



Eğitim ve Bilim

Education and Science

Ekim: 2025 Cilt: 50 Sayı: 224 / October: 2025 Vol: 50 Issue: 224



Eğitim ve Bilim
Education and Science

1300-1337

Cilt 50, Sayı 224, 2025

Eğitim ve Bilim

Education and Science

Türk Eğitim Derneği (TED) İktisadi İşletmesi Adına İmtiyaz Sahibi

Sinan Selçuk PEHLİVANOĞLU

Eğitim ve Bilim, Türk Eğitim Derneği'nin (TED) resmi yayın organıdır. Hakemli bir dergi olarak sadece araştırma makalelerine yer verilir. Dergiye gelen yazılar, öncelikle editör ve alan editörleri tarafından değerlendirilerek yazının alanına uygun en az iki hakem tarafından değerlendirilir. Eğitim ve Bilim üç ayda bir yayımlanır. Eğitim ve Bilim Dergisi okul öncesi eğitimden yükseköğrenime kadar tüm kademelerde, gelişmeye ihtiyaç duyulan alanlara somut çözüm önerileri sunan, eğitim faaliyetlerinin gelişmesine destek olacak nitelikte, öğretmenlerin ve akademisyenlerin profesyonel gelişimlerine katkı sağlayabilecek akademik çalışmaların yaygınlaştırılmasına hizmet eder.

Baş Editörler

Ahmet Doğanay, Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Cennet Engin, Prof. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Emine Erkin, Prof. Dr., Boğaziçi Üniversitesi, Türkiye
Işıl Kabakçı Yurdakul, Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Jale Çakıroğlu, Prof. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Yüksel Kavak, Prof. Dr., TED Üniversitesi, Türkiye

Yayın Sorumlusu

Mine Metin, Türk Eğitim Derneği, Türkiye

Eğitim ve Bilim Dergisi Çevrimiçi Erişim Adresi

Web: <http://egitimvebilim.ted.org.tr>

e-posta/e-mail: egitimvebilim@ted.org.tr

Basım Tarihi: Ekim 2025

Eğitim ve Bilim Dergisi, Social Sciences Citation Index (SSCI), Scopus, EBSCO Host, ProQuest ve TR Dizin tarafından dizinlenmektedir.

Yayın Türü: Yaygın Süreli Yayın

Yayıncı Adresi: Türk Eğitim Derneği İktisadi İşletmesi, TED Ankara Koleji Vakfı Okulları İncek Kampüsü Taşpınar Mah. 2800. Cadde No:5 F Blok İncek - Gölbaşı / Ankara

Telefon: +90 (312) 939 50 82 **Faks:** +90 (312) 417 23 74

Baskı: Teknoart Digital Ofset Reklamcılık Matbaacılık İthalat İhracat Sanayi ve Ticaret Ltd. Şti.

Adres: Cevizlidere Mah. 1288. Sokak No:1/1 Balgat, Çankaya/Ankara, Türkiye

Sertifika No: 47644 | **Telefon:** +90 (312) 473 92 97 | **e-posta:** info@printandsmile.com.tr



- 1 Okul öncesi hareket etkinliği uygulamalarında öğrenci fiziksel aktivitesi, ders içeriği ve öğretmen davranışı
İsmail Çiçek, Leyla Saraç
- 23 İlkokul sosyal bilgiler dersinde ters yüz edilmiş öğrenme modeli uygulamaları
Can Uyanık, Ömür Gürdoğan Bayır, Mehmet Gültekin
- 75 İlkokul öğrencilerinin süreç-tür temelli yaklaşım ile masal parodisi yazma süreci: bir karma yöntem çalışması
Seval Çiğdemir
- 101 Türkiye’de ilkokula geçişle ilgili çalışmaların analizi: bir meta-sentez çalışması
Hatice Uysal Bayrak, Muhammet Baştuğ
- 131 Ortaokul öğrencilerinin ana dillerinde yeni sözcükleri öğrenme biçimleri: kelime öğrenme stratejilerine yönelik ampirik bir araştırma
Muhammet Memiş
- 169 D1 ve D2 Türkçe araştırma makalelerinde kendinden söz etme: ortaya çıkış şekilleri, işlevler ve dağılım
Ruhan Güçlü
- 199 Coğrafya dersi öğretim programlarının bölge anlayışının tarihsel devinimi: gelenek ve değişim
Bahaddin Şahin
- 227 Sosyal ağ analizine dayalı öğretim ve araştırma odaklı iş birliğinde bölgesel farklılıklar: Jiangsu eyaletinin A şehri ve B ilçesindeki coğrafya öğretmenlerine dair bir vaka çalışması
Yiwen Tong, Ling Yuan, Qian Luo, Shui Li, Zhiqiang Yuan, Chengfu Ye, Jin Ji, Xiaoxu Lu
- 247 Etkili psikolojik danışman nitelikleri ile iş yaşamında öznel iyi oluş ve iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracı rolü
Seda Gündoğdu, Fatma Sıpmaz
- 279 Türkiye’de kamu eğitim harcamalarının iller düzeyinde belirleyicileri
Ebru Çağlayan Akay, Mustafa Çelen, Serdar Yılmaz



Okul öncesi hareket etkinliği uygulamalarında öğrenci fiziksel aktivitesi, ders içeriği ve öğretmen davranışı *

İsmail Çiçek ¹, Leyla Saraç ²

Öz

Fiziksel aktivite, okul öncesi çocukların genel gelişimini (fiziksel, psikolojik, sosyal, akademik vb.) büyük ölçüde artırır. Bu nedenle, günlerinin önemli bir bölümünü okul ortamında kontrollü ve planlı bir ortamda geçiren okul öncesi çocukların okul öğrenme ortamlarındaki fiziksel aktiviteye yönelik uygulamalarda neler gerçekleştiğini incelemek önemlidir. Bu önemden hareketle, bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki devlet ve özel okul öncesi kurumlarda öğrenim gören öğrencilerin Hareket Etkinliği uygulamalarındaki fiziksel aktivite düzeylerini, fiziksel aktivite türlerini, uygulamaların bağlamını/içeriğini, öğretmen katılımını ve öğretmen teşvikini karşılaştırmaktır. Çalışmaya, kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla belirlenen 23'ü devlet okullarında, 27'si özel okullarda çalışan 50 kadın okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Veriler, Okul Öncesi Çocuklar için Fitnes Eğitim Süresini Gözlemleme Sistemi kullanılarak toplanmıştır. Bulgular hem devlet okullarında hem de özel okullardaki çocukların okul öncesi öğretim programında yer alan Hareket Etkinliği uygulamaları sırasında uygulama sürelerinin çoğunu oturarak (devlet %49.22, özel %47.88) ve ayakta (devlet %39.80, özel %42.54) geçirdiklerini ortaya koymuştur. Hareket Etkinliği uygulama süresinin çoğunda fiziksel aktivite türünün uzanma/oturma/çömelme/ayakta durma (devlet %81.8, özel %84.27), uygulamaların bağlamının/içeriğinin oyun oynama (devlet %73.68, özel %63.59), öğretmen katılımının gözlemleme (devlet %63.58, özel %71.54) olduğu ve öğretmen etkileşiminin sınıf içinde ve dışında fiziksel aktivite/fitnes/motor becerileri teşvik etmeyi içermediği görülmüştür. Bu bulgular ışığında, okul öncesi çocukların fiziksel olarak hareketsizliğinin olası nedenlerini ve öğretmenlerin öğrencileri hareketsiz tutan öğretme davranışı ve uygulama içeriklerini ortaya koymak için daha fazla araştırma yapılması ve okul öncesi fiziksel aktivite hedeflerine ulaşmaktan uzak olmasına bağlı olarak, okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarında ve okul öncesi Hareket Etkinliği içeriğinde gerekli düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Okul öncesi eğitim
Hareket etkinliği
Fiziksel aktivite
Sistematiik gözlem
SOFIT-P

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 15.03.2024
Kabul Tarihi: 19.11.2024
Elektronik Yayın Tarihi: 12.09.2025

DOI: 10.15390/ES.2025.2578

* Bu makale İsmail Çiçek'in Leyla Saraç danışmanlığında yürüttüğü "Okul öncesi dönem hareket etkinliklerinin öğrenci fiziksel aktivite düzeyine, fiziksel aktivite türüne, ders içeriğine ve ders içi öğretmen davranışına göre incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Ayşe Parmaksız Ortaokulu, Şanlıurfa, Türkiye, ismailcicekismail@gmail.com

² Çukurova Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Adana, Türkiye, lylsr@gmail.com

Giriş

Bir ülkenin geleceğinin temeli, sosyal ve ekonomik kalkınmasında ve her açıdan üretken, sorumlu ve sağlıklı bireyler yetiştirmesinde yattığından, bu niteliklere sahip bireylere yatırım yapmak ve onları yetiştirmek önem taşımaktadır (Adams, 2002; Reynolds vd., 2011). İnsan gelişimi doğumdan önce başlar ve doğumdan ölüme kadar yaşam deneyimleriyle şekillenir. Erken deneyimler, yaşam boyu öğrenme, tutumlar, fiziksel ve zihinsel sağlığın geliştirilmesinde hayati bir rol oynar. Ayrıca dil, biliş, sosyo-duygusal ve düzenleyici gelişim için çok önemlidir ve farklı alanlarda daha sonraki başarı için bir belirteçtir (Bakken vd., 2017). Yaşamın erken dönemlerinde oluşturulan güçlü bir temel, olumlu sonuçların olasılığını artırırken, zayıf bir temel yaşamın ilerleyen dönemlerinde zorluklarla karşılaşma olasılığını artırır (Center on the Developing Child, 2010). Araştırmalar, hareketin yaşam için, özellikle de küçük çocuklar için hayati önem taşıdığını göstermektedir. Küçük çocuklar hareket yoluyla erken öğrenmeyi hem tecrübe eder hem de öğrenmenin odağı olurlar. Çocuklar sinir-kas kontrolünü geliştirdikçe, fiziksel dünyayı kavrayabilir ve anladıklarını sözsüz olarak ifade edebilirler. Çocuklar, bastırılmaz bir merakla hareket yoluyla çevrelerini öğrenirler. Çocukların hareket etmelerine izin vermek, keşifler yapmalarını ve dünyaları hakkında önemli bilgiler toplamalarını sağlar. Hareket yoluyla çocuklar aynı zamanda düşünme becerilerini ve çevrelerine uyum sağlayarak doğada ve dünyada gezinmek için gereken fiziksel becerileri de geliştirirler. Motor beceriler bu dönemde önemli bir gelişim göstererek dil, biliş, fiziksel ve sosyal gelişim gibi çeşitli diğer gelişim alanlarında başarı için zemin hazırlar (Gandotra vd., 2023; Iverson, 2010; Riggs, 1980).

Aile gibi okul da çocukların genel iyi oluş halinin sağlanmasında önemli bir kaynaktır. Okullar, tüm öğrenciler için planlı öğrenme fırsatları sunarak bu iyi oluş halini desteklemeye yardımcı olur. Bu destek, müfredat aracılığıyla sağlanmaktadır. Bu araştırmanın yapıldığı süreçte Türkiye'deki okullarda 2013 yılında uygulamaya konulan okul öncesi öğretim programı kullanılmaktaydı. Ancak araştırmanın makaleye dönüştürüldüğü dönemde, okul öncesi öğretim programının Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından güncellendiğini de belirtmek gerekir (MEB, 2024). Türkiye'de çocukların bütünsel gelişimini sağlamayı amaçlayan MEB, 2013 yılından bu yana uygulanan okul öncesi eğitim programında üç farklı yaş grubundaki (36-48, 48-60 ve 60-72 ay) çocuklar için beş gelişim alanı (bilişsel, dil, sosyal ve duygusal, motor ve öz bakım becerileri) ve kazanım tanımlamıştır (MEB, 2013). Bu gelişim alanları içerisinde, bu çalışmanın da odak noktası olan çocukların motor gelişimi için beş ana kazanım tespit edilmiştir. Bu kazanımlar yer değiştirme hareketleri (örn. ısınma, soğuma, koşma, zıplama, atlama, tırmanma), denge hareketleri (örn. bir çizgi boyunca ilerleme, tek ayak üzerinde durma), nesne kontrolü gerektiren hareketler (örn. ayakla topa vurma, elle topu yuvarlama, nesneleri bir hedefe fırlatma), küçük kas kullanımı gerektiren hareketler (örn. nesneleri toplama, nesneleri istifleme) ve müzik ve ritim eşliğinde yapılan hareketleri (örn. dans adımları atma, müzik eşliğinde dans etme) ile ilgilidir. Program içeriği, motor gelişim kazanımları elde etmek, fiziksel aktiviteye yaşam boyu katılımı sağlamak, çocukların fiziksel ve motor okuryazarlığını, algısal-motor gelişimini ve yer değiştirme, nesne kontrolü ve denge gibi hareket becerilerini geliştirmek ve çocukların fiziksel, motor, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimlerine ve öz bakım becerilerine katkıda bulunmak için önerilen hareket etkinlikleri aracılığıyla çocukların temel hareket becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Kısacası, okul öncesi öğretim programında yer alan fiziksel ve motor etkinlikler, çocukların temel hareket becerilerini, beden farkındalığını, motor becerilerini (kuvvet, koordinasyon, hız ve çeviklik) ve fiziksel becerilerini (esneklik, kuvvet ve dayanıklılık) geliştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2013). Okul öncesi dönem çocukların bu motor ve fiziksel gelişim alanlarında MEB tarafından belirlenen performans düzeylerine ulaşamamaları, çocukluk ve daha sonraki yetişkinlik dönemi yaşamlarını olumsuz etkileyecek sorunlara yol açabilir.

MEB'in (2013) de odak noktası olan motor gelişimin, çocukların sadece harekete yönelik gelişimiyle ilgili olmadığı alanyazında sıklıkla vurgulanmaktadır. Araştırmalar, yeni doğan bebeklerde dahi hareketlerin sadece reflekslerden ibaret olmadığını; motor gelişimin sadece kasları kontrol etmeyi öğrenmekle ilgili olmadığını; motor gelişimin insan gelişiminin merkezinde yer aldığını ve algı, planlama ve motivasyon dahil olmak üzere insan gelişiminin tüm farklı yönlerini yansıttığını (Von Hofsten, 2004) ve erken çocukluk dönemindeki motor deneyimlerin bilişsel, sosyal veya algısal

gelişimle de ilişkili olduğunu göstermiştir (Bushnell ve Boudreau, 1993). Bunun yanında, araştırmalar motor gelişimin daha geniş bir perspektiften ele alınması gerektiğini de ileri sürmüştür. Bunun nedeni, beynin ve bedenin biyolojik olarak birbirinden ayrılmaz olması ve bireylerin içinde yaşadıkları çevresel bağlamlara uyum sağlayan özelliklere sahip olmasıdır (Gabbard vd., 2009). Alanyazın, motor gelişimin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu ve çocukluktan yetişkinliğe kadar devam ettiğini gösteren önemli kanıtlar sunmaktadır. Bu kanıtlar, motor becerileri geliştirmeyi amaçlayan müdahalelerin çeşitli yaşam evreleri boyunca etkili olabileceğini göstermektedir.

Çocuklarda motor gelişimin önemi, obezite açısından da belirgindir. Obezite, yirmibirinci yüzyılın önemli halk sağlığı sorunlarından biri olarak tanımlanmış (Dünya Sağlık Örgütü [DSÖ], 2020) ve çocukluk çağı obezitesine yönelik istatistikler endişe verici boyutlara ulaşmıştır. Konuya ilişkin 2020 istatistiklerine göre, dünya genelinde 5-19 yaş arası 340 milyon çocuk ve ergen aşırı kilolu veya obez olarak sınıflandırılmıştır (DSÖ, 2021). Çocukluk çağı obezite istatistikleri 2030 yılında Çin, Hindistan ve Amerika Birleşik Devletleri'nin obez çocuk sayısı bakımından ilk üçte yer alacağını, Türkiye'nin ise 13. sırada yer alacağını öngörerek Türkiye'de de kritik eşiğe ulaşıldığını göstermektedir (World Obesity Federation [WOF], 2019). Anormal veya aşırı ve yaşamı tehdit eden düzeyde yağ birikimi olarak tanımlanan obezite, yetişkinlikte kardiyovasküler hastalıklar, kas-iskelet sistemi rahatsızlıkları ve bazı kanserler gibi bulaşıcı olmayan birçok hastalık için (DSÖ, 2021); çocuklukta ise fazla kilolu veya obez olmak fiziksel (örn. diyabet, astım, kardiyovasküler hastalık, yüksek kolesterol, ortopedik sorunlar), psikolojik (örn. düşük öz saygı/güven, beden imajı), sosyal (örn. ayrımcılık, izolasyon) ve akademik (örn. okula devamsızlık, düşük performans) sorunlar için önemli bir risk faktörüdür (Sahoo vd., 2015; Schwimmer vd., 2003). Enerji yoğunluğuna sahip yağ ve şeker oranı yüksek gıdaların tüketiminin artması, hareketsiz yaşam tarzına bağlı fiziksel hareketsizliğin artması, ulaşım düzenindeki değişiklikler ve kentleşmenin artması, düzenli fiziksel aktivite ve sağlıklı beslenme yoluyla büyük ölçüde önlenebilir olan obezite ve aşırı kiloya ve bunlarla ilişkili olumsuz sağlık sonuçlarına neden olmaktadır (DSÖ, 2021). Buna rağmen istatistikler, dünya genelinde her yaştan insanın, genel sağlıklarına önemli katkı sağlayan ve hareketsizlikle ilişkili hastalıkları önlemenin en ucuz ve en erişilebilir yollarından biri olan fiziksel aktiviteye yeterince katılım sağlamadığını göstermektedir (Aubert vd., 2021; Guthold vd., 2018; Guthold vd., 2020).

