimi ve tarih eğitimi olmuştur. Sovyet ideolojisinin kendince oluşturduğu olay veya kavramları tüm toplumlara kabul ettirebilmek amacıyla bunları doğrulamış gibi halklara aktarmaya başlamıştır. Oluşturulan bu olaylar kümesi Sovyet ideolojisinin doğruları olarak kabul edilirken Sovyet dönemi tarih bilimi ve tarih eğitimi de bu doğrulardan kendi payını almıştır. Sovyet dönemi tarihçilerinin görevi uydurulan bu doğrulara dayanak bulmak olurken dönemin eğitimcileri de tarih eğitimi kapsamında bu tırnak içindeki doğruları gelecek nesillere aktarmakla görevlendirilmişlerdir. Sovyetler Birliğinde yaşayan ve aşırı bir baskı altında tutulan Türk milleti üzerlerinde bu kadar baskı ve kontrolün olmasına bakmayarak Sovyetler tarafından güvenilmez millet olarak nitelendiriliyordu. Bu açıdandır ki, Türklerin tarih eğitimi de Sovyet tarih eğitiminin bir parçası olarak görülmüştür. İnsanlığın kültür, bilim ve düşünce alanlarında ilerlemesine katkıda bulunmuş Türk milleti tarihin çeşitli dönemlerinde geniş bir coğrafya üzerine yayılmışlardır. Konumuzun muhtevası gereği Azerbaycan Türklerini ele alarak Sovyet dönemi uygulanan tarih eğitimini inceleyeceğiz.

Anahtar Kelimeler Tarih, Tarih Eğitimi, Sovyetler Birliği, Türk Milleti, Azerbaycan.

ABSTRACT

Historical science and history education are almost like a deed for the existing nations in the world to show and protect their legitimacy. In this respect, while the science of history carries out studies to find a basis for the truth or falsity of an event that happened in the past, history education is obliged to transfer these truths and falsities to future generations. All nations, regardless of their administrative structure and ideology, have created a concept of history education in order to legitimize themselves. One of these ideologies is the Soviet Ideology. Soviet ideology emerged with the establishment of the Soviet Union in 1922. The main purpose of this ideology, which formed the Russian culture, which they determined as the main element, as their center, was to create a "Soviet Man" type by uniting all societies living under the roof of the Soviet Union. The goal of this Soviet Man was to realize a communist society and life. In order for the Soviet Man to achieve successful

results, the Soviet Ideology resorted to using the political, economic and military mechanisms in society as an ideological apparatus. One of the elements it used for this purpose was the science of history and history education. In order to make all societies accept the events or concepts created by the Soviet ideology, it started to convey them to the people as if they were true. While this set of events was accepted as the truth of the Soviet ideology, Soviet-era historical science and history education also took its share from these truths. While the task of Soviet-era historians was to find the basis for these fabricated truths, the educators of the period were tasked with conveying these quoted truths to future generations within the scope of history education. The Turkish nation living in the Soviet Union and kept under extreme pressure was characterized as an unreliable nation by the Soviets, regardless of the fact that they were under such pressure and control. In this respect, the history education of the Turks was also seen as a part of the Soviet history education.

The Turkish nation, which has contributed to the progress of humanity in the fields of culture, science and thought, has spread over a wide geography in various periods of history. Due to the content of our research topic, we will examine the history education practiced in Azerbaijan during the Soviet period by taking Azerbaijani Turks into consideration.

Keywords History, History Education, Soviet Union, Turkish Nation, Azerbaijan.

Giriş

Tarih kelimesi geçmişte meydana gelmiş olayları belirtmenin yanı sıra aynı zamanda geçmişin tarihçilerin çalışmalarında yeniden kurulup aktarılması anlamı taşımaktadır (Tosh, 1997: 4). Genel olarak bir tarihçi tarih biliminin metot ve yöntemlerini gerçek tarihin izlerine uygulayarak hakiki tarihe ulaşmaya çalışan bireydir. Tarihi gerçeklere ulaşma konusu çağdaş anlamda tarih biliminin ortaya çıkışından beri tartışılmaktadır. Zira bu tartışmalara neden olan durum ise siyasi iktidarlar ve aynı zamanda ideolojiler olmuştur (Ağayev, 2006: 1; Öz, 2006: 69; Acun, 2006:111).

Rusya'da 1917 yılının Şubat ayında Çarlık rejimi yıkılmış ve onu takip eden süreçte Ekim ayında Bolşevikler iktidara gelmiştir. Bolşeviklerin iktidara gelmesiyle birlikte 1922 senesinde Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği kurulmuştur. Sovyetler Birliğinin kurulmasıyla Sovyet ideolojisi de iktidara yerleşmiştir. Sovyet İnsanı tiplemesi yaratarak Sosyalist toplum oluşturmayı hedefleyen bu ideolojinin nihai amacı komünizm rejimini gerçekleştirmektir. İlk aşamada siyasi, ekonomik ve askeri alandaki başarılarla temel oluşturarak kendine meşruluk kazandırmaya çalışan bu ideoloji diğer taraftan da insanları milli düşünceden uzaklaştırarak kurulan yeni sisteme uygun hale getirmeyi amaçlıyordu. Bu amaç doğrultusunda yeni insan tipi oluşturmak için tarih bilimine ve tarih eğitimine ihtiyaç duyulmaktaydı. Çünkü toplumlar üzerinde tarih bilimini ve tarih eğitimini ideolojisi doğrultusunda kullanmayı kendine birincil hedef olarak belirlemiştir. Toplum kanunlarını kendi istedikleri gibi değiştirerek Marksist-Leninist ideoloji çerçevesinde yorumlamak için tarih bilimini kullanmışlardır. Sovyet ideolojisi tarih bilimini kullanarak kendi uydurdukları gerçekler üzerine yine kendi doğrularını inşa etmişlerdir (Ağayev, 2006:2-3).

Sovyetler döneminde tarihçiler değerli eserler yazmış olsalar da bu eserlerde genel olarak Sovyet liderlerinin ve yöneticilerin yaklaşımları bariz bir şekilde hissedilmektedir. Var olan tarihi problemlerin ortaya konması ve yapılan araştırmalarda tarihin bilimsel metodundan ziyade Sovyet

ideolojisinin ön gördüğü metotların uygulanması tercih edilirken tarihçiler de bu doğrultuda eserler yazmaya zorlanmışlardır (Tvardovskaya, 2003:204-205).

Orta öğretim ve üniversitelerde uygulanacak olan tarih programları ve tarih kitapları Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği Halk Maarifi Devlet Komitesi tarafından Moskova'da hazırlanıyor ve demir perde ülkelerindeki okul ve üniversitelerde okutulmak üzere tavsiye ediliyordu. Bu tür kitapların içeriğine dokunmadan olduğu gibi yerel dillere çevrili yapıyor ve eğitim kurumlarında kullanılıyordu. Rus kültürü esasına dayanan Sovyet ideolojisinin oluşturduğu kitapların bölge okullarında okutulmasıyla tarihçiler ve tarih eğitimi de kontrol altında tutuluyordu (Ağayev, 2006:5).

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Azerbaycan'da tarih eğitimini ortaya koymaktır. Azerbaycan'daki tarih eğitimi sistemini anlayabilmek adına Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nde uygulanan tarih eğitimini incelemek gerekir. Sovyet tarih eğitimi tüm üye devletlerde aynı şekilde uygulandığından dolayı Azerbaycan için geçerli olan tarih eğitiminin diğer birlik üyesi devletlerde de uygulandığı görülmektedir.

Yöntem

Nitel araştırma deseninde tasarlanmış bu araştırmanın yönteminde veri toplanması ve analizi ön planda tutulmuştur. Genel olarak doküman analizi tekniğinden faydalanılarak çalışma oluşturulmuştur. Kitaplık araştırması veya belge taraması olarak da isimlendirilen bu yöntem zaman ve maliyet açısından faydalı olduğu gibi aynı zamanda detaylı inceleme yapmaya da katkı sağlamaktadır.

Bulgular

Azerbaycan'da 1918 yılında Mehmet Emin Resulzade öncülüğünde Azerbaycan Demokratik Halk Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla tarihe olan ilgi artmış ve tarih eğitimi başlatılmıştır. Çarlık Rusya'dan bağımsızlığını kazanan Azerbaycan'da kısa sürede Azerbaycan tarihinin geneline yönelik eserler yazılmaya başlamıştır (Şükürov, 2004: 21). Ortaokul ve Lise ders programlarını yeniden hazırlayan Azerbaycan Eğitim Bakanlığı, Türk Tarihi, Türk Coğrafyası, Türk Dili ve Edebiyatı alanında milli eğitim müfredatına uygun düzenlemeler yapmıştır. Toplumda milli kimlik bilincinin yeniden kazanılması amacıyla Rus Tarihi ve Rus Coğrafyası konulu dersler müfredattan kaldırılarak bunların yerine Türk halklarının tarihi okutulmaya başlanmıştır (Hasanov, 1991: 43). Yeni kurulan Azerbaycan Cumhuriyeti'nin kültür politikası içinde eğitimin millileştirilmesi önemli bir yer işgal etmiştir. Devletin eğitim politikasının esas amacı "eğitimi yeni ortama uygunlaştırmak, onu dış etkenlerden uzak tutarak, Azerbaycan Devletçiliği ve Türkçülük ideallerine yaklaştırmak, vatanın ve halkın refahı namına çalışan ve hayat için yetişmiş genç nesiller hazırlamaktır" (İsayev, 1993: 15-16). Kurul 1919/1920 eğitim öğretim yılında ilkokullarda "Türk Halkları Tarihinden Epizodik Hikâyeler" ve ortaokullar için "Türk Halkları Tarihinin Sistematik Kursu" dersi zorunlu kılınmıştır. "Azerbaycan Tarihi" de bu eğitim müfredatında yerini almıştır (Nazarlı, 1994: 17). Müfredatta Osmanlı Tarihi'nin de işlenmesi kararlaştırılmıştır. 1919 yılında Bakü'de tarih-filoloji, hukuk, tıp ve fizik-matematik

fakültelerinden oluşan Bakü Devlet Üniversitesi kurulmuştur. Kurulan bu üniversitenin tarih-filoloji fakültesinde ilk ders konuşma yapan Mehmet Emin Resulzade Osmanlı Edebiyatı tarihinden parçalar okumuştur (Hasanov, 1991: 49). Rus Tarihi yerine Genel Türk Tarihi eğitimi verilmesi kararı alınmıştır. Türkçe tüm okullarda eğitim dili olarak kabul edilmiş (Resulzade, 1990: 56) olsa da Azerbaycan Demokratik Halk Cumhuriyeti'nin ömrünün kısa olması bu eğitim politikasının yarıda kalmasına yol açmıştır. 28 Nisan 1920'de XI. Kızıl Ordu'nun Bakü'yü işgal etmesi ve Azerbaycan'da Sovyet yönetiminin kurulmasıyla birlikte ideoloji değişimi de gerçekleşmiştir. Azerbaycan'da Sovyet yönetiminin tesis edilmesiyle Sovyet ideolojisi yerini almıştır. İdeoloji değişikliğinden dolayı tarih eğitiminde de değişiklikler yaşanmıştır. Sovyetler Birliği yeni kurulduğundan dolayı birçok alanda olduğu gibi tarih eğitimi alanında da yeterli kadro mevcut değildi. Kadro yetersizliği nedeniyle 1930'lu yıllara kadar tarih eğitimi alanında bir serbestlik söz konusu olmuştur. 1 Ekim 1920 yılında Sovyet Azerbaycan'ında eğitim yılı başlamasıyla birlikte eski dönem eğitim müfredatı yürürlükten kaldırılarak yasaklandı (Ağayev, 2006: 106). 1930 senesinde tarih eğitimi konusunda ilk kez önlemler alınmaya başlanmıştır. Bu tarih itibarıyla Komünist Partisi eğitim öğretimi kendi ideolojileri doğrultusunda yeniden düzenlemeye başlamışlardır. Eğitim öğretim alanında ilk kanun 5 Eylül 1931 senesinde kabul edilmiştir. Komünist Parti Merkez Komitesi'nin "İlk ve Orta Okullar Hakkında" kararıyla antileninci ruhta eğitime son verme yolunda ilk adım atılmış oldu (Azizov, 1984: 10). Bu kararın eğitim öğretimde yetersiz kaldığını düşünen yöneticiler 23 Ağustos 1932 yılında "İlk ve Orta Dereceli Okulların Öğretim Programları ve Sistemi" başlıklı yeni bir karar çıkarmıştır. Sosyal bilimlere özel yer ayıran bu kararda eğitim programlarında halkların ve devletlerin tarihi geçmişleri ve insanlığın gelişmesi hakkındaki görüşler tam olarak verilmediğinden dolayı olumsuzluklar oluştuğu ve bu olumsuzlukları ortadan kaldırmak adına tarih eğitiminin güçlendirilmesi tavsiye ediliyordu (Azizov, 1984: 11). Tarih eğitimi alanında Sovyetler Birliğinin aldığı önemli kararlardan birisi 16 Mayıs 1934 tarihli "SSCB Okullarında Sivil Tarih Öğretimi" hakkındaki karardır. Bu kararda okullarda tarih eğitiminin yeterli seviyede verilmediği belirtilmiştir. Dersin işleniş şeklinin ve ders kitaplarının karmaşık olduğu vurgulanarak derslerin daha ilgi çekici olabilmesi için olayları kronolojik bir sıraya göre vermeleri tavsiye ediliyordu (Azizov, 1984: 11). 1935-1936 eğitim öğretim yılında Azerbaycan okullarının 3 ve 4. sınıflarında SSCB Tarihi dersi okutulmaya başlandı. Okullarda ders kitabı olarak A. V. Şestakov'un "SSCB Tarihinin Kısa Kursu" adlı kitabı Azerbaycan diline çevirisi yapılarak kullanılmıştır (Paşayev ve İskenderov, 1977: 14-15). Yeni hazırlanan bu ders kitabının içindekiler kısmı aşağıdaki gibi hazırlanmıştır:

1. Vatanımız Eski Çağlarda
2. Kiev Devleti
3. Doğu Avrupa Moğol Hâkimiyeti Altında
4. Rus Millî Devletinin Kuruluşu
5. Rus Devletinin Genişlemesi
6. XVII. Yüzyılda Köylü Savaşları ve Halk İsyânları

7. XVIII. Yüzyıl Rusya Zengin ve Tüccarların İmparatorluğu
8. Çarlık Rusyası Avrupa'nın Jandarması
9. Çarlık Rusyası'na Katılımların Artması
10. Rusya'da Birinci Burjuva İnkılâbı
11. Rusya'da İkinci Burjuva İnkılâbı
12. Rusya'da Büyük Ekim İnkılâbı
13. Vatan Savaşı
14. Ülkenin Yeniden Kurulması ve Sakin Yaşama Geçilmesi
15. SSCB, Başarı Kazanmış Sosyalist Ülkesi (Shestakov, 1937: 1).

Azerbaycan SSC Maarif Komiserliği “1934-1935 Öğretim Yılıının İkinci Yarısında İlk ve Orta Dereceli Okullarda Tarih Dersinin Öğretimi Hakkında” başlıklı bir karar kabul etti. Bu karar metot değişikliğiyle beraber tarihin Sovyet ideolojisine uygun olarak öğretilmesini ön görmekteydi (Hasanlı, 2008: 3-4). 1950'lere kadar Sovyet yönetimi altında tarih eğitimi bu şekilde uygulanırken 1953 yılında Sovyet yönetimindeki değişiklik ideolojiye yansıdığı gibi tarih eğitimine de etki etmiştir. 8 Ekim 1959 yılında tarih eğitimi konusunda kabul edilen bir kararla kapitalist sistemin kötü taraflarının yanı sıra komünist sistemin üstünlüklerinin anlatılması öngörülmüştür. Bu karara bağlı olarak öğrencilere tarih eğitiminin verilmesi kademeli olarak uygulanmıştır. Okullarda IV. sınıfta SSCB Tarihinden Hikâyeler, V. sınıfta Eskiçağ Tarihi, VI. sınıfta Ortaçağ Tarihi, VII ve VIII. sınıflarda SSCB devlet kuruluşu ve yapısı hakkında genel bilgilerin verilmesi ve Yabancı ülkelerin Yeniçağ ve Yakınçağ Tarihlerinin öğretilmesi, IX ve XI. sınıflarda ise SSCB ve yabancı ülkelerin yeni ve yakın çağ tarihleri öğretilmeye başlanmıştır (Sumbatzade, 1959: 121-125). Azerbaycan'da Azerbaycan Tarihi konusu ilk kez 28 Kasım 1959 yılında kabul edilen kararla gerçekleştirilmiştir. 1 Eylül 1960 yılında eğitim döneminin başlamasıyla birlikte VII, VIII, IX, X, XI sınıflarda SSCB Tarihi içinde Azerbaycan Tarihi'nin öğretilmesine 51 saatlik bir program ayrılmıştır. Bu tarihten itibaren de Azerbaycan Tarihi konusunda kitaplar yazılmaya başlanmıştır. A. Guliyev, E. Memmedov, K. Rehimli gibi yazarların yazdığı Azerbaycan Tarihi adlı eserler okullarda okutulmaya başlanmıştır (Guliyev, 1975: 15). Yayınlanan bu ders kitaplarında Sovyet devleti ve Komünist partisine sevgi, komünizm idealleri, ateizm doğrultusunda Marksizm-Leninizm'e saygı, burjuva düzeni ve ideolojisine karşı barışmaz mücadeleci olarak terbiye başlıca amaç olmuştur. 1964 yılında Sovyetler Birliğinde L. Brejnev'in iktidara gelmesiyle birlikte tarih eğitiminde yine değişiklikler söz konusu olmuştur. VII ve VIII. sınıflarda ana hatlarıyla öğretilen Azerbaycan tarihi 23 Haziran 1965 yılında alınan bir kararla artık VII. sınıftan başlayarak X. sınıfa kadar sistematik bir şekilde öğretilecekti (Guliyev, 1975: 19). Yeni sisteme göre artık tarih eğitimi çerçevesinde sosyalizmin üstünlükleri ve kapitalizmin geri kalmışlığı anlaşılır bir biçimde izah edilirken güncel sosyal olaylarda gençleri düşündüren sorulara sınıfsal açıdan inandırıcı cevaplar vermeliydi. Bu açıdan yeni ders kitaplarının hazırlanmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu dönemde F. P. Korovkin tarafından Eskiçağ Tarihi, Y. M. Akbilova ve G. M. Donskoy tarafından Ortaçağ Tarihi, A. L. Noroçnitski tarafından

Yeniçağ Tarihi ve Rıbakov başkanlığında ise SSCB Tarihi kitapları hazırlanmıştır. Hazırlanan bu kitapların tümü Sovyetler Birliğinde ders kitabı olarak okutulmak için çeşitli dillere çevrili yapılmıştır (Halili, 2007: 75).

1985 yılında Sovyetler Birliği'nde yaşanan iktidar değişikliği sonucu perestroyka³ ve glasnost⁴ rüzgârları esmeye başladı. Bu yumuşama tarih alanında da görülmeye başlanmıştır. Sovyetlere bağlı cumhuriyetlerde kendi ulusal tarihleri hakkında özgürce yazma ve öğretme fırsatının sunulmasıyla birlikte Azerbaycan'da 51 saatlik Azerbaycan tarihi dersi önce 71 saat daha sonra da 82 saate çıkarılmıştır. 1984-1985 ders yılında okulu bitirme sınavlarına Azerbaycan Tarihinden sorular eklendi. 1989-1990 ders yılından itibaren ise Azerbaycan Tarihi ayrı bir ders olarak okullarda okutulmaya başlandı (Ağayev, 2006: 113-114).

Sonuç ve Öneriler

Kurulduğu coğrafyaya bakıldığında geniş topraklar üzerinde bulunan SSCB (Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği) sınırları içinde farklı milletleri barındırması açısından dünyadaki nadir ülkelerden birisi olmuştur. XX. yüzyılda dünyada varlığını devam ettiren demir perde ülkeleri veya milletler hapishanesi olarak da bilinmektedir. Merkezi yönetime bağlı olan bu milletler kendi içinde Birlik Cumhuriyetleri, Özerk Cumhuriyetler ve Özerk Bölgeler olarak sınıflandırılmıştır. Sovyet Anayasası her ne kadar bu cumhuriyetlere istedikleri zaman ayrılma hakkı tanımış olsa da ne yazık ki Sovyetlerin son dönemlerine kadar hiçbir Cumhuriyet Sovyetler Birliği'nden ayrılma hakkını kullanmamıştır. Sistemin düzenli bir şekilde çalışmasını ise Komünist Parti ve Sovyet Yöneticileri kontrol etmişlerdir. Gençler arasında kurulan “komsomol” ve çocuklar arasında kurulan “pioner” gibi örgütler aracılığıyla insanların hayatları doğumundan itibaren denetim altına alınmıştır. Bu çerçevede insanların istedikleri gibi yönetilmesi için de tarih bilimine ihtiyaç duyulmuştur. Tarih bilimi onların gerçeklerini pioner ve komsomollara öğretmek için bir araç olarak kullanılmıştır.

Tarih bilimi ve tarih eğitimi bir kurumsal yapı içinde, kontrol altında tutularak parti merkezine bağlanmıştır. Bu şekilde kontrol altında tutulan tarihçiler ve tarih eğitimi Sovyet insanının oluşturulması için kullanılmıştır. Tarihçilerin yeni bir çalışma ortaya koyabilmek için kullanmaları gereken kaynak ve belgeler tek bir merkeze toplanmıştır. Belirli bir noktada toplanan bu belgelere ulaşım ise yine yöneticiler tarafından kısıtlanmıştır. Gizli olarak sınıflandırılan bu belgelere Sovyet ideolojisi doğrultusunda yetiştirilmiş tarihçiler ulaşma fırsatı bulmuş olsalar da onların da beyinleri yıkandığı için ne yazık ki bu da bir fayda sağlamamıştır. Araştırma yapmak isteyen ideolojinin

³ Perestroyka (Rusça: перестройка) Yeniden yapılanma anlamı taşıyan kelime SSCB'de 1980'li yıllardan itibaren gerçekleştirilen ekonomik ve siyasi sistemi yeniden yapılandırma ve reform hareketlerini ifade etmek için kullanılmıştır.

⁴ Glasnost (Rusça: гласность) Açıklık anlamı taşıyan kelime Sovyetler Birliği'nin son döneminde Mihail Gorbaçov'un liderliğinde ülkede bilhassa ekonomik sorunlara son vermek amacıyla uygulanmış politikaların tümüne verilen genel bir isim olarak kullanılmıştır. 1985'te uygulanmaya başlamış, Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla son bulmuştur.

dışında kalan tarihçiler ise Sovyet yöneticilerinin onlara sunduğu belge ve kaynaklarla yetinmişlerdir. Kısaca tarihi olaylar Sovyet ideolojisinin tarihçilere sunduğu sahte bilgilerle yorumlanmaya çalışılmıştır.

Kaynakça

- Acun, F. (2006). Tarihte Objektiflik Tartışması. *Muhafazakar Düşünce Dergisi*, 7, 109-125.
- Ağayev, E. (2006). *Sovyet İdeolojisi Çerçevesinde Türk Cumhuriyetlerinin Tarih Yazımı ve Tarih Eğitimi: Azerbaycan Örneği* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Azizov, T. (1984). Tarih Tedrisatında Yeni Marhale. *Tarih, İctimaiyat, Coğrafya Tedrisi Dergisi*, 124, 1-15.
- Guliyev, M. (1975). SSRİ Tarih Kursunda Azerbaycan Tarihi Tedrisinin Spesifikası. *Tarih, İctimaiyyet, Coğrafya Tedrisi Dergisi*, 72, 1-23.
- İsayev, N. (1993). *Azerbaycan Demokratik Respublikası'nın Sosyal ve Medeni Siyaseti (1918-1920'li yıllar)* [Yayınlanmamış Tarih İlimleri Namizedi Dissertasiyanın Avtoreferatı]. Bakü.
- Memiş, E. (1996). *Tarih Metodolojisi*. Öz Eğitim Yayınları.
- Memiş, E. (2002). *Genel Tarih*. Tablet Yayınları.
- Nazarlı, A. (1994). *Narodnoe Obrazovanie v Azerbaydjanskoy Respublike (1918-1920)* [Yayınlanmamış Tarih İlimleri Namizedi Dissertasiyanın Avtoreferatı]. Bakü.
- Öz, M. (2006). Tarih ve Tarihçiliğimiz Üzerine Bazı Düşünceler. *Muhafazakar Düşünce Dergisi*, 7, 67-75.
- Paşayev, N. ve İskenderov, T. (1977). Tahir İskenderov, Büyük Oktyabr ve Azerbaycan'da Tarih Tedrisinin İnkişafı. *Tarih, İctimaiyyet, Coğrafya Tedrisi Dergisi*, 5, 14-26.
- Resulzade, M. E. (1990). *Azerbaycan cumhuriyeti keyfiyet-i teşekkülü ve şimdiki vaziyeti*. Azerbaycan Kültür Derneği Yayınları.
- Shestakov, A. V. (1937). *Kratkii kurs istorii SSSR*. Moskova.
- Tosh, J. (1997). *Tarihin peşinde*. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Halili, H. (2007). *Azerbaycan Türklerinin Etnogenezi ve Milli İnkişaf Tarihi*. MBM Yayınları.
- Sumbatzade, A. S. (1959). Sostoyanie I perspektivi razvitiya istoričeskoy nauki v Azerbaydjane mejdu XXI.-XXI. Vekom. *Voprosi İstorii*, 10, 121-136.
- Hasanlı, C. (2008). *Azerbaycanda Milli Mesele: Siyasi Rehberlik ve Ziyahılar 1954-1959*. Adiloğlu Neşriyyatı.

BREAKING BARRIERS AND EMPOWERING FUTURES: UNVEILING THE JOURNEY OF THE DEVELOPMENT SPACES MODEL FOR INCLUSIVE EDUCATION IN ALBANIA

Skerdi Zahaj*, PhD; Anila Sulstarova*, PhD; Gerda Sula*, PhD.

**Department of Psychology and Education,
University of Tirana, Tirana, Albania*

1. Introduction

The notion that the Albanian education system will cater to the needs of all students, regardless of their abilities, and assist them in realizing their full potential to the best of their capabilities, is firmly established in the Pre University Law 69/2012. However, beyond the employment of auxiliary teachers for identified children with special needs, the Government has made limited efforts to shift the discourse on equal access policies towards emphasizing equitable outcomes, with a growing focus on equipping students for success in the globalized, knowledge-driven economy of the 21st century. Against this backdrop, World Vision Albania advocates for the design and development of innovative new areas and the renovation of existing facilities, known as Developmental Spaces, as a policy that enables and facilitates modern pedagogical practices. Consequently, these measures are expected to effectively achieve the stated objective of preparing students for the demands of the global economy in the 21st century.

Arguments against maintaining traditional single-cell classrooms stem from their perpetuation of conventional, uniform approaches to teaching and learning, which do not cater to individual needs. On the other hand, novel and innovative architectural designs offer the potential to facilitate the implementation of desired "new" pedagogies. By embracing flexible learning environments, educators are encouraged and empowered to move away from traditional frontal teaching methods towards collaborative, interactive, and facilitative styles of instruction. Often working in teams, teachers engage with multiple students in shared learning spaces, fostering a dynamic and inclusive educational atmosphere. The Albanian Curriculum has explicitly prioritized inclusion as an educational principle, and the discourse surrounding developmental rooms serves as a reminder to schools of their commitment to this principle. Moreover, it explicitly establishes a connection between building design and inclusivity. This shift towards enhanced flexibility and innovation has significant implications for promoting inclusivity, as evidenced by both Ministry of Education policy discussions and criticisms that highlight the potential exclusionary consequences of inflexible educational settings.

2. Purpose and Scope of the study

The research aimed to achieve the following objectives:

(1) Identify and analyze best practices observed during the nationwide implementation of the Development Spaces model.

(2) Identify and analyze key challenges from a systemic perspective that hinder the implementation of the model at the school level.

These findings will be utilized to:

(3) Formulate a set of recommendations for policy advocacy at the local and national levels, aiming to ensure the sustainability of the model.

(4) Documenting the lessons learned from the field implementation, along with a set of recommendations to ensure the long-term viability of the model.

(5) Develop a module format product that consolidates the goals, approaches, and minimum standards for the application of the model in Albanian schools.

3. Methods

This study took the form of a participatory qualitative methods approach (Olsen and Jason 2015), which involves the equitable participation of community partner organizations and evaluation team each contributing their expertise and sharing control of the research enterprise. Specific activities are summarized below to provide context for the reflections on lessons learned through this collaborative project.

Part 1 – School directors and school psychologists/social workers’ perceptions for Development Spaces.

In this study, school directors and school psychologists/social workers were invited to participate in one-on-one semi structured interviews regarding their schools’ Development Spaces. They were selected randomly in 9 schools. School directors and school psychologists/social workers’ interviews lasted approximately 45 and 60 min, respectively. Participants completed a sociodemographic form to help contextualize analysis. Using an inductive approach, a trained researcher coded all interviews transcripts.

Part 2 – Parents’, teachers’, and special education teachers’ perceptions for Development Spaces in 6 schools

In this study, parents, teachers, and special education teachers were invited to participate in focus groups regarding their children’s Development Spaces. They were selected randomly in 6 schools A trained research assistant was guided to conduct the focus groups. Using an inductive approach, a trained researcher coded all focus groups transcripts. The evaluation team will have met periodically to resolve coding discrepancies and help with the organization of themes in both datasets, guided by the project’s research evaluation questions.

Part 3 – Exploring teacher’s perspectives

Observing children systematically— especially during “Development Spaces” time in institutional settings—allows for insightful information on what could be considered best practice. The special needs teachers were asked to share photos or videos of what they consider best practice that they might have taken during their work. They were asked to explain why that photo/video is important to them. The interviewers included that to a drop box with the teacher caption. Coding was used to anonymize the entries. The teachers might opt not to share that information.

A trained researcher analysed the photo/videos and their captions. This we believe contributed to a deeper understanding of the role of “Development Spaces” design in fostering or enhancing child development. More importantly, the analysis of such data helped us to formulate specific, detailed recommendations for educators and administrators about how to use the existing physical infrastructure to create opportunities for a wide range of development activities. Written consent of parents was required, should the child be visible in the videos/photos.

Part 4 – Listening to children’s perspectives

To address ethical issues unique to participatory research with young children (Einarsdottir 2007) and to allow for children’s authentic participation, this study adopted a dynamic and responsive method based on multimodal processes. Photovoice activities (Wang and Burris 1997) combined with the Mosaic Approach (Clark 2011) were used to stimulate discussion about and elicit children’s perspectives on their development spaces.