Okul öncesi öğretim programında yer alan Hareket Etkinliği uygulamaları ile okul öncesi dönem çocukların koşma, zıplama, atma, yakalama gibi temel motor becerilerini geliştirmeleri ve fiziksel aktivite yapmaları beklenmektedir (MEB, 2013). Bu becerilerin gelişimi ancak çocukların fiziksel olarak aktif olmasıyla sağlanabilir. Nitekim konuya yönelik alanyazın, fiziksel aktivite ile motor beceriler arasında bir ilişki olduğunu ve fiziksel aktivite düzeyi yüksek olan çocukların motor beceri düzeylerinin de yüksek olduğunu rapor etmiştir (Dapp vd., 2021; Figueroa ve An, 2017; Martínez-Bello ve Estevan, 2021; Williams vd., 2008). Buna ek olarak alanyazında, yaşamın ilk yıllarında fiziksel aktivite alışkanlığı edinilmesinin, yaşamın ilerleyen dönemlerinde fiziksel aktivitenin önemli bir belirleyicisi olabileceğine dair kanıtlar bulunmaktadır (Hnatiuk vd., 2012). Ancak, bir çocuğun genel fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişimi için bu kadar önemli olan fiziksel aktivite ve motor becerilere katılım, bir çocuğun hayatının her aşamasında kendi başına organize edebileceği bir şey değildir (Ali vd., 2017). Politika yapımcıların ülke çapında yasa ve yönetmelikler çıkararak bu hedefe ulaşmak için daha kapsayıcı bir yaklaşım benimsemelerine ihtiyaç duyulsa da çocukların fiziksel olarak aktif olmaları için gerekli ortam ve olanakları sağlama potansiyeli olan kaynak, çocukların günlerinin önemli bir bölümünü geçirdikleri okullardır. Okullardaki eğitim programları, özellikle de beden eğitimi programları, çocukların fiziksel aktiviteye katılma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olur. MEB (2013), okul öncesi öğretim programında motor beceri gelişimini sağlamak için Hareket Etkinliği uygulamalarının en az 30 dakika sürmesini, ilk 5 dakikanın ısınma oyunları için, 20 dakikanın ise önceki uygulamaların gözden geçirilmesi ve yeni temel hareket becerilerinin öğrenilmesi ve son 5 dakikanın da soğuma etkinlikleri için kullanılmasını önermektedir. DSÖ ayrıca, okul öncesi dönem çocukların gün boyunca en az 60 dakika orta ila şiddetli fiziksel aktivite dahil olmak üzere, tüm yoğunluklarda en az 180 dakika çeşitli fiziksel aktivitelere katılım sağlamaları gerektiğini vurgulamaktadır. Çocuklarda hareketsiz geçirilen süre, özellikle de eğlence için ekran karşısında geçirilen süre sınırlandırılmalı ve fiziksel aktivite artırılmalıdır (DSÖ, 2019).

Tüm bu önerilere rağmen, okullarda okul öncesi fiziksel aktiviteye odaklanan araştırmalar, okul öncesi dönem çocukların fiziksel aktivite seviyelerinin düşük olduğunu göstermektedir (Hinkley vd., 2012; Tucker, 2008). Özellikle Hong Kong'daki anaokullarında yapılan sistematik bir gözlemlerde, öğrencilerin beden eğitimi derslerindeki fiziksel aktivite düzeyleri incelenmiş ve öğrencilerin ders süresinin %12.3'ünü oturarak, %37.6'sını ayakta ve %30.3'ünü yürüyerek geçirdikleri tespit edilmiştir (Chow vd., 2015a). Aynı çalışmada, öğretim süresinin %43.8'i beceri pratiğine, %19.5'i sınıf yönetimine, %14.5'i fitness gelişimine, %10'u serbest oyuna, %7.1'i bilgiye ve %5.1'i oyuna harcanmıştır. Aynı çalışmanın öğretmen davranışlarına ilişkin sonuçları, öğretmenlerin fiziksel aktivite ders süresinin %46.5'ini öğrencileri ve öğretim ortamını yönetmeye, %25.4'ünü öğrencileri gözlemlemeye, %21.2'sini fitnessi teşvik etmeye ve göstermeye ve %6.7'sini genel bilgi sağlamaya harcadıklarını göstermiştir. Beden eğitimi derslerini sistematik olarak gözlemleyen bir başka çalışmada, Belçika'daki anaokullarındaki beden eğitimi derslerinde öğrencilerin ders süresinin %27.8'ini oturarak, %23.4'ünü ayakta ve %27.7'sini yürüyerek geçirdikleri ortaya konmuştur (Van Cauwenberghes vd., 2012). Ders içeriğiyle ilgili olarak aynı çalışma, beden eğitimi ders süresinin %41.7'sinin beceri uygulamasına, %18.3'ünün bilgi içeriğine, %17.9'unun genel içeriğe, %11.7'sinin oyun oynamaya ve %10.4'ünün fitness aktivitelerine harcadığını rapor etmiştir. Aynı çalışma, öğretmenlerin beden eğitimi ders süresinin %49.1'ini bilgi vererek, %23.2'sini yöneterek, %13'ünü göstererek ve %11.1'ini teşvik ederek geçirdiğini de ortaya koymuştur.

Okul öncesi dönemdeki çocukların fiziksel aktivite seviyelerinin değerlendirilmesi çok önemlidir çünkü bu biçimlendirici dönemde oluşturulan fiziksel aktivite alışkanlıkları ve seviyelerinin, yetişkinlikte uzun vadeli fiziksel aktivite modellerini ve genel sağlık sonuçlarını önemli ölçüde etkileme potansiyeli bulunmaktadır. Bu erken değerlendirme, genç yaşlardan itibaren olumlu fiziksel aktivite alışkanlıkları oluşturarak daha sağlıklı bir toplumun teşvik edilmesinde kritik bir rol oynamaktadır (Batista vd., 2019). Araştırmalar, çocukluk ve ergenlik döneminde fiziksel aktivite ve spora katılımın, ileri yaşlarda yüksek düzeyde fiziksel aktivitenin sürdürülmesiyle güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir (Hirvensalo vd., 2000; Telama vd., 2005). Yukarıda da belirtildiği gibi, düzenli fiziksel aktivite genel büyüme ve gelişmenin desteklenmesinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Fiziksel aktivite her yaşta fiziksel, zihinsel ve psikososyal refah için çok çeşitli faydalar sunmaktadır. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar, özellikle erken gelişim döneminde hedeflenen fiziksel aktivite girişimlerinin psikososyal sağlığı önemli ölçüde desteklediğini göstermiştir. Bu sonuçlar arasında benlik kavramı, sosyal davranış, hedef yönelimi ve daha da önemlisi öz yeterlilikteki gelişmeler yer almaktadır. Bu unsurlar, özellikle ilerleyen yaşlarda, bir bireyin fiziksel aktiviteye mevcut ve gelecekteki katılımının önemli belirleyicileri olarak alanyazında rapor edilmiştir (Kohl ve Cook, 2013).

Fiziksel hareketsizliğin DSÖ (2009) tarafından küresel ölümler için dördüncü önde gelen risk faktörü olarak sıralandığı ve her yıl dünya çapında 3.2 milyon ölüme neden olduğu tahmin edildiği göz önüne alındığında, çocukluktan yetişkinliğe uzanan fiziksel aktivite alışkanlıkları, bu ölümleri önlemek için gereken sağlık harcamalarının azaltılmasına da önemli bir katkı sağlayacaktır. Geleceğe yönelik önlemler almak için, MEB müfredatında tavsiye edildiği üzere çocukların fiziksel olarak aktif olup olmadıklarının belirlenmesi önemlidir (Goldfield vd., 2012; MEB, 2013; Pica, 2011). Bu konuya yönelik alanyazında, tüm aktörler ve paydaşlar çocukluk çağı obezitesini ortadan kaldırma ortak hedefi doğrultusunda birlikte çalışmaya kararlı olduğu taktirde ilerleme kaydedilebileceği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmanın bulguları okul öncesi dönem çocuklarda fiziksel aktivite durumunun bilinmesine, gelecekte buna yönelik politika ve düzenlemelerin oluşturulmasına, ülkenin okullar için fiziksel aktivite politikasının gözden geçirilmesine, Türkiye'de yok denecek kadar az olan alanyazına önemli bir katkı sağlayacaktır. Ayrıca, bu konudaki araştırmaların çoğunluğu kişisel beyana dayalı araştırmalardan oluştuğu için, okul öncesi dönemdeki fiziksel aktivite ve motor gelişim uygulamalarının sistematik gözlem yoluyla ortaya konması da çok önemlidir.

Alanyazında okul özelliklerinin, öğrencilerin fiziksel aktivite ve motor beceri gelişiminde önemli bir faktör olduğu vurgulandığından, bu çalışma devlet ve özel okulları bu açılardan karşılaştırarak alanyazındaki bir boşluğu doldurmayı ve okullar arasındaki olası farklılıklara dair

içgörü sağlamayı amaçlamıştır. Okul öncesi dönem çocuklara yönelik hareket içerikli uygulamalar ve onların fiziksel aktivite düzeylerini etkileyen önemli faktörlerden biri olarak okul özelliklerinin alanyazında sıklıkla yer alması, çalışmanın alanyazına dayanarak farklı fiziksel yapı ve olanaklara sahip olduğu öngörülen devlet ve özel okullarda yapılmasına neden olmuştur. Devlet ve özel okul öncesi eğitimin karşılaştırılmasına ilişkin alanyazın, eğitim otoriteleri tarafından belirlenen resmi politikaların uygulanmasında standartlar olduğunu, ancak okul olanaklarına dayalı farklılıklar da bulunduğunu vurgulamıştır (Rentzou, 2014; Sitati vd., 2016). Örneğin, Cardon ve De Bourdeaudhuij (2008) okul öncesi çocukların fiziksel aktivite seviyelerini etkileyen faktörleri incelemiş ve oyun alanında yer alan malzemeler, oyun alanı büyüklüğü ve oyun alanı ekipmanlarının sabit veya hareketli olması gibi özelliklerin çocukların fiziksel aktivite seviyelerini etkilediğini rapor etmiştir. Buna ek olarak, yapılan araştırmalar, okul öncesi ortamlardaki sınırlı iç ve dış mekân hareketliliğini/sabitliğini ve fiziksel aktivite ekipmanlarının zenginliği/eksikliğini çocukların fiziksel aktivitelerini teşvik eden veya sınırlayan faktörler olarak tanımlamıştır (Dowda vd., 2009; Finn vd., 2002; Pate vd., 2008). Çeşitli çalışmalarda tespit edilen, okul öncesi ortamlarda çocukların fiziksel aktivite deneyimlerinin önündeki başlıca engeller arasında ders süresinin yetersiz olması, sınırlı eğitim fırsatları ve kaynakları ile okul personelinin bireysel özellikleri yer almaktadır (Macdonald vd., 2021). Ayrıca, okul öncesi ortamlarda fiziksel aktivite için açık alan ve uygun ortamların olmaması, okulda geçirilen öğretim süresinin esnek olmaması ve çocukların uzun süre oturmasını gerektiren akademik faaliyetlere ağırlık verilmesi de fiziksel aktivitenin önündeki engeller olarak bildirilmiştir (Coelho ve Tolocka, 2020). Okul öncesi eğitimin standartları, ülke genelinde uygulanması gereken MEB yönetmelikleri ve eğitim-öğretim programları ile belirlenmiş olsa da okul öncesi eğitim kurumları arasında amaçlanan çıktılar üzerinde etkili olabilecek çeşitli faktörler açısından farklılıklar bulunmaktadır. Çoğu devlet okul öncesi kurumda yapılan çok sayıda ulusal araştırmaya göre, kurumların karşılaştığı zorluklar, uluslararası çalışmalarda tespit edilen zorluklarla paraleldir (Dowda, Pate, Trost, Almeida ve Sirard, 2004; Lea ve Polster, 2010). Bu zorluklar arasında okul tesislerinin bakım ve onarımındaki zorluklar, yetersiz yardımcı personel, yüksek öğrenci/öğretmen orantısızlığı, yetersiz finansman, sınırlı alan ve sınıflar, gerekli malzeme ve ekipman eksikliği, bahçe ve oyun alanları gibi açık alanların yokluğu, yetersiz tuvalet ve el yıkama olanakları, ısıtma ve aydınlatma sorunları, etkinlikler sırasında hareketi kısıtlayan sıkışık sınıf boyutları ve öğretimde kullanılmak üzere malzeme ve oyuncak edinmede yaşanan sıkıntılar yer almaktadır (Can ve Kılıç, 2019; Micozkadıoğlu ve Berument, 2011; Sabancı vd., 2018; Yıldız, 2018). Eroğlu ve Şimşek (2021), kaliteli bir okul öncesi eğitimin en uygun fiziksel koşullar ve zenginleştirilmiş tesislerle karakterize edilen bir ortamda yer almasının önemini vurgulamıştır. Bununla birlikte, Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarının bu temel koşulları karşılamada karşılaştıkları zorlukları tespit etmişlerdir. Eroğlu ve Şimşek'in (2021) araştırmalarına ait bulgular, eğitim kurumlarının kalitesi ile çocukların gelişimsel sonuçları arasında doğrudan bir ilişki olduğunu tutarlı bir şekilde ortaya koymaktadır. Özellikle çalışmalar, öğrenme ortamının kalitesi arttıkça çocukların dil-bilişsel becerilerinin, ince motor becerilerinin, kaba motor becerilerinin ve öz-bakım sosyal gelişimlerinin de arttığını göstermiştir. Bu durum, eğitim ortamının çocukların bütünsel gelişimini şekillendirmede oynadığı kritik rolün altını çizmektedir (Canbeldek ve Işıkoğlu Erdoğan, 2016).

Konuya yönelik yukarıda değinilen ulusal ve uluslararası alanyazın ışığında, bu çalışma okul öncesi öğretim programında yer alan Hareket Etkinliği uygulamaları kapsamındaki öğrenme ortamlarında neler içerildiğini ve çocukların fiziksel aktivite uygulamalarını ve öğretmen davranışını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Daha özelde bu çalışma, okul öncesi Hareket Etkinliği uygulamalarına katılan öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerini, fiziksel aktivite türlerini, ders bağlamı/içeriğini ve öğretmen katılımı ve etkileşimini devlet ve özel okul öncesi kurumlar arasında karşılaştırmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, devlet ve özel okul öncesi kurumlardaki Hareket Etkinliği uygulamalarında öğrenci fiziksel aktivite düzeyi, öğrenci fiziksel aktivite türü, ders bağlamı/içeriği, öğretmen katılımı ve öğretmen etkileşimlerini karşılaştırmak için betimleyici korelasyonel nicel gözlemsel araştırma modeli kullanılmıştır. Korelasyonel çalışmalar, değişkenlerin çoğunlukla doğal bir ortamda incelenmesine, tanımlanmasına ve bu ilişkilerin bu değişkenlerden herhangi biri arasında neden-sonuç ilişkisi olabileceğini ima etmeden aralarındaki ilişkilerin kurulmasına odaklanmaktadır (Fraenkel vd., 2012).