The children in the developmental areas when the interviewer was in the school were given a cell phone and then invited to take photos of the places, they like the most in the developmental areas. Then the child described why this place is so important for them. The interviewer uploaded the photo and its caption in the drop box, ensuring anonymized entry.

4. Data analysis

For the analysis of qualitative data (text), the Weft QDA program was employed. Transcripts were read and analysed by coding each sentence, where possible, through conceptual labels of evaluation topic. Analysis was carried out on each interview and focus group transcript in turn. Throughout the analysis, and especially during the initial stages of coding, the analysis remained close to the data. After determining the codes, specific categories that explain the best practices of the World Vision Albania’s Development Spaces model and contributing factors were created. In the last phase of analysis themes of qualitative data were created.

A trained researcher analysed the photo/videos and their captions. This contributed to a deeper understanding of the role of “Development Spaces” design in fostering or enhancing child development. More importantly, the analysis of such data helped to formulate specific, detailed recommendations for educators and administrators about how to use the existing physical

infrastructure to create opportunities for a wide range of development activities. As per WV Child Protection Policies and regulations, parents were required a written consent for the participation of their child in photos/ videos.

5. Findings and Discussions

5.1 Best practices from field implementation of Development Spaces

Education plays a huge role in child development. Education is not only important in developing child intellectual and personal quality, but also an influential factor in better living and autonomy. For children with special needs, education is a vital part of their lives and enabled them to read and write, to speak and to be involved in making decisions along with their family members. In addition, education is important as it able to give one's a better life, respect from others, realize one's rights and gain interpersonal skills.

The Development Spaces are the best opportunity for children with special needs for inclusive education. The Development Spaces has helped the special needs children to be integrated in schools and to learn new skills and knowledge. The Development Spaces especially has helped the schools to integrate special needs children with severe problems could not be part of the schools.

A child with severe autism is part of our schools now and is progressing through the work in the developmental space although the assessment commission recommended to go to specialized centres.

School psychologist, Kurbin

The Development Spaces has helped the teachers to explore and identify the potentials in special needs children. During the time that they are using the Development Spaces the teachers can observe the children interests and in some of them explore their potentials. During this process the special needs children are very motivated to be part of the school and learning process. In some schools the teachers and parents reported that the Development Spaces has been open also during summer which was the best opportunity for special needs children not to stay isolated at their house. Some of the different professionals have been available in Development Spaces during the summer and this has helped many special needs children progress with learning. Based on all the data gathered Development Spaces were the best opportunity for children with special needs children to be part of education system.

Developmental Spaces are seen as the golden standard for inclusive education. In these spaces the teachers can make inclusive activities between special needs children and other children.

This is the place for all the children and also for us as teachers. Now we have the opportunity to organize inclusive activities with all the children.

School teacher, Durrës

The Developmental Spaces give the opportunity for all the teachers and the children to be together and learn from each other's. In addition, it has helped the general population of students to accept at a deeper level the inclusion of children with special needs.

Teachers mainly use developmental spaces to organize activities for students with special needs. In the analysed photos and videos, it was clear that "Developmental Spaces" are mainly used for these students: to achieve certain developmental objectives, or to calm down students with ADHD who need to be calmed down.

According to the analysis of the photos and videos, the teachers have a direct interaction with the students with specific tasks. Also, they allow the students to play alone to calm down, but under the supervision of a teacher in these spaces.



The voice of the teachers in the analysed videos was focused on achieving certain learning objectives. Gaze is focused on the students to draw his/her attention. The teachers repeated certain sentences in a way that the child would be focused and understood the requirement of the task.

In the other photos, it is shown that these development spaces are used during certain holidays, such as National holidays in November, Christmas time, or March 7 (teachers' day).

One of the most important effects of Development Spaces is early identification of special needs children. After the opening of Development Spaces in schools, many parents were motivated to assess and diagnose their child by professionals and then to register him in the schools with Development Spaces. The Development Space has helped many parents to accept the problems of their child and later the Development Space as an opportunity.

In the beginning, a parent didn't want that his child to be part of the Development Space because he was afraid of labelling. After showing him the Development Space and the social activities, we do as a school with all the children he changed his mind.

School psychologist, Dibra

Many social activities that are organized with special needs children and other children have helped reduce the prejudices toward special needs children. The social activities have helped the children to accept more the special needs children and to raise important awareness messages.

The Development Space has given the opportunity for the teachers to apply the experiential learning for all the children. The teachers report poor infrastructure and school supplies in the regular classrooms, and they use the Developmental Space as the best opportunity for teaching the curricula or to make the teaching interesting. The only good enough environment with school supplies that they have in their school is the Developmental Space and as a result they use it to teach school curricula and for the development and education of special needs children. Often, they use the Development Space to organize birthdays or celebrate holidays. One of the most important contributions of Development Space is the opportunity of the teachers' to instruments for teaching through senses and through experience.

I have students that when I explain the numbers, they can touch them and learn easier and faster than just writing.

Special needs teacher, Tirana

In all the photos and videos taken with the children in focus, it was noticed that they were enjoying the "Development Spaces". For children with special needs, it was a place where they could release energy (throwing in the rubber band ball), or to learn through puzzle or music toys.

In all the videos and photos analysed, children loved the "Developmental Spaces". Not only those with different abilities, but also the other students at the school. These spaces seem to give them a different perspective on how to learn and approach to novelty. This was also reported by the teachers themselves in focus groups, who emphasized the fact that students love the development space.

This is a place that we have used for all the students and all the school. We organize here different events.

School director, Elbasan



In all the photos and videos, the children were focused on their tasks, and they were staying in the place the teachers had assigned them. In other photos, they were smiling to show that they really liked the development spaces.

The Development Space is used also to help the children with learning difficulties. The teachers have found it very useful and helpful especially with all these children. The Development Space has been very important especially for children with ADHD because they can relief the hyperactive symptoms and can be more focused and have better attention. However, many times the teachers use the Development Space as positive reinforcement for children with learning difficulties or there are times that the teachers use the Development Space as negative reinforcement. Hence, the children can go in Development Space if they behave properly in the class or they are punished (not allowed to use the Development Space) if they do not behave properly in the class.

Based on the reports of teachers the Development Space is a very safe and relaxing place for children and for the teachers. When the children are angry or irritated, they can feel safe and relaxed in the Development Space. Also, many teachers when they feel burn out or very stressed usually go to the Development Space alone till they feel much better emotionally.

In conclusion, the Development Space is the best opportunity for children with special needs for inclusive education and has helped the teachers to explore and identify the talents in special needs children. Developmental Spaces are seen as the golden standard for inclusive education and they are a very good model for early identification of special needs children and raising the awareness in community. The Development Space has given the opportunity for the teachers to apply the experiential learning for all the children and for children who have learning difficulties.

5.2 The key challenges of Development Space for implementing the model in schools' level

Although the Development Space is the best opportunity for children with special needs for inclusive education this space is their only opportunity for their progress. Unfortunately, this is not enough. One of the main obstacles that teacher experience is that children do not continue the developmental plan at home or in other centers outside the Development Space. As a matter of fact, the results are often slow, or even reversed during longer periods of children not attending school, such as summer vacations or prolonged illnesses.

At their homes the children do not have any opportunity to continue what we have done at school.

Special needs teacher, Korça

The Development Space is seen by parents and other members of community as the only hope for special needs children development and progress. Many children live in poverty and in difficult socio-economic situations that affect their progress and their possibilities. Hence, the parents want

the Development Space to be open also during afternoon and to have a place for their child. These conditions make the parents see the Development Space more as a centre for treating the special needs child than as a place for development and inclusion.

Despite both explicit and implicit efforts by teachers and professionals to foster greater awareness, appreciation, and consideration of the needs of diverse children, some parents and students may nevertheless maintain negative attitudes towards certain groups of special needs children that contribute to active opposition to efforts to provide equal access. The teachers and directors reported prejudices from parents, children, and community for Development Space especially in the beginning.

Now, we have changed the schema that the Development Space is only for disabled children.

Special needs teacher, Librazhd

Parental involvement in the education of children with special needs can take a variety of forms. Parents may participate in school-based activities, such as volunteer working in their children's classroom, communicating with teachers, and attending school meetings. Parents of children with special needs may also engage in a variety of homebased educational activities with their children, including one-on-one instruction, therapeutic play, and positive behaviour support. The results show that teachers have experienced many challenges in the process of collaboration with parents. The collaboration has been difficult to educate them on the uses of the Development Spaces and to explain to them the importance of using the space for the development of the child.

Many parents do not accept the reality and are not collaborative for the education of the children. There are some special needs children that do not have a special teacher because their parents do not accept that they need help.

Special needs teacher, Tirana

One of the main challenges reported by teachers was using the Developmental Spaces resources to fulfil the needs of all groups of children, even though the needs were very diverse. In the beginning teachers found it very difficult to fulfil the development needs of children in the Developmental Space. However, later they learned gradually how to use the space for education purposes of children in general, and special needs children in particular. Also, they need other professionals such as physiotherapist or speech therapist to use the full dimensions of Developmental Space.

In the same line with the above results, teachers reported that was very challenging to adapt teaching with the new approach and methods of the Developmental Space. They have experienced technical difficulties that have affected the process of teaching in the Developmental Space. Also, it has been

difficult for the children who begin the school for the first time to be familiarized with this new approach and new environment. Since there is only one Developmental Space per school, which caters for many children, coordination has not been very easy for some of the teachers and in some schools.

The Developmental Space have helped the teachers to work with all the children and especially with special needs children. However, they have experienced challenges to work with grown up children in this space. Based on their experience, the Developmental Space is designed more for elementary school children.

The children that are in 8th or 9th class is very difficult to stay here. We have to be creative and design new games or activities for them.

School teacher, Durrës

The teachers needed experiential training by professional during the job to help them use the Developmental Space in fulfilling the children needs better. They appreciate the training that they have taken however they need specific and advanced trainings in the Developmental Space to experience the complete experience.

The last challenge that is reported by the teachers is the burn out that they experience. Teaching is generally regarded as a highly pressured demanding profession in which burnout is very common. The literature suggests that low pay, poor training, crowded classrooms, discipline problems, lack of resources, lack of teaching and learning materials, lack of a well-designed program, the mess of bureaucracy, bureaucratic society's criticisms, social and political oppression on educational organizations, insufficiency of rewarding and lack of participation in decision making are some of the reasons for teacher burnout. All these factors are more dynamic while working with special needs children and collaboration with the parents of these children. Teacher burnout has been found to affect the quality of educational services since over a period of time and influence a teacher's behaviour in the classroom and the teaching profession.

References

- Engle, L., Fernald, L., Alderman, H., Behrman, J., O'Gara, C., Yousafzai, A., . . . Iltus, S. (2011). Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle-income countries,. *The Lancet*, Volume 378, Issue 9799,, 1339-1353,. doi:[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60889-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60889-1).
- Clark, A. and Moss, P., 2011. *Listening to young children: The mosaic approach*. 2nd ed. London: National Children's Bureau.
- Einarsdottir, J., 2007. Research with children: methodological and ethical challenges. *European early childhood education research journal*, 15 (2), 197–211. doi:10.1080/135029 30701321477

Olsen, B.D. and Jason, L.A., 2015. Participatory mixed methods research. In: S. Hesse-Biber and B. Johnson, eds. *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry*. Oxford, UK: Oxford University Press, 393–405.

Wang, C. and Burris, M.A., 1997. Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health education & behavior*, 24 (3), 369–387. doi:10.1177/109019819702400309



BARIŞ EĞİTİMİ BAĞLAMINDA ÇOCUK EDEBİYATI: MARTIYA UÇMAYI ÖĞRETEN KEDİ ROMANI ÖRNEĞİ

Hülya Yazıcı¹, Güllü Şakar²

¹ MAKÜ Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü, Burdur, Türkiye hokuyan@mehmetakif.edu.tr

² MAKÜ Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Burdur, Türkiye 2230451002@ogr.mehmetakif.edu.tr

ÖZET

Günümüzde şiddet yaşamın bir gerçeği olarak görülmemiştir. Toplumda, özellikle çocuklarda birçok iç ve dış faktörün etkisiyle oldukça yaygınlaşmıştır. Şiddetti yok saymak yerine nitelikli bir barış eğitimi verilmelidir. Bu eğitim çeşitli yollardan verilebilir. Bu yollardan biri de yazınsal nitelikli çocuk edebiyatı ürünleridir. Bu araştırmanın amacı Sepülveda, Luis'in Martiya Uçmayı Öğreten Kedi isimli çocuk romanının barış eğitimi bağlamında incelenmesidir. Yöntem: Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması planlanan olgu ve olaylara ilişkin bilgi edinmeyi sağlayıcı yazılı materyallerin ayrıntılı incelenmesini ve çözümlenmesini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Dokümanlara, internet ya da bilgisayar ortamında elektronik bir formatta ulaşılabilir (Baş ve Akturan, 2013). Bu çalışmada verilerin toplanması amacıyla ilk olarak ne tür dokümanlara gereksinim olduğu belirlenmiştir. Dokümana alanyazın taraması yapılarak ulaşılmıştır. Verilerin analizinde içerik incelemesi kullanılmış "Barış eğitimi" ana kategori olarak belirlenmiştir. alt kategorilerin belirlenmesinde ise Doğanay (2018) tarafından geliştirilen 'Barış Eğitimi Temel Kavramlar Listesi' kullanılmıştır. Bu kavramlar "Adalet", "Arabuluculuk", "Dürüstlük", "Empati", "Eşitlik", "Güven", "Hoşgörü", "İş birliği", "Öfke Yönetimi", "Paylaşma", "Problem Çözme", "Sevgi", "Saygı", "Sorumluluk", "Yardımsızlık" olarak 15 kavram belirlemiştir. Araştırmada bağlam birimi olarak "cümle" seçilmiştir. Bulgulara bakıldığında kitapta en çok yardımsızlık kavramıyla ilgili (5) ifadeye rastlanırken bunu 4 ifadeyle dürüstlük ve saygı; 3 ifadeyle adalet, güven, paylaşma, problem çözme ve sevgi kavramları izlemiştir. Hoşgörü, işbirliği ve sorumluluk kavramları kitapta 2 ifadeyle yer alırken empati ve arabuluculuk kavramlarına birer ifadeyle rastlanmıştır. Eşitlik ve öfke yönetimi kavramlarına yönelik doğrudan ifadeler belirlenememiştir. Sonuç olarak Martiya Uçmayı Öğreten Kedi romanı konusu ve içerdiği iletiler bağlamında barış eğitimi sürecinde etkili bir araç olarak kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: Barış Eğitimi, çocuk edebiyatı, Martiya Uçmayı Öğreten Kedi yapıtı

ABSTRACT

Today, violence is seen as a fact of life. It has become quite widespread in society, especially among children, due to the influence of many internal and external factors. Instead of ignoring violence, a qualified peace education should be given. This education can be given in various ways. One of these ways is literary quality children's literature products. The aim of this study is to analyse Sepülveda, Luis's children's novel The Cat Who Taught the Seagull to Fly in the context of peace education. Method: Qualitative research method was used in the study and data were collected through document analysis. Document analysis involves the detailed examination and analysis of written materials that provide information about the facts and events planned to be researched (Yıldırım & Şimşek, 2005). Documents can be accessed in an electronic format on the internet

or computer environment (Baş & Akturan, 2013). In this study, in order to collect the data, firstly, it was determined what kind of documents were needed. The document was accessed through literature review. In the analysis of the data, content analysis was used and "Peace education" was determined as the main category. In determining the subcategories, the "Peace Education Basic Concepts List" developed by Doğanay (2018) was used. These concepts are "Justice", "Mediation", "Honesty", "Empathy", "Equality", "Trust", "Tolerance", "Cooperation", "Anger Management", "Sharing", "Problem Solving", "Love", "Respect", "Responsibility", "Benevolence". In the study, "sentence" was selected as the context unit. When the findings are analysed, it is seen that the most common expression in the book is the concept of benevolence (5), followed by the concepts of honesty and respect with 4 expressions, justice, trust, sharing, problem solving and love with 3 expressions. While the concepts of tolerance, co-operation and responsibility were included in the book with 2 statements, the concepts of empathy and mediation were encountered in one statement each. Direct expressions for the concepts of equality and anger management could not be identified. In conclusion, the novel *The Cat Who Taught the Seagull to Fly* can be used as an effective tool in the peace education process in the context of its subject and the messages it contains.

Keywords: Peace Education, children's literature, *The Cat Who Taught the Seagull to Fly*

GİRİŞ

Günümüzde hem dünyada hem de ülkemizde şiddetin her geçen gün tırmandığı gerçeği yadsınamaz bir durumdur. Yazılı ve görsel medyada yer alan haber, olgu ve olayların neredeyse büyük bir çoğunluğu şiddetin farklı görünüşlerini yansıtmaktadır. Bununla beraber şiddeti yalnızca günümüzün bir sorunu olarak görmek çok yanlıştır; çünkü şiddet insanlık tarihi kadar eskidir ve bu tarih şiddetin büyük boyutlarda yaşandığı savaşlar ve benzer örneklerle doludur. Bu nedenle kişilerin kendilerini güvende hissedebilmeleri için barış ortamına gereksinimleri vardır.

Uluslararası hukukta "barış" 20. Yüzyıla kadar "savaşmama durumu" olarak anlaşılmış ve uluslararası hukuk öğretisinde yakın döneme kadar "savaş hukuku" ve "barış hukuku" iki ana eksen olarak yer almıştır. Bu durum savaşın uluslararası hukukta meşru sayılması anlamına gelmektedir. Bu meşruiyetin dayanağı, uluslararası hukukta kural koyan ve yaptırım uygulayan merkezi bir otoritenin bulunmamasıdır (Alpkaya, 2001). Zamanla insanlar, kendi kaynakları ile kendilerine yetebilecek duruma gelerek savaştan kaçmış ve barışı üstün bir amaç olarak benimsemişlerdir (Sencer, 1986). Uluslararası her türlü savaşın ortadan kalkması ve evrensel barışın kurulması düşüncesi 19. yüzyılın sonlarında ortaya çıkmıştır (Alpkaya, 2001).

Bununla beraber barış yalnızca savaş olmama durumu değildir, savaş yokluğundan çok daha fazlasını gerektiren olumlu bir kavramdır.

Türk Dil Kurumu (TDK, 2023), 'Barış' kelimesini; "Savaşın bittiğinin bir antlaşmayla belirtilmesinden sonraki durum, sulh, hazar" olarak tanımlamaktadır. UNESCO (2002) ise barışı, "hoşgörü, dayanışma ve ifade özgürlüğü ve cinsiyet eşitliği temeline dayanan insan haklarına saygıyı önemseyen bir olgu" olarak tanımlamaktadır.

Yücel (2011)'e göre barış, üçüncü kuşak haklar kategorisinde yer alan bir insan hakkıdır ve diğer insan hakları ile diyalektik bir ilişki içindedir. Başta yaşama hakkı olmak üzere, diğer insan haklarının gerçekleştirilmesi barış ortamını gerekli kılmaktadır; öte yandan yaygın insan hakları ihlalleri, sosyal haklarda yaşanan gerileme ve modern ulus-devletin sınırları içinde yaşayan ötekileri yok sayma pratikleri, dünyanın pek çok bölgesinde çatışmaların patlak vermesine neden olmaktadır. Bu bağlamda, barışla insan hakları arasında, bir öncelik-sonralık ilişkisi değil, birbirini besleyen ve birbirinden beslenen diyalektik bir ilişki mevcuttur.

Barış; savaşın, çatışmanın ve şiddetin nedenleri, çatışma çözümü ve şiddetsizlik ortamı oluşturmak için gerekli olan yönlendirme ile ilgili araştırma, düşünce ve diyalogu içeren kapsamlı, disiplinler arası bir etkinliktir. Barış sadece savaşın olmaması değil, aynı zamanda adil ve sürdürülebilir bir barış için gıda ve temiz içme suyuna erişim, kadınlar ve çocuklar için eğitimi de kapsar. Bu durum, sürdürülebilir barışın sadece "adil bir barış" olduğu anlayışına dayanmaktadır. İnsan haklarının ve haksız sosyal ve politik koşulların inkârını göz ardı ederek sadece "silahları durdurmak" isteyen bir yaklaşım uzun vadede barışa yarar sağlamaz. Bütün olarak bu disiplin, pozitif barışın koşullarını ve imkânlarını anlama arayışı etrafında yönlendirilebilir. Burada barış kültürünü oluşturmak için millet veya toplum olarak, gelecek nesiller de dahil olmak üzere herkes "dünyamızı insanlık için iyi bir yer haline getirmek için ne yapabiliriz?" sorusuna cevap arayışı içinde olmalıdır. Bu sorudan hareketle, barış çalışmaları, adaletin, demokrasi ve özgürlüklerin, ekonomik koşulların ve sistemlerin çalışmasını kalıcı barışın esası olarak içermelidir (Galtung ,1996).

Sürdürülebilir bir barış kültürünün oluşturulabilmesi için çocuklarda barış anlayışını küçük yaşlardan başlayarak geliştirmek ve bunun sürekliliğini sağlamak, barışa inanan ve barış için mücadele edebilecek insanlar yetiştirmek gerekir. Bu da ancak etkili ve işlevsel bir "barış eğitimi" ile sağlanabilir (Aslan, 2014).

Alanyazına bakıldığında, barışın geniş bir kavram olmasından dolayı barış eğitimine ilişkin yapılan tanımlamaların değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Bazı araştırmacılar barış eğitimini bir disiplin olarak belirtirken bazıları ise barış araştırmalarının bir uzantısı olarak tanımlamışlardır.

UNİCEF barış eğitimini; "Çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin hem açık hem yapısal çatışma ve şiddeti önleyebilecek davranış değişiklikleri getirmek için gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerleri teşvik etme süreci; hem de çatışmayı barış içinde çözmek kişilerarası, gruplar arası, ulusal veya uluslararası düzeyde barışa elverişli koşulları oluşturmak" şeklinde ifade etmektedir (Fountain, 1999, s. 1). Johnson ve Johnson (2003) ise barışı "kurmak ve sürdürmek için bir umut ışığı olduğunu düşündükleri barış eğitiminin bilişsel bilgi, davranışsal bilgi ve duygusal durumlar ile ilgili bir süreç olduğunu" belirtmişlerdir. Barış eğitimi, barışın ne olduğu, nasıl sağlanacağı, nasıl sürdürüleceği ve onu etkileyen şeylerin neler olduğu gibi konularla ilgilenir. ilgilenir. Barış eğitimindeki temel amaç; öğrencilere barış hakkında bilgi vermek, barış ile ilgili yeterlilikleri geliştirmek, barışın sürdürülmesi için gereken değerleri kazandırmak ve çocukların kendileriyle, çevreleriyle, ülkelerle, kültürlerle, toplumlarla barış içerisinde olmalarını sağlamaktır.

Barış eğitimi, toplumların politik, sosyal ve ekonomik bir aynası olarak görmek mümkündür. Sonuç olarak barış eğitimi, öğrencileri ve öğretmenleri değişim için bir kampanyanın parçası olmaları için seferber eder. Onlar, toplumun barış nesnelğine karşı çıkan inançları, davranışları ve hareketlerine karşı alternatif bir görüş içeren bayrak taşıyıcılarıdır (Vriens, 1990; Bar-Tal, 2004).

Barış eğitimcileri çalışma kitapları, film ve öykü gibi araç - gereçlerin barış eğitimi sürecinde önemli olduğunu, bunlarla barışa ilişkin kültürel değerlerin sunulabileceğini, farklı kültürleri tanıma ve bunlarla iletişim içinde olmayı sağlayabileceğini; ancak bunların yeterli olmadığını, eksik bilgilendirmeye neden olabileceğini düşünmektedir. Çünkü etkili bir barış eğitimi için yalnızca başkalarını anlamak yeterli değildir; bunun yanında bireyler kendilerini de anlamalıdır (Noddings, 2008).

Bununla beraber barış eğitiminde kullanılacak etkili araçlardan biri de nitelikli çocuk kitaplarıdır. Çünkü çocuk kitapları ders kitaplarından farklı olarak çocuklara çeşitli toplumsal ve kültürel içerikleri iletiler aracılığıyla sunarlar. Çocuklar okudukları anlatılardan yola çıkarak içinde yaşadıkları dünyaya ilişkin sorunlara karşı bir farkındalık ve duyarlık geliştirirler. Bu nedenle, özellikle eğitim programlarında karakter eğitimi, ahlak eğitimi, tinsel eğitim, çözümlülük, çatışma çözme ve barış eğitimi gibi özel içerikli konularda çocuk edebiyatı ürünleri yaygın biçimde kullanılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, 1999 yılında Can Çocuk Yayınlarından çıkan Luis Sepulveda'nın "Martıya Uçmayı Öğreten Kedi" adlı çocuk romanında barış eğitiminin temel kavramlarının ne düzeyde yer aldığı incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algılar ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

İnceleme Nesnesi

Doğal ortamda bir araya gelemeyeceği düşünülen birbirinden çok farklı iki canlının, bir kediyi bir yavru martının bir arada yaşamasının, birbirini sevip saymasının öyküsünü anlatan Luis Sepulveda'nın "Martıya Uçmayı Öğreten Kedi" adlı çocuk romanı araştırmanın inceleme nesnesi olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve İncelenmesi

Araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgulara ilişkin bilgi içeren yazılı araç gereçlerin çözümlenmesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2005). “Martıya Uçmayı Öğreten Kedi” adlı çocuk romanından doküman incelemesi yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik çözümlenmesi kullanılmıştır. İçerik çözümlenmesinde öncelikle çözümlenme birimi olarak ana kategoriler ile alt kategoriler belirlenir. Daha sonra belirlenen bu kategoriler tanımlanır ve çözümlenmelerin yapılacağı bağlam birimine (tümce, paragraf ya da tüm metin) karar verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada “Barış Eğitimi ” ana kategori olarak kabul edilmiş; alt kategorilerin belirlenmesinde ise Doğanay (2018) tarafından geliştirilen ‘Barış Eğitimi Temel Kavramlar Listesi’ kullanılmıştır. Bu kavramlar “Adalet”, “Arabuluculuk”, “Dürüstlük”, “Empati”, “Eşitlik”, “Güven”, “Hoşgörü”, “İş birliği”, “Öfke Yönetimi”, “Paylaşma”, “Problem Çözme”, “Sevgi”, “Saygı”, “Sorumluluk”, “Yardımsızlık” olarak 15 kavram belirlenmiştir. Araştırmada bağlam birimi olarak “cümle” seçilmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen roman alt kategoriler bağlamında dikkatlice okunmuş, temel kavramları içeren cümleler işaretlenmiş ve sayfa numaralarıyla birlikte yazılmıştır. Kitaplardan alınan doğrudan alıntılar belirlenen alt kategorilere uygun olup olmadığı iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kontrol edilmiş ve güvenilirlik çalışması son aşamada birlikte yapılmıştır. Bunun için “Güvenirlik = Uzlaşma sayısı / Uzlaşma + Uzlaşmama sayısı” (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 81) biçimindeki formül kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda araştırmacılar arasındaki tutarlılık 0,96 olarak bulunmuştur. Ardından bulgular tanımlanmış ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Bulgular, Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde incelenen kitabın özeti ve “Barış Eğitimi Temel Kavramlarının” kitapta ne düzeyde yer aldığına dair bulgulara ve yorumlamalara verilmiştir.

Bir martı sürüsü gökyüzünde ilerlerken, güç toplayabilmek adına balık avlayıp yemeye başlarlar. Aralarından biri olan dişi martı Kengah da onlarla beraber avlanmaya başlar. Ancak bir süre sonra denizde balık avlarken kanatları petrole bulanır ve bir balkona düşer. Bu balkonda bulunan Zorba adlı siyah bir kediden yardım isteyen Kengah bu kediden doğacak olan yavrusunu yememesini, yumurtayı çatlayana kadar korumasını ve yumurtadan çıkan yavruya bir şekilde uçmayı öğretmesini ister. Gücü tükenmeden yumurtlamayı başaran martı, Zorba’nın bu dileklerini gerçekleştirecek iyi bir kedi olduğuna inanır. Gerçekten de Zorba martıya verdiği sözü tutar ve günlerini yumurtayı sıcak tutmaya ve korumaya adar. Bu süreçte diğer kediler de ara sıra eşlik edip ona yardımcı olur. Günler sonra yavru martı yumurtadan çıkar. Zorba, yeni doğan martıya Şanslı ismini verir. Bundan sonra yapılması gereken tek şey Şanslı’ya uçmayı öğretmektir. Tüm kediler Şanslı’ya bir şekilde uçmayı öğretmeyi dener ama başarılı olamaz. En sonunda bir insandan yardım istemeye karar verip Minnoş’un şair sahibinden yardım isterler ve şair Şanslı’ya uçmayı öğretmeyi başarır.

Tablo 1- “Martıya Uçmayı Öğreten Kedi” Romanında Yer Alan Barış Eğitimi Temel Kavramları

Barış Eğitimi Temel Kavramları	Martıya Uçmayı Öğreten Kedi
	TOPLAM
Yardımseverlik	5
Dürüstlük	4
Saygı	4
Adalet	3
Güven	3
Paylaşma	3
Problem Çözme	3
Sevgi	3
Hoşgörü	2
İşbirliği	2
Sorumluluk	2
Empati	1
Arabuluculuk	1
Eşitlik	-
Öfke Yönetimi	-
TOPLAM	36

Tablo 1’e göre; “Martıya Uçmayı Öğreten Kedi” romanında barış eğitiminin temel kavramlarına ilişkin toplam 36 doğrudan ifadeye rastlanmıştır. Kitapta en çok yardımseverlik kavramıyla ilgili (5) ifadeye rastlanırken bunu 4 ifadeyle dürüstlük ve saygı; 3 ifadeyle adalet, güven, paylaşma, problem çözme ve sevgi kavramları izlemiştir. Hoşgörü, işbirliği ve sorumluluk kavramları kitapta 2 ifadeyle yer alırken empati ve arabuluculuk kavramlarına birer ifadeye rastlanmıştır. Eşitlik ve öfke yönetimi kavramlarına yönelik doğrudan ifadeler belirlenememiştir.

“Martıya Uçmayı Öğreten Kedi” romanında yer alan barış eğitiminin temel kavramlarına yönelik doğrudan alıntılar:

Yardımseverlik: Her türlü canlıya yardım etmek yardıma muhtaç olan kişinin herhangi bir şekilde (Kıyafet, yiyecek,) sıkıntısını gidermek zor durumda olan kişiye (Yere düşmüş kişiyi kaldırma, yolunu kaybetmiş kişiye vb.) yardım etmek (Doğanay, 2018).