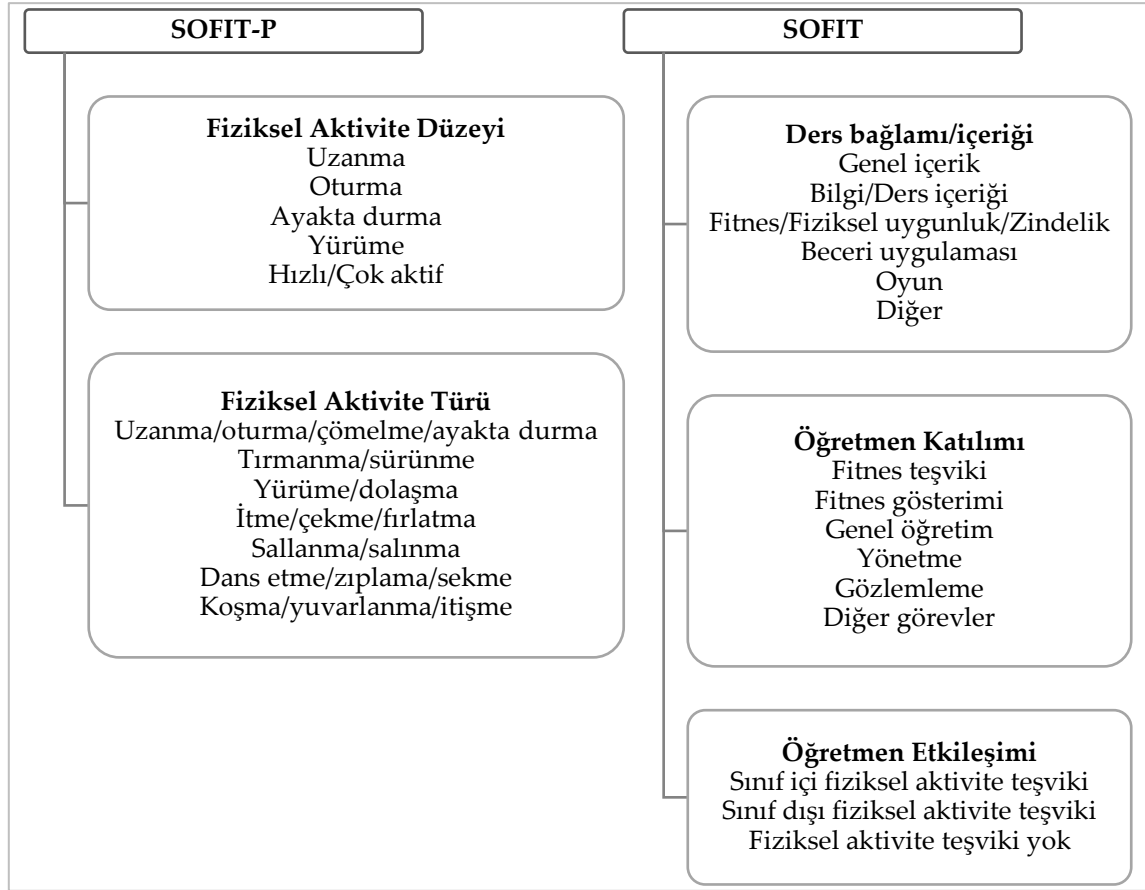
Katılımcılar

Bu çalışma, Şanlıurfa'nın merkez ilçelerindeki okullardan kolay ulaşılabilir örnekleme (Fraenkel vd., 2012) yoluyla seçilen 50 kadın okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Öğretmenlerin seçilme kriterleri, araştırmacının kolaylıkla ulaşabileceği okullarda çalışıyor olmaları ve kadın olmalarıdır. Bu araştırmaya sadece kadın öğretmenlerin dahil edilmesinin nedeni, Türkiye'deki okul öncesi kurumlarda çalışan öğretmenlerin çoğunluğunun kadın olması, dolayısıyla erkek öğretmen sayısının sınırlı olması nedeniyle cinsiyet karşılaştırması yapmanın mümkün olmamasıdır. Devlet ve özel okul öncesi kurumların seçiminde okul özellikleri, öğretmen özellikleri vb. gibi herhangi bir kriter dikkate alınmamıştır. Ancak alanyazındaki araştırma bulgularına dayanarak özel okul öncesi kurumların, devlet okul öncesi kurumlara kıyasla fiziksel özellikler açısından daha fazla imkâna sahip olduğu ve belirtilen açılardan daha gelişmiş olduğu varsayılmıştır. Araştırmaya katılan 50 öğretmenden 23'ü devlet okulu öğretmeni, 27'si ise özel okul öğretmenidir. Devlet okulu öğretmenlerinin yaş ortalaması 33.57 (SS=5.43) iken, özel okul öğretmenlerinin 29.07'dir (SS=3.74). Devlet okulu öğretmenlerinin ortalama öğretmenlik deneyimi süresi 8.96 (SS = 4.69) yıl iken, özel okul öğretmenlerinin 5.19 (SS = 3.66) yıldır. Araştırma kapsamında toplam 200 öğrenci gözlemlenmiştir. Bunlardan 92'si (46 kız ve 46 oğlan) devlet okullarında, 108'i (54 kız ve 54 oğlan) ise özel okullarda öğrenim görmektedir. Araştırmada, çocukların yaşları sorulmamıştır. Ancak, Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre, Türkiye'de okul öncesi kurumlardaki öğrenciler için tipik yaş aralığı 5 ila 6'dır. Henüz ilkokula başlama yaşına gelmemiş çocukların, zorunlu olmamakla birlikte, okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmelerine olanak sağlanmaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Araştırmada gözlemlenen 23 devlet okulunda Hareket Etkinliği uygulamalarının ortalama süresi 23.41 dakika (SS = 9.51) iken, 27 özel okullarda bu süre 20.47 dakikadır (SS = 9.07).

Veri Toplama Araçları

Okul Öncesi Çocuklar için Fitnes Öğretim Süresini Gözlemleme Sistemi (SOFIT-P)

Araştırmada, Okul Öncesi Çocuklar için Fitnes Eğitim Süresini Gözlemleme Sistemi (SOFIT-P) isimli araç kullanılmıştır (Sharma vd., 2011). Bu araç, McKenzie (2005) tarafından geliştirilen Fitnes Öğretim Süresini Gözlemleme Sistemi'nin (SOFIT) uyarlanmış bir versiyonudur. Bu araç, öğrencilerin fiziksel aktiviteye katılım durumunu, ders bağlamını/içeriğini, öğretmen katılımını ve okul beden eğitiminde fiziksel aktivitenin teşvik edilmesiyle ilgili öğretmen etkileşimini ölçmektedir. SOFIT-P, öğrenci fiziksel aktivite düzeyi, fiziksel aktivite türü, sınıf içi bağlam/ortam ve sınıf dışı bağlam/içerik kategorilerini içerecek şekilde değiştirilmiştir. Ancak bu çalışmada sadece fiziksel aktivite düzeyi ve fiziksel aktivite türü kategorileri kullanılmıştır çünkü sınıf içi bağlam/içerik ve sınıf dışı bağlam/içerik kategorileri fiziksel aktivite/hareket dışındaki ders içeriklerine odaklanmaktadır (Sharma vd., 2011). Buna ek olarak bu çalışmada SOFIT-P'nin fiziksel aktivite düzeyi ve fiziksel aktivite türü kategorilerine ek olarak orijinal SOFIT ders bağlamı/içeriği, öğretmen katılımı ve öğretmen etkileşimi kategorileri de kullanılmıştır. Bu 5 temel kategoriye ait olan ve araştırmada kullanılan araçta yer alan 5 kategori ve 27 alt kategori Şekil 1'de sunulmuştur. Araştırmacılar, SOFIT'in bir uyarlaması olan SOFIT-P'nin, ilk aşamada 3-6 yaş arası 67, ikinci aşamada ise 3-6 yaş arası 27 okul öncesi çocuğun katıldığı iki aşamalı bir uyarlama çalışmasının ardından, okul öncesi ortamlarda doğrudan gözlem yoluyla 3-6 yaş arası çocukların fiziksel aktivite düzeyini ve türünü ölçmek için uygulanabilir, güvenilir ve geçerli bir yöntem olduğunu bildirmişlerdir (Sharma vd., 2011).



Şekil 1. Araştırmada kullanılan SOFIT-P ve SOFIT gözlem formu kategorileri

SOFIT-P'nin uygulanması sırasında gözlemciler her sınıftan rastgele dört öğrenci (iki kız ve iki oğlan) seçmiştir. Gözlem için seçilen bu dört öğrenciye ek olarak, seçilen öğrencilerden birinin uygulamalar sırasında gözlem alanını terk etmesi (uygulama alanından ayrılma, etkinliği terk etme, yaralanma vb.) ihtimaline karşı bir de yedek öğrenci seçilmiştir. Seçilen bu öğrenciler, beş kategori ve 27 alt kategoride 20'şer saniye süreyle gözlemlenmiş ve gözlemci dönüşümlü bloklar halinde 10'ar saniye süreyle toplam 4 dakika boyunca gözlem formuna kayıt tutmuştur. Her Hareket Etkinliği uygulaması için seçilen 4 öğrenci uygulama süresine bakılmaksızın 12 aralık/intervallık tekrarlarla 4 dakika boyunca gözlemlenmiştir. Bu dört öğrenci Hareket Etkinliği uygulamaları boyunca tüm sınıfın fiziksel aktivitesini temsil ettiğinden, rapor edilen verilerin bireysel verilerden ziyade grup verileri olduğunu belirtmek önemlidir.

Veri Toplama İşlemi

Çalışma başlamadan önce üniversitenin Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan onay alınmıştır. Etik kurul onayının ardından il Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ilgili biriminden devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarından veri toplamak için resmi izin alınmıştır. Bunu takiben, araştırmanın okullarda yürütülmesi için 72 okulun (46 devlet ve 36 özel) müdürlerinden izin alınmıştır. Ancak, müdürlerin ya da öğretmenlerin Hareket Etkinlikleri uygulamalarının video kaydına alınma konusundaki isteksizlikleri nedeniyle temas kurulan okulların sadece bir kısmından veri toplamak mümkün olmuştur. Görüşmeler sonucunda 50 okul belirlenmiş, müdürler okullarında çalışmanın yürütülmesini kabul etmiş ve kabul eden bu okullardaki öğretmenler de gönüllü olarak araştırmaya katılmışlardır. Her sınıftaki tüm çocukların ebeveynlerinden araştırma için onam alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere çalışma başlamadan önce detaylı bilgi verilmiştir. Öğretmenlerin Hareket Etkinliği uygulamalarının içeriğine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Diğer eğitim kademelerinde bir beden eğitimi dersinin ortalama süresi baz alınarak, okul öncesi müfredatında ortalama 40 dakikalık Hareket Etkinliği uygulamasının gözlemleneceği belirlenmiş ve bu bilgi

öğretmenlerin kullanımına sunulmuştur. Okul Öncesi Öğretim Programı müfredatında yer alan Hareket Etkinliği uygulamaları, çocukların temel hareket becerilerini geliştirerek, fiziksel, motor, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimlerine ve öz bakım becerilerine katkıda bulunarak yaşamları boyunca fiziksel aktiviteye katılımlarını sağlamak üzere tasarlanmıştır. Bu faaliyetler çocukların temel hareket becerilerini, beden farkındalığını, motor yeterliliğini (kuvvet, koordinasyon, hız, çeviklik) ve fiziksel yeterliliğini (esneklik, kuvvet, dayanıklılık) geliştirirken ve çocukların fiziksel ve motor yeterliliğinin, algısal motor gelişiminin ve hareket becerilerinin, yani yer değiştirme, nesne kontrolü ve denge becerilerinin geliştirilmesini içermektedir. Hareket etkinliklerine örnek olarak vücut farkındalığı (omuzlar, bel, dirsekler ve bilekler gibi vücudun farklı bölgeleri), uzamsal farkındalık (yukarı, aşağı, ön, arka, sağ, sol), güç, hız, çeviklik, esneklik, dayanıklılık ve koordinasyonu geliştiren aktiviteler verilebilir. Top, ip, tebeşir, hulahop, denge tahtası gibi yapılandırılmış materyallerin kullanımının yanı sıra öğretmenler farklı yapılara sahip zeminler, tırmanma olanakları, denge için kullanılacak kütükler, geleneksel/yöresel çocuk oyunları, açık hava sokak oyunları gibi doğanın çocuklara sunduğu materyal ve ortamları da kullanabilirler. Sınıfta veya açık havada gerçekleştirilebilecek fiziksel aktivite için önerilen süre en az 30 dakika olup, ilk 5 dakikası ısınma oyunları, 20 dakikası önceki alıştırmaların ve yeni temel hareket becerilerinin gözden geçirilmesi, son 5 dakikası ise soğuma şeklinde sunulmuştur (MEB, 2013).

Verilerdeki kaybı en aza indirmek için Hareket Etkinliği uygulamaları, uygulama alanındaki tüm öğrenci ve öğretmenlerin net bir şekilde görülebileceği bir yere yerleştirilen bir kamera kullanılarak kaydedilmiştir. Hareket Etkinliği uygulamalarının kaydında SOFIT-P yönergesi göz önünde bulundurulmuştur. Kayıt, sınıfın yarısının uygulamaların yapılacağı alana gelmesiyle başlatılmış ve öğretmenin Hareket Etkinliği uygulamaları için “bitiş” komutunu vermesiyle sona ermiştir. Video kayıtları izlenirken, dört öğrenci (iki kız ve iki oğlan) SOFIT-P gözlem aracına gözlemlenerek kaydedilmek üzere rastgele seçilmiştir. SOFIT-P’de yer alan 20 saniye gözlem ve 10 saniye kayıttan oluşan her 12 aralıkta/intervalde 1 öğrenci gözlemlenmiştir. Gözlemlenen alt kategoriler öğrenci fiziksel aktivite düzeyi, fiziksel aktivite türü, ders bağlamı/içeriği, öğretmen katılımı ve öğretmen etkileşimidir. Bu süreç Hareket Etkinliği uygulamaları süresince devam etmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin seslerini kaydetmek için harici bir ses kayıt cihazı da kullanılmıştır. Videoya kaydedilen her bir Hareket Etkinliği uygulaması, SOFIT-P açıklama ve yönergesine göre 20 saniye gözlem ve 10 saniye kayıt formatında hazırlanan “gözle/kaydet” komutlarına dayalı olarak analiz edilmiştir.

SOFIT-P yönergesine göre, Hareket Etkinliği uygulamalarına ait video kayıtlarının %12’si, bir gözlemcinin aynı video kayıtlarını farklı zamanlarda gözlemlerkenki gözlemlerinin güvenilirliğini ortaya koymak amacı ile iki kez 1 gözlemci; iki farklı gözlemcinin aynı video kayıtlarına ilişkin gözlemlerinin güvenilirliğini ortaya koymak amacı ile 2 gözlemci tarafından gözlemlenmiştir (McKenzie, 2005). Gözlemciler, videoları kayıtlarındaki Hareket Etkinliği uygulamalarına yönelik verileri kodlamak için SOFIT-P yönergesini ve gözlem aracını kullanmıştır. İki gözlemci tarafından gerçekleştirilen iki gözlem arasındaki (gözlemciler arası güvenilirlik) ve aynı gözlemci tarafından yapılan iki gözlem arasındaki (gözlemci içi güvenilirlik) güvenilirlik katsayısı aşağıdaki Van der Mars formülü (1989) kullanılarak hesaplanmıştır:

$$\frac{\text{Uyruşan kod sayısı}}{\text{Uyruşan kod sayısı} + \text{Uyruşmayan kod sayısı}} \times 100$$

Gözlem güvenilirliği, bir gözlemde iki farklı gözlemcinin ya da iki gözlemde aynı gözlemcinin gözlemin belirli bir yönü üzerinde hemfikir olması durumunda, gözlem tutarsızlığı ise bir gözlemde iki gözlemcinin ya da iki gözlemde aynı gözlemcinin gözlemin belirli bir yönü üzerinde hemfikir olmaması durumunda ortaya çıkar. Formül kullanılarak gözlemci içi güvenilirlik katsayıları Fiziksel Aktivite Seviyesi için %95.4, Fiziksel Aktivite Türü için %95, Ders Bağlamı/İçeriği için %91, Öğretmen Katılımı için %90 ve Öğretmen Etkileşimi için %95 olarak hesaplanmıştır. Benzer şekilde, gözlemciler arası güvenilirlik katsayıları da aynı formül kullanılarak hesaplanmış ve iki farklı gözlemcinin video kayıtlarının %12’sini izlemesinin ardından katsayılar sırasıyla %93.5, %93.1, %92.4, %90.9 ve %94.6 olarak bulunmuştur.

Devlet ve Özel Okul Öncesi Kurumların Özellikleri

Gözlemlenen Hareket Etkinliği uygulamalarındaki öğrenme ortamları incelendiğinde, devlet okullarındaki uygulamaların 19'unun sınıflarda, 2'sinin salonlarda, 1'inin oyun alanında ve 1'inin koridorda; özel okullardaki uygulamaların ise 9'unun sınıflarda, 9'unun oyun alanında, 8'inin spor salonunda ve 1'inin mini suni çim sahada gerçekleştirildiği görülmüştür. Devlet okullarındaki uygulamaların 14'ünde akıllı tahta, 14'ünde ses sistemi, 4'ünde engel tahtaları, 1'inde sandalye, 4'ünde antrenman konisi, 3'ünde top, 1'inde spor minderi, 1'inde mendil, 6'sında çember, 5'inde yarım koni ve 2'sinde slalom çubuğu kullanılırken, özel okullardaki uygulamaların 6'sında ses sistemi, 3'ünde engel, 6'sında sandalye, 8'inde antrenman konisi, 7'sinde top, 7'sinde spor minderi, 1'inde mendil ve 1'inde yarım koni kullanılmıştır. Devlet okullarında gerçekleştirilen 23 Hareket Etkinliği uygulamasında eğitsel oyunlar, 4 uygulamada ise dans temelli eğitsel oyunlar kullanılmıştır. Özel okullarda ise 26 uygulamada eğitsel oyunlar, 1 uygulamada çocuk pilatesi, 1 uygulamada çocuk zumbası ve 4 uygulamada dans temelli eğitsel oyunlar kullanılmıştır. Devlet okullarındaki Hareket Etkinliği uygulamalarının 4'ünde parkur (çeşitli engellerin hızlı ve çevik biçimde aşılmasına dayalı düzenek) yarışı, 8'inde dans yarışı, 4'ünde eğitsel oyun temelli yarışmalar ve 6'sında dans etkinlikleri yer alırken, özel okullardaki uygulamaların 20'sinde parkur yarışı, 7'sinde dans yarışı, 2'sinde dans ve 2'sinde parkur koşusu yer almıştır. Devlet okullarında 15 uygulamada müzik kullanılırken 8'inde kullanılmamış, özel okullarda ise 15 uygulamada müzik kullanılırken 12'sinde kullanılmamıştır.