Her yanı salyaya bulanmış olan küçük Zorba kafasını dışarı çıkarıp yere atladı. O anda, kuşu boynundan tutmuş silkelemekte olan çocuğu gördü. "Kör müsün nesin? Salak pelikan! Gel kediciğim. Az kalsın kuşun midisini boyluyordun," dedi çocuk, sonra kediyi kollarına aldı. (s.19).

Dürüstlük: Herhangi bir yerde bulduğu eşya ya da nesneyi sahibine vermek, hangi durum ve koşulda olursa olsun doğruyu söylemek, verilen sözü yerine getirmek (Doğanay, 2018).

"Omlet momlet yok. Tek bir miyav daha istemiyorum! Zorba o zavallı martıya yumurtayla ve civcivle ilgileneneğine ilişkin söz verdi! Bir liman kedisinin onuru üzerine verdiği bir söz, limanın tüm kedileri için geçerlidir. Ayrıca bu yumurtaya kimse elini bile sürmeyecek," diye bildirdi Albay büyük bir ciddiyetle (s.47)."

Saygı: Doğaya ve doğadaki yaşayanların hakkına saygı göstermek, başkalarının yaşam hakkına saygı göstermek, büyüklerine ve küçüklerine karşı saygı ifade eden davranışlar sergilemek, doğal yaşamı tehdit edecek davranışlardan kaçınma, gündelik hayatında etrafındaki tüm canlıları olumlu yönde etkileyen davranışlar sergilemek, olumsuz yönde etkileyen davranışlardansa kaçınmak (Doğanay, 2018).

Senin sayende biz, göğsümüzü gururla kabartan bir şey öğrendik: Farklı bir varlığı beğenmeyi, sevmeyi ve ona saygı göstermeyi(s.81).

Adalet: Haksızlık karşısında tepki verici davranışta bulunmak, hak vermek, hakkını aramak, hakkını savunmak, hak yememek, bir malzeme, eşya veya yiyeceği eşit oranda bölüşmek, oylama yapmak, sayışmaca yapmak, hakkını aramak, haklarını söylemek, yapılan haksızlıktan şikâyetçi olmak, başkalarının haklarını söylemek, seçim yapmak, ebe seçmek, eşit davranmak, hakkını vermek, oy vermek (Doğanay, 2018).

Oybirliğiyle Albay'ın önerdiği adı kabul ettiler (s.77).

"Zorba'nın Minnoş'un insanıyla miyavlaşmasını onaylayanlar sağ patilerini havaya kaldırsınlar," diye buyurdu Albay (s.96).

Güven: Bir işi ya da görevi başarabileceğini ifade eden sözler ve davranışlar, kişinin özgüvenini artırmasına yönelik ifadeler, bir nesne ya da eşyayı emanet etmek, emanet edilen olmak (Doğanay, 2018).

" Bir yumurta çıkartacağım. Kalan son gücümle bir yumurta çıkartacağım. Kedi, dostum, besbelli iyi birisin sen, soylu duygulara sahipsin. Senden üç şey için söz vermeni isteyeceğim. Yapar mısın bunu?" diye sordu martı, ayağa kalkmak için boş bir çabada bulunup ayaklarını beceriksizce kıvrarak (s.28)."

Paylaşma: Bir aktivitenin (Oyun, yemek yeme, sohbet etme, yürüyüşe çıkma) vb.) birlikte gerçekleştirilmesi, herhangi bir duygusal aktivitenin (Arkadaş olma, teselli etme, bir duygu veya

düşünce) paylaşılması, herhangi malzeme, materyal ve yiyeceğin birlikte kullanılması, yenilmesi, içilmesi ve pay edilmesi (Doğanay, 2018).

Zorba daha civciv doğmadan yemeğini silip süpürmüş olduğuna dövünerek, ona önce bir patatesi, sonra kendi çikolatalarını gagalamaya çalıştı(s. 59).

Problem Çözme: Ortaya çıkan sorunu çözmeye yönelik atılan adımlar. Bir amaca ulaşırken araya giren zorluklara çözüm bulmak, herhangi bir aktivite esnasında ortaya çıkan problem durumunu aşmaya yönelik davranışlar sergilemek (Doğanay, 2018).

Bir limanda doğmak büyük bir şanstır, çünkü limanlarda kediler sevilir ve korunur. İnsanların bizden bekledikleri tek şey, fareleri kovalamamız. Evet çocuğum, liman kedisi olmak büyük bir şanstır ama, dikkatli olmalısın, çünkü sende mutsuz olmana neden olabilecek bir şey var. Çocuğum, kardeşlerine bakarsan onların kürklerinin gri ya da kaplanları gibi çizgili olduğunu görürsün. Sen ise, çenenin altındaki küçük beyaz leke dışında kapkara doğdun. Bazı insanlar kara kedilerin uğursuzluk getirdiğine inanırlar; işte bu yüz- den yavrucuğum, sepetten dışarı çıkmamalısın" (s.17)

Sevgi: Fiziksel olarak sevgi davranışı göstermek (sarılmak, öpmek, başını okşamak vb.), sözel olarak sevgi davranışı göstermek, hediye vermek, almak, her türlü hobiyle (Akvarist, evcil hayvan beslemek vb.) uğraşmak (Doğanay, 2018).

Sen farklısın ve biz senin farklı olmanı seviyoruz. Annene yardım edemedik, ama sana edebiliriz. Yumurtadan çıktığından beri seni koruduk. Seni bir kediye dönüştürmeyi düşünmeden sana bütün sevecenliğimizi verdik. Seni bir martı olarak seviyoruz. Senin de bizi sevdiğini, bizim senin dostların, ailen olduğumuzu hissediyoruz(s.45).

Sorumluluk: Bir işin ya da görevin gerçekleştirilmesinde görev alma, görev verme ve verilen görevi yerine getirme, evde, işte gündelik hayatın rutin işlerini zamanında ve eksiksiz olarak yerine getirme, zorunlu olmadığı halde doğaya, insana, hayvanlara, yaşamın doğal olarak sürmesini amaçlayan sosyal yardım içerikli aktivitelerde görev alma (Doğanay, 2018).

"Ve bu sözü tutmak hepimizin görevi," diye ekledi Albay(s.90).

İş birliği: Bir fiziksel aktivitenin birden fazla kişi tarafından yapılması, bir işin yapılması için iş bölümü yapılması (Doğanay, 2018).

"İskele tarafında ringa sürüsü," diye haber verdi gözcü; Kızıl Kum Feneri'nden gelen martı sürüsü haberi çığlıklarla karşıladı, rahatlamışlardı. Altı saatten beri durmaksızın uçuyorlardı; kılavuz martılar onları okyanusun üzerinde süzülmelerini sağlayan hoş sıcak hava akımlarından geçirmiş olsalar da güçlerini toplama gereksinimi duyuyorlardı; bunun en iyi çaresi de midelerini ringalarla şöyle tıka basa doldurmaktı (s.11).

Hoşgörü: Farklı kültürlerden kişilere karşı anlayışlı olmak, dini, dili, ırkı ve ten rengi farklı kişilere karşı anlayışlı olmak, başkalarının da farklı özellikleri olduğunu kabul edecek davranış sergilemek, engelli veya özürlü kişilere anlayışla yaklaşmak, özür dilemek, affetmek, olumsuz bir durum karşısında anlayışlı davranmak (Doğanay, 2018).

"Harry de iyi adamdır. Herkese karşı sevecen ve anlayışlıdır, hatta Matias'ın korkunç sapkınlıklarını bile bağışlar." (s.93).

Empati: Konuşurken karşıdakini anladığını belirten tavır hareket ve davranışta bulunmak, bir olay ya da durum karşısında kendini karşıdakini yerine koyan davranış veya sözel ifade kullanmak, bir olay ya da durum karşısında geçmişteki durumu anımsamak ve ders çıkarmak, onun yerinde olsan ne hissederdin, kendini onun yerine koy, seni anlıyorum, onun duygularını anladığını ifade etmek, onun duygularını anlamak (Doğanay, 2018).

"İnsanların işi ne kadar güç. Biz martılar, dünyanın her yerinde aynı biçimde çığlık atarız," diye bağırdı bir gün Kengah, uçuş arkadaşlarından birine. "Haklısın. En şaşırtıcı olan da, arada bir kendi arala rında anlaşmayı başarabilmeleri," diye yanıtladı arkadaşı (s.12).

Arabuluculuk: İki kişi arasındaki anlaşmazlığın çözümünde üçüncü kişinin yardım etmesi, kişiler arası problem çıkartan durumun bir diğer kişi tarafından engellenmesi, üçüncü kişi tarafından; tarafların sonradan anlaşmaya varabilmeleri için yapıcı bir ortam oluşturulması (Doğanay, 2018).

"Anlaşalım. Cırcivin yaşamına saygı göstermek karşı- lığında benden ne istiyorsunuz?" diye sordu Zorba. "Avluya serbest geçiş hakkı. Albay dükkândan geçen yolun bize kapatılmasını emretti. Avluya serbest geçiş hakkı," diye zırıldadı sıçanların başkanı. "Avluya serbest geçiş hakkı," diye yineledi koro. "Tamam. Avluya geçebileceksiniz, ama geceleyin (s.72.)

Kitapta eşitlik ve öfke yönetimine dair doğrudan ifadelerle rastlanmamıştır.

Petroska-Beska (1997), barış eğitiminin her şeyden önce salt öğrenme yerine çalışma ve yetişme temelli olmasına odaklanır. Barış eğitiminin temel amacı, davranış değişimi ve beceri kazanmaya yönelik olmalıdır. Örnekler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Barış eğitiminin güçlü etkisi (Petroska-Beska, 1997).

İçerik	Beceriler	Davranışlar
Başkalarının farklı kültürel unsurları <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Var olan klişeleşmiş örnekler ve önyargılar	İletişim <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Empati <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Öfke kontrolü <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> İşbirliği	Diğerleriyle etkileşime gönüllü olmak o Benzerlikleri kabullenme ve farklılıklara saygı

<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Barışçıl çatışma çözme teknikleri	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Eleştirel düşünme <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> İşbirlikçi görüşme ve arabuluculuk	gösterme o Önyargıların üstesinden gelme
--	--	--

Yukarıdaki tablo incelendiğinde Martiya Uçmayı Öğreten Kedi romanının düşünsel ve dilsel örüntüsünün barış eğitimini içerik, beceriler ve davranışlar bağlamında desteklediği görülür. Farklılıkların bir arada olamayacağı önyargısına karşın bir kedi ve bir martı dost olmuş; bir amaç doğrultusunda birçok canlı bir ayaya gelmiş ve işbirliği yapmışlardır. Farklılıklara saygı göstermek ve farklı olanı sevebilmek kitabın ana temalarından biridir. Yine beceriler kısmında yer alan birçok kavram kitapta verilen örneklerde de görüldüğü üzere yer almıştır.

Reardon (1988) barış eğitimini, adalet anlayışını temel alarak dört boyut etrafında oluşturmuştur. İlk boyut, dünya düzenini temel alan bütüncül bir eğitim anlayışı içinde birey merkezli bir eğitim sürecinin oluşturulmasıdır. Bu boyutta insana günlük yaşamda yaşadığı olayları, evrensel bir yaklaşım çerçevesinde değerlendirme bilincinin ve farkındalığının kazandırılması amaçlanmaktadır. İkinci boyutta ise konulara insanın temel vasıfları kapsamında yaklaşılmasıdır. Bu bağlamda, dünya düzeni içinde insanları birbirine bağlayan ve bir ahenk içerisinde bulunmasını sağlayan öğelere vurgu yapılır. Barış eğitiminin üçüncü boyutunda ise konuların yaşadığımız evrenin ekolojik dengesinin korunması için insanlara bilinç kazandırmasının yanında, tabiatın doğal akışına zarar verecek davranışlardan kaçınılması, dünyamızın korunmasına yönelik farkındalık oluşturulması amaçlanmalıdır. Dördüncü boyutta ise eğitimin gelişime açık ve organik bir yapıda olması gerektiğidir.

Bu bağlamda Martiya Uçmayı Öğreten kedi romanının barış eğitimi boyutlarını da düşünsel örüntüsü içerisinde yansıttığı söylenebilir. Örneğin günümüzde küreselleşmenin de etkisiyle sınırlar belirsizleşmiş, göç, göçmen, mülteci kavramları bu belirsizlikle beraber günlük hayatımıza girmiştir. Neredeyse her toplum farklı kültürlerden farklı nedenlerle gelen bireylerle yaşamak durumunda kalmaktadır. Bu durum farklılıkları kabul etme, ötekileştirmeme ve saygı duyma bağlamında bir kabulü gerektirmektedir. Yine barış eğitiminin üçüncü boyutu olarak verilen ekolojik farkındalık da kitapta yer almıştır. Kengah denizlere dökülen petrol atıkları nedeniyle ölmüştür, bu da çocuk okura çevrenin korunmasına yönelik bir farkındalık ve duyarlık kazandıracak niteliktedir.

Sonuç olarak Martiya Uçmayı Öğreten Kedi romanı konusu ve içerdiği iletiler bağlamında barış eğitimi sürecinde etkili bir araç olarak kullanılabilir.

Kaynakça

Alpkaya, G. (2001) Barış hakkı ve uluslar arası hukuk. Barış Hakkı ve Türkiye. Ankara, 13 Aralık.

Bar-Tal, D. (2002). The elusive nature of peace education. I. G. Nevo içinde, Peace education: The concept, principles, and practices around the world (s. 27-36). Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Doğanay, B. (2018, Temmuz). Okul Öncesi Çocuklarına Yönelik Yayımlanan Hikâye Kitaplarının Barış Eğitiminin Temel Kavramları Açısından İncelenmesi. *Okul Öncesi Çocuklarına Yönelik Yayımlanan Hikâye Kitaplarının Barış Eğitiminin Temel Kavramları Açısından İncelenmesi Yüksek Lisans Tezi*. Kayseri, Türkiye: Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. London: Sage Publications

Noddings, N. (2008). Bakım ve barış eğitimi. *Barış eğitimi ansiklopedisi* , 87-91.

Petroska-Beska, V. (1997). *Peace Education as a Framework for Changes in The Overall Educational System*. University in Skopje, Republic of Macedonia.

Reardon, B. A. (1988) *Comprehensive Peace Education: Education for Global Responsibility*. New York: Columbia University.

Sencer, M. (1986). Dünya barış yılı üzerine düşünceler. *İnsan Hakları Yıllığı*. Cilt: 8, 3–14.

Sepuúlveda, L. (2012) *Martıya Uçmayı Öğreten Kedi*. İstanbul: Can Yayıncılık.

Şimşek, Ş., Yıldırım, N., & Gülgör, A. (2005). Developmental and environmental effects of the Kızıldere geothermal power project, Turkey. *Geothermics*, 34(2), 234-251.

Yücel, K. T. (2011, Ocak). Barış Hakkı Ve Hayata Geçirilmesi Sorunu. Barış Hakkı Ve Hayata Geçirilmesi Sorunu Doktora Tezi. Eskişehir, Türkiye: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

TDK (2023). Büyük Türkçe Sözlüğü. Barış nedir? http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5ccc11c2a13d02.946781_06 12/05/2023 tarihinde erişildi.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

HIGHER EDUCATION INTERNATIONALIZATION WITH STUDENTS OF DIFFERENT CULTURES, NATIONS BY EFFECTIVE TEACHING

METHODOLOGY

Prof. Assoc. Dr. EVIS ÇELO, Dr. L.DANAJ, MsC. O.BREGAJ

*University of Vlora "Ismail Qemali", Albania,
Head of Linguistic session
Faculty of Human Science
Department of Foreign languages.
e-mail: evis.celo8@gmail.com*

ABSTRACT

The Albanian High level study is a reality that now must be taken on board; no time is left for philosophizing, reticence or insecurity. Improvements to the quality of our university teaching and research represent the most stable objective and, with that, improvements to everything else within the system: its structure, its: The time has come to transfer university knowledge beyond national and linguistic boundaries; without a doubt, the accreditation of qualifications contributes to this goal, as do study periods abroad, opening up extra-communitarian frontiers, employment opportunities in foreign firms, collaborative projects and research through European inter-university networks. In order to move towards these goals, greater commitment is called for and greater personal effort must be made than has been the case up until now. The most important fact is the implications of students with regards to both their academic qualifications and their future incorporation into the labor market; and, on the other hand, to deduce from the results obtained recommendations which may help to guide teachers towards successful internationalization and collaboration between inter-university networks, as well as achieving greater standards of quality within university teaching. The time has come to transfer university knowledge beyond national and linguistic boundaries; No doubt, the accreditation of qualifications contributes to this goal, as do study periods abroad, opening up extra-communitarian frontiers, employment opportunities in foreign firms, collaborative projects and research through European inter-university networks. Specific training for teaching staff, and learning from common experiences between members of the same university and other universities will be needed, as well as a strong will to listen, communicate, exchange viewpoints with the only wish to understand what each person can contribute in academic cycle now and in future.

Keywords: *internationalization, collaboration, achieving greater standards, network*

1. Introduction

A professional teaching qualification is a passport to a development society and generations and advancement in this profession. Teaching in a lot of cases is described as a profession, although some valid reason refer to it as a profession. In all the behalf levels the university, the teachers (Lecturers) are not only trained (prepared), but also certified to teach opening up extra-communitarian frontiers. At least, so is the fact about being aspire to become a director or director of a High-School. However the situation in universities is different. There exist an idea that has become a norm in the sciences-possession of Ph.D in this field of specialization, it has all to do that a teacher or a lecturer needs it, in order to get a teaching position in any department at University.

In region of Vlora peninsula, the future of management in teaching effectively and research within universities and among others should be the idea to transfer university knowledge beyond national and linguistic boundaries; No doubt, the accreditation of qualifications contributes to this goal, as do study periods abroad in different universities with different culture and point of view, so the exchange of these bring a kind of development .I mean a step into the unknown.

If a teacher teach what do a lecturer do? They teach or lecture? This raises the first question for our discussion. Two other academic aspects on which the change will be felt if we followed the American model are: the methodology of teaching and professor-student relationship. Why and how the orientation on the American model would arise the quality of teaching and provide another reality in professor-student relationship?

This is the epoch to transfer university knowledge beyond national and linguistic boundaries; and all the teaching qualifications must contribute to this goal of inter-university networks. In fact it really means employment opportunities in foreign countries and European inter-university networks through scientific research.

In order to move towards these goals, greater commitment is called for and greater personal effort must be made than has been the case up until now. Specific training for teaching staff, and learning from common experiences between members of the same university and those from other universities will be needed, as well as a strong will to listen, to communicate, to exchange view points, for most to understand what each person can contribute into each-others life.

1.1 SOCIO-EDUCATIONAL MISSION IN ALBANIA AND DIVERSIFICATION OF ACADEMIC ROLE COMPARED TO WESTERN STANDARD

In Albanian education in the twentieth century during subsequent historical periods, passing from communist regime to democratic one, we think that it is worth to mention a classified definition of the historian of education, professor and Albanian academic Hamit Beqja (1929-2011): In pedagogy there are two major divisions - didactics and education, more specifically theory and methodology of learning (i.e. didactics). Didactics is very concrete, it is much applied and experimental, but also very normative.

And when there is normativity, there can be no dose of pedantry and a little formalism. We are aware of the broad socio-educational mission that our school has taken on today life system and that it is likely to be a constant that will emphasize this physiognomy for the future. The new role of the school in the civic and intellectual formation of the student in our modern society requires a concrete perspective of the triangle- *parent - student - teacher*, and also "*school spirit*" (from family and social settings, and different places where the students comes from). In the educational learning process, motivation has great results when it is seen as uninterrupted chain .Without an optimal motivation there is no increased effective learning.

In this point we should say that the Diversification of academic role and information has begun. But in fact it has much more turned into a chaos than to benefit from it, it is far from western standard and in Albanian Universities exist the prevalence of reproductive learning which limits the creative activity to the primitive and infantile stage.

The American education is based in the following principles on daily basis.

A. the First Principle is relates to how communication is conceived in writing. A model set of regulation defines in writing mandatory or thought, criticized or explore a certain topic. What distinguishes American scholar style is clear, concise and structured in writing. It has contributed for this:

a) the existence of the obligatory program for the students who learn how to communicate in writing form. b) The quality of the standard of processing information.

B. The Second Principle is connected with how the professor-student relationship are conceived. In these relationship rules tolerance, flexibility, clarity on right report-duty and assessment multi components. What create such an atmosphere are:

a) The student's concept of school. Education is neither coercion nor the choice made by anxiety in the absence of other options, but a choice as an individual calculation .What results are achieved, it is the responsibility of the investment product of the student, seriousness is conducted by market; the job position need quality; quality is acquired by school and education training.

The conception of the professor's role. An overview in American principles of teaching methodology.

He is there to help the student to the problems that arise and guide them to succeed .

C. Third principle is the mechanism of assessing student knowledge. This works on a number of components, so that his evaluation to be less subjective. How else dispose of view of these American principles of teaching methodology will arise the quality and the effectiveness of teaching in our universities? First the diversification of academic information would make the student formation background more complete.

Pestalozzi's ideas exerted a great influence on American education of the twentieth XIX century. Pestalozzi (1746-1827), a prominent Swiss teacher, scholar, philosopher and well-known writer all over the world. The importance on the extraordinary role of the mother he showed us was the foundations of the didactics of primary education, as a natural educator of the child, for the connection of learning by practice, and with its useful efficiency in life. His point of view for the teacher personality and for his role in all teaching-educational activity, in areas of moral education/work ethic, were also of a great importance to the humanity.

As an inseparable and eternal collaborator with **the students** is the main role of teacher role as a leader. When discussing the text it is the teacher's word that gives strength and life to the whole lesson or lecture. When it comes to teaching methods, it is the teacher who chooses; for education, is the teacher-the educator; for the teacher-student relationship it is precisely he who gives them a

positive tone or and even to any concerns of these relationships; so the teacher is an irreplaceable figure.

Perhaps we should look more carefully and insightfully at the experiences of colleagues or educational institutions in all Albanian spaces, where they work and where Albanians are taking the best models for internationalization, and standardization, including here the borders of official Albania or Kosovo and the other states in region like Montenegro, Northern Macedonia, Greece, Turkey, Italy and elsewhere.

The teacher's personality is associated with all the teaching-educational problems in school and cooperation / interaction with different cultures gives a new breath taking.

INTERNATIONALIZATION IN HIGHER EDUCATION AND ITS BENEFITS OF WORLDWIDE BY STUDENTS OF DIFFERENT CULTURE.

Something has changed in terms of teaching, but keeping an eye to American model of teaching will bring something more; teaching more interestingly and a view of academic information about academic problems and in time; a vaster space for the student participating to make his brain "put it in motion" the professors induction before application to update knowledge and information provided by him and being in current with the latest development in his expertise field.

In the last few years the idea of internationalization in higher education worldwide has been seen as development and as a response to the pressures of a changing world, influenced from financial exigencies to radical technological communication. the different cultural exposure from students (people) of different nation has been evident through these exchange. During different Erasmus as has noted what is called reflex of a reaction to globalization. *as Jiang (2008: 347)* says "it describes internationalization as 'reciprocal exchanges of national culture'"

In order to increase tolerance and understanding of other cultures the idea of International student exchanges came up in the 1960s,

Several universities and reputed schools today are embracing the importance of cultural exchanges. This will serve to the current generation in the future to be able to communicate with people across all cultures in an international environment. People more and more, including here parents have understood that the world is becoming increasingly multicultural and interconnected.

Statistics taken from University of Vlora "Ismail Qemali" *has shown an increase by 73%* of parents in 2023 would consider sending their children abroad as exchange student. This is a significant increase from the 48% recorded in 2020.

SOME BENEFITS DEALING WITH PEOPLE FROM OTHER BACKGROUNDS AND CULTURE

Help each-other figure out life

Students have understood that a lot of similarities exist between us all that no matter one's background, we're all trying to figure out life. And if you figure it out the first, you can share with the others. A sense of solidarity comes out naturally, out of judgment which clouds our head (in everyone's life on their own countries)

Expand one's background

So, we see the benefits of cultural exchange and when Sharing cultures a sense of openness and tolerance come forward, it provides opportunities to know other cultures and tradition and makes us see further in our own culture and make us include the best we benefit from them.

Make them recognizing qualities like flexibility, adaptability and confidence

Traveling and managing daily life as well as academic chore also Studying and living in a new country requires many changes in our lifestyle. Such experiences can make an individual more flexible and adaptable to foreign lifestyle. That's the beauty and value of cultural diversity

Get to know the value of International education

Universities around the world are welcoming all the Erasmus students. When a student from a particular country travels abroad, they are trying to learn or study according to their method something that they are likely to carry back to their home country enhances their own learning experiences.

Lead to independent thinking skills and life

There is nothing like living on your own, away from home and from the protective gaze of your parents, in a foreign country and for your own personal development. The experience will lead to improved self-confidence and self-esteem. It will also improve the students' decision making and **independent thinking skills** not to mention enhance their understanding and acceptance of different cultures and perspectives. Staying abroad, even if it's just for a semester or two, will give students a world view in the true sense of the term. (Prof. Niraj Naik 22.09.2020)

Creating appreciative friendship in long terms

The exchanging experience of background and knowledge makes us create appreciative friendship that last forever. The experience of integrating and Moreover, living in such close environment with people of culture diversity and receiving warmth, politeness, culture, knowledge makes us unforgettable

HYPOTHESIS AND LITERATURE REVIEW

By the following benefits and analyses there are coming out the following hypothesis:

H-1 By an international cultural exchange the Employers value virtues such as adaptability, cultural awareness, tolerance and so-called "transversal skills".

H-2 taking part in an international cultural exchange increases the students' chances of employability, but It also helps them gain skills for their future jobs and they can discover their hidden talents.

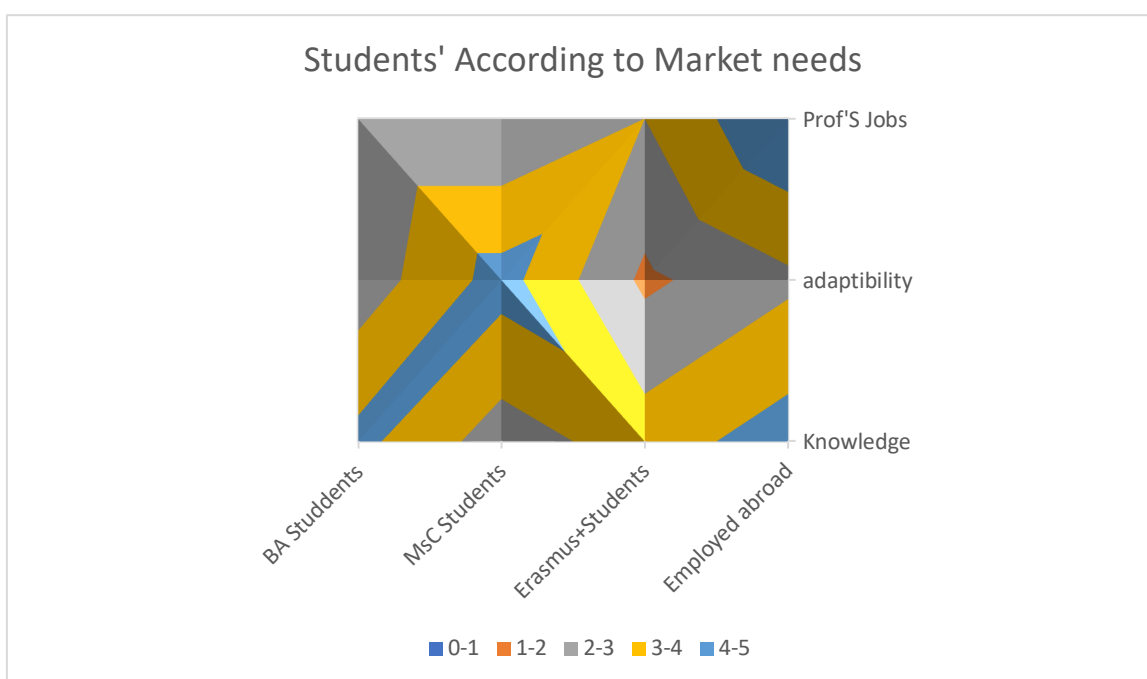
Literature Review

Based on our daily basis job and also referring to the Hypothesis above a great responsibility belongs to the professor as leaders of the new generations.

As such, the teaching process and distribution on different sectors conduct our investigation produce reports e.g. over a cause ,consequences and prevention of certain types of different culture and people education for presentation and discussion with the whole class as professional, teaching, training ,qualified ones regardless to the methodology and merits. The teacher role is to give guides when needed and to monitor the progress done by each group.

Every group of student is free to approve every kind of methodology that seem to be adapted for training and the assignments. There are four principles that guarantee the quality and the success of teaching and the professor-teaching relationship:

1. Firstly is the character “multi knowledge flexibility” that the professor possess. That is to say student is exposed before all views, trends or theories that populate the market of ideas, theoretical debates and practical solution.
2. Second principle relates to how teaching is conceptualized. This scheme is not “the professor delivers lectures, and students just behind the desk.”, but it stimulates debates, active participation of the students, promote critical thinking and processing information in trinity thesis-antithesis-synthesis.



Tab 1. Teaching scheme and stimulate knowledge and how effective are these knowledge in real life.

What makes teaching quality to be effective is, non-paternalistic communication but a face to face students communication and understanding their needs. Professor indeed possess superior knowledge of sense versus student analysis, this does not lead to the drowning of communication. Any kind of debate professor-student represents and aims to identify the “*common ground*” and differences in view. Secondly the role of “*facilitator or moderator*” of the professor. This really provides space for debate and articulation of accepting different viewpoints. But whenever a deviation from the central position goes too far, the “mission” of the professor is bringing the debate within the “common ground” it. In order to move towards these goals, greater commitment is called for and greater personal effort must be made than has been the case up until now.

Specific training for teaching staff, and learning from common experiences between members of the same university and those from other universities will be needed, as well as a strong will to listen, to communicate, to exchange viewpoints and a good desire to understand what each person can contribute.

Democratization of the concept of the student-professors relationship on the principles of American school requires first changing the existing system of assessment and secondly redesigning the role of Albanian professors and his image in terms of appreciation in his hand. Because there is time to recognize that the quality indicator of the student is not the mark, but the market demand of labor market and the student ability to respond professionally to market demands.

CONCLUSION

As far as the decisions and judgments are the first ingredient of adults life, it is essential to life experiences within the class to connect with the world they will confront, no matter their age or maturity. Theses hypotheses H-1&2 increases the immediate changes of curricula, syllabuses or programs with learning destination to communicate not only in writing but also in the way of Internationalization communication in university classes. This happens for one reason to mark especially the beginning of bringing new things. The professor –student relationship is seen as priority and our culture of thinking should be well adapted to western expressivity.