Veri Analizi

Araştırmada yer alan öğrenci fiziksel aktivite düzeyi, öğrenci fiziksel aktivite türü, ders bağlamı/içeriği, öğretmen katılımı ve öğretmen etkileşiminin devlet ve özel okul öncesi kurumlar arasındaki istatistiksel karşılaştırmaları Mann-Whitney U testi kullanılarak yapılmıştır. Mann-Whitney U testinin kullanılması, çalışmanın örneklem büyüklüğünün küçük olmasından kaynaklanmıştır (Pallant, 2011). Tüm analizler IBM SPSS yazılımı (sürüm 23.0; SPSS for Windows, SPSS Inc., Chicago, IL, ABD) kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrencilerin Hareket Etkinliği uygulamalarındaki fiziksel aktivite düzeylerini karşılaştırmak için kullanılan Mann-Whitney U analiz sonuçları, iki kurum türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Öğrencilerin uzanma ($U= 305.00, p= .85$), oturma ($U= 299.50, p= .83$), ayakta durma ($U= 298.00, p= .80$), yürüme ($U= 235.00, p= .11$) ile ve hızlı/çok aktif ($U= 284.50, p= .57$) olarak geçirdikleri Hareket Etkinliği uygulama süreleri devlet ve özel okullarında benzerdir.

Fiziksel aktivite türü okul türlerine göre incelendiğinde bulgular, iki okul türü arasında uzanma/oturma/çömelme/ayakta durma ($U= 241.00, p= .18$), tırmanma/sürünme ($U= 299.00, p= .36$), yürüme/dolaşma ($U= 229.50, p= .07$), itme/çekme/fırlatma ($U= 305.00, p= .85$), sallanma/salınma ($U= 310.50, p= 1.00$) ve koşma/yuvarlanma/itişme ($U= 237.00, p= .13$) için harcanan süre açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Ancak, dans etme/zıplama/sekme için harcanan uygulama süresinde anlamlı bir fark vardır ($U= 215.00, p= .04$). Bu bulgulara göre, dans etme/zıplama/sekme için harcanan uygulama süresi devlet okullarında ($Medyan= 6.67$) özel okullardan ($Medyan= .00$) daha fazladır.

Okul türüne göre ders bağlamı/içeriği incelendiğinde genel içerik ($U= 298.50, p= .81$), beceri uygulaması ($U= 310.50, p= 1.00$), oyun ($U= 279.50, p= .54$) ve diğer ($U= 283.00, p= .25$) içerik kategorilerine harcanan süre miktarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ancak analizlerde, bilgi/ders içeriği ($U= 151.50, p= .002$) ve fitness/fiziksel uygunluk/zindelik ($U= 189.50, p= .01$) içeriğine harcanan süre miktarında farklılık olduğu görülmüştür. Bulgular, bilgi/ders içeriğine harcanan sürenin devlet okullarında ($Medyan= 10.34$) özel okullara göre daha yüksek ($Medyan= 4.16$) olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde, fitness/fiziksel uygunluk/zindelik için harcanan süre de özel okullarda ($Medyan= 11.11$) devlet okullarına ($Medyan= .00$) göre daha yüksektir.

Okul türüne göre öğretmen katılımının karşılaştırılmasından elde edilen bulgular, fitness teşviki ($U= 251.00, p= .09$), fitness gösterimi ($U= 270.50, p= .42$) ve gözlemlene ($U= 220.50, p= .08$) için harcanan süre açısından iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını, ancak genel öğretim ($U= 105.00, p= .001$), yönetme ($U= 170.50, p= .001$) ve diğer görevler ($U= 206.50, p= .03$) için harcanan sürede anlamlı fark olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlara göre, devlet okulu öğretmenleri (*Medyan*= 13.04) özel okul öğretmenlerine (*Medyan*= 3.92) kıyasla genel öğretime, devlet okulu öğretmenleri (*Medyan*= 1.66) özel okul öğretmenlerine (*Medyan*= 0.00) kıyasla yönetme faaliyetlerine ve devlet okulu öğretmenleri (*Medyan*= 4.25) özel okul öğretmenlerine (*Medyan*= .00) kıyasla diğer görevlere daha fazla süre harcamıştır.

Okul türüne göre öğretmen etkileşimini karşılaştıran analiz sonuçları, sınıf içi fiziksel aktivite teşviki ($U= 244.50, p= .11$), sınıf dışı fiziksel aktivite teşviki ($U= 310.50, p= 1.00$) ve sınıf içi veya sınıf dışı fiziksel aktiviteyi teşvik etmeme ($U= 244.50, p= .11$) için Hareket Etkinliği uygulamalarında harcanan süre açısından iki öğretmen grubu arasında fark olmadığını göstermiştir. Öğrencilerin fiziksel aktivite düzeyi, fiziksel aktivite türü, ders bağlamı/içeriği, öğretmen katılımı ve öğretmen etkileşiminin devlet ve özel okullar arasında karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Devlet ve Özel Okul Öncesi Kurumlardaki Öğrenci Fiziksel Aktivite Düzeyi, Öğrenci Fiziksel Aktivite Türü, Ders Bağlamı/İçeriği, Öğretmen Katılımı ve Öğretmen Etkileşiminin Karşılaştırması

		n	$\bar{x}$	SS	Medyan	U	p
Öğrenci Fiziksel Aktivite Düzeyi	Okul Türü						
Uzanma	Devlet	23	1.55	5.81	.00	305.00	.85
	Özel	27	1.33	4.65	.00		
Oturma	Devlet	23	49.22	32.19	48.27	299.50	.83
	Özel	27	47.88	28.73	45.09		
Ayakta Durma	Devlet	23	39.80	27.31	36.11	298.00	.80
	Özel	27	42.54	30.24	39.58		
Yürüme	Devlet	23	7.05	10.74	1.81	235.00	.11
	Özel	27	4.29	8.20	.00		
Hızlı/Çok Aktif	Devlet	23	2.35	3.88	.00	284.50	.57
	Özel	27	3.94	5.93	.00		
Öğrenci Fiziksel Aktivite Türü							
Uzanma/oturma/çömelme/ayakta durma	Devlet	23	81.80	13.32	85.11	241.00	.18
	Özel	27	84.27	20.36	89.36		
Tırmanma/Sürünme	Devlet	23	.00	.00	.00	299.00	.36
	Özel	27	.17	.89	.00		
Yürüme/Dolaşma	Devlet	23	5.21	8.71	1.41	229.50	.07
	Özel	27	2.88	7.44	.00		
İtme/Çekme/Fırlatma	Devlet	23	1.03	3.28	.00	305.00	.85
	Özel	27	1.11	4.34	.00		
Sallanma/Salınma	Devlet	23	.00	.00	.00	310.50	1.00
	Özel	27	.00	.00	.00		
Dans etme/Zıplama/Sekme	Devlet	23	9.45	9.93	6.67	215.00	.04
	Özel	27	6.60	19.39	.00		
Koşma/Yuvarlanma/İtişme	Devlet	23	2.49	4.07	.00	237.00	.13
	Özel	27	4.94	5.93	3.23		

Tablo 1. Devamı

		n	$\bar{X}$	SS	Medyan	U	p
Ders Bağlamı/İçeriği							
Genel İçerik	Devlet	23	9.04	9.61	7.14	298.50	.81
	Özel	27	7.97	7.89	5.88		
Bilgi İçeriği	Devlet	23	11.46	7.79	10.34	151.50	.002
	Özel	27	5.12	4.02	4.16		
Fitnes/Fiziksel Uygunluk/Zindelik	Devlet	23	3.30	5.89	.00	189.50	.01
	Özel	27	21.24	28.37	11.11		
Beceri Uygulaması	Devlet	23	.00	.00	.00	310.50	1.00
	Özel	27	.00	.00	.00		
Oyun	Devlet	23	73.68	15.51	77.77	279.50	.54
	Özel	27	63.59	31.78	70.83		
Diğer	Devlet	23	2.49	9.83	.00	283.00	.25
	Özel	27	2.05	10.69	.00		
Öğretmen Katılımı							
Fitnes Teşviki	Devlet	23	2.04	4.41	.00	251.00	.09
	Özel	27	1.48	6.44	.00		
Fitnes Gösterimi	Devlet	23	8.83	8.87	7.04	270.50	.42
	Özel	27	18.02	24.29	10.63		
Genel Öğretim	Devlet	23	14.58	9.48	13.04	105.00	.001
	Özel	27	4.67	4.19	3.92		
Yönetme	Devlet	23	2.81	4.28	1.66	170.50	.001
	Özel	27	.44	1.30	.00		
Gözlemleme	Devlet	23	63.58	19.03	61.03	220.50	.08
	Özel	27	71.54	27.32	81.66		
Diğer Görevler	Devlet	23	8.13	10.72	4.25	206.50	.03
	Özel	27	3.82	10.01	.00		
Öğretmen Etkileşimi							
Sınıf İçi Fiziksel Aktivite Teşviki	Devlet	23	3.30	5.26	.00	244.50	.11
	Özel	27	.68	1.45	.00		
Sınıf Dışı Fiziksel Aktivite Teşviki	Devlet	23	.00	.00	.00	310.50	1.00
	Özel	27	.00	.00	.00		
Fiziksel Aktivite Teşviki Yok	Devlet	23	96.69	5.26	100.00	244.50	.11
	Özel	27	99.31	1.45	100.00		

Tartışma

Bu araştırma devlet ve özel okul öncesi kurumlarındaki Hareket Etkinliği uygulamalarında öğrenci fiziksel aktivite düzeyi, fiziksel aktivite türü, ders bağlamı/içeriği, öğretmen katılımı ve öğretmen etkileşiminin farklılık gösterip göstermediğini karşılaştırmayı amaçlamıştır.

Araştırma bulguları, devlet ve özel okul öncesi kurumlarda öğrenim gören çocukların fiziksel aktivite düzeyleri arasında bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Her iki okul türünde de Hareket Etkinliği uygulamaları sırasında çocuklar için beklenen fiziksel aktivite düzeyinin nispeten düşük olduğu (devlet %2.35, özel %3.94), çocukların Hareket Etkinliği uygulamalarının neredeyse yarısında oturduğu (devlet %49.22, özel %47.88) ve uygulama süresinin önemli bir bölümünde ayakta durduğu (devlet %39.80, özel %42.54) tespit edilmiştir. Ulusal ve uluslararası alanyazında okul öncesi çocukları kapsayan ve beden eğitimi derslerinde fiziksel aktivite düzeylerini sınıf içi gözlem yoluyla araştıran sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu sınırlı alanyazında yer alan Robinson ve diğerleri (2018) tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir çalışmada, mevcut araştırma bulgularının aksine, okul öncesi çocukların beden eğitimi ders süresinin yaklaşık %51'inde yürüme aktivitesinde bulundukları ortaya konmuştur. Ayrıca, çocukların ders süresinin %12.32'sinde oturma ve %28.64'ünde

ayakta durma aktivitesine katıldıklarını, ancak fiziksel aktivitede harcanan sürenin ders süresinin yaklaşık %8'i ile beklenenden daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Buna ek olarak, Hong Kong'daki okul öncesi kurumlarda yapılan bir çalışmada, çocukların beden eğitimi ders saatlerinin %12.3'ünü oturarak, %37.6'sını ayakta ve %30'unu yürüyerek geçirdikleri tespit edilmiştir. Aynı çalışmada, öğrencilerin ders süresinin %19.5'inde aktif oldukları da rapor edilmiştir (Chow vd., 2015a). Belçika örneğinde ise okul öncesi beden eğitimi dersindeki çocukların ders süresinin %27.8'ini oturarak, %23.4'ünü ayakta ve %27.7'sini yürüyerek geçirdiği, sınıfta aktif olarak geçirilen sürenin ise %18.1 olduğu tespit edilmiştir (Van Cauwenberghe vd., 2012). Mevcut çalışmanın sonuçları ve uluslararası alanyazın, okul öncesi çocukların fiziksel olarak aktif tutulması konusunda beklenen hedeflere ulaşamadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, DSÖ'nün çocuklar için günde en az 60 dakika orta ila şiddetli, öncelikle aerobik fiziksel aktivite önerisi okullarda karşılanmaktan uzak görünmektedir (DSÖ, 2020). Bu çalışmadaki öğrencilerin Hareket Etkinliği uygulamalarında fiziksel olarak aktif olmamalarının çeşitli nedenleri olsa da uzman beden eğitimi öğretmeni (beden eğitimi öğretmeni diplomasına sahip öğretmen) yerine sınıf öğretmenleri tarafından verilen beden eğitimi derslerinde de benzer sonuçlar gözlemlenmektedir. Bunu destekler şekilde, Türkiye'de ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyini belirlemek için aynı gözlem aracının kullanıldığı bir çalışmada, öğrencilerin ders süresinin ortalama %72'sini ayakta geçirdiği tespit edilmiştir (Yon ve Saraç, 2022). Buna dayanarak, öğrencilerdeki fiziksel aktivite eksikliğinin, öğretmenlerin öğrencileri aktif hale getirmek için yeterli donanıma sahip olmadıkları anlamına geldiği ve bunun da öğretmen eğitimlerinde çocukların fiziksel aktivitesiyle ilgili sınırlı sayıda ders olmasından kaynaklanabileceği yorumu yapılabilir (Yükseköğretim Kurulu, 2018). Kippe ve Ligestad (2018), okul öncesi çocukların fiziksel aktivite düzeylerindeki farklılıkların, okulda fiziksel aktiviteye liderlik eden profesyonellere, yani öğretmenlere atfedilebileceğini vurgulamıştır. Alanyazın ayrıca, okul öncesi çocukların fiziksel aktivite düzeylerinin fiziksel çevreyle (örn. kapalı alan, açık oyun alanı) bağlantılı olduğunu ve okulların çocukları fiziksel olarak aktif olmaya teşvik etmesi ve fiziksel aktiviteyi artırmaya yönelik programlar uygulaması gerektiğini vurgulamaktadır (Finn vd., 2002). Bu konudaki gözlem verilerinden elde edilen bulgular, devlet okullarındaki uygulamaların büyük çoğunluğunun (%83) sınıf içinde gerçekleştirildiğini göstermiştir. Öte yandan özel okullarda uygulamaların gerçekleştirildiği alanların çoğunlukla sınıflar (%33), okul bahçeleri (%33) ve spor salonları (%30) olduğu görülmüştür. Devlet okullarında sınıf ortamına bağlı olarak daha çok akıllı tahta ve ses sistemi kullanıldığı, özel okullarda ise akıllı tahta kullanılmadığı, ancak uygulamalarda çember, engel, antrenman konisi, yarım koni, top gibi materyallerin kullanımında benzerlikler olduğu, materyal sayılarında ise farklılıklar olduğu görülmüştür. Hareket Etkinliği uygulamaları sırasında her iki okul türünde de parkur ya da dans hareketlerini içeren ve çoğunlukla müzik eşliğinde yapılan yarışmaların kullanıldığı da gözlemlenmiştir. Bu bilgiler ışığında, Hareket Etkinliği uygulamaları için seçilen etkinliklerin yarışmalar içermesinin ve bu yarışmalar sırasında farklı hareket alanları ve farklı öğretim materyalleri ve ekipmanları kullanılmasına rağmen, yarışmalar sırasında sadece 1-2 öğrencinin aktif olmasının, gözlemlenen Hareket Etkinliği uygulamalarındaki öğrencilerin çok az aktif olmasının ana nedeni olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca, öğretmenlerin fiziksel aktiviteye yönelik algı, inanç ve davranışlarının da okul öncesi çocukların beden eğitimi yoluyla fiziksel aktivite düzeylerini etkilediği alanyazında vurgulanmıştır (Tremblay vd., 2012). Araştırmalar, çocukların fiziksel aktivite düzeylerinin okul öncesi öğretmenin çocukların ne zaman dışarı çıkacağına karar verip vermemesine bağlı olduğunu, bunun da öğretmenin farklı iklim türlerini (sıcak veya soğuk) tercih edip etmemesine, dışarıdaki gürültü veya sıkışıklık düzeyine, dışarı çıkmak için gereken hazırlık miktarına, öğretmenin çocukların fiziksel aktivite ihtiyaçlarını karşılamının öğretmenlerin sorumluluğu olduğuna inanma derecesine veya öğretmenin çocukların dışarıda daha güvende olduğunu düşünüp düşünmemesine bağlı olduğunu bildirmiştir (Brown vd., 2009; Copeland vd., 2012; Tremblay vd., 2012). Alanyazında, fiziksel olarak aktif öğretmenlerin bulunduğu beden eğitimi sınıflarındaki çocukların, çoğunlukla oturan, ayakta duran veya sınıfta hareketsiz olan öğretmenlerin bulunduğu sınıflardaki çocuklara göre daha yüksek fiziksel aktivite düzeylerine sahip olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Cheung, 2020). Alanyazındaki bu araştırmaların bulgularına dayanarak, bu çalışmadaki öğretmenlerin uygulama

sürelerinin çoğunu, kendileri veya öğrencileriyle herhangi bir etkinliğe katılmadan öğrencileri gözlemleyerek geçirdikleri ve sınıfta fiziksel olarak aktif olmadıkları ve buna bağlı olarak öğrencilerin çoğunlukla yatma/oturma/ayakta durma/çökme etkinliklerine katıldıkları söylenebilir. Öğrencilerin bu hareketsizliğine rağmen, öğretmenlerin öğrencileri fiziksel olarak aktif olmaları için teşvik etmedikleri de görülmüştür. Bu hareketsizliğin ana nedenlerinden biri, öğretmenlerin Hareket Etkinliği uygulamaları kapsamında, öğrenciler için uygun olmayan, yani onları tüm ders boyunca fiziksel olarak aktif tutmayan aktiviteler seçmesi olabilir.

Çalışmada fiziksel aktivite türü incelendiğinde, Hareket Etkinliği uygulamaları süresinin devlet okullarında özel okullara kıyasla daha fazla dans/zıplama/sekme aktivitelerine harcandığı tespit edilmiştir. Ancak, hem devlet okullarında (%9.45) hem de özel okullarda (%6.60) bu süre toplam uygulama süresinin %10'undan azını temsil etmektedir. Bu çalışmada, Hareket Etkinliği uygulamalarında devlet ve özel okul öğretmenlerinin bu etkinlikler için uygulama süresini nasıl kullandıklarını karşılaştırmak yerine, çocukların fiziksel aktivitelerini teşvik eden dans, zıplama ve sekme gibi etkinliklere ayrılan uygulama süresinin yetersizliğine odaklanmak daha doğru olacaktır. Ancak, okul özellikleri ve tesislerindeki (örn. oyun alanları ve materyaller) farklılıklar bulgulardaki farklılıkları açıklayabilir (Broekhuizen vd., 2014; Kippe ve Ligestad, 2018). Fiziksel aktivite türü açısından en çarpıcı bulgu, hem devlet okullarındaki (%81.80) hem de özel okullardaki (%84.27) öğrencilerin Hareket Etkinliği uygulamalarında geçirdikleri sürenin büyük çoğunluğunun uzanma/oturma/çömelme/ayakta durma aktivitelerinden oluşmasıdır. İspanya'da gözlemlenen beden eğitimi derslerinde okul öncesi çocukların fiziksel aktivite türlerini inceleyen bir araştırma, ders süresinin %17.82'sinin yürüme, %14.20'sinin oturma veya çömelme, %12.47'sinin ayakta durma ve %10.52'sinin zıplama veya atlamakla geçtiğini ortaya koymuştur (Lahuerta-Contell vd., 2021). Bu araştırmayı destekleyen Amerika Birleşik Devletleri örnekleminde gerçekleştirilen bir çalışmada araştırmacılar, okul öncesi beden eğitimi ders süresinin %89'unun oturma, çömelme, uzanma ve ayakta durma gibi hareketsiz aktivitelerle geçirildiğini bildirmiştir. Aynı araştırmada hareket içeren aktivitelerin çok daha az yaygın olduğu da rapor edilmiştir (Brown vd., 2009). Bazı çalışmalar okul öncesi beden eğitimi ders süresinin çoğunun çocukları hareketsiz kılan etkinlik türlerine harcandığını gösterirken, diğerleri ders süresinin çoğunun çocukları aktif kılan fiziksel etkinlik türlerine harcandığını göstermektedir. Örneğin, Hong Kong örnekleminde, dört okulda 25 öğretmen tarafından işlenen 90 beden eğitimi dersinde yapılan gözlemler, okul öncesi beden eğitimi derslerinde ders süresinin çoğunun zıplama (%39), emekleme (%32), fırlatma (%29), denge hareketleri (%22), tırmanma (%20) ve üç tekerlekli bisiklet sürme (%18) için harcandığını ve ritmik aktivitelere (%6) ve serbest oyuna (%2) daha az süre ayrıldığını göstermiştir (Chow vd., 2015a). Alanyazında devlet ve özel okul öncesi kurumlarındaki öğrencilerin fiziksel aktivite durumları doğrudan karşılaştırılmamakla birlikte, farklı özelliklere sahip okullarda yapılan çalışmalar, fiziksel aktivite için gerekli olan alan ve tesis eksikliğinin çocukların fiziksel aktiviteye katılımlarının önünde önemli bir engel olduğunu göstermektedir. Böyle bir çalışmada, Chow ve diğerleri (2015a) Hong Kong'da dört okulda ve tüm özel okul öncesi eğitim kurumlarında bir çalışma yürütmüş ve öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerinin, ders bağlamı/içeriğinin ve öğretmen davranışı değişkenlerinin okullar arasında farklılaştığını rapor etmiştir. Araştırmalar, beden eğitimi tesisleri, çevre ve kapasite, spor ekipmanları, kapalı ve açık oyun alanları da dahil olmak üzere okul öncesi beden eğitiminin fiziksel öğrenme ortamının çocukların fiziksel aktivite düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir (Bower vd., 2008; Coe, 2020). Bu çalışmada, devlet okullarında rekabetçi dans etkinliklerinin daha yüksek oranda olması, dans/zıplama/sekme etkinliklerinin yüzdesinin hem devlet okulları hem de özel okullarda düşük olmasının, ancak devlet okullarında özel okullardan daha yüksek olmasının ana nedeni olabilir. Özel okullarda uygulamaların çoğu parkur yarışları şeklinde gerçekleştirilmiştir. Buna ek olarak, devlet okullarında uygulamaların çoğunlukla sınıfta, özel okullarda ise okul bahçesi, sınıf ve spor salonunda yapılması, dans/zıplama/sekme etkinliklerinin sınıf ortamına daha uygun olması nedeniyle devlet okullarında dans/zıplama/sekme oranının özel okullara göre daha yüksek çıkmasına neden olmuş olabilir.

Bu çalışmanın sonuçları, ders bağlamı/içeriği açısından özel okulların (%21.24) devlet okullarına (%3.30) kıyasla fitness/fiziksel uygunluk/zindelik etkinliklerine daha fazla zaman ayırdığını göstermiştir. Devlet ve özel okul öncesi kurumlardaki öğretmenlerin fitness/fiziksel uygunluk/zindelik etkinliklerine harcadıkları zamanın farklılığından ziyade fitness/fiziksel uygunluk/zindelik etkinliklerine harcanan zamanın azlığına odaklanmak daha uygun olacaktır. Fitness/fiziksel uygunluk/zindelik etkinliklerine ilişkin bulgularla ilgili önemli bir nokta, özel okullarda Hareket Etkinliği uygulama süresinin %21.24'ünün fitness/fiziksel uygunluk/zindelik etkinliklerine ayrılmasına rağmen, öğrencilerin fiziksel aktivite düzeyinin uygulama süresinin çoğunu oturma ve ayakta durma, fiziksel aktivite türünün ise uzanma/oturma/çömelme/ayakta durma etkinliklerinden oluşmasıdır. Bu durum, özel okul öğretmenlerinin fitness/fiziksel uygunluk/zindelik etkinliklerini devlet okulu öğretmenlerinden daha fazla kullanmalarına rağmen, özel okul öğretmenleri tarafından seçilen fitness/fiziksel uygunluk/zindelik etkinlik içeriğinin çocukları fiziksel olarak aktif hale getiren içerikten uzak olduğunun açık bir göstergesi olabilir. Bu bulguların olası temel nedenlerinden biri, ulusal (Can ve Kılıç, 2019; Yıldız, 2018) ve uluslararası çalışmaların (Coelho ve Tolocka, 2020) ortaya koyduğu üzere, özel okullarda materyal ve tesislerin devlet okullarına kıyasla daha erişilebilir olması olabilir. Bu bulguları destekler nitelikte Gana örneğinde okul öncesi öğretmenleri, öğrencilerin fiziksel olarak aktif olmalarını sağlayacak ders içeriği için kaynak eksikliğinin, fiziksel aktiviteyi teşvik eden içeriğe sahip dersler hazırlamanın önündeki engellerden biri olduğunu belirtmiştir (Sofu ve Asola, 2015). Ders bağlamı/içeriği açısından, fiziksel aktivite düzeyi çoğunlukla oturma/ayakta durma ve fiziksel aktivite türü uzanma/oturma/çömelme/ayakta durma olmasına rağmen, hem devlet (%73.68) hem de özel (%63.59) okullarda Hareket Etkinliği uygulamalarına ayrılan sürenin büyük bir kısmının oyun oynayarak geçirilmesi de dikkat çekicidir. Ancak, oyunun doğası gereği çocukların fiziksel aktivite düzeylerinin oyun sırasında artması beklenir (Brown vd., 2009). Bu bulgular, Hareket Etkinliği uygulamalarında kullanılan oyunların öğrencileri fiziksel olarak aktif hale getirmekten ziyade hareketsiz tutan oyunlar olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu araştırma bulgularının aksine, İspanya'da okul öncesi beden eğitim derslerindeki ders süresinin %65.60'ının serbest oyunla, %28.50'sinin ise beceri öğretimiyle geçirildiği bildirilmiştir. Ek olarak, beden eğitimi ders süresinin %40.20'sinde öğrenciler hareketsiz, %59.79'unda ise aktiftir. Aynı çalışmada, ders süresinin %17.82'sinin yürümekle, %14.20'sinin oturmakla ya da çömelmekle, %12.47'sinin ayakta durmakla ve %10.52'sinin zıplamakla ya da atlamakla geçirildiği tespit edilmiştir (Lahuerta-Contell vd., 2021). Lahuerta-Contell ve diğerlerinin (2021) bulguları bu araştırma bulguları ile tutarsızdır çünkü Hareket Etkinliği uygulamalarına yönelik içeriğin çoğu oyun olmasına rağmen, çalışmadaki öğrencilerin fiziksel aktivitelerinin çoğu oturarak ve ayakta gerçekleşmiştir. Dolayısıyla, ders içeriğinin bir parçası olarak seçilen fiziksel aktivite türünün özellikleri, öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerini artırmada veya azaltmada önemli bir faktördür. Van Cauwenberghe ve diğerleri (2012) Belçika'daki okul öncesi beden eğitimi derslerinde ders süresinin %41.7'sinin beceri uygulamalarına, %18.3'ünün bilgi içeriğine, %17.9'unun genel içeriğe, %10.4'ünün fitness aktivitelerine ve %11.7'sinin oyun oynamaya ayrıldığını bildirmiştir. Fiziksel aktivite uygulamalarının gerçekleştirildiği ortamların özelliklerine ilişkin veriler, devlet okullarında uygulamaların sınıf ortamında, özel okullarda ise sınıfta, bahçede, spor salonunda vb. çeşitli ortamlarda gerçekleştirilmesinin ve özel okullardaki uygulamaların içeriğinin devlet okullarına kıyasla daha büyük ölçüde fitness içermesinin bir sonucu olabilir. Bu bulgunun yanı sıra, ders bağlamı/içeriğinin genel olarak bulgularına bakıldığında uygulamaların fitness içeriğinin çocukların fiziksel aktiviteye katılım düzeylerinin artmasına katkıda bulunmadığı gerçeğini göz önünde bulundurmak daha uygun olacaktır.

Bu araştırmadan elde edilen bir diğer çarpıcı bulgu da Hareket Etkinliği uygulama süresinin önemli bir kısmının içerik olarak oyuna harcanmasına rağmen, öğrencilerin oyun uygulamalarının önemli bir bölümünde oturuyor (%27.8), ayakta duruyor (%23.4) ve yürüyor (%27.7) olmaları ve uygulama süresinin %53.7'sinde hareketsiz olmalarıdır. Bu açıdan yorumlandığında, Van Cauwenberghe ve diğerlerinin (2012) bulgularında yer alan Hareket Etkinliği uygulamalarının ders bağlamı/içeriği ile öğrencilerin fiziksel aktivite düzeyi ve türü arasındaki uyumsuzluk araştırma bulgularımızı desteklemektedir. Bu araştırma bulgularının olası nedenleri arasında okul tesislerinin yetersizliğinin yanı sıra öğretmenlerin fiziksel aktiviteye yönelik olumsuz tutumları ya da buna

verdikleri değer ve öğretmenin çocukları fiziksel olarak aktif tutma konusunda yetkin olup olmaması yer almaktadır (Coleman ve Dymont, 2013; Froehlich Chow ve Humbert, 2011). Özellikle okul öncesi çocukların açık hava fiziksel aktiviteleri söz konusu olduğunda, öğretmenlerin çocukların kendi hallerine bırakılması, gereksiz müdahalelerde bulunulmadan dikkatle denetlenmesi ve yalnızca uygunsuz ve tehlikeli davranışlar söz konusu olduğunda müdahale edilmesi gerektiğini vurgulayan araştırma bulguları bulunmaktadır (Davies, 1997). Bu araştırmadaki fiziksel aktivite uygulamaları içinde öğretmen tarafından tasarlanan ders içeriğinin öğrencileri hareketsiz tuttuğunu göstermesinden ötürü, alanyazındaki bulgulardan yola çıkarak, bu çalışmadaki öğrencilerin öğretmen tarafından yönlendirilen uygulamalarının fiziksel aktivitelerini kısıtladığı şeklinde de yorumlanabilir.

Öğretmen katılımına ilişkin araştırma sonuçları, devlet okullarındaki öğretmenlerin genel olarak ders vermeye (%14.58), yönetmeye (%2.81) ve diğer görevlere (%8.13) özel okullardaki öğretmenlere kıyasla (sırasıyla %4.67, %0.44 ve %3.82) daha fazla süre harcadığını göstermiştir. Ancak bu kategorideki en çarpıcı bulgu, hem devlet (%63.58) hem de özel (%71.54) okullardaki öğretmenlerin öğretim sürelerinin büyük bir bölümünü gözlem yaparak (tüm sınıfı, grubu veya bireyi izleyerek, bkz. McKenzie, 2005) geçirmeleridir. Bu araştırmaya benzer şekilde, İspanya örneklemindeki okul öncesi öğretmenlerin beden eğitimi ders saatlerinin %46.80'ini gözlemleyerek ve %25.60'ını yönetsel etkinliklerle geçirdikleri bulunmuştur. Her iki ülkedeki öğretmenler de öğretim sürelerinin önemli bir bölümünü gözlem yaparak geçirmiştir. Ancak, bunun öğrencilerin fiziksel aktivite seviyelerine nasıl yansıdığı konusunda bir farklılık vardır. İspanyol örneklemindeki okul öncesi çocuklar, Türk örneklemindeki çocuklara kıyasla ders süresinin önemli bir kısmında daha aktiftir. Bu zıt bulguların temel nedeni, ilk olarak, İspanya'daki beden eğitimi derslerinde beceri uygulamalarına daha uzun süre ayrılması ve ikinci olarak, serbest oyun sırasında çocukların kontrollü bir şekilde fiziksel olarak hareket etmelerine olanak tanınması olabilir (Lahuerta-Contell vd., 2021). Mevcut araştırma bulgularının aksine, Belçika örnekleminde Van Cauwenberghe ve diğerleri (2012) okul öncesi öğretmenlerin beden eğitimi derslerinde genellikle ders süresinin yaklaşık %50'sinde öğretim yaptıklarını ve bunu sürenin %23.2'sinde yönetsel etkinlikler gerçekleştirdiklerini bildirmiştir. Aynı çalışmada, gözlem süresi ders süresinin yalnızca %3.2'sini oluşturmaktadır. Bu durumda, öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerini artırmak için, öğretmenlerin öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerine katkıda bulunan eylemlerinin, bu çalışmanın sonuçlarında olduğu gibi gözlemci olmaktan alanyazında olduğu gibi rehber olmaya dönüşmesi gerektiği göze çarpmaktadır. Chow ve diğerleri (2015a) tarafından Hong Kong'da okul öncesi eğitim kurumunda yürütülen bir çalışmada, öğretmenler beden eğitimi ders süresinin neredeyse yarısında (%46.5) sınıf yönetimi davranışları sergilemiş, %25.4'ünde gözlem yapmış ve %21.2'sinde fitness davranışlarını teşvik etmiştir. Aynı çalışmada öğretmenlerin genel öğretim için harcadıkları süre nispeten düşüktür (%6.7). Öğretmenlerin ağırlıklı olarak öğrenci gözlemine dahil olduğu yönündeki bu araştırma bulgularının aksine, özellikle de ders içeriğinde çocukları hareket ettirmeye ve çocukların fiziksel aktiviteye katılım süresini artırmaya yardımcı olacak beceri uygulamaları ve idari faaliyetler içeriyorsa, yönetsel faaliyetlere daha fazla süre ayırmanın olumlu bir etkisi olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Chow vd., 2015a). Hem devlet okulları hem de özel okullardaki öğretmenlerin uygulamaların çoğunda öğrencilerini gözlemlemelerinin temel nedeni, öğrencilerin Hareket Etkinliği uygulamaları çerçevesinde çoğunlukla rekabetçi oyunlar (yarış içeren) oynuyor olmaları olabilir. Bu yarışlar sırasında durma ve müdahale etme davranışı, yarışmanın doğasına aykırı olduğu için sergilenmemektedir.