It is not worth any more to remain hostage to the most authorial or paternalistic behavior of subjectivity in assessing student progress and preparation.

Important work must be done in universities in Albanian Universities state or private in improving every stage and more specifically for those oriented towards the internationalization of teaching, Building so an European inter-university networks by which the results are

- 1) Opening up extra-communitarian frontiers,
- 2) Expanding scientific –researches through academic personalities
- 3) Creating employment opportunities

The whole process is a diagnostic process that has to do with the possibility of self-esteem and self-administration and measuring students' progress. Students are encouraged to develop independent thinking and awareness to improve further more

References

Barrett, H. C. (2001). Electronic portfolios. Retrieved January 17, 2008, from <http://electronicportfolios.com/portfolios.html>.

Barrett, H. C. (2002, March 18-23). Electronic portfolios. Paper presented at SITE 2002: 13th International Conference of the Society for Information Technology and Teacher Education, Nashville, TN

Chambers, S. M., & Wickersham, L. E. (2007). The electronic portfolio journey: A year later. *Education*, 127(3), 351-360.

Cattell, R. B., Cattell, A. K. S., & Cattell, H. E. P. (1994). *The Sixteen Personality Factor Questionnaire (5th ed.)*. Champaign, IL: Institute for Personality and Ability Testing, Inc.

Davis Hammer, "Discovery learning and discovery teaching .Cognition and instruction, learning network" http://www.aln.org/publication/jaln/v3n2/v3n2_pimentel.asp

David Newby, Rebecca Allan, Anne-Brit Fenner, Barry Jones, Hanna Komorowsks and Kristin

Danks J. (1995): "The psycholinguistics of reading and translation", in *Basic Issues in Translation Studies*. Ed. by A. Neubert, G. Shreve, & K.

Danks J., Shreve G., Fountain S. & McBeath M. (1997) (eds): *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*, Thousand Oaks, SAGE Publications.

Don E.Hamacheck,"*Psychology in teaching, Learning and Growing*" Allen & Bacon 1994

Garham A. & Oakhill J.V. (1989): "The everyday use of anaphoric expressions: implications for the mental models theory of text comprehension", in *Models of Cognition: A Review of Cognitive Science*. Ed. by

Gerver D. (1976): "Empirical studies of simultaneous interpretation: a review and a model", in *Translation, Application and Research*. Ed. by R.W. Brislin, New York, Gardner Press, pp. 165-207.

Gile, D. (1992).*Basic theoretical components in interpreter and translator training*. In C.Dollerup, A. Loddegaard. *Teaching translation and interpretation*

Gibbs G (1988). "Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods." Further Education Unit. Oxford Polytechnic: Oxford.

Hewett (2005) <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0363546504269591>

Henri Giordan (1994) *E/F/S Multicultural and multi-ethnic societies*.

Lexicon. Ed. by R. Schreuder & B. Weltens, Amsterdam, John Benjamins, pp. 27-51. A.M.B. (1997): "The cognitive study of translation and interpretation:

Lyons, John. (1995). *Linguistic Semantics*. Cambridge:Cambridge University Press

Machali, Rochayah (2007). *Campur Tangan Penerjemah: 'mengkhianati' teks asli?* Makalah dalam Seminar Nasional Penerjemahan. FBS UNY

Baddeley A.D. (1990): *Human Memory: Theory and Practice*, Hove, Lawrence Erlbaum Associates.

Meryem Y.Soylu, Buket Akkoyunlu. *The effect of learning styles on achievement in different learning environment, The Turkish on line Journal of Education Technology*

Piaget.J "*The psychology of the child*" *New York, Basic book (1972*

Richard R.Hake ., *Interactive –engagement vs traditional methods: A six-thousand survey of mechanics test data for introductory physics courses*, *American Journal of Physics* Vol.6 pp 64-74.1998

Spellings M., "*A strategic vision for higher education " Presidency .Vol 8.No 2 pp(22-26) .publishing year 2005*

Teachers of Languages *A reflection tool for language teacher education.*" Council of Europe, European Centre for Modern Languages. (ECML)

Wickersham & Chambers, (2006)

https://www.researchgate.net/publication/238071734_EPortfolios_Using_technology_to_enhance_and_assess_student_learning



SOSYAL-DUYGUSAL ÖĞRENMEDE VELİNİN ROLÜ

THE ROLE OF PARENTS IN SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING

Dilan Işık¹, Çiğdem Şahin Taşkın²

¹Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Temel Eğitim, Çanakkale, Türkiye, isikdilann@gmail.com

²Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Temel Eğitim, Çanakkale, Türkiye, csahin@comu.edu.tr

ÖZET

Sosyal-duygusal öğrenme, bireylerin yaşamı boyunca sosyal ve duygusal yönleri anlama ve onları yönetebilmesi ile ilgilidir. Sosyal-duygusal becerileri edinme bakımından, çocukluk dönemi oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyen birçok faktör bulunmakla birlikte bunların en önemlilerinden biri aile olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin sosyal-duygusal gelişimi öncelikle evde başlar ve bu gelişim okulda devam eder. Öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde veliler önemli bir yere sahiptir. Bu çalışmada öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişiminde veli rolünün incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda veriler doküman analizi ile çözümlenmiştir. Doküman analizi araştırılması hedeflenen olgu ve olaylara ilişkin yazılı materyallerin analizini içermektedir. Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeleri bakımından velilerin rolünü ortaya koyacaktır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal-Duygusal Öğrenme, Sosyal-Duygusal Beceriler, Sosyal-Duygusal Gelişim

ABSTRACT

Social-emotional learning involves understanding and managing the social and emotional aspects of individuals throughout their lives. The childhood period is crucial for acquiring social-emotional learning skills. While there are numerous factors contributing to students' social-emotional development, parents stand out as one of the most important influences. The social-emotional development of individuals begins at home and continues at school. Therefore, parents play a crucial role in providing students with social-emotional learning skills. This study aims to examine the role of parents in the development of students' social-emotional learning skills through document analysis, which involves analyzing written materials related to the facts and events being investigated. The findings from this study will reveal the role of parents in developing students' social-emotional learning skills.

Keywords: Social-Emotional Learning, Social-Emotional Skills, Social-Emotional Development

Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

GİRİŞ

Çocukluk dönemi sosyal-duygusal becerileri edinme açısından oldukça kritik bir zaman dilimini temsil etmektedir. Veliler, küçük yaşlardan itibaren, destekleyici ve besleyici bir çevreyi teşvik ederek çocuklarının sosyal-duygusal gelişimi için temel oluşturmaktadır. Veliler, eylemleri ve etkileşimleriyle, uygun sosyal-duygusal davranışları sergileyerek çocuklarına rol model olmaktadır.

Ayrıca, çocuklarının duygularını tanımlarına ve yönetmelerine, empati geliştirmelerine ve başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurmalarına yardımcı olmaktadır. Bu derleme çalışması, öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinin gelişiminde velilerin rolünü incelemektedir. Bu kapsamda, çocukların sosyal-duygusal becerilerinin gelişmesinde velinin rolü; velilerin davranışları, çocukları ile iletişimleri ve eğitim seviyesi bakımından incelenmiştir. Veliler güvenli ve sevgi dolu bir ev ortamı yaratarak, öz farkındalık, öz düzenleme, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme gibi önemli sosyal-duygusal becerilerinin gelişimini kolaylaştırırlar. Ayrıca, velilerin sosyal-duygusal öğrenme stratejilerini güçlendirmek amacıyla eğitimciler ve okullarla iş birliği yapmaları, çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerini olumlu yönde destekleyecektir.

Sosyal-Duygusal Öğrenme

Sosyal-duygusal öğrenme, öğrencilerin sosyal ilişkileri, davranışları ve duyguları anlayabilmeleri, onları yönetebilmeleri ve iletişim sağlayabilmek için gerekli becerileri edinme sürecidir (Durlak vd., 2011). Bu doğrultuda, sosyal-duygusal öğrenme kavramı öğrencilerin duygularını yönetebilmeleri, sağlıklı kimlikler geliştirebilmeleri, kişisel ve kolektif hedeflere varabilmeleri, başkalarına karşı empati duymaları ve empati sergilemeleri, sorumlu karar alabilmeleri, destekleyici nitelikte ilişkiler kurarak onları sürdürebilmek adına beceriler, bilgiler ve tutumlar kazandıkları bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (CASEL, 2022). Sosyal-duygusal öğrenme, sosyal etkileşimlerde daha başarılı olmayı destekler niteliktedir (Mayer vd., 2004).

Veliler çocuklarının sosyal-duygusal öğrenmelerini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmalar, velilerin öğrencilerin sınıfta öğrendiği beceri ve davranışları kendilerine örnek aldıklarında bu becerilerin daha etkili bir şekilde gelişmesini sağladıklarını göstermektedir. Ayrıca, çocukların sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bazı sosyal-duygusal öğrenme programları velilerin öğrencilerin gelişimini desteklemede önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak ve Hawkins, 2004). Aşağıda, velilerin çocuklarının sosyal-duygusal becerilerinin gelişimindeki rolü farklı yönleriyle ele alınmaktadır.

Veli-Çocuk İletişimi

Velilerin çocukları ile iletişimlerinin sağlıklı ve pozitif olması öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinin gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır (Havighurst vd., 2010). Bu doğrultuda, velilerin çocuklarıyla iletişimlerinde destekleyici ve anlayışlı tutum sergilemeleri öğrencilerin duygularını yönetebilme becerilerini geliştirmelerini desteklemektedir (Eisenberg vd., 1999; Spinrad vd., 2007). Bu durum, çocukların velilerinin her koşulda kendisine destek olacağını bilmelerine olanak sağlayarak, içerisinde buldukları ortama uyumlu olmalarına ve sosyal-duygusal becerileri kazanmalarına olanak sağlar (Dacey ve Kenny, 1994). Bununla birlikte, çocukların sağlıklı bir aile ortamı içerisinde büyümeleri ve velileri tarafından kabul görmeleri empati eğilimlerini arttırmalarını

sağlamaktadır (Köseoğlu, 2013). Ancak, çocuklarının olumsuz duygularını umursamayan, görmezden gelen veya reddeden, duyarsız tepkiler sergileyen velilerin çocukları duygularını ifade etmekte güçlükler çekmektedir (Cassidy, 1994). Araştırmalar çocuklarla etkili iletişim kurulan bir ailede büyüyen ve velileri tarafından desteklenen öğrencilerin yalnızlık düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir (Bullock, 1993). Ayrıca velilerin çocuklarına karşı sevecen davranışları ve onlarla ilgilenmeleri, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini olumlu etkilemektedir (Üredi ve Erden, 2009). Bu doğrultuda velilerin, öğrencilerin duygularını anlamalarının ve öğrencilere destek olmalarının öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını karşılamalarını sağladığı ve bu sayede öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmelerini sağladığı sonucuna ulaşılabilir. Bunlara ek olarak velilerin sağlıklı bir aile ortamı içerisinde öğrencilere empati ile yaklaşmaları, onların duygularını anlamaya çalışmaları ve onları önemsemeleri öğrencilerin bu davranışları rol model olarak kendilerinin de sergilemelerini sağlar ve sosyal farkındalık becerilerini geliştirmelerini destekler. Ayrıca öğrencilerin kendilerini kabul edildikleri bir ortam içerisinde hissetmeleri empati göstermelerini ve dolayısıyla başkalarının duygularını daha iyi anlamalarını sağlar. Bu durum öğrencilerin sosyal farkındalık becerilerine sahip olmalarına yardımcı olur. Bunlara ek olarak olumsuz duygularla başa çıkma konusunda desteklenmeyen öğrenciler, duygularını ifade etmek yerine içlerine atabildikleri ortaya çıkmıştır. Bu durum öğrencilerin ilişki becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyebilir ve bunun sonucunda öğrencilerin okuldaki sosyal ilişkileri ve duygusal refahları olumsuz yönde etkilenebilir. Velilerin, öğrencilere karşı destekleyici bir tutum sergilemeleri, öğrencilerin motivasyonlarını artıracak; bu sayede akademik başarılarını destekleyecektir.

Veli Davranışları

Veliler, çocuklarına davranışlarıyla rol model olurlar. Örneğin, velilerin çocuklarına karşı empati göstermeleri ve onlara bu beceriyi öğretmeleri başkalarının duygularına karşı daha duyarlı öğrencilerin yetişmesini sağlar (San Bayhan ve Artan, 2005; Oğuz 2006). Ancak, velilerin öğrencilere karşı şiddet ve reddetme gibi olumsuz davranışları öğrencilerin zayıf bir kişiliğe sahip olmalarına neden olur ve bu durum öğrencilerin duygularını kontrol edebilme konusunda zayıf oldukları ve çevresiyle ilişkilerinde öfke ve öz motivasyon eksikliğine neden olmaktadır (Sanchez vd., 2008). Velilerin, çevresindekilere karşı empati becerilerini sergilemeleri öğrencilerin de benzer şekilde iletişim becerilerini edinmelerini sağlayarak diğer öğrenciler ve öğretmenlerle olumlu ilişkiler kurmalarını destekler. Ayrıca velilerin okula karşı olumlu bir tutuma sahip olmaları öğrencilerin de okula olan tutumlarını olumlu yönde geliştirmelerini destekleyerek okula bağlılıklarını artırmaktadır.

Velilerin disiplin yaklaşımlarının çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini etkilediği araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Callender vd., 2011). Örneğin; çocuklarına karşı demokratik bir tutum sergileyen velilerin çocuklarının özgüvenli ve sosyal oldukları anlaşılmaktadır (Kulaksızoğlu, 2013).

Bu çocukların daha çok empati gösterdikleri (Sayın, 2010), okul yaşamlarında ise problem çözme becerileri ve akademik başarı bakımından daha gelişmiş oldukları bilinmektedir (Kaya vd., 2012). Bu açıklamaları destekler biçimde, Genç ve Uslu (2022) çocuklarına karşı demokratik tutum sergileyen velilerin çocuklarının sosyal-duygusal becerilerinin korumacı ve otoriter tutuma sahip velilerin çocuklarından daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Aile ile ilgili konularda karar verme sırasında velilerin çocukların görüşlerini almaları, çocukların sorumlu karar verme ve kendini ifade edebilme becerileri bakımından kendilerini geliştirmelerini sağlar (Toktamış, 2008). Bununla birlikte; aşırı otoriter ve disiplinli bir aile tarafından yetiştirilen çocukların duygularını ve düşüncelerini ifade etmekte zorlandığı ve başkalarının etkisi altında kolayca kalabildiği görülmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2002). Ayrıca, bu öğrencilerin okulda saldırgan davranışlar gösterdiği belirlenmiştir (Landis ve Stone, 1952). Çocuklarına karşı aşırı koruyucu-kollayıcı tutum sergileyen velilerin çocuklarında ise içe kapanıklık, dikkat eksikliği, saldırganlık ve hiperaktivite daha çok görülmektedir (Tabak, 2007). Velilerin çocuklarını başkaları ile kıyaslamaları ve çocuklarından kendilerini aşan isteklerinin olması ise öğrencilerin utangaç, isyankâr ve hırslı olarak nitelendirilmelerine neden olmaktadır (Bakırcıoğlu, 2002). Bu açıklamalar sonucunda demokratik bir tutum sergileyen velilerin çocuklarının, okul ortamında daha özgüvenli olabilecekleri ve kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri sonucuna ulaşılabilir. Öte yandan, aşırı otoriter ve disiplinli velilere sahip olan öğrencilerin, sınıf içerisindeki sosyal ilişkilerde güçlükler çekebilecekleri ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, aşırı koruyucu-kollayıcı tutum sergileyen çocukları kendilerini ifade etmekten kaçınarak ilişki becerileri konusunda sorunlar yaşamakta ve bunun sonucunda sınıf içerisinde derslere katılım göstermekte zorlanmaktadır.

Velilerin Eğitim Seviyesi

2 0 2 3

Velilerin davranışlarının yanı sıra eğitim seviyelerinin de öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimleri üzerinde etkilerinin olduğu görülmüştür. Örneğin, annelerin eğitim seviyeleri arttıkça öğrencilerin sosyal becerilerinin de arttığı görülmüştür (Tosuntaş, 2006). Benzer şekilde babanın eğitim durumu arttıkça da öğrencilerin sosyal gelişimlerinin artış gösterdiği görülmüştür (Tosuntaş, 2006). Velilerin bilgili ve eğitilmiş olmaları onların çoğunlukla çocuğunun sosyal-duygusal gelişimlerini önemseyen kişiler olmalarını sağlamaktadır (Bradley ve Corwyn, 2008). Bununla birlikte, velilerin eğitim seviyelerinin düşük olmasının ise öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri üzerinde olumsuz etkileri görülebilir (Bradley ve Corwyn, 2008). Velilerin düşük eğitim seviyelerine sahip olmaları; sınırlı bilgiye sahip olmaları ve gerekli kaynaklara erişememeleri sebebiyle, öğrencilerin sosyal-duygusal ihtiyaçlarını anlamaları ve gidermeleri bakımından güçlükler çekmelerine neden olmaktadır (Jones & Bouffard, 2012). Ayrıca, eğitim düzeyi düşük olan velilerin çocuklarının diğer çocuklara göre daha hareketli çocuklar oldukları görülmektedir (Perren vd., 2007). Bu doğrultuda velilerin yüksek eğitim seviyelerine sahip olmalarının öğrencilere daha fazla destek olabilmelerini

sağladığı ve bunun sonucunda öğrencilerin okul ortamında daha olumlu davranışlar sergiledikleri ortaya çıkmaktadır.

SONUÇ

Araştırmalar, çocukların sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişiminde velilerin önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir. Destekleyici ve anlayışlı iletişim tarzı benimseyen veliler, çocukların duygularını yönetme becerilerini desteklemektedir. Sağlıklı bir aile ortamında büyüyen çocuklar, kabul gördükleri için empati eğilimlerini artırırken, duygusal ihtiyaçlarını umursamayan velilerin çocukları duygularını ifade etmekte zorluk yaşayabilir. Velilerin sıcak ve sevgi dolu bir ilişki kurduğu çocuklar ise problem çözme, iletişim becerileri, stresle başa çıkma ve özsaygı bakımından daha gelişmiştir. Ayrıca, velilerin kullandıkları disiplin yaklaşımlarının çocukların sosyal-duygusal becerilerinin gelişiminde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Demokratik tutum sergileyen velilerin çocukları özgüvenli ve empati becerileri bakımından daha gelişmiş olmakla birlikte, otoriter yaklaşımı benimseyen velilerin çocuklarının ise içe kapanıklık, dikkat eksikliği ve saldırganlık gibi davranışlar göstermeye daha yatkın oldukları görülmektedir. Ayrıca, velilerin eğitim seviyeleri yükseldikçe çocukların sosyal-duygusal becerilerinin geliştiği görülmektedir. Velilerin iletişim tarzı, disiplin yaklaşımları ve eğitim seviyeleri, çocukların okul yaşamındaki davranışları ve öğrenme sürecindeki performanslarını da etkilemektedir. Bu doğrultuda velilerin öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmalarının öğrencilerin, kendilerini ifade edebilmelerini sağladığı ve bunun sonucunda öğretmenler tarafından sosyal-duygusal gelişim süreçlerine destek sağlanmasının kolaylaştığı ortaya çıkmaktadır. Ayrıca velilerin öğrencilerle iletişim halinde olmaları öğretmenlerin, öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini daha iyi takip etmelerini destekler. Öğretmenler bu şekilde öğrencilerin sosyal-duygusal bakımından zayıf noktalarını tespit ederek onlara bu konuda destek sağlayabilir. Dolayısıyla, velilerin sosyal-duygusal öğrenme kapsamında öğretmenler ve okullar ile iş birliği içerisinde olmalarının öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerinin sağlanması konusunda ve akademik başarı konusunda destekleyecek nitelikte olabileceği söylenebilir.

KAYNAKÇA

Bakırcıoğlu, R. (2002). *Çocuk Ruh Sağlığı ve Uyum Bozuklukları*. Anı Yayıncılık.

Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2008). Infant temperament, parenting, and externalizing behavior in first grade: A test of the differential susceptibility hypothesis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(2), 124-131.

Bullock, J. R. (1993). Children's Loneliness and Their Relationships with Family and Peers. *Family Relations*, 42(1), 46-49. <https://doi.org/10.2307/584920>

Callender, K. A., Olson, S. L., Choe D. E. V., & Sameroff, A. J. (2011). The effects of parental depressive symptoms, appraisals, and physical punishment on later child externalizing behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(3), 471-483.

- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 228–283. <https://doi.org/10.2307/1166148>
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 98–124.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (2022), *Fundamentals of SEL*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/> adresinden 20.12.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Çağdaş, A., & Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve Ergenlerde Sosyal ve Ahlak Gelişimi*. Nobel Yayınevi.
- Dacey, J., Kenny, M. (1994). *Adolescent Development*. Brown Benchmark Publishers.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B. C., Karbon, M., Smith, M., & Maszk, P. (1999). The relations of children's dispositional empathy-related responding to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, 35(2), 379-392.
- Genç, S. Z. & Uslu, E. M. (2022). Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile ailelerin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 111-135.
- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., Prior, M. R., & Kehoe, C. (2010). Tuning in to kids: An emotion-focused parenting program - Initial findings from a community trial. *Journal of Community Psychology*, 38(7), 843-858.
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33.
- Kaya, A., Bozaslan, H. ve Genç, G. (2012). Üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumlarının problem çözme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 208-225.
- Köseoğlu, A. (2013). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin algıladıkları ebeveyn kabul-red düzeyleri ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Arel Üniversitesi.
- Kulaksızoğlu, A. (2013). Ergen- Aile Çatışmaları ile Annenin Tutumları Arasındaki İlişki ve Ergenin Problemleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 71-87.
- Landis, P. H. & Stone, C. L. (1952). *The Relationship of Parental Authority Patterns of Teenage Adjustments*. Bull. No: 538, Dupman, State Collage of Washington.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- Oğuz, V. (2006). *Altı yaş grubundaki çocukların bakış açısı alma becerileri ile anne babaların empatik becerilerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Perren, S., Stadelmann, S., Von Wyl, A., & Von Klitzing, K. (2007). Pathways of behavioural and emotional symptoms in kindergarten children: What is the role of pro-social behaviour?. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 16, 209-214. doi:10.1007/s00787-006-0588-6.

San Bayhan, P., & Artan, İ. (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Morpa Kültür Yayınları.

Sanchez, T., Fernandez, P., Montanez, J., & Latorre, J. (2008). Does emotional intelligence depend on gender? *The Socialization of Emotional of Research in Educational Psychology*, 6(2), 455–474.

Sayın, K. B. (2010). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin empati becerileri ile anne baba tutumları arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.

Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Gaertner, B., Popp, T., Smith, C. L., Kupfer, A., Greving, K., Liew, J., & Hofer, C. (2007). Relations of maternal socialization and toddlers' effortful control to children's adjustment and social competence. *Developmental Psychology*, 43(5), 1170–1186. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.5.1170>

Tabak, N. (2007). *İlköğretim Birinci Kademede Davranış Sorunları Olan Çocukların Anne Baba Tutumları*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Toktamış, A. (2008). *Erinlik Dönemi Öğrencilerin Ebeveyn Tutumları ile Sosyal Becerileri arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Tosuntaş, F. (2006). *Ergenlerde Algılanan Duygusal İstismar ile Sosyal Beceri Arasındaki İlişki*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Üredi, I. & Erden, M. (2009). Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Yordayıcısı Olarak Algılanan Anne Baba Tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 781-811.



EBEVEYNLİKTE DİJİTAL DÖNEM: ÇOCUK HAKLARI BAĞLAMINDA**“SHARENTİNG”****THE DİJİTAL ERA OF PARENTİNG: “SHARENTİNG” İN THE CONTEXT OF CHILDREN’S RIGHTS**

Özge YILMAZ

ozgeyilmaz.e@gmail.com

ÖZET

Ebeveynlerin çocukları hakkındaki verilerin yer aldığı içerikleri medya ortamlarında paylaşması davranışı “sharenting” olarak adlandırılmaktadır. Bu araştırmanın amacı, ebeveynlerin Instagram paylaşımlarıyla ortaya çıkan “sharenting” davranışının; erken çocukluk dönemindeki çocukların, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin dijital dünyaya uyarlaması olan 25 sayılı Yorum Kararı ile temin edilen haklarını ihlal edip etmediğini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma modellerinden biri olan doküman inceleme metodu kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde Birleşmiş Milletler tarafından 2 Mart 2021 tarihinde Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’yi dijital dünyaya uyarlamak üzere yayımlanan 25 sayılı Yorum Kararı temel alınarak oluşturulan “Kontrol Listesi” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ebeveynleri tarafından erken çocukluk dönemindeki çocuklar adına oluşturularak yönetilen ve gizlilik tercihi “halka açık” olarak düzenlenen altı adet Instagram kullanıcı hesabı oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinin sonunda “sharenting” davranışının “çocuğun yüksek yararı”, “yaşama, hayatta kalma ve gelişme hakkı”, “çocuğun görüşlerine saygı” ilkeleri ve “ifade özgürlüğü”, “örgütlenme ve barışçıl toplantı özgürlüğü”, “mahremiyet hakkı”, “aile ortamı ve alternatif bakım” hakları açısından ihlal oluşturduğu bulunmuştur. Ayrıca paylaşılan gönderilerin %45’inin doğrudan markalarla reklam iş birliği içinde ekonomik fayda elde etmeye yönelik olarak yayımlandığı görülmüştür. Bu çalışmada ebeveynlerin Instagram paylaşımlarıyla ortaya çıkan “sharenting” davranışının çocuğun Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin dijital dünyaya uyarlaması olan 25 sayılı Yorum Kararı ile temin edilen birçok hakkını ihlal etme yönünde olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: çocuk hakları, sharenting, Instagram, erken çocukluk, ebeveynlik

ABSTRACT

The behavior of parents sharing the content that includes data about their children in the media is called "sharenting". The purpose of this research is to determine whether the "sharenting" behavior of parents, which occurs with their Instagram posts, violates the rights of children in early childhood, which are provided by the Comment Decision No. 25, which is the digital adaptation of the Convention on the Rights of the Child. The document analysis method, which is one of the qualitative research models, was used in the research. During the data collection process, the "Check List", which was created on the basis of the Commentary Decision No. 25, published by the United Nations on March 2, 2021 to adapt the Convention on the Rights of the Child to the digital world, was used. The study group of the research consists of six Instagram user accounts, which are created and managed by their parents on behalf of children in early childhood, and whose privacy preference is set as "public". At the end of the data collection process, it was determined that the "sharing" behavior violates the following: "best interest of the child", "right to life, survival and development", "respect for he

views of the child”, “freedom of expression”, “freedom of the association and peaceful assembly”, “right to privacy”, “family environment and alternative care”. 45% of the posts were shared in cooperation with brands in order to provide economic benefits. In this study, it was determined that the “sharenting” behavior of parents, which emerged with their Instagram posts, violated many rights of the child provided by the Comment Decision No. 25, which is the adaptation of the Convention on the Rights of the Child to the digital world.

Keywords: *childrens’s right, sharenting, Instagram, early childhood, parenting*

Bu araştırma makalesi “Ebeveynlerin Sosyal Medya Paylaşımlarının Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Kapsamında ‘Sharenting’ Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

GİRİŞ

Medya, insanların haber alma ihtiyacı ile ortaya çıkmış ve bu doğrultuda sürekli gelişim göstermiştir. Medyanın her geçen gün gelişen ve değişen yapısı ile şekillenen medya kullanımı, günümüzde kullanıcıları geçmişte olduğu gibi yalnızca hazır içeriği tüketen “pasif kullanıcı” olmaktan çıkarmış içerik üreten “aktif kullanıcı” haline getirmiştir. (Lievrouw, 2011; UNICEF, 2017) Böylece hem medyanın insan hayatındaki rolü artmış hem de özellikle sosyal medya aracılığıyla insanların medyadaki varlığı öne çıkmaya başlamıştır (Livingstone, 2016). İnsan hayatındaki yeri bu denli artan medyanın çocukların yaşamlarında yer alması da kaçınılmaz hale gelmiştir.

Çocukların medya ortamlarında var olma süreci; henüz onlar doğmadan, ebeveynlerinin onların ilk ultrason görüntülerini medya ortamlarında paylaşmasıyla başlamaktadır (Leaver, 2016; Lupton ve Williamson, 2017). Birçok ebeveyn bebek beklediklerini bu şekilde duyurmaktadır. Hatta bazı ebeveynler henüz doğmamış çocukları adına sosyal medya platformlarında kullanıcı hesapları oluşturmakta ve onlar adına paylaşımlar yapmaktadır. Böylece çocuklar daha dünyaya gelmeden sosyal medya profilleri oluşmakta ve onlar adına paylaşımlar yapılabilmektedir (Ammari, Kumar, Lampe ve Schoenebeck, 2015). Üyelik alt yaş sınırı 13 olan Youtube, Facebook, Instagram, Twitter, Tiktok gibi sosyal medya platformlarında çocukları adına kullanıcı hesapları oluşturan ebeveynler bir yandan bu platformlardaki yaş sınırını ihlal ederken bir yandan da yaptıkları paylaşımlarla çocuklarının gelecekteki çevrimiçi deneyimlerini şekillendirmektedir.

Anne babaların çocuklarının yer aldığı bu içerikleri çeşitli sosyal medya platformlarında paylaşımları “sharenting” davranışı olarak adlandırılmaktadır (Collins Dictionary, 2021). Bu adlandırma “share (paylaşmak)” ve “parenting (ebeveynlik)” kelimelerinin birleşimi ile türetilmiştir. Ebeveynler yaptıkları bu paylaşımlar aracılığıyla sosyal onay ihtiyaçlarını tatmin edebilmekte, sosyal medya platformlarındaki diğer kullanıcılarla etkileşimde bulunabilmekte hatta bu paylaşımlar aracılığıyla ekonomik fayda sağlayabilmektedir. Fakat aynı zamanda ebeveynler yaptıkları bu paylaşımlar aracılığıyla çocuklarının dijital kimliklerine müdahale etmekte, özel hayatlarının

gizliliğini ihlal etmekte ve onların mahremiyetini feda etmektedir. Çocuklar hakkında ebeveynleri tarafından yapılan bu paylaşımlar, onlar büyüyüp bu konuda kendi kararlarını verebilecek yaşa gelene kadar onların dijital kimliğini şekillendirmektedir. Dolayısıyla ebeveynler tarafından gerçekleştirilen “sharenting” davranışı çocuğun dijital kimliğine yönelik ilk saldırılardan birini temsil etmekte (Donovan, 2020) ve çocuğun kendi dijital ayak izlerini oluşturma hakkını elinden almaktadır.