Öğretmen etkileşimine ilişkin en dikkat çekici bulgu, hem devlet okullarında (%96.69) hem de özel okullarda (%99.31) Hareket Etkinliği uygulama süresinin büyük çoğunluğunda fitness/fiziksel aktivite/zindelik/motor becerilerin öğretmenler tarafından sınıf içinde veya dışında teşvik edilmemesidir. Bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde, Chow ve diğerleri (2015b) tarafından Hong Kong'da okul öncesi çocuklar üzerinde yapılan bir çalışmada, beden eğitimi derslerinde fiziksel aktivitenin %98.8 oranında hem sınıf içinde hem de sınıf dışında teşvik edilmediği bulunmuştur. Brown ve diğerleri (2009), Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okul öncesi beden eğitimi sınıflarında fiziksel aktivite düzeylerini gözlemlerken, çocukların ders süresinin %89'unda hareketsiz olduklarını ve öğretmenlerin gözlemleri sırasında çocukları fiziksel aktivitelerini artırmaya veya azaltmaya nadiren teşvik ettiklerini bildirmiştir. Okul öncesi öğrenme ortamlarında, öğretmenlerin fiziksel aktivite

hakkındaki inançları, tutumları ve yaratıcılıkları çocukların fiziksel olarak aktif olup olmamaları yönündeki önemli bir etkidir çünkü öğretmenler öğrencilerin derslerde hangi aktivitelere katılacağını belirlemektedir (Copeland vd., 2012). Ulusal ve uluslararası çalışmalardan elde edilen kanıtlar, erken yaşlardan itibaren yaşam boyu sürecek bir uygulama olarak öne sürülen düzenli fiziksel aktivitenin sadece teşvik edilmesi değil, aynı zamanda bu alanda devam eden araştırmaların odak noktası olmaya devam etmesi gerektiğini göstermektedir. Mevcut çalışmadaki ders bağlamının/içeriğinin öncelikle öğrencileri hareketsiz kılan bir oyun olarak tasarlandığı, öğrencilerin fiziksel aktivite seviyelerinin düşük olduğu, fiziksel aktivite türlerinin çoğunlukla yatma, oturma, ayakta durma veya çömelme olduğu ve öğretmenin öğrencilere müdahale etmeden ders süresinin çoğunda öğrencileri gözlemlediği göz önüne alındığında, devlet okullarında ve özel okullarda fiziksel aktivitenin okul içinde veya dışında teşvik edilmemesi şaşırtıcı değildir. Aktif katılımı teşvik eden bir öğrenme ortamı yaratmak, çocukların öğrenme ortamındaki deneyimlerinin bir parçası olarak fiziksel aktiviteye katıldığı ve öğretmenlerin bu dinamik öğrenme ortamında belirlenen eğitim hedeflerine ulaşmada öğrencilerin ilerlemesini desteklemede aktif rol aldığı bir öğrenme ortamı tasarlamayı içerir.

Bu çalışmanın, ileri araştırmalara rehberlik edebilecek bazı sınırlılıkları kabul edilmelidir. Bu çalışmaya sadece kadın öğretmenlerin dahil edilmiş olması ve hangi kadın öğretmenlerin dahil edileceğinin belirlenmesinde rastgele örnekleme yöntemi yerine kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin kullanılmış olması önemli bir sınırlılıktır. Araştırma kapsamında gözlemlenen Hareket Etkinliği uygulamaları için gözlem öncesinde öğretmenlerden hem izin hem de randevu alınmıştır. Öğretmenler önceden bilgilendirildikleri için, kaydedilen Hareket Etkinliği uygulamalarında doğal öğretim davranışlarını yansıtmamış olabilirler. Çalışmanın bir diğer sınırlılığı, her öğretmen için yalnızca tek bir gözlem gerçekleştirilmiş olmasıdır. Çalışmaya dahil edilen okullar devlet okulları ve özel okullar olarak kategorize edilmiş olsa da okulların olanakları çalışmanın değişkeni olarak ele alınmadığı için okul özellikleri ile SOFIT-P ve SOFIT kategorileri arasındaki ilişki incelenememiştir. Sınırlılıklarına rağmen, bu çalışmanın bazı güçlü yönleri de bulunmaktadır. Öncelikle bu çalışma, okul öncesi dönem çocukların okul öncesi Hareket Etkinliği uygulamalarındaki fiziksel aktivite düzeylerini, katıldıkları fiziksel aktivite türlerini, ders bağlamını/içeriğini, öğretmen katılımını ve öğretmen etkileşimini belirleme açısından sınırlı uluslararası ve özellikle ulusal alanyazına katkıda bulunmuştur. Okul öncesi dönemde fiziksel aktiviteyi değerlendirmek için kullanılan ve genellikle öğretmenler veya ebeveynler tarafından beyan edilmiş bilgilere dayanan çoğu veri toplama yönteminin aksine, bu çalışmada veri toplama aracı olarak doğrudan gözlem kullanılmıştır. Doğrudan gözlem, sınıf ortamının dinamikleri ve bu ortamda gerçekleşen fiziksel aktivite ve ilişkili değişkenler hakkında gerçek zamanlı içgörülerini ortaya çıkardığı için çok önemli bir tekniktir.

Sonuç

Sonuç olarak, devlet ve özel okul öncesi kurumlarda öğrenim gören öğrencilerin fiziksel aktivite düzeyleri açısından karşılaştıran bu çalışmaya göre bulgular hem devlet hem de özel okul öncesi kurumlarda öğrenim gören öğrencilerin Hareket Etkinliği uygulamalarında fiziksel aktiviteye minimum düzeyde katılım sağladıklarını ve Hareket Etkinliği uygulama süresinin çoğunu oturarak veya ayakta geçirdiklerini göstermiştir. Araştırma çerçevesinde öğrencilerin katıldıkları fiziksel aktivite türü incelendiğinde de benzer sonuçlar elde edilmiştir. Hem devlet okullarında hem de özel okullarda Hareket Etkinliği uygulamalarında öğrencilerin fiziksel aktivite türünün yüksek oranda yatma/oturma/ayakta durma/çömelme şeklinde olduğu, dans/zıplama/sekme etkinliklerinin ise devlet okullarında özel okullara göre daha fazla kullanılmakla birlikte her iki okulda da derslerin yaklaşık %10'unda kullanıldığı gözlenmiştir. Hareket Etkinliği uygulamalarının ders bağlamı/içeriği açısından devlet ve özel okulların uygulamaları karşılaştırıldığında, devlet okullarının bilgi içeriğine, özel okulların ise fitness içeriğine daha fazla süre ayırdığı bulgularına ek olarak hem devlet hem de özel okulların uygulamalar süresince oyun içeriğine büyük oranda yer verdiği tespit edilmiştir. Öğretmen katılımı açısından gözlemlenen dersler, devlet okulu öğretmenlerinin özel okul öğretmenlerine kıyasla genel olarak bilgi verme, yönetme ve diğer görevlere daha fazla süre harcadığını gösterse de bu faaliyetlere harcanan süre tüm Hareket Etkinliği uygulamalarına ayrılan süre göz önüne alındığında kısadır, ancak her iki okul türü için de en dikkat çekici ve kritik bulgu, öğretmenlerin Hareket Etkinliği

uygulama süresinin büyük bir bölümünü öğrencileri gözlemlemeye ayırmalarıdır. Son olarak hem devlet okulları hem de özel okullardaki öğretmenlerin Hareket Etkinliği uygulama süresinin neredeyse tamamında sınıf içinde ve dışında fiziksel aktiviteyi teşvik etmedikleri görülmüştür. Bu sonuçlar hem devlet hem de özel okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel aktivite uygulamalarına oyunları dahil etmelerinin ve öğretmenlerin gözleme davranışlarının çocukların fiziksel aktivite düzeylerini artırmadığını göstermiştir. Bu sonuçlara dayanarak, okul öncesi Hareket Etkinliği uygulamalarındaki fiziksel aktivite düzeyinin MEB okul öncesi öğretim programının hedefleriyle veya küresel ölçekte DSÖ'nün çocuklarda fiziksel aktivitenin artırılması için hazırladıkları kılavuzda yer alan önerileriyle uyumlu olmadığı sonucuna varılmıştır.

Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarının eğitim politikacıları, hizmet içi okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları için okul öncesi eğitim konusunda önemli doğurguları olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerine, başta Hareket Etkinliği ve diğer uygulamalar yoluyla okul öncesi dönemdeki çocukların fiziksel aktivite düzeylerini artırmaya yönelik mesleki gelişim seminerleri sunulabilir. Bu araştırmanın bulgularına dayanarak, okul öncesi öğretmenliği programlarındaki Hareket Etkinliği gibi fiziksel hareketle ilgili dersler gözden geçirilebilir ve bu dersler geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının okul öncesi öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeylerini artırma becerilerini geliştirecek şekilde genişletilebilir. Bu çalışmaya sadece kadın öğretmenler dahil edildiğinden, benzer çalışmalarda hem kadın hem de erkek öğretmenler gözlemlenerek benzer değişkenlere ilişkin karşılaştırmalar yapmak mümkündür. Bu çalışma, okul öncesi Hareket Etkinliği uygulamalarındaki gözlemler yoluyla fiziksel aktivite, dersi bağlamı/içeriği ve öğretmen davranışlarını tanımlayarak alanyazına çok önemli bulgular eklemiştir. Ancak, elde edilen bulgulara temel teşkil edecek olası nedenler araştırılmamıştır. Bu nedenle, gelecekteki çalışmalar bu sorunları açıklamak için öğretmen özellikleri, okul özellikleri ve öğrenci özellikleri gibi değişkenleri dikkate alabilir ve nicel ve nitel araştırmaları birleştiren karma tasarımlı araştırmalar yürütebilir. Okul öncesi dönem Hareket Etkinliği uygulamalarında fiziksel aktivite, ders bağlamı/içeriği ve öğretmen davranışlarına ilişkin bulgular, okul öncesi öğretmen eğitimi programlarındaki lisans öğrencilerinin fiziksel aktivite konusunda yetkinleşmek için aldıkları ders içerikleriyle ilişkilendirilerek incelenebilir.

Kaynakça

- Adams, D. K. (2002). *Education and national development: Priorities, policies, and planning*. Asian Development Bank.
- Ali, A., Pigou, D., Clarke, L., & McLachlan, C. (2017). Literature review on motor skill and physical activity in preschool children in New Zealand. *Advances in Physical Education*, 7(1), 10-26. <https://doi.org/10.4236/ape.2017.71002>
- Aubert, S., Brazo-Sayavera, J., González, S. A., Janssen, I., Manyanga, T., Oyeyemi, A. L., Picard, P., Sherar, L. B., Turner, E., & Tremblay, M. S. (2021). Global prevalence of physical activity for children and adolescents; inconsistencies, research gaps, and recommendations: A narrative review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 18(81), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12966-021-01155-2>
- Bakken, L., Brown, N., & Downing, B. (2017). Early childhood education: The long-term benefits. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(2), 255-269. <https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1273285>
- Batista, M. B., Romanzini, C. L. P., Barbosa, C. C. L., Blasquez Shigaki, G., Romanzini, M., & Ronque, E. R. V. (2019). Participation in sports in childhood and adolescence and physical activity in adulthood: A systematic review. *Journal of Sports Sciences*, 37(19), 2253-2262. <https://doi.org/10.1080/02640414.2019.1627696>
- Bower, J. K., Hales, D. P., Tate, D. F., Rubin, D. A., Benjamin, S. E., & Ward, D. S. (2008). The childcare environment and children's physical activity. *American Journal of Preventive Medicine*, 34(1), 23-29. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.09.022>
- Broekhuizen, K., Scholten, A. M., & de Vries, S. I. (2014). The value of (pre) school playgrounds for children's physical activity level: A systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11(59), 1-28. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-11-59>
- Brown, W. H., Pfeiffer, K. A., McIver, K. L., Dowda, M., Addy, C. L., & Pate, R. R. (2009). Social and environmental factors associated with preschoolers' non-sedentary physical activity. *Child Development*, 80(1), 45-58. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01245.x>
- Bushnell, E. W., & Boudreau, J. P. (1993). Motor development and the mind: The potential role of motor abilities as a determinant of aspects of perceptual development. *Child Development*, 64(4), 1005-1021. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb04184.x>
- Can, E., & Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: Temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 483-519.
- Canbeldek, M., & Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 792-809.
- Cardon, G. M., & De Bourdeaudhuij, I. M. (2008). Are preschool children active enough? Objectively measured physical activity levels. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(3), 326-332. <https://doi.org/10.1080/02701367.2008.10599496>
- Center on the Developing Child. (2010). *The foundations of lifelong health are built in early childhood*. <https://developingchild.harvard.edu>
- Cheung, P. (2020). Teachers as role models for physical activity: Are preschool children more active when their teachers are active?. *European Physical Education Review*, 26(1), 101-110. <https://doi.org/10.1177/1356336X19835240>
- Chow, B. C., McKenzie, T. L., & Louie, L. (2015a). Children's physical activity and associated variables during preschool physical education. *Advances in Physical Education*, 5(1), 39-49. <https://doi.org/10.4236/ape.2015.51005>
- Chow, B. C., McKenzie, T. L., & Louie, L. (2015b). Physical activity and its contexts during preschool classroom sessions. *Advances in Physical Education*, 5(3), 194-203. <https://doi.org/10.4236/ape.2015.53024>

- Coe, D. P. (2020). Means of optimizing physical activity in the preschool environment. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 14(1), 16-23. <https://doi.org/10.1177/1559827618818419>
- Coelho, V. A. C., & Tolocka, R. E. (2020). Levels, factors and interventions of preschool children physical activity: A systematic review. *Ciencia & Saude Coletiva*, 25(12), 5029-5039. <https://doi.org/10.1590/1413-812320202512.14332018>
- Coleman, B., & Dymont, J. E. (2013). Factors that limit and enable preschool-aged children's physical activity on child care centre playgrounds. *Journal of Early Childhood Research*, 11(3), 203-221. <https://doi.org/10.1177/1476718X12456250>
- Copeland, K. A., Kendeigh, C. A., Saelens, B. E., Kalkwarf, H. J., & Sherman, S. N. (2012). Physical activity in child-care centers: Do teachers hold the key to the playground?. *Health Education Research*, 27(1), 81-100. <https://doi.org/10.1093/her/cyr038>
- Dapp, L. C., Gashaj, V., & Roebbers, C. M. (2021). Physical activity and motor skills in children: A differentiated approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 54, 101916. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.101916>
- Davies, M. (1997). The teacher's role in outdoor play: Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 1, 10-20.
- Dowda, M., Brown, W. H., McIver, K. L., Pfeiffer, K. A., O'Neill, J. R., Addy, C. L., & Pate, R. R. (2009). Policies and characteristics of the preschool environment and physical activity of young children. *Pediatrics*, 123(2), e261-e266. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-2498>
- Dowda, M., Pate, R. R., Trost, S. G., Almeida, M. J. C., & Sirard, J. R. (2004). Influences of preschool policies and practices on children's physical activity. *Journal of Community Health*, 29, 183-196. <https://doi.org/10.1023/B:JOHE.0000022025.77294.af>
- Dünya Sağlık Örgütü. (2009). *Global health risks: Mortality and burden of disease attributable to selected major risks*. WHO Press.
- Dünya Sağlık Örgütü. (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. <https://iris.who.int/handle/10665/311664>
- Dünya Sağlık Örgütü. (2020). *Noncommunicable diseases: Childhood overweight and obesity*. <https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/noncommunicable-diseases-childhood-overweight-and-obesity>
- Dünya Sağlık Örgütü. (2021). *Obesity and overweight*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>
- Eroğlu, Ö., & Şimşek, H. A. (2021). The critical pedagogical approach to pre-school education in Turkey. *Eurasian Journal of Social and Economic Research (EJSER)*, 8(2), 387-397.
- Figuerola, R., & An, R. (2017). Motor skill competence and physical activity in preschoolers: A review. *Maternal and Child Health Journal*, 21(1), 136-146. <https://doi.org/10.1007/s10995-016-2102-1>
- Finn, K., Johannsen, N., & Specker, B. (2002). Factors associated with physical activity in preschool children. *The Journal of Pediatrics*, 140(1), 81-85. <https://doi.org/10.1067/mpd.2002.120693>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Froehlich Chow, A., & Humbert, L. (2011). Physical activity and nutrition in early years care centres: Barriers and facilitators. *Canadian Children*, 36(1), 26-30. <https://doi.org/10.18357/jcs.v36i1.15136>
- Gabbard, C., Caçola, P., & Bobbio, T. G. (2009). Studying motor development: A biological and environmental perspective. In A. Baig & E. Kahraman (Eds.), *Environmentalism: Environmental strategies, and environmental sustainability* (p. 8). Nova Science Publishers.