Yaşanan bazı olaylarda çocukların ebeveynlerinin yaptıkları bu paylaşımlardan rahatsız oldukları ve bu paylaşımlarla ilgili ebeveynlerinden şikayetçi oldukları örnekler rastlanmaktadır. İtalya’da 16 yaşındaki bir çocuk ailesine kendisi hakkında yaptıkları bu paylaşımlar hakkında dava açmış ve mahkeme çocuğu haklı bularak yapılan bu paylaşımların kaldırılmasına aynı zamanda da ailenin tazminat ödemesine karar vermiştir (Marraffino, 2018). Fransa’da 2016 yılında çıkan bir yasa ile çocuklara ebeveynlerinin yaptığı paylaşımlar konusunda dava hakkı verilmiş (Chazan, 2020) ve daha sonrasında 2023 yılında çıkan başka bir yasa ile ebeveynlerin sosyal medyada çocukları hakkında paylaşımlar yapmaları yasaklanmıştır. Türkiye’de 2017 yılında Instagram kullanıcısı bir anne hakkında boşanma sürecinde olduğu eşi tarafından “biri yedi diğeri dört yaşında olan çocuklarını reklam malzemesi yaparak para kazandığı ve istismara davetiye çıkardığı” iddiasında bulunmuş, mahkeme babayı haklı bulmuş, çocuklarla ilgili paylaşılan içeriklerin kaldırılmasına ve tekrar paylaşılmasının yasaklanmasına karar verilmiştir. Ayrıca bu durum nedeniyle çocukların velayeti davayı açan babaya verilmiştir (Erişir ve Erişir, 2018).

İtalya, Fransa ve Türkiye gibi daha birçok ülkenin taraf olduğu, Birleşmiş Milletler (BM) tarafından hazırlanan ve “çocuk haklarını düzenleyen en önemli uluslararası belge olan” Çocuk Haklarına Dair Sözleşme; “sharenting” davranışı ile ilgili doğrudan hükümler içermese de çocuk hakları ve çocuğun korunmasına dair içeriği sebebiyle bu doğrultuda yorumlanabilir niteliktedir. BM 2 Mart 2021 tarihinde Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’yi dijital dünyaya uyarlamak üzere 25 Sayılı yorum kararını yayımlamıştır. Ebeveynlerin “sharenting” davranışı Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ve 25 Sayılı yorum kararı kapsamında incelendiğinde, bu davranışın çocuğun sahip olduğu hakların birçoğunu ihlal ettiği görülmektedir. Bu kapsamda, bu çalışmanın problemi ebeveynlerin çocukları hakkındaki içerikleri çeşitli sosyal medya platformlarında paylaşmaları anlamına gelen “sharenting” davranışının çocukların Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ile sağlanan haklarından bazılarını ihlal ediyor olmasıdır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı; ebeveynlerin Instagram paylaşımlarıyla ortaya çıkan “sharenting” davranışının erken çocukluk dönemindeki çocukların Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin dijital

dünyaya uyarlaması olan 25 sayılı Yorum Kararı ile temin edilen haklarını ihlal edip etmediğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorunlara cevap aranacaktır.

Alt Amaçlar:

Ebeveynlerin Instagram paylaşımlarıyla ortaya çıkan “sharenting” davranışı erken çocukluk dönemindeki çocukların Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin dijital dünyaya uyarlaması olan 25 sayılı Yorum Kararı ile temin edilen haklarını ihlal etmekte midir?

Ebeveynlerin Instagram paylaşımlarıyla ortaya çıkan “sharenting” davranışı erken çocukluk dönemindeki çocukların Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin dijital dünyaya uyarlaması olan 25 sayılı Yorum Kararı ile temin edilen haklarını ne şekilde ihlal etmektedir?

Önem

Medya kullanımının her zamankinden daha yaygın olduğu günümüz dünyasında çocukların da bu kullanım ağının bir parçası olması kaçınılmazdır. Çocukların kullanımın öznesi konumunda bulunduğu durumlarla ilgili hem Türkiye’de hem de dünyada yapılan pek çok araştırma mevcuttur. Fakat çocukların medya kullanımının nesnesi haline getirilmesini konu eden araştırmaların sayısı oldukça azdır. Ayrıca yapılan birçok araştırma dijital medya kullanıcılarının veri gizliliği ve güvenliği hakkındaki ihlalleri ortaya koymaktadır. Fakat bu araştırmaların çok azı çocukların veri güvenliği hakkındadır.

Günümüzde birçok çocuk, ebeveynlerinin kendileri hakkında içerikler paylaşmasıyla sharenting davranışına maruz kalmaktadır (Akdi, 2016; Aslan ve Durmuş, 2020; Blum-Ross ve Livingstone, 2017; Damkjaer, 2018; Moser, Chen ve Schoeneback, 2017). Ebeveynlerin sosyal kaçış, arşivleme, kendini ifade etme, bilgilendirme, ekonomik fayda (Cevher ve Ustakara, 2019) gibi çeşitli amaçlarla gerçekleştirdiği bu davranış çocuklar için birçok olumsuz sonuç meydana getirmektedir. Bununla birlikte zararsız gibi görünen bu paylaşımlar çok sayıda çocuğun henüz konuşmaya bile başlamadan dijital bir kimliğe ve henüz yürümeye bile başlamadan dijital ayak izlerine sahip olmasına sebep olmaktadır. Dolayısıyla çocukların “sharenting” davranışının olası riskleri konusunda korunmaları gerekmektedir. Özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklar, sosyal medyada kendileriyle ilgili risklerden daha az haberdar olacakları için bu konuyla ilgili özel olarak korunmayı hak etmektedir.

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’de öne çıkan temel ilkelerden biri “çocuğun yüksek yararı”dır. Bu ilkeye göre çocuğu ilgilendiren bütün eylemlerde öncelikle onun yararı gözetilmelidir. Bir diğer ilke ise çocukların kendi haklarında konuşabilmelerinin sağlanması gerekliliğidir. Bu, yetişkinlerin her zaman çocuklar adına konuşamayacağını ve yetişkinlerin çıkarlarının çocukların çıkarlarıyla her

zaman örtüşmediğini kabul eder (Lee, 2001). Bununla birlikte Livingstone'a göre (2016) günümüz medya toplumlarında, değişen medya ortamları ve çocukların erken yaşlarda bu ortamlara dahil edilmesi; Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin yaşamsal haklar, korunma hakları ve katılım hakları (3P; provision, protection, participation) konularında sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme kapsamında, çocuğun korunmasından bahsedildiğinde ilk akla gelen şiddet, ayrımcılık, ihmal, sömürü, istismar gibi son derece önemli konulardır. Bunlardan daha soyut olan; çocuğun kimliği, mahremiyeti, haysiyeti, kültürel aidiyeti ve refahı gibi konular zaman zaman göz ardı edilebilmektedir.

Ebeveynlerin çocuklarına ait içerikleri sosyal medya platformlarında paylaşmaları anlamına gelen "sharenting" davranışı, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme kapsamında değerlendirildiğinde bazı hak ihlalleri göze çarpmaktadır. Ancak bu olası ihlaller dolaylı birer yorumdan öteye geçmemektedir. Bunun en temel sebebi 1989 yılında hazırlanan Sözleşme'nin günümüz dijital dünyası ile uyumlu olmamasıdır. BM Çocuk Hakları Komitesi, bu durumu göz önünde bulundurarak harekete geçmiş ve çeşitli çalışmalar neticesinde 2 Mart 2021 tarihinde Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'yi dijital dünyaya uyarlayarak dijital ortamda çocuk haklarına dair uluslararası bir belge niteliğinde olan 25 sayılı Yorum Kararını yayınlamıştır. Bu çalışma; ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili içerikleri sosyal medya platformlarında paylaşmaları anlamına gelen "sharenting" davranışı sonucunda erken çocukluk dönemindeki çocukların Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin dijital dünyaya uyarlaması olan 25 sayılı Yorum Kararı ile temin edilen haklarından bazılarının ihlaline yol açtığı konusunda farkındalık oluşturması açısından önemlidir. Çocukla temasta olan bütün kişilerin ve kurumların bu konuda üzerine düşen sorumluluğun farkında olması oldukça önemlidir. Çalışma sonucunda "sharenting" davranışının Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'de ve dolayısıyla 25 sayılı Yorum Kararında yer alan haklardan hangilerini ihlal ettiğinin görülmesi hedeflenmiştir. Böylece çocukların bu davranıştan görebilecekleri zararların önceden belirlenebilmesi ve gerekli önlemler alınarak bu zararların ortadan kaldırılmasına katkıda bulunulması planlanmıştır. "Sharenting" davranışı her ne kadar ebeveynlerle ilgili gibi görünse de bu davranıştan etkilenen çocuktur. Gerekli önlemler alınmadığı takdirde, dijital dünyanın sınırlandırılmayan yapısı göz önünde bulundurulduğunda bu davranışın bilinen sonuçlarının dışında bugün öngörülemeyen sonuçlarının olma olasılığı oldukça yüksektir. Ayrıca bu çalışma Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'de yer alan maddelerin, her geçen gün değişen ve gelişen medya ortamlarında; kullanımın nesnesi haline getirilen çocukların haklarını korumak konusundaki yeterliliğinin anlaşılması açısından da önemlidir.

Sınırlılıklar

Araştırma Instagram adlı sosyal medya platformunda, çocukların ismi ile oluşturulmuş fakat ebeveynleri tarafından yönetilen hesaplar arasından seçilen altı kullanıcı hesabı ile sınırlıdır. Belirlenen kullanıcı hesaplarının paylaşımlarından yalnızca gönderi olarak paylaşılanlar araştırmaya dahil edilmiş, hikâye olarak gerçekleşen paylaşımlar geçici ve süreksiz bir yapıda olabildiğinden araştırmanın takibini zorlaştıracakı düşünülerek değerlendirmeye alınmamıştır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Medya

Medya, eski Latince’de “ortam” anlamına gelen “medium” kelimesinden türemiş ve zamanla çoğul bir anlam kazanmıştır. Günümüzde medya, türlü içerikleri kitlelere ulaştırmayı hedefleyen ve bilgi edindirme, eğitime, eğlendirme gibi işlevleri bulunan, görsel, işitsel veya hem görsel hem işitsel araçların oluşturduğu ortamları tanımlamaktadır (Gülçay ve Balcı, 2018).

Medyanın her geçen gün değişen ve gelişen yapısı, geleneksel medya ve yeni medya ayırımının ortaya çıkarmıştır. “Yeni medya” kavramı dinamik bir kavramdır ve teknolojik gelişmeler ışığında sürekli olarak gelişmekte ve yenilenmektedir. Yeni medya kavramındaki “yeni” kelimesi aslında tarihsel gelişim sürecindeki “yeni”yi değil, medya ortamlarının sürekli değişimini ve birbirini etkileyen gelişimler yaşayarak daima “yeni kalma” durumunu ifade etmektedir (Yanık, 2016; Dilmen ve Ögüt, 2006). Çünkü “yeni medya”daki “yeni”lik geçicidir ve içinde bulunulan döneme göre değişmektedir. Kendi dönemi için yeni olan bir medya ortamı bir sonraki dönem için eski yani “geleneksel” olacaktır (Scolari, 2009). Dolayısıyla bu kavramlar için genel geçer bir tanım oluşturmak işlevsel olmayacaktır.

Bugünün yeni medyasını yeni yapan ve geleneksel olandan ayıran en önemli özellikler; zaman ve mekandan bağımsız olması ile kullanıcı etkileşimini en üst düzeye çıkarmasıdır. Hatta bu iki özellik arasında yeni medyanın etkileşim özelliği başka bir deyişle “interaktif” olması en önemli özellik olarak kabul edilmektedir. Yani yeni medya insanların pasif tüketici olarak medyaya maruz kalmasını değil onların aktif kullanıcılar haline gelmelerini sağlamaktadır (Lievrouw, 2011).

Yeni medyanın günümüze kadar yaşadığı gelişmeler sonucunda bugün medya sadece tüketilen bir içerik olmaktan çıkmış, herkes tarafından üretilebilen, dönüştürülebilen, paylaşılabilen bir sistem haline evrilmiştir (Yanık, 2016). Yeni medya ortaya çıkardığı bu “katılım” kültürüyle artık gündelik yaşamın her alanında kendine yer bulmaya ve insanların yaşam pratiklerinde değişimlere neden olmaya başlamıştır (Binark, 2007).

Sosyal Medya

Yeni medya ortamlarının en yaygın kullanılanlarından biri olarak nitelendirilen sosyal medya “insanların görüşlerini, deneyimlerini, kavrayışlarını, algılarını, müzik, video ve fotoğraf gibi farklı türdeki içerikleri kendi rızalarına dayalı olarak birbirleriyle paylaşmak için kullandıkları araçlar ve çevrimiçi platformlar”ı ifade etmektedir (Lietsala ve Sirkkunen, 2008; Linda Lai, 2008). Bu platformları genel olarak sosyal etkileşime dayalı olan, katılım sağlayan kullanıcıların kendisine ait bir hesabı olmasına olanak sağlayan, içeriklerin herhangi bir teknik bilgiye gerek duyulmadan kullanıcılar tarafından oluşturulduğu ve bu içeriklerin paylaşılması için uygun alana sahip ayrıca paylaşılan içeriklerin değerlendirilebildiği veya başka ortamlarda yeniden paylaşılabilirdiği platformlardır (Lietsala ve Sirkkunen, 2008). Genel bir sınıflandırma yapıldığında sosyal medya platformları; “sosyal ağ siteleri”, “blog”, “mikroblog”, “içerik paylaşım siteleri”, “sosyal imleme siteleri”, “wiki”, “podcast” ve “forum” olarak sınıflandırılabilir (Constantinides ve Fountain, 2008; Kennedy ve diğerleri, 2007; Mayfield, 2008; Akıncı Vural ve Bat, 2010).

Araştırmanın çalışma grubunun yer aldığı ve son yılların en çok kullanılan sosyal medya platformlarından biri olan Instagram (We Are Social, 2021) bir sosyal ağ sitesidir. Sosyal ağ siteleri; kullanıcıların kendilerine ait olan, tercih edecekleri şekilde düzenleyebilecekleri ve diğer kullanıcıların izlenimine sunabilecekleri bir profil sayfalarının bulunduğu ve bu profil sayfası aracılığıyla onlarla etkileşime girerek sosyal bir ağ oluşturdukları platformlardır (Kaplan ve Haenlein, 2010; Safko ve Brake, 2009). Benzer şekilde Instagram platformunda da kullanıcılar kişisel bir profil sayfası oluşturarak bu sayfada fotoğraf ya da video içerikleri paylaşabilmektedir. Aynı zamanda başka kullanıcıları takip ederek onların paylaştıkları içerikleri izleyebilmekte ve içeriklere yorum yapabilmektedir. Ayrıca kullanıcılar paylaşacakları fotoğraf ya da video içeriklerine “caption (gönderi metni)” olarak isimlendirilen açıklamalar da ekleyebilmektedir (Türkmenoğlu, 2014; Leaver, Highfield ve Abidin, 2020). Instagram’ın önemli özelliklerinden biri de kullanıcıların paylaştıkları içerikleri etiketleyebiliyor olmasıdır. “Hashtag (etiket)” olarak isimlendirilen bu fonksiyon sayesinde kullanıcılar paylaştıkları içerikleri kendi belirleyecekleri kelimelerle tanımlayabilmekte ve daha kolay erişilebilir hale gelmesini sağlayabilmektedir. Bir içeriğe “hashtag” eklemek için anahtar kelimenin önüne “#(diyez)” işaretini koymak yeterlidir. Yaygın olarak kullanılan hashtag tekniği sayesinde yapılan paylaşımlar dünya üzerinde birçok kişinin erişimini kolaylaştıracak hale gelmektedir (Keith ve Steinberg, 2017). Aynı zamanda kullanıcılar “mention (bahsetme)”lar aracılığıyla kendi gönderilerinde başka bir kullanıcı hesabından da bahsederek atıfta bulunabilmektedir (Türkmenoğlu, 2014; Leaver, Highfield ve Abidin, 2020).

Sosyal Medya Kullanım Alışkanlıkları

Sosyal medya platformlarının her biri kullanıcılarına farklı deneyimler sunmaktadır. Kullanıcılar bu platformlardan kendilerine uygun olanı tercih ederek o platformda var olmaktadır. Kullanıcıların

tercih ettikleri platform, kullanma sıklığı, kullanma şekli, kullanma nedeni gibi bileşenler onların sosyal medyayı kullanım alışkanlıklarını belirlemektedir.

Medya ortamları kullanıcılara oldukça geniş bir yelpazede deneyim olanağı sunarken kullanıcıların neden belli ortamları ve belli kullanım şekillerini (tüketici, katılımcı, üretici) seçtiklerini, yani kullanıcıların kullanım alışkanlıklarını anlamayı sağlayacak yaklaşımların başında “Kullanımlar ve Doyumlar Yaklaşımı” gelmektedir (Katz, Blumler ve Gurevitch, 1973; Shao, 2009). Bu yaklaşıma göre kullanıcılar farkında olmadan medya ortamlarının sundukları arasından, bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarına göre kendileri için en doyurucu olanı bulur ve seçer. Söz konusu ihtiyaçlar bireyler için motivasyon kaynağını oluşturur ve bu doğrultuda medyayı çeşitli biçimlerde kullanmayı tercih ederler. (Cevher ve Ustakara, 2019; Katz, Blumler ve Gurevitch, 1973;; Üçer, 2016; Sheldon, 2008). Medya ortamı aynı olsa da kullanıcıların elde etmeyi amaçladıkları doyumlar birbirinden farklıdır.

“Kullanımlar ve Doyumlar Yaklaşımı” hakkında yapılan çalışmalar sonucunda, kullanıcıların medya kullanımından elde edecekleri doyumları genellemeye yönelik bazı kategoriler ortaya koyulmuştur. Bunlar “eğlence (sorunlardan kaçış, rahatlama, zaman geçirme)”, “kişisel ilişki (medyayı arkadaşlığın yerine koyma, bilginin sosyal faydası)”, “kişisel kimlik (kendini keşfetme, değer pekiştirme)”, ve “gözetim (başkaları hakkında bilgi edinme)”dir (Fiske, 2014; Sheldon, 2008). Yapılan bir çalışmada sosyal medya kullanma motivasyonlarının “sosyal kaçış motivasyonu”, “bilgilenme motivasyonu”, “gözetim ve ifade motivasyonu”, “ekonomik fayda motivasyonu”, “sosyal etkileşim motivasyonu” olduğu açıklanmıştır (Cevher ve Ustakara, 2019).

Whiting ve Williams (2013) yaptıkları çalışmada sosyal medya kullanımında on doyum kategorisi ortaya koymuşlardır. Bunlar “sosyal etkileşim, bilgi arayışı, zaman geçirme, eğlence, rahatlama, iletişimsel yararlılık, kolaylık yararlılığı, fikir beyan etme, bilgi paylaşımı ve gözetleme” olarak belirlemiştir. Yapılan başka bir çalışmada Instagram kullanıcılarının kullanım güdülerini ise genel olarak “eğlence, sosyalleşme, görsellik ve anımsalılık” olarak belirlenmiştir (Ting, Run ve Liew, 2016). Sheldon ve Bryant (2016) yaptıkları çalışmada Instagram kullanıcılarının güdülerini “gözetim, belgeleme, havalılık ve yaratıcılık” olarak belirlemişlerdir.

Yapılan çeşitli çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda Instagram kullanıcılarının kullanım güdülerinin de genel olarak “sosyal etkileşim, arşivleme, kendini ifade etme, kaçış, eğlence ve gözetleme” kategorileri etrafında şekillendiği görülmektedir (Saatçioğlu ve Sabuncuoğlu İnanç, 2020). Bununla birlikte Instagram, 2015 yılında sponsorlu reklam uygulamasına geçmiştir. Böylece Instagram kullanıcılarının markalarla iş birliği yaparak ürün tanıtımları sayesinde elde ettikleri “maddi kazanç” da Instagram kullanımındaki en önemli güdülerden birisi haline gelmiştir (Yaşa Özeltürkay, Bozyiğit, ve Gülmez, 2017). Buna ek olarak 2022 yılında ise ücretli abonelik sistemini uygulamaya başlayarak içerik üreticilerin yalnızca ücret ödeyerek abone olan takipçilerinin erişebilecekleri bazı “ayrıcılık” içerikler üretmelerine ve bu sayede doğrudan gelir elde etmelerine

olanak sağlamıştır (Bu sistem araştırmanın yapıldığı tarihten sonra uygulamaya geçirildiğinden veri toplama sürecine dahil edilmemiştir).

Instagram kullanıcısı olan ebeveynler de birer sosyal medya kullanıcısı olduklarından dolayı, onların da paylaşımlarının yaparken genel olarak bu güdülere sahip oldukları söylenebilir. Haslam, Tee ve Baker (2017) ebeveynlerin sosyal medya kullanımlarını araştırdıkları çalışmalarında, ebeveynlerin sosyal medyayı kullanırken “sosyal destek sağlama, ebeveynlik tavsiyesi alma, diğer konularda tavsiyeler alma, çocukların farklı davranışlarına nasıl yaklaşacaklarına dair bilgi edinme, olumlu deneyimleri paylaşma, yaşadıkları zorlukları paylaşma, bağımlılık hissetme, diğer sitelerle bağlantı kurabilme, eğlence, iyi hissetme, rahatlama” gibi güdülere sahip olduklarını bulmuşlardır. Türkiye’de yapılan bir araştırmada ise ebeveynlerin en çok “mutluluğunu kanıtlamak” amacıyla sosyal medya paylaşımlarında buldukları belirlenmiştir (Akpınar, Paylan, Etlik, Erus ve Karakoç, 2020). Sharenting

“Sharenting” kavramının ilk olarak sosyal medya bağlamında İngilizce’de fazla paylaşım anlamına gelen “oversharing” ve ebeveynlik anlamına gelen “parenting” kelimelerinin birleşimiyle türetilen “oversharenting” şeklinde Wall Street Journal tarafından ortaya atıldığı iddia edilmektedir (Kline, 2020). 2016 yılında “sharenting” olarak Collins Dictionary’de yer alan bu kavram “çocuğa dair haberlerin, resimlerin v.b. paylaşıldığı sosyal medya kullanım alışkanlığı” olarak tanımlanmıştır (Collins Dictionary, 2021). Urban Dictionary’de ise “ebeveynlerin çocuklarının bilgilerini, resimlerini ve özel anlarını çevrimiçi ortamlarda, çoğunlukla Facebook’ta paylaşması durumu” olarak yer almaktadır (Urban Dictionary, 2021). Özetle “sharenting” ebeveynlerin, çocuklarıyla ilgili bilgilerin yer aldığı içerikleri çeşitli sosyal medya platformlarında kendi kararlarıyla paylaşmalarını ifade eder (Brosch, 2016; Keith ve Steinberg, 2017; Blum-Ross ve Livingstone, 2017).

Yapılan çeşitli araştırmalar ebeveynlerin, çocukları henüz 0-2 yaş aralığındayken sosyal medyada onlar hakkında içerikler paylaşmaya başladıklarını göstermektedir (Aslan ve Durmuş, 2020; Steinberg, 2017). Hatta çocukları konu alan bu paylaşımlar çocuk henüz anne karnındayken ultrason görüntülerinin paylaşılmasıyla bile gerçekleşebilmektedir (Donovan, 2020; Rideout ve Hamel, 2006). 2012 yılında “AVG Technologies” şirketi tarafından birkaç ülkede (ABD, Kanada, Fransa, Almanya, Birleşik Krallık, İspanya, İtalya, Japonya, Yeni Zelanda, Avustralya) gerçekleştirilen araştırmada 0-2 yaş arasındaki çocukların %81’inin dijital dünyada var olduğu belirlenmiştir. (Stevens, 2010). Çocuk henüz dünyaya gelmeden başlayan bu “sharenting” davranışı; çocuğun doğumu, yaşamının ilk günleri, uyku ve beslenme süreci, ilk adımları, ilk kelimeleri, oynadığı oyunlar, mutlu ve üzgün anları gibi yaşamına dair detayları içine alarak sürmektedir. Sonuç olarak azımsanmayacak sayıda çocuk henüz konuşmaya dahi başlamadan dijital bir kimliğe ve henüz yürümeye dahi başlamadan dijital ayak izlerine sahip olmaktadır.

Türkiye’de 0-13 yaş arasında çocuğu olan 464 ebeveyn ile yapılan bir araştırmada annelerin %69,8’inin, babaların ise %50.8 inin sosyal medyada çocuklarıyla ilgili paylaşımlarda bulunduğu belirlenmiştir (Akpınar ve diğerleri, 2020). Benzer şekilde ABD’de Michigan Üniversitesi C.S. Mott Çocuk Hastanesi tarafından yapılan araştırmada ise annelerin %56’sının, babaların ise %34’ünün sosyal medyada çocukları hakkında paylaşımlarda bulunduğu saptanmıştır (C.S. Mott Children's Hospital National Poll on Children's Health, 2015). Polonya’da yürütölen bir araştırmada ise 0-8 yaş aralığında çocuğu olan 168 ebeveynin Facebook paylaşımları incelenmiştir. Araştırma sonucunda ebeveynlerin %40’a yakınının, çocuklarının 100’ün üzerinde fotoğrafını paylaşmıştır. %90,5’i çocuğun kişisel bilgilerini içeren yorumlar yayınlamıştır (Brosch, 2016). Türkiye’de yapılan başka bir araştırmada ise Facebook kullanıcısı olan 200 ebeveynin paylaşımları geriye dönlük olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda ebeveynlerin %28’inin çocukları hakkında çocuklarının onaylamadığı içerikler paylaştıkları belirlenmiştir (Özaslan, Gültekin Akduman ve Aydoğan, 2018).

Ebeveynler, sosyal medyada çocukları ile ilgili paylaşımlarda bulunurken kendi psikolojik ve sosyal tatminlerine odaklanabilmekte ve çocuklarının bu durumdan görebilecekleri zararları göz ardı edebilmektedirler (Dursun, 2019; Erişir ve Erişir, 2018). Bazı ebeveynler ise çocuklarla ilgili komik ve eğlenceli içeriklerin paylaşılmasında bir sorun olmadığını, çocuğun bundan rahatsız olmayacağını düşünmektedir (Erişir ve Erişir, 2018). Bazı ebeveynler ise çocuğun bu paylaşımlardan görebileceği zararı “nazar” olgusu gibi soyut bir kavram ile ele alarak bu durumu üçüncü bir kişinin kötü bakışı ile değerlendirebilmektedir (Putri, Harkan, Khairunnisa, Nurintan ve Ahdiyati, 2019). Ebeveynlerin tüm bu görüşleri onların çocukları ile ilgili paylaşımlar yaparken çocuk haklarını düşünmekten ne kadar uzak olduklarını gözler önüne sermektedir. Uzmanlar çocuk ile ilgili paylaşımlar yaparken “bir yetişkin olduğunda bu paylaşımı nasıl değerlendireceği” konusunda düşünerek paylaşım yapmayı önermektedir (Keith ve Steinberg, 2017). Yapılan paylaşımların çocuklar için bir “dijital dövme” niteliğinde olduğu ve asla silinmeyen bir dijital hafızaya kaydedildiği unutulmamalıdır (Yavuz, 2020)

“Sharenting” davranışı ebeveynler tarafından önemsiz olarak görölse de çocuklar için bu durum gerçek bir risktir ve uzun vadeli sonuçları olabilmektedir. Çocuğun yaşantısının sürekli olarak kayıt altına alınması ve bu kayıtların sosyal medya platformlarında paylaşılması, çocuğu; “dijital kendini gerçekleştirme hakkı”na müdahale, paylaşılan gönderilerin üçüncü kişilerin eline geçmesi ve kullanılması, “çevrimiçi kimlik hırsızlığı”, pedofili, ayrımcılığa maruz kalma, oluşturulan sanal kimliğe bağlanabilme gibi risklerle karşı karşıya getirmektedir (Donovan, 2020; Duygulu, 2017; Rymanowicz, 2018; Yavuz, 2020).

Çocuk Hakları

Çocuk haklarının başlangıç noktası insan haklarıdır. Çocuklar insanların sahip olduğu tüm haklara sahip olmakla birlikte gelişimsel ihtiyaçları sebebiyle bazı özel haklara ihtiyaç duymaktadır (Akyüz, 2020; Erbay, 2019; Karaman-Kepenekçi, 2012). Çocuk hakları, geniş anlamda “çocuğun; bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlaksal bakımlardan özgürlük ve saygınlık içinde, sağlıklı ve normal biçimde gelişebilmesi için hukuk kuralları ile korunan yararları” olarak tanımlanmaktadır (Akyüz, 2020). Uluslararası hukukta çocuk haklarını koruyan ve geliştiren birçok hukuki metin bulunmaktadır. Bu metinlerin en önemlisi ise 20 Kasım 1989 tarihinde Birleşmiş Milletler tarafından hazırlanan Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’dir. Sözleşme, BM Genel Kurulu’nda oy birliği ile kabul edilmiş ve 193 ülke tarafından onaylanmıştır. Türkiye ise 1990 yılında 43 diğer ülke ile Sözleşme’yi imzalamış ve Türkiye Büyük Millet Meclisi’nde 1994 yılında çıkan kanunla onaylamıştır. 27 Ocak 1995 tarihinde Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, çocuğun gelişme hakkı, çocuğun yüksek yararı, ana babaların hakları ve sorumlulukları gibi temel ilkelere yer vermiş (Office of the High Commissioner for Human Rights, 1989) ve çocuk hakları dört alt kategoriye ayrılmıştır. Bunlar; “Yaşamsal Haklar (çocuğun yaşama ve uygun yaşam standartlarına sahip olma, tıbbi bakım, beslenme, barınma gibi temel gereksinimlerinin karşılanmasını öngören haklar), Gelişimsel Haklar (Çocuğun kendini en üst düzeyde gerçekleştirmesinin sağlanabilmesi için eğitim hakkı, oyun hakkı, dinlenme, bilgi edinme ile din, vicdan ve düşünce özgürlüğü hakları), Korunma Hakları (Çocuğun her türlü istismar ve ihmale karşı korunmasını sağlayan haklar) ve Katılım Hakları (Çocuğun ailede ve toplumda etkin bir rol kazanmasını sağlamaya yönelik haklar) dir. (Akyüz, 2020; Karaman- Kepenekçi, 2012).