- Gandotra, A., Kotyuk, E., Bizonics, R., Khan, I., Petánszki, M., Kiss, L., Paulina, L., & Cserjesi, R. (2023). An exploratory study of the relationship between motor skills and indicators of cognitive and socio-emotional development in preschoolers. *European Journal of Developmental Psychology*, 20(1), 50-65. <https://doi.org/10.1080/17405629.2022.2028617>
- Goldfield, G. S., Harvey, A., Grattan, K., & Adamo, K. B. (2012). Physical activity promotion in the preschool years: A critical period to intervene. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9(4), 1326-1342. <https://doi.org/10.3390/ijerph9041326>
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2018). Worldwide trends in insufficient physical activity from 2001 to 2016: A pooled analysis of 358 population-based surveys with 1·9 million participants. *The Lancet Global Health*, 6(10), e1077-e1086. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(18\)30357-7](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(18)30357-7)
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: A pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(1), 23-35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)
- Hinkley, T., Salmon, J., Okely, A. D., Hesketh, K., & Crawford, D. (2012). Correlates of preschool children's physical activity. *American Journal of Preventive Medicine*, 43(2), 159-167. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2012.04.020>
- Hirvensalo, M., Lintunen, T., & Rantanen, T. (2000). The continuity of physical activity-a retrospective and prospective study among older people. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 10(1), 37-41. <https://doi.org/10.1034/j.1600-0838.2000.010001037.x>
- Hnatiuk, J., Ridgers, N. D., Salmon, J. O., Campbell, K., McCallum, Z. O. E., & Hesketh, K. (2012). Physical activity levels and patterns of 19-month-old children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 44(9), 1715-1720. <https://doi.org/10.1249/MSS.0b013e31825825c4>
- Iverson, J. M. (2010). Developing language in a developing body: The relationship between motor development and language development. *Journal of Child Language*, 37(2), 229-261. <https://doi.org/10.1017/S0305000909990432>
- Kippe, K. O., & Lagestad, P. A. (2018). Kindergarten: Producer or reducer of inequality regarding physical activity levels of preschool children. *Frontiers in Public Health*, 6, 361. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00361>
- Kohl, H., & Cook, H. (2013). *Educating the student body: Taking physical activity and physical education to school*. The National Academies Press.
- Lahuerta-Contell, S., Molina-García, J., Queralt, A., Bernabé-Villodre, M. D. M., & Martínez-Bello, V. E. (2021). Ecological correlates of Spanish preschoolers' physical activity and sedentary behaviours during structured movement sessions. *European Physical Education Review*, 27(3), 636-653. <https://doi.org/10.1177/1356336X20982631>
- Lea, D. R., & Polster, P. P. (2010). Preschool facilities: Are states providing adequate guidance?. *School Business Affairs*, 76(5), 24-26.
- Macdonald, K., Milne, N., Pope, R., & Orr, R. (2021). Factors influencing the provision of classroom-based physical activity to students in the early years of primary school: A survey of educators. *Early Childhood Education Journal*, 49(3), 361-373. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01076-y>
- Martínez-Bello, V. E., & Estevan, I. (2021). Physical activity and motor competence in preschool children. *Children*, 8(4), 305. <https://doi.org/10.3390/children8040305>
- McKenzie, T. L. (2005). *System for observing fitness instruction time (SOFIT) procedures manual*. San Diego State University.
- Micozkadıoğlu, İ. İ., & Berument, S. (2011). Okul öncesi kurum kalitesinin ilköğretim çocuklarının sosyal yeterliği ve akademik başarısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33(33), 123-140.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243-okuloncesi_egitimprogrami.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Temel Eğitim Genel Müdürlüğü okul öncesi eğitim programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973, 24 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 14574). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual* (4th ed.). Allen & Unwin.
- Pate, R. R., McIver, K., Dowda, M., Brown, W. H., & Addy, C. (2008). Directly observed physical activity levels in preschool children. *Journal of School Health*, 78(8), 438-444. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00327.x>
- Pica, R. (2011). Why preschoolers need physical education. *YC Young Children*, 66(2), 56-57. <http://www.jstor.org/stable/42730722>
- Rentzou, K. (2014). The quality of the physical environment in private and public infant/toddler and preschool Greek day-care programmes. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1861-1883. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.891991>
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., White, B. A., Ou, S. R., & Robertson, D. L. (2011). Age 26 cost-benefit analysis of the child-parent center early education program. *Child Development*, 82(1), 379-404. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01563.x>
- Riggs, M. L. (1980). *Movement education for preschool children*. Association of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation & Dance.
- Robinson, L. E., Palmer, K. K., Webster, E. K., Logan, S. W., & Chinn, K. M. (2018). The effect of CHAMP on physical activity and lesson context in preschoolers: A feasibility study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 89(2), 265-271. <https://doi.org/10.1080/02701367.2018.1441966>
- Sabancı, A., Altun, M., & Uçar Altun, S. (2018). Problems encountered in pre-school education according to the views of school managers, teachers and parents. *Educational Administration: Theory & Practice*, 24(2), 339-385.
- Sahoo, K., Sahoo, B., Choudhury, A. K., Sofi, N. Y., Kumar, R., & Bhadoria, A. S. (2015). Childhood obesity: Causes and consequences. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 4(2), 187-192. <https://doi.org/10.4103/2249-4863.154628>
- Schwimmer, J. B., Burwinkle, T. M., & Varni, J. W. (2003). Health-related quality of life of severely obese children and adolescents. *JAMA*, 289(14), 1813-1819. <https://doi.org/10.1001/jama.289.14.1813>
- Sharma, S. V., Chuang, R. J., Skala, K., & Atteberry, H. (2011). Measuring physical activity in preschoolers: Reliability and validity of the System for Observing Fitness Instruction Time for Preschoolers (SOFIT-P). *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 15(4), 257-273. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2011.594361>
- Sitati, E. M., Ndirangu, M., Kennedy, B., & Rapongo, G. S. (2016). Implementation of early childhood development education service standard guidelines on physical facilities in public and private early childhood education centres Kakamega County, Kenya. *Early Child Development and Care*, 186(11), 1765-1778. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1131159>
- Sofo, S., & Asola, E. F. (2015). Perceived barriers to teaching movement and physical activity to kindergarteners in Ghana. *Journal of Education and Practice*, 6(36), 134-140.
- Telama, R., Yang, X., Viikari, J., Välimäki, I., Wanne, O., & Raitakari, O. (2005). Physical activity from childhood to adulthood: A 21-year tracking study. *American Journal of Preventive Medicine*, 28(3), 267-273. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2004.12.003>

- Tremblay, L., Boudreau-Larivière, C., & Cimon-Lambert, K. (2012). Promoting physical activity in preschoolers: A review of the guidelines, barriers, and facilitators for implementation of policies and practices. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 53(4), 280-290. <https://doi.org/10.1037/a0030210>
- Tucker, P. (2008). The physical activity levels of preschool-aged children: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 547-558. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.08.005>
- Van Cauwenberghe, E., Labarque, V., Gubbels, J., De Bourdeaudhuij, I., & Cardon, G. (2012). Preschooler's physical activity levels and associations with lesson context, teacher's behavior, and environment during preschool physical education. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 221-230. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.09.007>
- Van der Mars, H. (1989). Observer reliability: Issues and procedures. In P. W. Darst, D. Zakrajsek, & V. H. Mancini (Eds.), *Analyzing physical education and sport instruction* (2nd ed., pp. 53-80). Human Kinetics.
- Von Hofsten, C. (2004). An action perspective on motor development. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(6), 266-272. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.04.002>
- Williams, H. G., Pfeiffer, K. A., O'Neill, J. R., Dowda, M., McIver, K. L., Brown, W. H., & Pate, R. R. (2008). Motor skill performance and physical activity in preschool children. *Obesity*, 16(6), 1421-1426. <https://doi.org/10.1038/oby.2008.214>
- World Obesity Federation. (2019). *Atlas of childhood obesity*. https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/wof-files/11996_Childhood_Obesity_Atlas_Report_ART_V2.pdf
- Yıldız, C. D. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarının yönetiminde yaşanan zorlukların değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(STEMES'18), 95-102. <https://doi.org/10.18506/anemon.465821>
- Yon, K., & Saraç, L. (2022). Classroom teachers' practices of physical activity in 4th-grade physical education and game course. *Education & Science*, 47(211), 47-67. <https://doi.org/10.15390/EB.2022.11438>
- Yükseköğretim Kurulu. (2018). *Okul öncesi öğretmenliği lisans programı*. https://eski.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf



İlkokul sosyal bilgiler dersinde ters yüz edilmiş öğrenme modeli uygulamaları *

Can Uyanık ¹, Ömür Gürdoğan Bayır ², Mehmet Gültekin ³

Öz

Öğrenenin bilgiye kolay ve etkili bir şekilde ulaşmasını sağlamada önemli etmelerden biri kuşkusuz öğrenme ortamlarıdır. Dolayısıyla öğretmenin mutlak aktarıcı rolü üstlendiği, öğrencilerin edilgen bireyler olarak kendilerine anlatılanları dinledikleri, değişime kapalı ve kalıpları olan bir öğretim anlayışında bilgiye etkili bir şekilde ulaşmayı beklemek olası değildir. Günümüz eğitim anlayışı bütün bu kısıtlayıcı özellikleri barındıran öğretim uygulamalarından, öğrencinin bilgi edinme sürecine etkin katılım gösterdiği, yaşayarak, deneyerek, sorgulayarak ve keşfederek öğrendiği, öğretmenin ise bütün bu süreci tasarlayarak rehberlik ettiği bir öğretim anlayışına doğru yön değiştirmeye başlamıştır. Aynı zamanda toplumun her alanına etki ederek değişimin öncüsü olan teknoloji kaçınılmaz olarak eğitim ortamlarında da kullanılmaya başlamıştır. Teknolojinin eğitim ortamlarında yaygın olarak kullanılmasıyla birlikte öğretimin zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde sınıf dışına taşınabileceği öğretim yaklaşımları yaygınlaşmaya başlamıştır. Günümüzde bu anlayışa uygun öğretim yaklaşımlarından biri de ters yüz edilmiş öğrenme modelidir. Bu model ile geleneksel olarak tanımlanan öğretim anlayışı tersine çevrilmektedir. Buna göre, sınıf dışında dersin kuramsal kısmına yönelik bilgi edinimi sağlanmakta, sınıfta ise öğrencilerin etkin olduğu öğrenme yaşantıları gerçekleştirilerek öğrenme ortamlarının etkililiği artırılmaya çalışılmaktadır. Öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu aldıkları, öğretim yaşantılarına etkin olarak katıldıkları ve çevrimiçi ortamları eğitsel amaçlı olarak kullandıkları bir öğretim anlayışının öğrencilerde bir yeterlik olarak gelişebilmesinde ilkökul kritik bir öneme sahiptir. Çünkü ilkökulda öğrencilerde gelişecek bu yeterlik, gelecek öğrenim kademelerinde ve yaşamlarının öğrenim dönemi dışında kalan her anında kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları, bilgiye ulaşmaları ve çevrimiçi ortamları eğitsel amaçlı kullanmaları için bir temel oluşturacaktır. Bireyleri yetişkin olduklarında alacakları,

Anahtar Kelimeler

Sosyal bilgiler
Ters yüz edilmiş öğrenme
Eylem araştırması
Sanal sınıf
Teknoloji

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 15.03.2024
Kabul Tarihi: 27.01.2025
Elektronik Yayın Tarihi: 12.08.2025

DOI: 10.15390/ES.2025.2577

* Bu makale Can Uyanık'ın Ömür Gürdoğan Bayır ve Mehmet Gültekin danışmanlığında yürüttüğü "İlkokul sosyal bilgiler dersinde Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli uygulamaları: Bir eylem araştırması" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Siirt, Türkiye, can.uyanik@siirt.edu.tr

² Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Eskişehir, Türkiye, ogurdogan@anadolu.edu.tr

³ Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Eskişehir, Türkiye, mgulteki@anadolu.edu.tr

toplumsal, kültürel ve ekonomik görevler için hazırlayan, bu görevler için en temel bilgi ve becerileri sağlayan ilkokulda yer alan bütün dersler bu amaca hizmet etmektedir. Bu derslerden biri de Sosyal Bilgilerdir. Bu araştırmanın amacı da ilkokul Sosyal Bilgiler dersi kapsamında ters yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrenme-öğretme sürecine yansımalarını belirleyerek modelin ilkokul düzeyinde uygulanabilirliğini ortaya koymaktır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırma 8 ilkokul 4. sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Veri toplama süreci alana giriş ve uygulama süreci olmak üzere birbiriyle bağlantılı iki aşamada gerçekleşmiştir. Alana giriş sürecinde sınıf içi gözlem, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve akademik başarı testleri aracılığıyla Sosyal Bilgiler dersinde sorun yaşayan öğrencilerin belirlenmesine yönelik veriler toplanmış, daha sonra belirlenen sorunların çözümüne yönelik uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte gözlem, görüşme, araştırmacı günlüğü, öğrenci günlükleri, öğrenci ürünleri, sanal sınıf ortamı verileri olmak üzere birden fazla veri toplama aracından yararlanılmıştır. Verilerin analizi eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler tümevarımsal yaklaşımla analiz edilmiştir. Öğrencilerle sosyal bilgiler dersinde ters yüz edilmiş öğrenme modeline göre tasarlanan toplam yedi eylem döngüsü gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin ters yüz edilmiş öğrenme modeline dayalı olarak gerçekleştirilen öğretim sürecinden keyif aldıkları, ders içeriğinin kendilerine ders öncesinde ve videolarla sunulmasından memnun oldukları, modelin öğrencilere kendi bireysel hızlarında ilerleme, tekrar yapabilme ve ders içeriğine istenilen zamanda erişebilme olanağı tanıdığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarı durumlarında iyileşme olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda ters yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrencilerin gerek bilişsel gerekse duyuşsal gelişimleri için ilkokul kademesinde ve sosyal bilgiler dersi bağlamında bir öğretim yaklaşımı olarak kullanılması ve bu konuda öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi önerilmiştir.