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, Taraf Devletleri çocuk haklarını korunma ve hak ihlallerini önleme hususlarında yükümlü kılar. Çocuklara dair haklar üçüncü kişiler tarafından ihlal edilebileceği gibi kimi zaman ebeveynler tarafından da hak ihlali içeren davranışlar gerçekleşebilmektedir. Çocuklarına dair içerikleri sosyal medya platformlarında paylaşan ebeveynler tarafından ortaya konulan “sharenting” davranışı da çocukların sahip olduğu haklardan bazılarını ihlal edebilmektedir. Örneğin, Sözleşme’nin

8. maddesinde “çocuğun kimliğinin korunması” hakkı yer almaktadır (OHCHR, 1989). Ayrıca 16. maddede yer alan “Hiçbir çocuğun özel yaşamına keyfi ve hukuka aykırı bir müdahalede bulunulamaz” ibaresi ile çocuğun özel hayatının gizliliğini tanınmakta ve korunması taahhüt edilmektedir (Donovan, 2020; OHCHR, 1989). Fakat “sharenting” davranışı ile çocuğa ait veriler, çocuğun kimliği ve özel yaşamı diğerlerinin gözetimine sunulmaktadır (Leaver, Highfield ve Abidin, 2020). Bu durum çocuğun “kimlik hakkı”, “özel yaşamın gizliliği” ve “mahremiyet hakkı”na müdahaleyi temsil etmektedir (Donovan, 2020).

Ebeveynlerin “sharenting” davranışı Sözleşme kapsamında değerlendirildiğinde bazı hak ihlalleri gözlemlenebilmektedir fakat bu olası ihlaller dolaylı birer yorumdan öteye geçememektedir.

Bunun en temel sebebi 1989 yılında hazırlanan Sözleşme'nin günümüz dijital dünyası ile uyumlu olmamasıdır. Bu durum karşısında harekete geçen BM Çocuk Hakları Komitesi çok yönlü bir çalışma başlatarak Sözleşme'ye taraf olan devletlerin raporlarını incelenmiş, dijital medya ve çocuk haklarıyla ilgili bir genel değerlendirme günü düzenlemiş, İnsan Hakları Konseyi'nin tavsiyeleri ve özel prosedürlerinden yararlanmış, devletlerle; uzmanlarla ve diğer paydaşlarla görüşmeler yapmış ve 28 farklı ülkede çok çeşitli koşullarda yaşayan 709 çocukla görüşmeler yapmıştır. Komite bu çalışmalar neticesinde 2 Mart 2021 tarihinde Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'yi dijital dünyaya uyarlayarak dijital ortamda çocuk haklarına ilişkin uluslararası bir belge niteliğinde olan 25 sayılı Yorum Kararını yayımlamıştır.

Bu Yorum Kararının giriş bölümünde Taraf Devletlerin, Sözleşme'yi dijital ortamda nasıl uygulanacağı açıklanmaktadır. Dijital ortamda çocuk haklarının korunması, bu haklara saygı duyulması ve gereklerinin yerine getirilmesi konularındaki fırsatlar, riskler ve zorluklardan bahsedilmiştir. Ayrıca Taraf Devletlerin bu konulardaki yükümlülüklerine yer verilmiş ve ilgili düzenlemeler konusunda rehberlik sağlanmıştır.

Karar'da "Ayrımcılık Yapmama, Çocuğun Yüksek Yararı, Yaşam; Hayatta Kalma ve Gelişme Hakkı, Çocuğun Görüşlerine Saygı" olmak üzere dört temel ilke yer almaktadır. Bu ilkeler dışında ilgili kararda Taraf Devletlerin uygulama önlemleri, mevzuat, kapsamlı politika ve strateji, koordinasyon, kaynakların tahsisi, veri toplama ve araştırma, bağımsız izleme, bilginin yayılması; bilinçlendirme ve eğitim, sivil toplumla işbirliği, çocuk hakları ve iş sektörü, ticari reklam ve pazarlama, adalete ve çözüm yollarına erişim konularında yükümlülüklerine ve önerilere yer verilmiştir.

Kararda "Medeni Haklar ve Özgürlükler" başlığı altında çocukların dijital ortamdaki haklarına yer verilmiştir. Bunlar "bilgiye erişim, ifade özgürlüğü, düşünce ve vicdan özgürlüğü, örgütlenme ve barışçıl toplantı özgürlüğü, mahremiyet hakkı, doğum kaydı ve kimlik hakkı" yer almaktadır. Bu haklardan sonra sırasıyla "çocuklara yönelik şiddet, aile ortamı ve alternatif bakım, engelli çocuklar, sağlık ve refah, eğitim; boş zaman ve kültürel faaliyetler, özel koruma önlemleri, uluslararası ve bölgesel iş birliği, yaygınlaştırma" başlıkları yer almaktadır.

Ekonomik Fayda

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin otuz ikinci maddesinde yer alan "çocukların çalışmalarına yönelik ilkeler" Yorum Kararında ayrıca bir başlık olarak yer almamıştır. Fakat kararın çeşitli bölümlerinde bu ilkelerin etkileri görülmektedir. Günümüzde dijital dünya kullanıcılarına ekonomik fayda sağlamaya yönelik çok çeşitli fırsatlar sunmaktadır. Karara göre dijital ortamlarda çocuğun kendisi, ebeveyn, bakıcı veya çocukla iletişimde olan diğer yetişkinler tarafından çocuğu konu alan içerikler oluşturulması, paylaşılması ve bu içerikler üzerinden ekonomik bir fayda sağlanması

çocuğun ekonomik bir aktör haline gelmesine yol açmaktadır. Bu yolla çocuk üzerinden ekonomik fayda sağlanması bir nevi çocuk işçiliği anlamına gelmektedir ve bu durum çocuğun ekonomik olarak sömürülmesiyle sonuçlanabilmektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Ebeveynlerin Instagram paylaşımlarıyla ortaya çıkan “sharenting” davranışının erken çocukluk dönemindeki çocukların Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin dijital dünyaya uyarlaması olan 25 sayılı Yorum Kararı ile temin edilen haklarını ihlal edip etmediğini araştıran bu çalışma; nitel bir araştırmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun seçileceği sosyal medya platformu Instagram olarak belirlenmiştir. Bu seçimin en temel sebebi Instagram’ın araştırmanın yapıldığı tarihte en çok kullanıcı sayısına sahip sosyal paylaşım sitesi olmasıdır (We Are Social, 2021). Bununla birlikte Instagram kullanıcılarına tüketici, katılımcı ya da üretici olabilme; herkese açık veya gizli paylaşımlar yapabilme; diğer kullanıcılarla doğrudan mesajlaşabilme gibi birçok tercih sunmaktadır. Ayrıca bu platformda fotoğraf, video, ses, yazı gibi çeşitli içerikler bir arada yer almaktadır. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda araştırmanın doğasıyla uyumlu bir yapıda olduğu da değerlendirilerek araştırmanın çalışma grubu Instagram kullanıcıları arasından belirlenmiştir.

Bu araştırmanın çalışma grubunu erken çocukluk dönemindeki çocukların isimleriyle oluşturulan ve bu çocukların ebeveynleri tarafından yönetilen, araştırmanın yapıldığı tarihte en fazla takipçi sayısına sahip, üç Türk- üç yabancı kullanıcı hesabı oluşturmaktadır. Bu hesapların “kişisel bilgiler” bölümünde hesabın ebeveynler tarafından kullanılıyor olduğunu belirten; “managed by mom”, “managed by dad”, “managed by parents” etiketleri yer almaktadır.

Kişisel Verilerin Korunması Kanunu (2016)’nin 5. Maddesinin d bendinde belirtilen “Kişisel Verilerin İşlenmesi Şartları”na göre kişisel veriler “ilgili kişinin kendisi tarafından alenileştirilmiş olması” halinde işlenebilir. Bu sebeple kullanıcı hesapları gizlilik tercihi “halka açık” olarak düzenlenen hesaplar arasından seçilmiştir. Ancak söz konusu hesaplarda verileri paylaşılan çocukların mahremiyetini ve kişisel kimliklerini korumak amacıyla kullanıcı hesaplarına ait kullanıcı adları araştırmada gizli tutulmuş ve takma kullanıcı adları kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Nitel araştırmalarda veri toplanırken sürece hiçbir müdahale yapılmaz. Söz konusu durumu en doğal haliyle analiz etmek hedeflenir (Buran, 2015; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Yin (2009) nitel araştırmalarda veri toplama sürecinde altı kaynağa yer vermiştir. Bunlar; dokümanlar, arşiv kayıtları, görüşmeler, direkt gözlem, katılımcı gözlem ve fiziksel yapılarıdır. Bu çalışmada kullanılacak kaynak dokümanlardır.

Bu çalışmada kullanılacak olan dokümanlar, Instagram gönderileri olarak belirlenmiştir. Çalışma grubuna dahil olma ölçütlerine sahip olan ve önceden belirlenen Instagram hesaplarında paylaşılan son yirmi gönderi araştırmanın verilerini oluşturmuştur. Gönderi sayısının yirmi olarak sınırlandırılma nedeni yapılan pilot çalışmada bir hesaba ait verilerin bu sayıdan sonra tekrarlanmaya başlaması, elde edilen veriler dışında yeni ve farklı bir verinin elde edilememesi dolayısıyla verilerin doğunluğa ulaştığının belirlenmiş olmasıdır.

Verilerin toplanması sürecinde BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme temel alınarak ölçütler belirlenmiş ve “Kontrol Listesi” oluşturulmuştur. Fakat veri toplama süreci başlamadan kısa bir süre önce yine BM tarafından Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’yi dijital dünyaya uyarlayan 25 sayılı Genel Yorum Kararı yayımlanmıştır. Yorum Kararı incelendiğinde araştırmanın yapısı ile örtüştüğü belirlenmiş ve araştırmayı güncel boyuta taşımak amacıyla bu karar kapsamında düzenlemeler yapılması gereği doğmuştur. Bu doğrultuda bu alanda çalışmaları bulunan üç farklı doktor öğretim üyesinin uzman görüşleri alınmış ve “Kontrol Listesi” 25 sayılı Yorum Kararı’nda BM tarafından belirlenen ölçütlere göre güncellenmiştir.

Araştırmanın çocuk hakları ile derinden ilgili olması bu çalışmanın disiplinler arası bir boyutta yorumlanabilmesine olanak sağlamıştır. Bu nedenle veri toplama sürecinde çalışmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla; belirlenen ölçütler doğrultusunda inceleme yapılırken hukuk alanında doktora düzeyinde çalışmalarını yürüten bağımsız bir araştırmacının da görüşlerine başvurulmuştur. Bu görüşler, kontrol listesinde ölçüt olarak belirlenen çocuk haklarının yorumlanmasına ve incelenen gönderilerde ihlal edilen çocuk haklarının tespit edilmesine katkı sağlamıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmada dokümanlardan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Kavramsal çerçeve doğrultusunda temalar ve temalara dahil edilecek kavramlar 25 sayılı Yorum Kararı doğrultusunda önceden belirlenmiştir. Ardından veriler bu tema ve kavramlar doğrultusunda düzenlenmiş ve bu süreçte bulguları desteklemek üzere yapılacak olan doğrudan alıntılar belirlenmiştir. Daha sonra elde edilen bulgular tanımlanmış ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Son olarak bulgular okuyucuya sunulmak üzere açıklanmış ve yorumlanmıştır.

BULGULAR

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci sorusu “Ebeveynlerin Instagram paylaşımlarıyla ortaya çıkan “sharenting” davranışı erken çocukluk dönemindeki çocukların Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin dijital dünyaya uyarlaması olan 25 sayılı Yorum Kararı ile temin edilen haklarından hangilerini ihlal etmektedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu bölümde hak temelli yapılan analiz sonucunda “sharenting” davranışının Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin dijital dünyaya uyarlaması olan 25 sayılı Yorum Kararında yer alan haklardan hangilerini ihlal ettiğine/etmediğine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmada incelenen 120 gönderinin tamamında “çocuğun yüksek yararı” ilkesinin ihlal edildiği belirlenmiştir. Ebeveynler tarafından yapılan bu paylaşımlarda çocuğun yararı gözetilmemekte; sosyal destek ve etkileşim sağlama, kişisel yaşantıyı diğer kullanıcıların izlenimine sunma, ekonomik fayda elde etme gibi amaçlar gözetilmektedir. “Çocuğun yüksek yararı” ilkesinin ihlal edildiğinin söylenebilmesi için tek bir çocuk hakkının ihlal ediliyor olması yeterliyken paylaşılan gönderilerde çocuğun sahip olduğu birçok hak ihlal edilmektedir.

Bazı araştırmacılar “sharenting” davranışının çocuğun büyümesini belgelemek (Lichtenstein, Lauff, Listerman ve Koontz, 2017), ebeveynlerin izole edilmiş hissetmesini önlemek (Jiow, Lim ve Lin, 2016), sosyal destek mekanizması sağlamak (Ouvrein ve Verswijvel, 2019), iyi bir ebeveyn olduğunu hissettirmek (Collett, 2005; Ouvrein ve Verswijvel, 2019) gibi faydaları olduğunu öne sürmektedir. Diğer bazı araştırmacılar ise “sharenting” davranışının çocuğun mahremiyet haklarını ihlal ettiğini (Steinberg, 2017; Blum-Ross ve Livingstone, 2017), çocuğa ait verilerin paylaşılmasının dijital güvenlik riski yarattığını (Steinberg, 2017), çocuğun kullanılması, ekonomik olarak sömürülmesi ve çocuk işçiliği gibi sonuçlar doğurduğunu (Kumar ve Schoenebeck, 2015) belirtmişlerdir. Bu bulgular ışığında genel bir değerlendirme yapıldığında “sharenting” davranışı ile ilgili belirtilen faydaların tamamının ebeveynlere yönelik olduğu; zararların ise çocuklara yönelik olduğu görülmektedir. Fakat “sharenting” davranışının temel aktörü çocuktur. “Çocuğun yüksek yararı” ilkesi göz önünde bulundurulduğunda çocukla ilgili olan bu eylemde öncelikle onun yararı gözetilmelidir. Dolayısıyla ebeveynin sağlayacağı fayda, çocuğun zarar görmesi söz konusu olduğunda göz ardı edilmelidir.

İncelenen 120 gönderinin 54’ünün ebeveynler tarafından ekonomik bir fayda gözetilerek paylaşıldığından dolayı çocuğun “yaşama, hayatta kalma ve gelişme hakkı” ihlal ettiği bulunmuştur. Örneğin “Seraphinebelo” adlı hesapta paylaşılan bir gönderide bir ek gıda markası ile ücretli ortaklık kurulduğu belirtilmiş ve bu gönderide çocuğun keyifli vakit geçirdiği anların fotoğrafı paylaşılmıştır.

Gönderinin “caption” kısmında çocuk adına yazılmış olan yazıda ise üç yaşından beri bu markaya ait ek gıdaları kullandığı ve bu gıdalar sayesinde yaşamında birçok başarıya ulaştığı belirtilmiş; diğer kullanıcılar da markaya ait gıdaları edinmeye yönlendirilmiştir. Benzer şekilde “Ahsenbersu” adlı hesapta reklam iş birliği içerisinde bir oyuncak markasına ait tanıtımın yapıldığı bir gönderi paylaşılmıştır. Bu video gönderide çocuğun iki tarafında kutu oyuncaklar yer almaktadır. Çocuk takipçilerine oyuncakları göstererek “Arkadaşlar bu şahane oyuncaklardan tam beş kişiye hediye ediyorum. Yapmanız gereken(marka ismini söylüyor) sayfasını takip etmek ve yorum yazmak.” şeklinde seslenmekte ve öpücük göndererek videoyu bitirmektedir. Videoda, kayıt sırasında kaydeden kişinin, muhtemelen annenin yönlendirmeler yaptığı ve videonun bazı kısımlarını keserek gönderiyi paylaşımına hazır hale getirdiği görülmektedir. Aynı gönderide paylaşılan ikinci videoda ise çocuğun oyuncaklarla oynarken kaydedilen görüntüleri yer almaktadır. Bu ve benzeri gönderiler açıkça göstermektedir ki ebeveynler ekonomik fayda sağlamak uğruna çocuklarının görüntüsünden, sesinden, mimiklerinden ve ona ait daha birçok kişisel veriden yararlanabilmektedir.

Yapılan bir çalışmada sosyal medyada popüler olan annelerin hesapları belirlenerek paylaşımları yaklaşık on beş ay boyunca izlenmiştir. Araştırma sonucunda ise “tanınan ve ünlü hale gelen bu annelerin artık maddi çıkar ve gösteriş uğruna çocuklarını sosyal medyada ifşa etmeleri ve bu sebeple çocukların ruhsal ve karakter değişimleri üzerinde yarattığı olumsuz etkilerin yüksek düzeye çıktığı” belirtilmiştir (Dönmez, 2019). ABD’de 90lı yıllarda yaşanan bir olayda ise dünyaca ünlü bir müzik grubunun albüm kapağında çıplak bir bebeğin havuzun içinde ve oltanın ucuna takılan doları yakalamaya çalıştığı bir fotoğraf yer almıştır. Fotoğrafı çeken ebeveynler ücret karşılığında fotoğrafın albüm kapağında yer almasına izin vermiştir. 30 milyondan fazla satan bu albümdeki fotoğraf yayılmaya başlamış ve tişörtlerin, ev eşyalarının üzerinde yer almıştır. Fotoğrafın sahibi olan bebek bugün yetişkin bir birey olmuş ve henüz dört aylıkken çekilen ve yayılan bu fotoğrafla ilgili yasal yollara başvurmuş ve 15 kişiden şikayetçi olmuştur. Ayrıca fotoğraf nedeniyle bugüne kadar “aşırı kalıcı duygusal üzüntü”, “gelişim ve eğitim sürecinde aksamalar”, “tıbbi ve psikolojik tedavi” gibi büyük hasarlar yaşadığını ifade etmiştir (Rosenberg, 2021).

İncelenen 120 gönderinin tamamının “çocuğun görüşlerine saygı” ilkesini ve “ifade özgürlüğü” hakkını ihlal ettiği bulunmuştur. Karara göre çocuklar bütün dijital ortamlarda görüş ve düşüncelerini özgürce ifade edebilmelidir. Fakat çocuklar adına açılmış olan Instagram hesaplarının çocukların kendileri tarafından yönetilmediği ve içeriklerin çocuklar tarafından paylaşılmadığı açıkça görülmektedir. Bununla birlikte paylaşılan içeriklerde çocuğun içeriğe dair görüş, düşünce ya da yorumlarına yer verilmemektedir. Gönderilere ait “caption”lar ebeveynler tarafından yazılmaktadır. Bu sebeplerle paylaşılan tüm gönderilerin ihlal oluşturduğu değerlendirilmiştir. Örneğin “Urasozaylı” adlı hesapta paylaşılan bir gönderide çocuk, ayıcığını steteskop ile muayene etmektedir. Video kaydı sırasında çocuğun “steteskop” kelimesini henüz tam olarak telaffuz edemediğini keşfeden baba defalarca çocuktan “steteskop” demesini istemekte ve çocuk farklı şekillerde bu

kelimeyi telaffuz etmeye çalışmaktadır. Çocuğun ilerleyen yaşlarda bu videodan rahatsızlık duyması olasıdır. “Mineddyoung” adlı hesapta ise çocuğun kalpli balonlar arasında bir fotoğrafı paylaşılmış ve “caption” olarak “I still lookin for my Valentine... any suggestion? (Hala sevgilimi arıyorum...herhangi bir öneri?)” yazısı paylaşılmış çocuğun bir sevgili aradığı izlenimi oluşturulmuştur. Ebeveynler tarafından yapılan bu paylaşımlarda çocukların görüşlerine yer verilmemiştir. Sarkadi, Dahlbertg, Fanström ve Warner (2020) ebeveynlerin “sharenting” davranışı hakkında 4-15 yaş arası 68 çocukla yaptıkları görüşmeler sonucunda çocukların bu davranış ile ilgili çoğunlukla olumsuz görüşler bildirdiğini belirtmişlerdir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre çocuklar en çok görüntülerinin ebeveynleri tarafından izinsiz bir şekilde sosyal medyada paylaşılmasından; en az ise akraba çevresi ile paylaşılmasından rahatsız olmaktadır. Ayrıca bütün yaş gruplarındaki çocuklar ebeveynlerinin fotoğraflarını çekmeden ve paylaşmadan önce kendilerinden izin almalarını istediklerini belirtmiştir.

İncelenen 120 gönderinin tamamının çocuğun “örgütlenme ve barışçıl toplantı özgürlüğü” hakkını ihlal ettiği bulunmuştur. Kararda çocuğun çeşitli amaçlarla tercih ettiği dijital platformlara katılım hakkından bahsedilmektedir. Fakat incelenen hesapların tamamı ebeveynler tarafından çocukların ismiyle oluşturularak ebeveynler tarafından yönetilmektedir. Öztürk (2017) yaptığı çalışmada ebeveynler çocuklarının adıyla açtıkları bu hesaplar için “ileride tam adlarıyla almaları zorlaşır, aralara tireler, noktalar, rakamlar girmesin, gelecekte bu hesaplar gerekli olur” şeklinde, yaptıkları işi meşrulaştırmaya yönelik açıklamalarda bulduklarını belirtmiştir. Cino ve Wartella (2020) ise 300 Amerikalı ebeveyn ile yaptıkları anket çalışması sonucunda ebeveynlerin önemli bir çoğunluğunun çocuklarının dijital kimliğini oluşturma hakkına sahip olduklarını düşündüklerini bildirmişlerdir. Fakat çocuklar ilerideki yaşantılarında herhangi bir dijital platformda yer alma ya da almama, kullanıcı adı belirlerken gerçek ad kullanma ya da kullanmama dolayısıyla kendi dijital ayak izlerini oluşturma hakkına sahiptir (Case of Reklos and Davourlis v. Greece, 2009). Ebeveynlerin çocuklar adına bir kullanıcı hesabı oluşturarak bu hesabı kullanıyor olmaları onların kendi tercih edecekleri şekilde dijital platformlara katılım sağlama haklarının önüne geçmektedir. İncelenen 120 gönderinin tamamının çocuğun “mahremiyet hakkı”nı ihlal ettiği bulunmuştur. Kararda çocukların kendileri veya aileleri aracılığıyla dijital ortamda çocuk hakkında paylaşılan herhangi bir bilginin onun mahremiyetine yönelik bir tehdit olduğu belirtilmiştir. Çünkü bu durum çocuğu kişisel verilerinin işlenmesi, profilinin çıkartılması, kimlik hırsızlığı gibi çeşitli risklerle karşı karşıya getirmektedir. İncelenen gönderilerde çocukların isimleri, görüntüleri, sesleri, konumları, aile bireylerine ait bilgiler paylaşılmıştır. “Urasozayli” adlı hesapta paylaşılan “Uras ve Ev Halleri 2” başlıklı bir gönderide Uras’ın geçirdiği bir tam gün video kesitleri halinde paylaşılmıştır. Yaklaşık dokuz dakikalık bu paylaşıma erişebilen üçüncü kişiler Uras’ın görüntüsü, sesi, jest ve mimikleri, evinin bölümleri, ev içi aktiviteleri, ebeveynleriyle olan ilişkileri gibi çeşitli konularda bilgi sahibi olabilmektedir. Çocuğa ait bu verilerin dijital medyada yer alıyor olması bugün çocuk ya da ebeveyn

için görünürde bir sorun teşkil etmiyor olsa ilerde beklenmedik sorunlar yaşanması ihtimali oldukça yüksektir (Erişir ve Erişir, 2018; Blum-Ross ve Livingstone, 2017; Keith ve Steinberg, 2017).

Öztürk (2017) çocukların kişilik haklarını konu alan araştırması kapsamında bir avukat ile yaptığı görüşmeden şunları aktarmaktadır: “Çocukların özellikle hastanedeysen fotoğraflarının çekilip paylaşılması ilerde çocuklar için akla gelemeyecek ya da düşünülemeyecek çok farklı ortamlara gidebilmektedir. Örneğin Amerika’da bir kişi hayat sigortası yaptırmak istediğinde, çocukluğunda paylaşılmış olan hastanede çekilmiş fotoğrafları ve sürekli rahatsızlandığına ilişkin paylaşımlarından dolayı sigorta şirketinin ‘siz çok sık rahatsızlanıyorsunuz, ne zaman öleceğiniz belli olmaz, biz sizin hayat sigortanızı yapmıyoruz’ şeklindeki cevap almıştır.”

Bu olayda muhtemelen kötü niyetli olmayan bu ebeveyn davranışı çocuğun sahip olduğu “sağlık ve refah” hakkını ihlal etmiştir. Söz konusu ihlal, davranışın yapıldığı tarihi değil çocuğun gelecekteki yaşantısını etkilemiştir. Bu olay “sharenting” davranışının öngörülemeyecek sonuçlarından yalnızca birisidir.

Desimpelaere, Hudders ve Van de Sompek (2020) yaptıkları bir çalışmada ise ebeveynlerle yaptıkları görüşmelerde, onların çocuklarının dijital ortamlardaki mahremiyetini önemsedikleri fakat bu ortamda çocuklarını nelerden ve nasıl korumaları gerektiği konusunda bilgi sahibi olmadıkları sonucuna varmıştır. Başka bir çalışmada ise ebeveynler çocuklarının mahremiyeti ile ilgili endişeleri olduğunu fakat mahremiyeti korumak adına bir eylemde bulunmadıklarını belirtmişlerdir (Cino ve Wartella, 2020). Endonezya’da ebeveynlerle yapılan bir görüşmede ise bir anne dini nedenlerden dolayı çocuğunun görüntülerini sosyal medyada paylaşmayı uygun bulmadığını bildirmiştir (Putri, Harkan, Khairunnisa, Nurintan ve Ahdiyat, 2019).

İncelenen 120 gönderinin tamamının çocuğun “aile ortamı ve alternatif bakım” hakkını ihlal ettiği bulunmuştur. Kararda çocukların ebeveynler veya bakım verenler tarafından dijital ortamda görebilecekleri zararlara karşı korunması gerekliliğinden bahsedilmiştir. Fakat ne yazık ki ebeveynler tarafından yapılan bu paylaşımlarda çocuk korunmamakta aksine çocuğa ait haklar ebeveynler tarafından ihlal edilmektedir. Hatta bazı paylaşımlarda ebeveynler, diğer başka ebeveynleri de bu davranışa ve dolayısıyla bilinçli veya bilinçsiz olarak başka çocukların da haklarının ihlal edilmesine yönlendirebilmektedir. Örneğin; “Ahsenbersu” adlı hesapta ekonomik fayda gözetilerek paylaşılan bir gönderinin “caption” kısmına ebeveyn tarafından “Çocuğunuz gelecek hakkında ne söylemek istediğini bir video kaydedin ve TV’de gösterilme şansı yakalayın.” yazılmış ve diğer ebeveynler de çeşitli medya ortamlarında görüntülenecek paylaşımlar yapmaya teşvik edilmiştir.

Yapılan bir çalışmada çocuklarının fotoğraflarını ve videolarını sosyal medyada paylaşan ebeveynler; bu durumun çocuklar için bir sorun teşkil etmeyeceği, paylaşımları kimlerin göreceğini kontrol edebilecekleri veya çocukların görebileceği zararın önemsiz olduğu görüşlerini paylaşmışlardır (Öztürk, 2017). Dijital dünyanın sınırlandırılmayan doğası göz önünde bulundurulduğunda bu görüşlerin sınırlı düşünce sistemlerinin ürünü olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir çalışmada kendilerini “...anne” şeklinde kendilerini annelikleri üzerinden tanımlayan Instagram hesapları üç ay süreyle izlenmiş ve bu hesapların takipçi sayısı arttıkça çocuklarıyla ilgili içeriklerin sayısının da arttığı bulunmuştur. Dolayısıyla annelerin paylaşımlar yaparken çocuklarının yararını değil takipçilerinin ilgi ve beklentilerini göz önünde bulundurduğu sonucuna varılmıştır (Duygulu, 2017).

İncelenen 120 Instagram gönderisinde “ayrımcılık yapmama” ilkesi ve “bilgiye erişim”, “düşünce, vicdan ve din özgürlüğü”, “doğum kaydı ve kimlik hakkı”, “çocuğa yönelik şiddet”, “engelli çocuklar”, “sağlık ve refah”, “eğitim hakkı”, “kültür, eğlence ve oyun hakkı”nın ihlal edildiğine dair bir bulguya rastlanmamıştır. İncelenen gönderilerden elde edilen bulgulara göre bu gönderilerin %45’i doğrudan markalarla reklam iş birliği içerisinde olduğu belirtilerek ekonomik fayda elde etmek amacıyla paylaşılmıştır. Bunun dışındaki gönderilerin önemli bir çoğunluğu da çocuğun popülaritesini arttırmak, kullanıcıları çocuk adına diğer sosyal medya platformlarında açılan hesaplara yönlendirmek gibi çeşitli şekillerde dolaylı olarak ekonomik fayda sağlamaya yönelik olarak paylaşılmıştır. Dolayısıyla diyebiliriz ki ebeveynlerin “sharenting” davranışı gösterirken en önemli motivasyonlarından biri ekonomik fayda sağlamaktır. Yorum Kararına göre çocuğun kendisi veya bir başkası aracılığıyla çocuk hakkında içerikler paylaşarak ekonomik fayda elde edilmesi çocuğu ekonomik bir aktör haline getirmektedir. Bu durum da çocuğu ekonomik sömürüye açık hale getirmektedir.

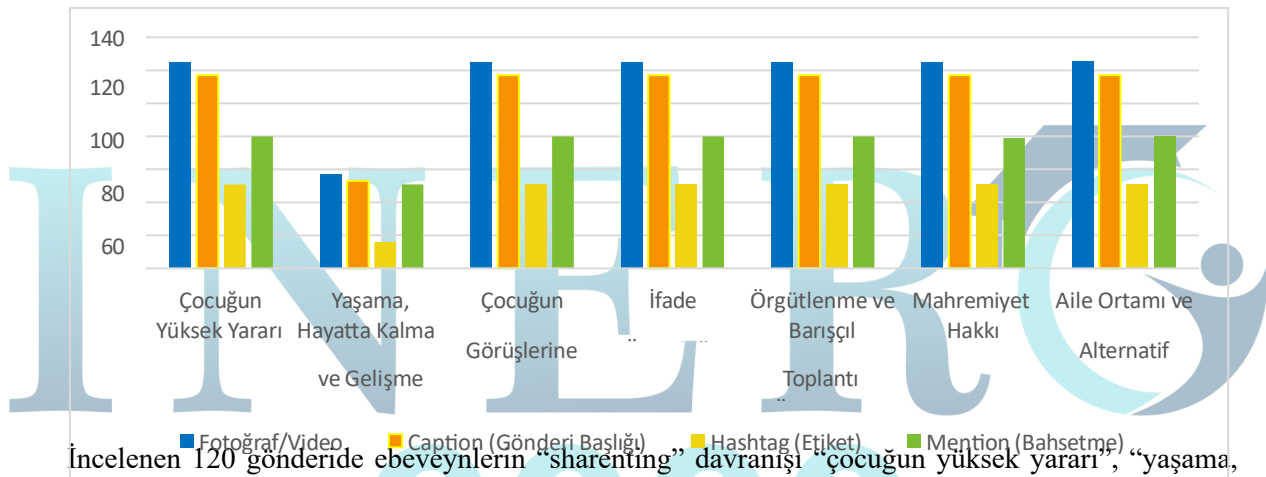
Leaver (2020)’ın çalışmasında aktardığına göre sosyal medyada popüler olan ve hakkında yapılan paylaşımlarla ebeveynlerinin ekonomik fayda elde etmesini sağlayan bir çocuk ebeveynlerine artık kendi fotoğraf ve videolarının paylaşılmasını istemediğini söylemiştir. Ebeveynler ise sağladıkları ekonomik faydanın büyüklüğü nedeniyle çocuğun bu isteğini göz ardı etmişlerdir. Daha sonra çocuk bu duruma tepki göstermiş ve sürekli kameralardan kaçmış ya da yüzünü saklamıştır. Dolayısıyla ebeveynlerin paylaşımlardan sağladığı gelir azalmıştır. Ayrıca çocuk yaptığı bu davranışla takipçilerinin dikkatini çekmiş ve onlardan destek görmüştür. Takipçiler aynı zamanda ebeveynlerden çocuğun isteklerine ve mahremiyetine saygı göstermelerini istemişlerdir. Bu durum “sharenting” davranışının gelebileceği boyutları gözler önüne sermektedir. Çocuğun isteğini açıkça belirttiği durumda bile bu davranışı sürdüren ebeveynler açıkça ekonomik faydayı çocuğun isteklerine ve mahremiyetine tercih etmişlerdir. Bu noktada ebeveynlerin “sharenting” davranışının

çocuğu ekonomik sömürüye sürükleyecek boyutlara ulaşabileceğini ve yasaların çocuğu ebeveynlerine karşı dahi koruması gerektiğini söylemek doğru olacaktır.

İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci sorusu “Ebeveynlerin Instagram paylaşımlarıyla ortaya çıkan “sharenting” davranışı erken çocukluk dönemindeki çocukların Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin dijital dünyaya uyarlaması olan 25 sayılı Yorum Kararı ile temin edilen haklarını ne şekilde ihlal etmektedir?” olarak belirlenmiştir. Bu bölümde yapılan analiz sonucunda “sharenting” davranışının BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin dijital dünyaya uyarlaması olan 25 sayılı Yorum Kararında yer alan hakları ne şekilde ihlal ettiğine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 1: Çocuk hakları ne şekilde ihmal edilmiştir?



İncelenen 120 gönderide ebeveynlerin “sharenting” davranışı “çocuğun yüksek yararı”, “yaşama, hayatta kalma ve gelişme hakkı”, “çocuğun görüşlerine saygı” ilkelerini ve “ifade özgürlüğü”, “örgütlenme ve barışçıl toplantı özgürlüğü”, “mahremiyet hakkı” ile “aile ortamı ve alternatif bakım” haklarını ihlal etmektedir. Elde edilen bulgular paylaşılan bir gönderinin çocuğun sahip olduğu haklardan yalnızca birini değil, aynı anda birçok hakkı ihlal ettiğini göstermektedir.

Tablo 1’e göre bu hakların tamamı en çok “görüntü” yani fotoğraf ve video paylaşımları aracılığıyla daha sonra ise sırasıyla “caption”, “mention”, “hashtag” aracılığıyla ihlal edilmektedir. Bunun nedeni Instagram platformunun “görüntü” temelinde şekilleniyor olmasıdır. Yani kullanıcı yalnızca “görüntü” paylaşabilir ve buna “caption”, “mention” ya da “hashtag”lerden tercih ettiğini ekleyebilir fakat “görüntü” dışındaki herhangi bir bileşeni tek başına paylaşamaz. Bu nedenle gönderilerin içeriğinde en çok “görüntü” yer almaktadır ve dolayısıyla en çok hak ihlalini de “görüntü”ler oluşturmaktadır. Yapılan benzer bir çalışmada ebeveynler fotoğraf veya video paylaşmanın yazı yazmaktan daha kolay olduğunu düşündüklerini ve bu yüzden görüntü paylaşmayı tercih ettiklerini bildirmişlerdir (Putri, Harkan, Khairunnisa, Nurintan ve Ahdiyat, 2019). Yapılan başka bir araştırmada takipçi sayısı 500.000’in üzerinde olan 6-9 yaşları arasındaki çocuklar adına açılmış olan altı hesaba ait gönderiler incelenmiş ve elde edilen veriler kodlanmıştır. Buna göre görüntü

içeriklerinde öne çıkan ilk beş kod yüksek kurgu, ürün yerleştirme, diz çökme, makyaj ve meydan okumalar şeklindedir. Gönderilere ait metinlerde öne çıkan ilk beş kod ise marka, tanıtım, görünüm, harekete geçirici mesaj ve kendini tanıtmadır. Bu çalışmada çocukların belirtilen yöntemlerle ticarileştirildiği ve istismar edildiği sonucuna varılmıştır (Siegel, Dorie ve Loranger, 2020).

İncelenen 120 gönderinin tamamında “çocuğun yüksek yararı” ilkesi en çok görüntü (fotoğraf ve video) paylaşımları aracılığıyla ihlal edilmiştir. Daha sonra sırasıyla “caption”, “mention” ve “hashtag” aracılığıyla ihlal edilmiştir. “Çocuğun yüksek yararı” ilkesinin ihlal edildiğini söylemek için ona ait yalnızca bir hakkın ihlal ediliyor olması yeterlidir. Fakat ebeveynler çocuğa ait görüntüleri paylaşarak mahremiyeti, onun adına “caption”, “mention” ve “hashtag” yazarak ifade özgürlüğü gibi sahip olduğu birçok hakla ilgili ihlal oluşturmaktadır. Örneğin “Ahsenbersu” isimli hesaba ait bir gönderide çocuğun mayo ve kolluklarla havuz kenarında yer aldığı fotoğraf ve videolar paylaşarak, görüntüler aracılığıyla “mahremiyet hakkı” ihlal edilmiştir. Aynı gönderiye “Herkeseye mutlu akşamlar. Artık yavaş yavaş yüzme mevsimi geldiğine göre, size yüzerken çocuklarınızın güvenliği açısından çok önemli, şahane bir ürün tavsiyesinde bulunmak istiyorum” şeklinde “caption” eklenmiş ve devamında ürünün markasıyla birlikte tanıtımı yapılmıştır. Bu “caption” anne adına ve çocuğun duygu ve düşüncelerine yer verilmeden eklenmiştir. Dolayısıyla çocuk adına açılan bu kullanıcı hesabında anne kendi adına paylaşımlar yaparak “çocuğun görüşlerine saygı” ilkesini ve “ifade özgürlüğü”nü ihlal etmektedir. Gönderi çocuklar için yüzme ürünleri üreten bir marka ile reklam iş birliği içerisinde paylaşılmıştır. Bu marka gönderide “mention” ve “hashtag” kullanılarak belirtilmiştir. Görüntülerde çocuk markaya ait kollukları takarak havuz kenarında vakit geçirmektedir. Dolayısıyla çocuk ekonomik fayda gözetilerek gelir elde etmek üzere yapılan bu paylaşım alet edilmiştir ve “mention” ve “hashtag”ler aracılığıyla “yaşama, hayatta kalma ve gelişme hakkı” ilkesi ihlal edilmiştir.

İncelenen 120 gönderinin 54’ünde “yaşama, hayatta kalma ve gelişme hakkı” ilkesi en çok görüntü (fotoğraf ve video) paylaşımları aracılığıyla ihlal edilmiştir. Daha sonra sırasıyla “caption”, “mention” ve “hashtag” aracılığıyla ihlal edilmiştir. Gönderilerde paylaşılan görüntülerde çeşitli markalarla reklam iş birliği yapılarak ve çocukların bu markalara ait ürünleri kullanırken çekilen görüntüleri paylaşarak “görüntü” aracılığıyla “yaşama, hayatta kalma ve gelişme hakkı” ilkesi ihlal edilmektedir. Ayrıca bu gönderilere marka tanıtımı amacıyla “caption”, “mention” ve “hashtag” eklenerek bu ihlale devam edilmektedir. Örneğin “Urasozaylı” adlı hesapta bir gıda markası ile reklam iş birliği yapılarak hazırlanan bir gönderi paylaşılmıştır. Gönderide çocuk bu markaya ait önlüğü giymiş ve o markaya ait bir yemeğin tarifini vermektedir. Ayrıca gönderiye eklenen “caption” ile marka tanıtılmış, “mention” ve “hashtag” ile de markanın ismine yer verilmiştir. “Yaşama, hayatta kalma ve gelişme hakkı” ilkesi ile ilgili ihlaller diğerlerine göre belirgin şekilde azdır. Çünkü Yorum Kararı kapsamında bu hak temelinde yalnızca direkt olarak ekonomik sömürünün yer aldığı

paylaşımlar değerlendirilmiştir. Dolaylı olarak sömürüye neden olan gönderiler Yorum Kararı göz önünde bulundurularak değerlendirmeye alınmamıştır.

İncelenen 120 gönderinin tamamında “çocuğun görüşlerine saygı” ilkesi “ifade özgürlüğü” hakkı en çok görüntü (fotoğraf ve video) paylaşımları aracılığıyla ihlal edilmiştir. Daha sonra sırasıyla “caption”, “mention” ve “hashtag” aracılığıyla ihlal edilmiştir. Paylaşılan görüntülerin hiçbirinde çocuğun görüntünün kaydedilmesi ya da paylaşılmasına ilişkin görüşüne yer verilmemiştir. Örneğin “aylinlilatan” adlı hesapta paylaşılan bir görüntüde ikiz çocuklardan birinin öfkeli olduğu anlaşılan bir şekilde bağıırırken fotoğrafı yer almaktadır. Söz konusu gönderide çocuğun bu fotoğrafın çekilmesi ya da paylaşılmasına ilişkin bir görüşü yer almamaktadır. Çocuk açısından düşünüldüğünde fotoğrafın çekildiği sırada öfkeli olduğu, belki de çekilmesini istemediği dolayısıyla çekilmesini istemediği bir fotoğrafın sosyal medyada da paylaşılmasını istemeyeceği akla gelmektedir. Bu nedenle “görüntü” aracılığıyla “çocuğun görüşlerine saygı” ilkesi ve “ifade özgürlüğü” hakkı ihlal edilmektedir. Benzer şekilde gönderilere eklenen “caption”, “mention” ve “hashtag”lerde de çocuğun görüşlerine yer verilmemiş. Çocuğun bir görüşünün olup olmadığı dahi belirtilmeyen bu gönderilerde “caption”, “mention” ve “hashtag” aracılığıyla bu hak ihlalleri sürdürülmüştür.

İncelenen 120 gönderinin tamamında “örgütlenme ve barışçıl toplantı özgürlüğü” hakkı en çok görüntü (fotoğraf ve video) paylaşımları aracılığıyla ihlal edilmiştir. Daha sonra sırasıyla “caption”, “mention” ve “hashtag” aracılığıyla ihlal edilmiştir. İncelenen gönderilerin ait olduğu kullanıcı hesaplarının tamamında çocuğa ait bir hesap açılması ve bu hesapta onun “görüntü”lerini içeren gönderiler paylaşılması, gönderilere onun adına “caption”, “mention” ve “hashtag”ler eklenmesi çocuğun katılım hakkının önüne geçmektedir. Çocuğun kendi adını, görüntüsünü, yorumlarını paylaşma; markalarla reklam iş birliği yapma veya sosyal medyada herhangi bir eylemde bulunup bulunmama hakkı tamamen kendisine aittir (Case of Reklos and Davourlis v. Greece, 2009). Fakat ebeveynler çocuk adına paylaştıkları bu içerikler aracılığıyla çocuğun “örgütlenme ve barışçıl toplantı özgürlüğü” hakkını ihlal etmektedir.

İncelenen 120 gönderinin tamamında “mahremiyet hakkı” en çok görüntü (fotoğraf ve video) paylaşımları aracılığıyla ihlal edilmiştir. Daha sonra sırasıyla “caption”, “mention” ve “hashtag” aracılığıyla ihlal edilmiştir. Gönderilerde çocukların fiziksel görüntüsü, sesi, mimikleri ve diğer birçok kişisel verisi paylaşılarak “görüntü” aracılığıyla ihlal oluşturulmuştur. Örneğin “urasozayli” adlı kullanıcı hesabına ait bir gönderide çocuğun yaklaşık iki yıl önce çekilen bir videosu ve aynı videonun güncel versiyonu paylaşılmıştır. Paylaşılan bu gönderi aracılığıyla çocuğun oldukça bireysel ve özel olan “gelişim süreci” dahi takipçilerin beğenisine sunulmuş “mahremiyet hakkı” ihlal edilmiştir. “Caption” ve “hashtag” aracılığıyla çocuğun adı, yaşı gibi veriler yazılı olarak paylaşılarak bir ihlal oluşturulmuştur. Örneğin “ahsenbersu” isimli hesaba ait gönderilerin

tamamında çocuğun adı ve yaşı standart olarak yer almıştır. “Mention” aracılığıyla ise çocuğun verilerinin reklam iş birliği için kullanımı yoluyla ihlal oluşturulmuştur.

BÖLÜM 4

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı; ebeveynlerin Instagram paylaşımlarıyla ortaya çıkan “sharenting” davranışının erken çocukluk dönemindeki çocukların Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin dijital dünyaya uyarlaması olan 25 sayılı Yorum Kararı ile temin edilen haklarını ihlal edip etmediğini elirmektir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar şöyledir:

Ebeveynlerin Instagram paylaşımlarıyla ortaya çıkan “sharenting” davranışı, erken çocukluk dönemindeki çocukların Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin dijital dünyaya uyarlaması olan 25 sayılı Yorum Kararı ile temin edilen “çocuğun yüksek yararı”, “yaşama, hayatta kalma ve gelişme hakkı”, “çocuğun görüşlerine saygı” ilkelerini ve “ifade özgürlüğü”, “örgütlenme ve barışçıl toplantı özgürlüğü”, “mahremiyet hakkı”, “aile ortamı ve alternatif bakım” haklarını ihlal ettiği görülmektedir.

Ebeveynlerin Instagram paylaşımlarıyla ortaya çıkan “sharenting” davranışı, erken çocukluk dönemindeki çocukların; Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin dijital dünyaya uyarlaması olan 25 sayılı Yorum Kararı ile temin edilen haklarını en çok çocuğun görüntülerinin paylaşılması yoluyla daha sonra sırasıyla gönderilere eklenen “caption”, “mention” ve “hashtag”ler yoluyla ihlal ettiği görülmektedir.

Ebeveynlerin Instagram paylaşımlarının %45’inde çeşitli markalarla reklam iş birliği yapılmış ve ekonomik fayda elde etmek amacıyla çocuk kullanılmıştır.

Ebeveynlerin Instagram paylaşımlarıyla ortaya çıkan “sharenting” davranışı, erken çocukluk dönemindeki çocukların Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin dijital dünyaya uyarlaması olan 25 sayılı Yorum Kararı ile temin edilen “ayrımcılık yapmama” ilkesi ve “bilgiye erişim”, “düşünce, vicdan ve din özgürlüğü”, “doğum kaydı ve kimlik hakkı”, “çocuklara yönelik şiddet”, “engelli

çocuklar”, “sağlık ve refah”, “eğitim hakkı”, “kültür, eğlence ve oyun hakkı” haklarını ihlal etmediği belirlenmiştir.

Öneriler

Bu çalışmada ebeveynlerin Instagram paylaşımlarıyla ortaya çıkan “sharenting” davranışının erken çocukluk dönemindeki çocukların Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin dijital dünyaya uyarlaması olan 25 sayılı Yorum Kararı ile temin edilen haklarından bazılarını ihlal ettiği belirlenmiştir. İnsan hayatındaki yeri ve önemi kontrolsüz bir şekilde artan sosyal medyada çocuğu ve sahip olduğu hakları korumak gün geçtikçe daha önemli hale gelmektedir. Bu doğrultuda çocukları korumak ve olası zararların önüne geçmek adına, çalışma; araştırmacılar, ebeveynler ve ilgili devlet kurumlarına bazı bilgiler sağlamaktadır.

Ebeveynlere Öneriler

Ebeveynlere, sosyal medyada herhangi bir platformda yer almak, aktif olmak ya da bu şekilde gelir elde etmek isterlerse bunu kendi adlarına açacakları bir kullanıcı hesabı üzerinden, kendi verilerini kullanarak, kendi rızaları doğrultusunda yapmaları önerilmektedir.

Ebeveynlere, çocuklarına kendi dijital ayak izlerini oluşturacak bir alan bırakmaları önerilmektedir

Ebeveynlere, çocukla ilgili gerçekleştirecekleri bütün eylemlerde öncelikli olarak onun yararını gözetmeleri önerilmektedir. Çocuk hakkında herhangi bir ortamda herhangi bir paylaşımında bulunurlarken bunun sonuçlarını gözeterek hareket etmeleri önerilmektedir.

Ebeveynlere, sosyal medyada çocukları hakkında paylaşım yaparken gelecekte çocuğu temsil edecek bu verilere sağduyulu yaklaşımları, çocuğun mahremiyetinin bazı faydalar uğruna feda edilecek kadar önemsiz olmadığını hatırlamaları önerilmektedir.

Son olarak ebeveynlere çocukları kendi haklarını koruyamayacak yaşta iken onların haklarının koruyucusu olmaları önerilmektedir.

Araştırmacılara Öneriler

Erken çocukluk dönemindeki çocuklar adına açılan hesaplar üzerinden yürütülen bu çalışmanın bir benzeri boylamsal olarak sürdürülebilir. Böylece uzun vadede bu paylaşımların çocukların hayatına olan etkileri ve çocukların gelecekte bu paylaşımlar hakkında neler düşüneceği tespit edilebilir.

Ebeveynlerin sosyal medya paylaşımlarında ekonomik faydanın nasıl motivasyon kaynağı olduğunu keşfetmek üzere, gelir elde etmeye yönelik paylaşımlar yapan ve yapmayan benzer kullanıcı hesapları nitelik ve nicelik açısından karşılaştırılabilir.

Bu çalışmaya Instagram hikayeleri dahil edilmemiştir. Günümüzde bu hikayeler yaygın olarak kullanılmaktadır. Kullanıcılar bu hikayelerde fotoğraf, video, yazı gibi içerikler paylaşabilecekleri gibi hikayelere eklenebilen bağlantılar yoluyla takipçilerini çeşitli alışveriş sitelerine yönlendirerek ekonomik fayda elde edebilmektedir. Bu süreci takip edebilmek için yine çocuklar adına açılmış olan kullanıcı hesapları belirlenerek belirli bir süre izlenebilir.

İlgili Kurumlara Öneriler

İlk olarak Birleşmiş Milletler tarafından yayımlanan 25 Sayılı Yorum Kararı'nın ilgili uzmanlar ve kurumlar tarafından en hızlı şekilde Türkçe diline tercüme edilmesi önem arz etmektedir.

Çocuk koruma politikaları geliştirmekte görevli olan kurum ve kuruluşlar çocuğun dijital ortamlarda korunmasını da bu kapsama dahil edebilir.

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı gibi kurumlar ebeveynlerin bu konuda bilgilendirilmesini ve onlara rehberlik edilmesini sağlayabilir.

Kaynakça

Akdi, M. (2016). Ana-babanın çocuğun fotoğraf ve görüntülerinin sosyal medyada yayınlanmasından doğan sorumluluğu. Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi, 22(3), 123-144.

Akpınar, B. S., Paylan, N., Etlık, Ş., Erus, B. ve Karakoç, H. (2020). "Sharenting" konusunda ebeveynlerin farkındalık düzeyleri. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 2(2), 8-18.

Akyüz, E. (2020). Çocuk Hukuku (7. b.). Ankara: Pegem Akademi.

Amari, T., Kumar, P., Lampe, C. ve Schoenebeck, S. (2015). Managing children's online identities: How parents decide what to disclose about their children online. Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI'15) (s. 1895-1904). New York: ACM Press.

Aslan, S. ve Durmuş, E. (2020). Okul öncesi dönemde güncel bir ebeveyn davranışı: Sharenting. Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 4(1), 135-151.

Berg, B. L. ve Lune, H. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (8 b.). (H. Aydın, Çev.) Konya: Eğitim Yayınevi.

Binark, M. (2007). Yeni Medya Çalışmaları. Ankara: Dipnot.

Blum-Ross, A. ve Livingstone, S. (2017). "Sharenting," parent blogging, and the boundaries of the digital self. Popular Communication, 15(2), 110-125.

Boyd, D. ve Ellison, N. (2008). Social network sites: Definition, history and scholarship.

Journal of Computer-Mediated Communication, 13, 210-230.

Brosch, A. (2016). When child is born into the internet: Sharenting as a growing trend among parents on Facebook. The New Educational Review, 43(1), 225-235.

Buran, A. (2015). Nitel Araştırmada Veri Toplama. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Dü) içinde, Nitel Araştırma (s. 34-58). Ankara: Anı Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016).

Bilimsel Araştırma Yöntemleri (2 b.). Ankara: Pegem Akademi.

C.S. Mott Children's Hospital National Poll on Children's Health. (2015). Parents on Social Media: Likes and Dislikes of Sharenting. Michigan: C.D. Mott Children's Hospital. Retrieved from <https://mottpoll.org/reports-surveys/parents-social-media-likes-and-dislikes-sharenting>.

Case of *Reklos and Davourlis v. Greece*, 1234/05 (European Court Of Human Rights 01 15, 2009). Erişim adresi: [https://hudoc.echr.coe.int/tur#{%22itemid%22:\[%22001-90617%22\]}](https://hudoc.echr.coe.int/tur#{%22itemid%22:[%22001-90617%22]})

Cevher, R. ve Ustakara, F. (2019). Kullanımlar ve doyumlar teorisi bağlamında sosyal medya kullanımına yönelik bir araştırma. Journal of Social Humanities and Administrative Sciences, 5(19), 812-831.

Chazan, D. (2020, 28 August). French parents 'could be jailed' for posting children's photos online. The Telegraph. Retrieved from <https://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/europe/france/12179584/French-parents-could-be-jailed-for-posting-childrens-photos-online.html>.

Cino, D. ve Wartella, E. (2020). 'Governing' sharenting: Parents' privacy concerns and the governance of children's social media presence. The 21st Annual Conference of the Association of Internet Research .

Collett, J. L. (2005). What kind of mother am I? Impression management and the social construction of motherhood. Symbolic Interaction, 28(3), 327-347.

Collins Dictionary. (2021, 07 May). Collins Dictionary: Retrieved from <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/sharenting>.

Damkjaer, M. S. (2018). Sharenting=good parenting? Four approaches to sharenting on Facebook. Digital Parenting, The International Clearinghouse on Children, Youth and Media at NORDICOM, 209-218. Retrieved from https://nordicom.gu.se/sites/default/files/kapitel-pdf/19_damkjaer.pdf.

Desimpelaere, L., Hudders, L. ve Van de Sompel, D. (2020). Children's and parents' perception of online commercial data practices: A qualitative study. Media and Communication, 8(4), 163-174.

Dilmen, N. E. ve Ögüt, S. (2006). Yeni iletişim ortamları ve etkileşime iletişimsel bilişim yaklaşımı. Yeni İletişim Ortamları ve Etkileşim Uluslararası Konferansı. İstanbul. Donovan, S. (2020). 'Sharenting': The forgotten children of the GDPR. Peace Human

Rights Governance, 4(1), 35-39.

Dönmez, D. (2019). Yeni Nesil Ebeveynlik ve Sosyal Medya Bağlamında Blogger Anneler. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dursun, C. (2019). Ebeveynlerin çocuklarını sosyal medyada teşhiri: Çocuk hakları bağlamında bir değerlendirme. Çocuk ve Medeniyet Dergisi, 4(8), 195-208.

Duygulu, S. (2017, 07 08). Blogger Anneler Teşhirci Mi? (Ö. Kurt, Röportaj Yapan) <https://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/omur-kurt/blogger-anneler-teshirci-mi-40513007> adresinden alındı

Erbay, E. (2019). Çocuk Hakları. İstanbul: Yeni İnsan.

Erişir, R. M. ve Erişir, D. (2018). Yeni medya ve çocuk: Instagram özelinde "sharenting" ("paylaşanabalık") örneği. Yeni Medya(4-5), 50-64.

Fiske, J. (2014). İletişim Çalışmalarına Giriş (3. b.). (S. İrvan, Çev.) Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Gülçay, H. ve Balcı, E. V. (2018). Medya ve gelişim: Yakın geleceği üzerine öngörüsül değerlendirmeler. Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi, 26(3).

Jiow, H. J., Lim, S. S. ve Lin, J. (2016). Level up! Refreshing parental mediation theory for our digital media landscape: Parental mediation of video gaming. Communication Theory, 27(3), 309-328.

Kaplan, A. ve Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. Business Horizons, 53(1), 59-68.

Karaman-Kepenekçi, Y. (2012). Çocuk haklarına genel bir bakış. Eğitimci Öğretmen Dergisi, 33(36), 33-36.

Katz, E., Blumler, J. G., ve Gurevitch, M. (1973). Uses and gratifications research. The public opinion quarterly, 37(4), 509-523.

Keith, B. E. ve Steinberg, S. (2017). Parental sharing on the internet child privacy in the age of social media and the pediatrician's role. JAMA Pediatrics, 171(5), 413-414.

Kişisel Verilerin Korunması Kanunu (2016, 7 Nisan). Resmi Gazete (Sayı: 29677). Erişim Adresi: <https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/04/20160407-8.pdf>.

Kumar, P. ve Schoenebeck, S. (2015). The modern day baby book: Enacting good mothering and stewarding privacy on Facebook. Proceedings of the 18th ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work & Social Computing (s. 1302-1312). Kanada: System in Support of Health & Wellness.

Leaver, T. (2016). Born digital? Presence, privacy, and intimate surveillance. J. Hartley ve W. Qu (Ed.) içinde, Re-Orientation: Translingual, Trancultural, Transmedia. Studies in narrative, language, identity, and knowledge (s. 149-160). Shanghai: Fudan University Press.

Leaver, T. (2020). Balancing Privacy: Sharenting, intimate surveillance, and the right to be forgotten. <https://doi.org/10.33767/osf.io/fwvr2> adresinden alındı

Leaver, T., Highfield, T. ve Abidin, C. (2020). Instagram: Visual Social Media Cultures.

Cambridge, UK: Polity Press.

Lee, N. (2001). Childhood and Society: Growing Up in an Age of Uncertainty.

Maidenhead: Open University Press.

Lichtenstein, F., Lauff, N., Listerman, A. ve Koontz, W. (2017, 23 10). Growing up on Youtube - How family vloggers are establishing their children's digital footprints for them. Masters of Media:

<http://mastersofmedia.hum.uva.nl/blog/2017/10/23/growing-up-on-youtube-how-family-vloggers-are-establishing-their-childrens-digital-footprints-for-them/> adresinden alındı

Lievrouw, L. A. (2011). *Alternative and Activist New Media*, Polity. Cambridge: Polity Press.

Linda Lai, E. T. (2008). Groups formation and operations in the Web 2.0 environment and social networks. *Groups Decision and Negotiation*, 17(5), 387-402.

Livingstone, S. (2016). Reframing media effects in terms of children's rights in the digital age. *Journal of Children and Media*(10), 4-12.

Lupton, D. ve Williamson, B. (2017). The datafied child: The dataveillance of children and implications for their rights. *New Media & Society*, 19(5), 780-794.

Marraffino, M. (2018, 01, 08). Anche sanzioni pecuniarie al genitore che pubblica foto del figlio sul web. *Il Sole 24 Ore*. Retrieved from: <https://www.ilsole24ore.com/art/anche-sanzioni-pecuniarie-genitore-che-pubblica-foto-figlio-web-AEvC46bD>.

Moser, C., Chen, T. ve Schoenebeck, S. (2017). Parents' and children's preferences about parents sharing about children on social media. *Proceedings of the 2017 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (s. 5221-5225). Denver, CO: ACM. Retrieved from <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3025453.3025587>.

OHCHR. (1989, 11 20). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations Human Rights Office of the High Commissioner: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC/C/GC/25&Lang=en adresinden alındı

OHCHR. (2021, 02 03). *General Comment No.25 on Children's rights in relation to the digital environment*. United Nations Human Rights Office of the High

Commissioner: <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx> adresinden alındı

Ouvrein, G. & Verswijvel, K. (2019). Sharenting: Parental adoration or public humiliation? A focus group study on adolescents' experiences with sharenting against the background of their own impression management. *Children and Youth Services Review*, 99, 319-327. doi: 10.1016/j.chilyouth.2019.02.011

Özaslan, H., Gültekin Akduman, G. ve Aydoğan, Y. (2018). Siber güvenlik: Sosyal paylaşım sitelerinde aile mahremiyetine ilişkin bir inceleme. *Uluslararası IV. Çocuk Gelişimi Kongresi: 50 Yılda Çocuk Gelişiminin İz Bırakan Yolculuğu*. 195-207, Ankara Erişim adresi: <http://www.diamed98.com/IVCocukGelisimiKongresiTamMetin.pdf>.

Öztürk, Ş. (2017). Facebook'ta çocuklarının fotoğraflarını yayınlayan ebeveynler ve çocuklarının kişilik hakları. *Yeni Medya Çalışmaları 3. Ulusal Kongre Kitabı*, (s. 265-278). Ankara.

Putri, N. R., Harkan, A. A., Khairunnisa, A. A., Nurintan, F. ve Ahdiyat, M. A. (2019). Construction of "sharenting" reality for mothers who shares children's photos and videos on Instagram. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*(558).

Rideout, V. ve Hamel, E. (2006). *The Media Family: Electronic Media in the Lives of Infants, Toddlers, Preschoolers and Their Parents*. California: The Henry J. Kaiser Family Foundation. Retrieved from <https://www.kff.org/wp-content/uploads/2013/01/7500.pdf>.

Rosenberg, A. (2021, 08 31). *The Washington Post*: <https://www.washingtonpost.com/opinions/2021/08/30/baby-nirvana-nevermind-parents-lessons/> adresinden alındı

Rymanowicz, K. (2018, 11 01). Sharenting: The downside to posting about your children on social media. Michigan State University: <https://www.canr.msu.edu/news/sharenting-the-downside-to-posting-about-your-children-on-social-media> adresinden alındı

Saatçioğlu, E. ve Sabuncuoğlu İnanç, A. (2020). Kullanımlar ve doyumlar kuramı ekseninde Instagram kullanımı güdülleri, cinsiyet ve yaş ilişkisi üzerine bir araştırma. Global Media Journal TR Edition, 10(20), 130-152.

Safko, L. ve Brake, D. (2009). The Social Media Bible. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Sarkadi, A., Dahlberg, A., Fanström, K. ve Warner, G. (2020). Children want parents to ask for permission before 'sharenting'. Journal of Pediatrics and Child Health, 56(6), 981-983.

Scolari, C. A. (2009). Mapping conversations about new media: The theoretical field of digital communication. New Media & Society, 11(6), 943-964.

Shao, G. (2009). Understanding the appeal of user-generated media: A uses and gratification perspective. Internet Research, 19(1), 7-25.

Sheldon, P. (2008). Student favorite: Facebook and motives for its use. Southwestern Mass Communication Journal, 23(2), 39-53.

Sheldon, P. ve Bryant, K. (2016). Instagram: Motives for its use and relationship to narcissism and contextual age. Computers in Human Behaviour, 58, 89-97.

Siegel, L., Dorie, A. ve Loranger, D. (2020). The Brat Pack: Mini-Influencers on Internet. International Textile and Apparel Association Annual Conference Proceedings, 77.

Steinberg, S. (2017). Children's privacy in the age of social media. Emory Law Journal, 66(4), 839-884.

Stevens, T. (2010). Study finds 92% of kids are online by age 2, baby dating site valuations soar. Engadget: <https://www.engadget.com/2010-10-08-study-finds-92-of-kids-are-online-by-age-2-baby-dating-site-va.html> adresinden alındı

Ting, H., Run, E. C. ve Liew, S. L. (2016). Intention to use Instagram by generations cohorts: The perspective of developing markets. Global Business and Management Research: An International Journal, 8(1), 43-55.

Türkmenoğlu, H. (2014). Teknoloji ile sanat ilişkisi ve bir dijital sanat örneği olarak Instagram. Ulakbilge, 2(4), 87-100.

Türkoğlu, N. (2010). Toplumsal İletişim. İstanbul: Urban Yayınları.

UNICEF. (2017). Dijital Bir Dünyada Çocuklar. New York: Unicef. Erişim adresi: www.unicef.org/SOWC2017.

Urban Dictionary. (2021, 07 May). <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Sharenting> adresinden alındı

Üçer, N. (2016). Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında gençlerin sosyal medya kullanımına yönelik niteliksel bir araştırma. Global Media Journal TR Edition, 6(12), 1-26.

We Are Social. (2021, 12 May). We Are Social: <https://wearesocial.com/digital-2021> adresinden alındı

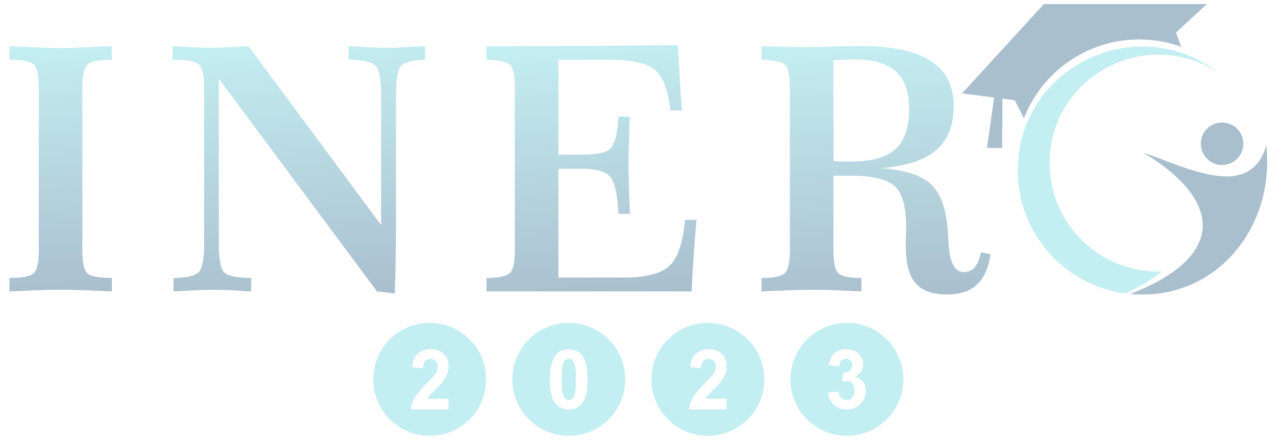
Whiting, A. ve Williams, D. (2013). Why people use social media: A uses and gratifications approach. Qualitative Market Research: An International Journal, 16(4), 362-369.

Yanık, A. (2016). Yeni Medya Nedir Ne Değildir? Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9(45), 898-910.

Yaşar Özeltürkay, E., Bozyiğit, S. ve Gülmez, M. (2017). Instagram'dan alışveriş yapan tüketicilerin satın alma davranışları. Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi, 12(48), 175-198.

Yavuz, C. (2020). Sosyal medya ebeveynliği ve çocukların unutulma hakkı. İzmir Barosu Dergisi(Ocak), 15-51.

Yin, R. K. (2009). Case study research: Design and method. Thousand Oaks: 2009.



HEMŞİRELİKTE ETKİLEŞİMLİ VIDEO TEKNOLOJİSİ: SİSTEMATİK DERLEME INTERACTIVE VIDEO TECHNOLOGY IN NURSING: SYSTEMATIC REVIEW

Şeyda Can¹

¹ Yalova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, Yalova, Türkiye, seyda.can@yalova.edu.tr

ÖZET

Bu sistematik derlemenin amacı, etkileşimli videonun hemşirelik uygulamalarında ve eğitiminde kullanım amaçlarını belirlemektir. Çalışmaya 2000-2023 yılları arasında yapılan araştırmalar alındı. EBSCO (n=12), PubMed (n=24) ve ProQuest (n=62) veri tabanlarında "hemşire veya hemşirelik" ve "etkileşimli video" arama terimleriyle araştırma yapıldı ve doksan sekiz araştırma makalesi elde edildi. Belirtilen veri tabanlarından yapılan aramalardan elde edilen tüm araştırma makaleleri, araştırma sorusu, dahil etme ve hariç tutma kriterleri dikkate alınarak tarandı. Toplam dört yayın çalışma kapsamına alındı ve sonuçlar açısından değerlendirildi. Değerlendirmeye alınan çalışmalarda etkileşimli videonun; hasta bakım ve güvenlik uygulamalarını geliştirmek, akut miyokard enfarktüsü semptomları yaşayan hastalar için bakım arama gecikmelerini azaltmak, hemşirelik öğrencilerinin nazogastrik sondayla besleme beceri yetkinliğini geliştirmek, hemşirelerin ve hemşirelik öğrencilerinin geriatri bilgilerine etkisini araştırmak amacıyla kullanıldığı görüldü. Araştırmadan elde edilen sonucun hemşirelikte etkileşimli video eğitime ışık tutacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Etkileşimli Video, Hemşirelik Öğrencisi, Hemşire



The aim of this systematic review is to determine the purposes of using interactive video in nursing practice and education. Studies conducted between the years 2000-2023 were included in the study. A database search of EBSCO (n=12), PubMed (n=24) and ProQuest (n=62) was performed with search terms 'nurse or nursing' and 'interactive video' resulting in ninety-eight research articles. All research articles obtained from the searches from the specified databases were scanned while considering the research question, and the inclusion and exclusion criteria. A total of four publications were included in the study and evaluated in terms of results. In the studies evaluated, it was seen that interactive video was used to improve patient care and safety practices, to reduce delays in care-seeking for patients with experiencing acute myocardial infarction symptoms, to improve nursing students' nasogastric tube feeding skills, and to investigate the effect of nurses and nursing students on geriatric knowledge. It is thought that the result obtained from the research will shed light on interactive video education in nursing.

Key words: Interactive Video, Nursing Student, Nurse

GİRİŞ

Hemşirelik mesleğinin özü sağlıklı ve hasta bireyler ile doğrudan iletişim ve etkileşim gerektiren bir yapıda olmakla birlikte günümüzde teknolojik gelişmeler hemşirelik bakımı konusunda mevcut problemlerin ve zorlukların çözümünde büyük imkanlar sunmaktadır.¹ Hemşirelik uygulamalarında teknolojinin kullanımı gibi farklı öğretim yöntemlerinin amacı hemşirelerin klinik ortamlardaki becerilerini hastalar üzerinde uygulamadan önce güvenli ve kontrollü bir ortamda beceri kazanmalarını desteklemektir.² Eğitimde teknoloji kullanımı; aktif öğrenmeyi arttırırken farklı özellikte öğrenme stratejilerini birlikte sunar ve öğrenenlerin aralarında ki iletişim ve etkileşime de imkan sağlar.³

Video gibi görsel materyaller daha dikkat çekici olup etkileşim için önemli kaynaklardır.⁴ Etkileşimli eğitsel videolar, öğrenenlerin kendi hızında ilerleyebilmesini, konuya daha iyi odaklanmasını, öğrenmenin zor ve kritik olduğu konularda anlamalarını kolaylaştırmasını ve konunun içeriğinin etkili bir şekilde sunulmasını sağlar.⁵ Etkileşimin amacı bireylerin dikkatlerini öğretilen konu üzerinde yoğunlaştırmak, onları motive ederek öğrenme yeterliliğini arttırmaktır.⁶

Bu doğrultuda bu sistematik derlemenin amacı hemşirelik öğrencilerinin eğitiminde ve hemşirelerin sağlıklı ya da hasta bireylere yönelik uygulamalarında kullanılan etkileşimli videoların kullanım amaçlarını ve sonuçlarını incelemektir.

Araştırma Soruları

1. Hemşirelik eğitiminde etkileşimli video kullanım amaçları ve sonuçları nelerdir?
2. Hemşirelik uygulamalarında etkileşimli video kullanım amaçları ve sonuçları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı

Bu sistematik derlemenin amacı, etkileşimli videonun hemşirelik uygulamalarında ve hemşirelik eğitiminde kullanım amaçlarını ve sonuçlarını incelemektir.

Araştırmanın Tasarımı

Bu çalışma sistematik bir derlemedir.

Araştırmada Kullanılan Veri Tabanları

Araştırmaya 2000-2023 yılları arasında yapılan çalışmalar dahil edildi. Araştırmada EBSCO, PubMed ve ProQuest veri tabanları kullanıldı.

Araştırmaya Dahil Etme ve Dışlama Kriterleri

Analizi yapılan çalışmaların dahil etme ve dışlama kriterleri tablo 1’de yer almaktadır. Seçilen veri tabanlarında hemşirelik öğrencilerin eğitiminde veya hemşirelerin bakım uygulamalarında kullanılan etkileşimli video ile ilgili çalışmalara değerlendirmeye dahil edildi.

Tablo 1. Dahil Etme ve Dışlama Kriterleri

Maddeler	Dahil Etme Kriterleri	Dışlama Kriterleri
Kaynaklar	Seçilen veri tabanlarında hakemli araştırma makaleleri	Seçilen veri tabanı dışında kalan veri tabanları
Çalışma Tipi	Tüm ampirik çalışmalar	Sistematik derleme, kongre bildirileri gazete yayınları
Örneklem Grubu	Hemşire ve hemşirelik öğrencileri	Diğer sağlık profesyonelleri
Diğer Durumlar	-Konusu etkileşimli video olan çalışmalar - İngilizce yayınlanmış çalışmalar	İngilizce dışında diğer dillerde yayınlanmış çalışmalar

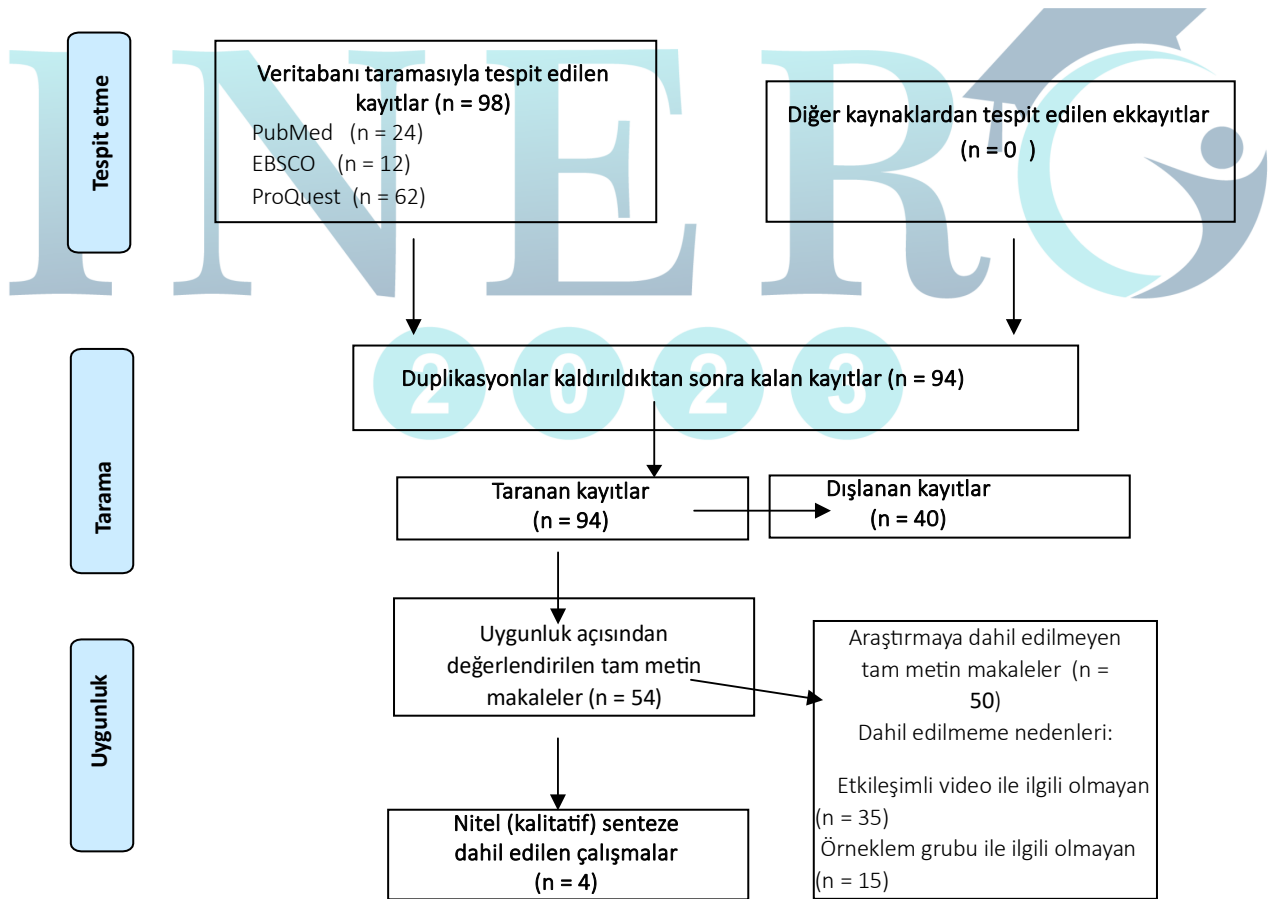
Araştırmanın Evren ve Örneklem

2000-2023 yılları arasında EBSCO (n=12), PubMed (n=24) ve ProQuest (n=62) veri tabanlarında olmak üzere toplam 98 adet çalışma incelendi. İlgili veri tabanlarında 'nurse veya nursing' ve 'interactive video' İngilizce kelimeleri ile tarama yapıldı. Dahil etme ve dışlama kriterlerine göre araştırmaya alınan çalışma sayısı belirlendi (n=4). Çalışmaların uygunluk açısından değerlendirilme aşamaları şekil 1'de yer almaktadır.

Verilerin Değerlendirilmesi

Ayrıntılı olarak ele alınan araştırmaların özellikleri tablo şeklinde verilmiş olup araştırmalar belirtilen bu ortak bulgular üzerinden değerlendirilmiştir (Tablo 2).

Şekil 1. PRISMA Akış Şeması



Kaynak: Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta- Analyses: The PRISMA Statement. PLoS Med 6(7): e1000097.⁷

BULGULAR

Toplam dört yayın çalışma kapsamına alındı ve sonuçlar açısından değerlendirildi (Tablo 2). Yapılan çalışmalara bakıldığında üç çalışmanın hemşirelik öğrencilerinde yapıldığı^{8,9,10} ve bir çalışmanın¹¹ ise hemşireler tarafından hastalar ile yapıldığı görülmektedir.

Hemşirelik öğrencileri ile yapılan çalışmaların geriatri bilgisini artırmak,⁹ nazogastrik (NG) tüp ile besleme beceri yetkinliğini geliştirmek⁸ ve etkileşimli video simülasyonu ile etkileşimli olmayan video simülasyonu uygulamasının karşılaştırılmak¹⁰ amacıyla yapıldığı görüldü. Li ve arkadaşları (2022) ise etkileşimli videonun akut miyokard enfarktüsünün (AMI) semptomları için bakım arama niyeti ve AMI bilgisi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapmıştır.¹¹

Çalışma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin geriatri bilgisinde artış,⁹ nazogastrik sondayla beslenme konusundaki bilgi ve güvenlerinde iyileşme⁸ ve öğrenmenin teşvik edildiği¹⁰ gözlemlendi. Hastalarda ise AMI semptomları için tedavi aramaya yönelik davranışsal niyetlerini iyileştirmede etkili olduğu görüldü.¹¹

TARTIŞMA

Hebes ve arkadaşlarının (2020) çalışmasında kullandığı Serioussoap.nl 2015 yılında Amsterdam Üniversitesi Tıp Merkezi tarafından geliştirilen ve ücretsiz olarak kullanılabilen geriatik bakımla ilgili etkileşimli bir oyun videosudur.⁹ Araştırmacılar Serioussoap.nl'in geriatik bilgiyi geliştirmek için etkili bir eğitim aracı olarak hizmet edebileceği ve anlamlı bir öğrenme ortamı sunabileceğini belirtmektedir. Çalışmada katılımcıların Serioussoap.nl oynayarak neredeyse iki yıllık geriatri eğitimi kazandığını ve bu nedenle etkileşimli videonun güvenli bir ortamda öğrenmeyi destekleyebileceğini düşünmektedirler. Bu sonuç hemşirelik öğrencilerinin eğitiminde öncelikle temel psikomotor beceri alanlarında video destekli eğitimden yararlanılabileceği, eğitim yöntemi olarak kullanılabileceği ve eğitimin kalitesini arttıracığı literatür bilgisini destekler niteliktedir.¹²

Li ve arkadaşlarının (2022) çalışması AMI semptomları yaşayan ve karar vermede algısal-bilişsel süreçlerden geçen bir senaryoyu canlandıran bir hastayı tasvir eden etkileşimli bir videonun gösterilmesini içeriyordu.¹¹ Etkileşimli video ile katılımcılara sanal, dolaylı bir deneyim sunarak hastalıkları ile ilgili karar verme süreçlerindeki her önemli adımı prova etmelerini sağladı. Bu çalışmayı yürütmek için iki farklı hasta bakımı senaryosu seçildi. Her iki hasta senaryosu da öğrencilerin bakımlarına yalnızca temel hasta güvenliğini uygulamalarını değil, aynı zamanda farklı teşhisler için pozitif hasta sonuçları için gerekli olan özel bakım veya protokolleri de uygulamalarını

gerektiriyordu. Blazeck ve arkadaşları (2016) ise hemşirelik öğrencilerinin hasta merkezli taburculuk öğretimi sağlayabilme becerilerini geliştirmek için etkileşimli video tabanlı öğretim tekniğinden faydalanmıştır.¹³ Bu doğrultuda etkileşimli videoların hemşirelerin/hemşirelik öğrencilerinin farklı hastalıkları olan gruplarda bakımın yönetilmesinde ve karar verme becerilerinin kullanılmasında kullanılabileceği görülmektedir.



Tablo 2. Dahil Edilen Çalışmaların Özellikleri

Yazar/lar, Yıl, Ülke	Amaç	Örneklem Özellikleri	Bulgular
Habes ve ark. 2020, Hollanda	Serioussoap.nl 'nin hemşirelerin ve hemşirelik öğrencilerinin geriatri bilgilerine etkisini araştırmak ve kullanılabilirliğini değerlendirmek.	Hollanda'da üç meslek hemşireliği okulu ($n=119$ ikinci/üçüncü sınıf öğrencisi), bir hemşirelik üniversitesi ($n=77$ birinci sınıf meslek hemşiresi) ve bir evde bakım kuruluşu ($n=44$ meslek hemşiresi) katılmıştır. Nitel çalışma toplam 94 meslek öğrencisi ile tamamlanmıştır.	Çalışma, geriatrik bilgide %7,8'lik önemli bir artış olduğunu gösterdi. Veriler, Serioussoap.nl'nin yansıtıcı öğrenme stiline katkıda bulunduğunu ve anlamlı öğrenmeyi geliştirdiğini gösterdi. Serioussoap.nl ile oynamanın geriatri bilgisi üzerinde önemli bir olumlu etkisi olduğu belirlendi.
Li ve ark. 2022, Hong Kong	Anlatıya dayalı bir psikoeğitimsel müdahalenin, didaktik bir eğitici yaklaşımla akut miyokard enfarktüsünün (AMI) semptomları için bakım arama niyeti ve AMI bilgisi üzerindeki etkilerini karşılaştırmak.	Toplam 608 katılımcı anlatı temelli psikoeğitim grubuna ($n=304$) veya didaktik eğitim grubuna ($n=304$) ayrıldı. 8 haftalık, anlatıya dayalı bir psikoeğitimsel müdahale, hemşire liderliğinde, etkileşimli video oturumları yoluyla karmaşık karar verme ve arzu edilen davranış değişiklikleri için canlı bir bilişsel deneyim yaratmayı amaçladı.	Psikoeğitimsel müdahale grubu, tutumlarında kontrol grubuna göre daha büyük olumlu değişiklikler bildirildi.

Chao ve ark. 2021, Kuzey Tayvan	Bu çalışma, 3D etkileşimli video programının hemşirelik öğrencilerinin NG tüpüyle besleme beceri yetkinliğini geliştirmedeki etkilerini incelemeyi amaçladı.	Kuzey Tayvan'daki bir üniversiteden toplam 45 hemşirelik öğrencisi müdahale grubu (n = 22) ve bir karşılaştırma grubu (n = 23) olmak üzere iki gruba ayrıldı. Müdahale grubu, nazogastrik tüple beslenmeye ilişkin 3D etkileşimli video programını alırken, karşılaştırma grubu bir tanıtım videosu izledi. Hemşirelik öğrencileri NG tüple besleme becerisini hiç kazanmamış öğrencilerdi.	Hemşirelik öğrencilerinin nazogastrik sondayla beslenme konusundaki bilgi ve güvenleri her iki grupta da müdahaleden sonra önemli ölçüde arttı. İki grup arasında öğrencilerin bilgi, beceri ve güvenlerinde anlamlı bir fark olmamasına rağmen, müdahale grubundaki katılımcıların 3D etkileşimli video programından ortalama memnuniyet puanları, normal bir video izleyen karşılaştırma grubuna göre önemli ölçüde daha yüksekti.
Musa ve ark. 2021, Amerika	Bu çalışma hemşirelik öğrencilerinde etkileşimli video simülasyonu ile etkileşimli olmayan video simülasyonu uygulamasının karşılaştırılmasını amaçladı.	Bu çalışmanın katılımcıları bir Amerikan üniversitesindeki 36 lisans hemşirelik öğrencisinden oluşmaktadır. Hemşirelik öğrencilerinden iki farklı simülasyona katılmaları istendi: etkileşimli (INT) simülasyon ve video (VID) simülasyon.	Bu çalışma hemşirelik öğrencilerinde etkileşimli video simülasyonu ile etkileşimli olmayan video simülasyonu uygulamasının karşılaştırılmasını amaçladı.

Chao ve arkadaşlarının (2021) çalışması, hemşirelik öğrencilerinin NG tüpüyle beslenme bilgisinin ve güveninin 3D etkileşimli video izleyerek geliştirilebileceğini gösterdi.⁸ Ancak, öğrenme çıktıları, etkileşimli video izlemek ile normal bir tanıtım videosu izlemek arasında benzerdi. Geri ve arkadaşları (2017) etkileşimli videoların öğrencilerin dikkat sürelerini artırabileceğini belirtmektedir.¹⁴ Herault ve arkadaşları (2018) çalışmalarında etkileşimli videonun öğrencilerin eğitim süreçlerinde halihazırda kullanılan öğretme ve öğrenme yöntemlerini tamamlayıcı bir araç olarak kullanılabilirliğini belirtmektedir.¹⁵ Bu doğrultuda literatür bilgisinin derlemeye dahil edilen çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Musa ve arkadaşlarının (2021) çalışmasında etkileşimli ve etkileşimsiz bir video simülasyonun etkinliğini karşılaştırdı.¹⁰ Çalışmalarında ilk senaryoda hasta güvenliği müdahalelerini tamamlamanın yanı sıra, öğrencilerin ayrıntılı nörolojik değerlendirme yapmaları, hipertansif krizi tespit etmeleri ve doğru reçeteli ilaçları vermeleri istendi. İkinci senaryo, göğüs ağrısı ve anksiyetesi olan hasta senaryosu idi. Senaryo doğrultusunda öğrenciler göğüs ağrısının neden (kardiyak/anksiyete) kaynaklandığını belirlemeye ve uygun şekilde müdahale etmeye çalıştı. Simülasyonun başarıyla tamamlanması için hasta bakımına yönelik güvenlik uygulamaları da (el hijyeni, hasta tanımlama, oda güvenliği vb.) de gerekliydi. Çalışmada videoların kullanımı güvenliği artırırken, videoları pasif olarak izlemek, simülasyon öğreniminin önemli bir bileşeni olan etkileşimden yoksun olduğu belirtilmiştir. Derlemeye dahil edilen bu çalışma etkileşimli videoların hemşirelik öğrencilerinin hasta bakım güvenliği ile ilgili eğitimlerinde kullanılabilirliği göstermektedir. Bu sonuç farklı çalışmalarda laboratuvar uygulamalarında kullanılan video gibi farklı yöntemlerin öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığı, ilgi ve motivasyon sağladığı bilgisini desteklemektedir.¹⁶

SONUÇ VE ÖNERİLER

Derlemeye dahil edilen çalışmaların hemşirelerin geriatri bilgisinin artırılmasında, nazogastrik sondayla beslenme konusundaki bilgi ve becerisinin geliştirilmesinde, semptom yönetiminin sağlanmasında ve öğrenmenin teşvik edilmesinde kullanıldığı görüldü. Sonuç olarak derlemeye dahil edilen çalışmalarda etkileşimli video uygulamalarının hemşirelerin teorik ve pratik becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilirliği ancak bu alan ile ilgili daha ayrıntılı çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

KAYNAKÇA

1. Çetin, B., & Eroğlu, N. (2020). Hemşirelik bakımında teknolojinin yeri ve inovasyon. *Acta Medica Nicomedia*, 3(3), 120-126.
2. Greysen, S. R., Khanna, R. R., Jacolbia, R., Lee, H. M., & Auerbach, A. D. (2014). Tablet computers for hospitalized patients: A pilot study to improve inpatient engagement. *Journal of hospital medicine*, 9(6), 396-399.
3. Aygin, D., & Yılmaz, A. Ç. (2022) Hemşirelik eğitiminde teknolojinin etkisi ve teknoloji tabanlı öğrenme yöntemlerinin kullanımı. *Izmir Democracy University Health Sciences Journal*, 5(1), 32-46.
4. Yorulmaz, E. T., Belhan, Z., Ezgi, K. O. C. A., Kocatepe, V., & Ünver, V. (2022). Hemşire eğitimciler için video kurgusu taslağı nasıl olmalı?. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 9(1), 115-122.
5. Kışla, T., Emirtekin, E., Polan, Ş., & Dönmez, O. (2020). Etkileşimli Eğitsel Video Ve Başarı Testinin Geliştirilmesi: İp Adresi Kavramı Örneği. *Journal Of Instructional Technologies And Teacher Education*, 9(1), 42-51.
6. Koçdar, S., Karadeniz, A., Bozkurt, A., & Büyük, K. (2017). Açık ve Uzaktan Öğrenmede Sorularla Zenginleştirilmiş Etkileşimli Video Kullanımı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 93-113
7. Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group*, T. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of internal medicine*, 151(4), 264-269.
8. Chao, Y. C., Hu, S. H., Chiu, H. Y., Huang, P. H., Tsai, H. T., & Chuang, Y. H. (2021). The effects of an immersive 3d interactive video program on improving student nurses' nursing skill competence: A randomized controlled trial study. *Nurse Education Today*, 103, 104979.
9. Habes, E. V., Jepma, P., Parlevliet, J. L., Bakker, A., & Buurman, B. M. (2020). Video-based tools to enhance nurses' geriatric knowledge: A development and pilot study. *Nurse Education Today*, 90, 104425.
10. Musa, D., Gonzalez, L., Penney, H., & Daher, S. (2021). Interactive video simulation for remote healthcare learning. *Frontiers in Surgery*, 8, 713119.
11. Li, P. W., Doris, S. F., Yan, B. P., Wong, C. W., Yue, S. C., & Chan, C. M. (2022). Effects of a narrative-based psychoeducational intervention to prepare patients for responding to acute myocardial infarction: A randomized clinical trial. *JAMA Network Open*, 5(10), e2239208-e2239208.
12. Zengin, D., & Yardımcı, F. (2017). Hemşirelikte pediatrik tanılama becerisi kazandırmada video ile eğitimin etkinliğinin değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 10(4), 267-274.
13. Blazeck, A. M., Katrancha, E., Drahnak, D., Sowko, L. A., & Faett, B. (2016). Using interactive video-based teaching to improve nursing students' ability to provide patient-centered discharge teaching. *Journal of Nursing Education*, 55(5), 296-299.
14. Geri, N., Winer, A., & Zaks, B. (2017). Challenging the six-minute myth of online video lectures: Can interactivity expand the attention span of learners?. *Online Journal of Applied Knowledge Management (OJAKM)*, 5(1), 101-111.
15. Herault, R. C., Lincke, A., Milrad, M., Forsgårde, E. S., & Elmquist, C. (2018). Using 360-degrees interactive videos in patient trauma treatment education: design, development and evaluation aspects. *Smart Learning Environments*, 5, 1-15.
16. Arslan, G. G., Ozden, D., Goktuna, G., & Ayik, C. (2018). A study on the satisfaction of students for the time spent watching video-based learning during their basic nursing skills' training. *Int J Caring Sci*, 11(1), 427-436.

INER²⁰²³

2023