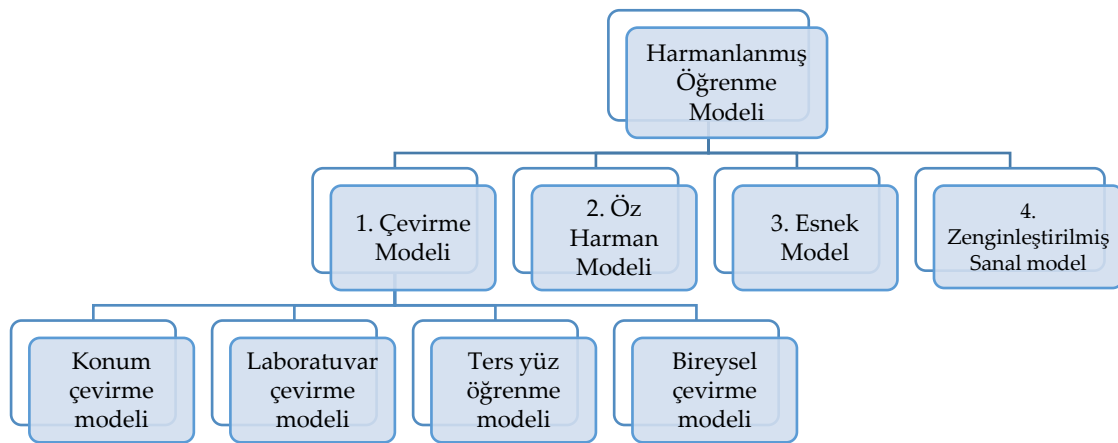
Giriş

Öğretim süreçlerinde geleneksel olarak adlandırılan yöntemlerin hâkim olduğu eğitim ortamlarında, öğrencilerin düşünerek, araştırma yaparak ve bilgiyi yeniden yapılandırarak öğrenmelerine olanak verecek etkinliklerin sunulması pek olası görülmemektedir. Ağırlıklı olarak öğretmen etkinliğine dayalı bir anlayışla yürütülen böylesi bir sürecin sonucu olarak öğrenciler ezberledikleri yüzeysel bilgilerle eğitim kurumlarından mezun olmaktadır (Akpınar ve Gezer, 2010). Bu nedenle yaratıcılık, üst düzey düşünme, problem çözme ve araştırma becerilerini edinmemiş bireyler, ileriki yaşamlarında karşılaştıkları karmaşık durumlar karşısında çözüm üretebilecek adımları atamamaktadırlar (Özpolat, 2013). Çağın gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve değerlerin yeni kuşaklara kazandırılması için geleneksel olarak ifade edilen eğitim yaklaşımlarının ne düzeyde etkili olabileceğine yönelik soru işaretleri eğitim bilimleri alanında yeni gelişmelerin yaşanmasının önünü açmıştır. Buna bağlı olarak gelişmiş ülkelerin pek çoğunda öğrenciyi merkeze alan etkin öğrenme yaklaşımları ön plana çıkmaya başlamıştır (Açıkgöz, 2002). Öğretim anlayışındaki bu değişimin bir diğer sonucu,

öğretmene yönelik bakışın farklılaşması olarak kendini göstermiştir. Bu yeni bakışla birlikte öğretmenin mutlak bilgi kaynağı olması anlayışının ötesine geçilmiş; öğrenci bilgiyi yapılandırırken onunla eş zamanlı olarak öğrenen, öğrencinin etkin bir katılımcı olarak bilgiye ulaşma süreçlerini tasarlayan bir rehber rolü üstlenmesi istenmiştir. Eğitim ortamlarında bir yandan öğretim anlayışındaki bu değişimle birlikte bir yapılanma ihtiyacı hissedilirken diğer taraftan toplumu hızla etkisi altına alan teknolojik gelişmelerin etkisi de hızla hissedilmeye başlanmıştır. Teknoloji çağında doğan bireylerin ihtiyaçlarını karşılayamayan bir eğitim anlayışıyla yola devam etmemek için, gelişen teknolojilerin eğitim süreçleriyle bütünleştirilmesine yönelik çabalar hız kazanmıştır. Bahsi geçen bütün bu gelişmeler öğrenme ortamlarının yeniden tasarlanmasını zorunlu hale getirmiştir (Hayırsever ve Orhan, 2018).

Son yıllarda öğretim uygulamalarıyla, gelişen teknolojileri bütünleştiren yaklaşımların yaygınlaşmaya başladığı görülmektedir. Bu bütünleştirme çabaları içerisinde ön plana çıkan yaklaşımlardan bir tanesi harmanlanmış öğrenme modelidir. Uluslararası alanyazında *blending learning* olarak ifade edilen bu öğrenme modeli, yüz yüze ve uzaktan öğrenme ortamlarının üstün yönlerini kullanarak her iki öğrenme ortamının zayıf yönlerini tamamlamaya çalışan bir öğretim yaklaşımıdır (Garrison ve Kanuka, 2004). Harmanlanmış öğrenme, teknolojinin de yardımıyla öğrencilerin öğretim etkinliklerini hem sınıf ortamında hem de sınıf dışındaki ortamlarda etkin katılım göstererek, yaparak ve yaşayarak gerçekleştirmelerine olanak tanırken, öğretmenlere ise bütün bu süreçleri tasarlamada rehberlik edici bir sorumluluk yüklemektedir (Saritepeci ve Yıldız, 2014; Sontay ve Karamustafaoğlu, 2022). Harmanlanmış öğrenme modeli sayesinde öğrenciler kullandıkları çevrimiçi araçlarla öğretim uygulamalarına sınıf dışında da erişme imkanına sahip olurlar. Bu sayede öğretim etkinliklerinin zamanı, yeri ve hızı bizzat öğrenci tarafından kendi ihtiyaçlarına göre ayarlanabilecek esnekliğe kavuşmuş olur. Öğrencilerin sınıf dışında kendi çabalarıyla gerçekleştirecekleri öğretim süreçlerinin sınıf içinde gerçekleştirilecek yüz yüze öğretim uygulamaları ile bütünleştirilmesiyle de harmanlanmış öğrenme süreci tamamlanmış olur. Öğretim süreçlerinin harmanlanmış öğrenme uygulamasına dayalı olarak yürütülmesindeki başlıca amaç, sınıf içindeki zamanın daha verimli kullanılmasını sağlamaktır (Demetry, 2010; Stein ve Graham, 2014). Bu özellikler dikkate alındığında, öğrenci merkezli bir anlayışa sahip olması ve öğretim uygulamalarını öğretmen rehberliğine dayalı olarak teknolojiyle bütünleştirmeye çalışması bakımından harmanlanmış öğrenmenin günümüz eğitim ortamlarını sahip olunması istenen niteliklere kavuşturabilecek bir model olduğu söylenebilir.

Alanyazında harmanlanmış öğrenmenin uygulama biçimlerine ilişkin farklı sınıflandırmalar yapılmıştır (Rossett ve Frazee, 2006; Staker ve Horn, 2012; Twigg, 2003). Bu araştırma kapsamında Staker ve Horn'un (2012) yaptıkları harmanlanmış öğrenme sınıflandırması dikkate alınmıştır. Bu araştırma kapsamında, Staker ve Horn'un (2012) sınıflandırmasının seçilmesinin nedeni, harmanlanmış öğrenme yaklaşımlarını açık, sistematik ve kapsayıcı bir çerçevede ele almasıdır. İlgili model, çalışmanın ihtiyaçlarına uygun olarak farklı uygulama biçimlerini detaylı bir şekilde tanımlamaktadır. İlgili model Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Staker ve Horn'un harmanlanmış öğrenme sınıflaması

Staker ve Horn'a (2012) göre harmanlanmış öğrenme eğitsel amaçlı olarak farklı şekillerde uygulanabilmektedir. Uygulamaların niteliğini kullanan teknolojilerin türü, zamanı, ağırlığı ve öğretim uygulamalarına dahil olan bireylerin rolü gibi değişkenler belirlemektedir. Bu araştırma kapsamında kullanılan ters yüz edilmiş öğrenme (TYEÖ) modeli, çevirme modeli olarak adlandırılan harmanlanmış öğrenme sınıflamasının uygulama türlerinden bir tanesidir (Staker ve Horn, 2012). Çevirme modeli ile öğrenciler bir program, ders ya da bir konu kapsamında farklı öğrenme ortamları arasında geçişler yapar. Bu uygulamadaki temel ilke, kullanılan ortamların en az birinin çevrimiçi öğrenme ortamı olmasıdır (Staker ve Horn, 2012). Buna göre diğer ortamlar yüz yüze, grup çalışması ya da proje ödevleri olarak tasarlanabilir. TYEÖ modeli de bu prensiplere dayalı olarak tasarlanan modellerden biridir (Staker ve Horn, 2012). Alanyazında "inverted classrooms, flipped classrooms, flipped learning" (Bishop ve Verleger, 2013; Talbert, 2012) gibi isimlerle adlandırılan bu öğrenme yaklaşımının Türkçeye ters yüz edilmiş öğrenme modeli (Karaca, 2016; Koçak, 2019; Ok, 2019; Yıldız, 2017), ters yüz sınıf modeli (Çevikbaş, 2018; İyitoğlu, 2018), tersine eğitim (Boyras, 2014), dönüştürülmüş sınıf modeli (Talan, 2018; Uçar ve Bozkurt, 2018), çevrilmiş öğrenme (Sever, 2014) ve ters yüz öğrenme (Filiz ve Kurt, 2015) biçiminde çevrildiği görülmektedir. Modele ilişkin yapılan adlandırmalar farklı olsa da tanımlamalar birbiriyle benzerlik göstermektedir. En genel anlamıyla TYEÖ modeli; eğitim teknolojileri ve yüz yüze öğretim etkinliklerinin bir arada ele alındığı bir öğrenme modeli olarak tanımlanmaktadır (O'Neil vd., 2012). Öğrencinin temel düzeydeki bilgiye kendi çabalarıyla sınıfın dışında ulaşması istenen bu modelde, sınıf içindeki zamanın ağırlıklı olarak uygulama, problem çözme ve tartışma gibi daha üst düzey becerilere ayrılması amaçlanmaktadır (Johnson, 2012). Başka bir ifadeyle TYEÖ modeli, öğrencilerin derslere yönelik hazırlıklarını sınıf dışında tamamlayarak okula gelmeleri fikrine dayanmaktadır (Bergmann ve Sams, 2014). TYEÖ modelinde öğretim süreci sınıf öncesi, sınıf ve değerlendirme olmak üzere üç aşamada gerçekleşmektedir (Bergmann ve Sams, 2012; McLaughlin vd., 2016; Talbert, 2012). Sınıf öncesi aşama, içeriğin öğrencilerle çevrimiçi ortam yoluyla paylaşıldığı ve kendi ihtiyaçları doğrultusunda paylaşılan içeriğe hazırlanarak geçirdikleri süreci ifade eder. Sınıf içi aşama, öğrencilerin yetkinliklerini ortaya koyabilecekleri, etkin katılım yoluyla bireysel ya da gruplar halinde öğrendiklerini pekiştirebilecek uygulamalar yapabilecekleri süreci ifade eder. Üçüncü aşamada ise öğrencilerin sınıf dışı ve sınıf içinde gerçekleştirdikleri etkinlikler çeşitli stratejiler kullanılarak değerlendirilir (McLaughlin vd., 2016).

TYEÖ modelinin temelleri, Harvard Üniversite'nde fizik eğitimcisi olarak görev yapan Eric Mazur'un 1990'lı yılların başında geliştirdiği akran öğretimi (peer instruction) yöntemine dayanmaktadır (Correa, 2015). Bu yöntem ile Mazur, öğrencilerin karmaşık konulardaki kavramları öğrenmelerinde olumlu değişiklikler olması adına; evde yapabilmeleri için ders okumalarının önceden kendilerine verilmesini, okumalara dayalı ödevleri ise sınıfa bırakmaları düşüncesini önermiştir (Mazur, 1997). Mazur bu amaçla, öğrencilerin ders kitaplarından okuma yaparak dersten önce temel bilgileri edinebilecekleri, karşılıklı sorular sorup cevaplayabilecekleri elektronik bir platform geliştirmiştir. Bu sayede sınıf içindeki zamanı öğrenci merkezli etkinliklere ayırarak bilginin pekiştirilmesini ve varsa eksik ya da yanlış öğrenmelerin giderilmesini amaçlamıştır (Talbert, 2017). Benzer bir uygulama, öğrencilerin ders anlatımı esnasında anlatılanları doğrudan defterlerine yazdıklarını ve bu bilgiler üzerinde hiç düşünmediklerini fark eden Amerika'daki Cedarwille Üniversitesi'nde Profesör J.W. Baker tarafından geliştirilmiştir. Profesör Baker, sınıf içinde geçen zamanın öğretmen eşliğinde bilginin aktarıldığı ve öğrenciler tarafından notların alındığı bir yapının ötesine geçemediği yönünde bir görüş geliştirmiştir. Bu durumu değiştirmek isteyen ve sınıf içindeki zamanı zenginleştirmeyi amaçlayan Baker, hazırladığı ders sunumlarını ders öncesinde öğrencileriyle paylaşarak onlardan derse gelmeden önce sunumlara çalışmalarını istemiştir. Profesör Baker 2000 senesinde katıldığı bir konferansta geliştirdiği ve uyguladığı bu yöntemi classroom flip olarak tanımlamıştır (Baker, 2000). 2007 yılına gelindiğinde ise, TYEÖ modelinin ortaöğretimdeki ilk örneği Bergmann ve Sams tarafından uygulanmıştır. Kimya öğretmeni olan bu iki eğitimci, dersi kaçıran öğrencilerin eksikliklerini tamamlaması gerektiği düşüncesinden hareketle sunumları seslendirip video olarak kaydetmelerini sağlayan bir program aracılığı ile dersi kayıt altına almış ve öğrencileri ile paylaşmışlardır. Bergmann ve Sams öğrencilerin derse ilişkin materyalleri kullanarak ders dışında da temel düzeydeki bilgileri öğrenebileceğini ve sınıfta öğretmen rehberliğinde daha üst düzey etkinlikleri yaparak öğrenmelerini pekiştirebileceklerini savunmuşlardır (Talbert, 2017). Bu uygulamanın kısa sürede başarıya ulaşması ve ses getirmesinin ardından TYEÖ modeli tanınır hale gelmiştir (Kara, 2016).

TYEÖ modelinin uygulandığı sınıfların öncelikli amacı yüz yüze eğitimin niteliğini artırmaktır. Bu amaca ulaşmak için geleneksel olarak adlandırılan ve öğretmen etkinliğine dayalı olan yöntemler tersine çevrilmektedir. Buna göre, bilginin aktarılması gibi alt düzey olarak ifade edilen becerilerin sınıf dışına bırakıldığı bu modelde, bilginin yapılandırılması, özümsemi ve kalıcılığının sağlanması gibi daha üst düzey beceriler sınıf içine bırakılmaktadır (Bergmann ve Sams, 2014; Kansızoglu ve Bayrak Cömert, 2021; Strayer, 2012). TYEÖ modeli ile öğretim, sadece sınıfta öğretmen güdümünde gerçekleştirilen tek yönlü bir yapı olmaktan çıkarılmakta, sınıf içinde ve sınıf dışında gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin oluşturduğu iki boyutlu bir yapıya dönüşmektedir. Bu yapı içerisinde öğretmene öğretim sürecinin her iki boyutunu da tasarlayan bir rehber rolü biçilmektedir. Öğrencilerin ise sürece etkin katılım gösterme sorumluluğu almaları beklenmektedir (King, 1993; Milman, 2012). Öğrencilerin kendileri için hazırlanan içeriğe çalışarak sınıf ortamına gelmeleri, öğretmenin sınıfta ders anlatmak için kullanması gereken zamandan tasarruf edilmesini sağlamaktadır. Bu sayede tasarruf edilen zaman, konuyla ilgili öğretim etkinliklerine ayrılmaktadır. Öğrencilerin sınıf ortamına ön öğrenmelere sahip olarak gelmeleri öğretim süreçlerine etkin bir şekilde katılım göstermelerine yardımcı olmaktadır (Morin vd., 2013).

Geleneksel olarak ifade edilen öğretim uygulamalarının gerçekleştirildiği sınıflarda, bir önceki derste verilen ödevlerin kontrolü ve öğretilecek konuya ilişkin içeriğin sunumu gibi uygulamalara ders süresinin önemli bir bölümü ayrılmaktadır (Filiz ve Kurt, 2015). Öğretim içeriğinin öğretmen tarafından sunulması, hatırlama ve anlama gibi alt düzey hedeflerin kazanılmasına karşılık gelmekte, oysa bu hedeflere öğrencilerin kendi bireysel çabaları sonucu da ulaşılabilir. Öğrencilerin öğretmenin rehberliğine daha fazla ihtiyaç duyduğu uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma gibi daha üst düzey hedeflere karşılık gelen öğretim etkinlikleri ise genellikle ev ödevleri aracılığıyla kazandırılmaya çalışılmaktadır. Durum böyleyken ev ödevleri öğrenciler, öğretmenler ve aileler tarafından devamlı olarak şikâyet edilen bir olgu olarak birçok araştırmaya konu olmaktadır. Yapılan farklı araştırmalarda; ev ödevlerinin öğrenciler tarafından bir yük olarak algılandığı, okula yönelik olumsuz tutum geliştirdiği, ders çalışmalarına karşı bıkkınlık yarattığı, hoşnut olmamakla birlikte ev ödevlerinin tamamlanması için ailelerin çocuklarına yardım etmek mecburiyetinde kaldıkları ve bu durumun hem kendilerinde hem de öğrencilerde strese neden olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Duru ve Çoğmen, 2017; Kırmızıgül, 2018; Öcal, 2009; Rudman, 2014; Şen ve Gülcan, 2012; Van Voorhis, 2004; Warton, 2001; Xu, 2005). TYEÖ modelinde, ev ödevleriyle alt düzey bilişsel basamaklara ilişkin öğrenmelerin sınıf dışında kazanılabilmesine olanak tanınmakta, üst düzey bilişsel basamaklara ilişkin öğrenmelerin ise etkin öğrenme yaşantılarıyla sınıf içinde kazandırılmasına yardımcı olacak ortam oluşturulmaktadır (Arshad ve Imran, 2013; Rutkowski ve Moscinska, 2013). Ayrıca, sınıf dışı çalışmaların kontrolü tamamen öğrenciye verilerek, onların sorumluluk duygusuyla hareket etmeleri ve kendi öğrenim süreçlerini yönlendirme fırsatı bulmaları sağlanmakta, bu bakış açısıyla öğrencilerin sınıf dışında gerçekleştirdikleri çalışmalar geleneksel bir ödevlendirme anlayışının ötesine taşınarak sınıf dışı çalışmalardan keyif aldıkları ve ödev yapma sorumluluklarının geliştiği bir yapıya dönüşmektedir (Strayer, 2007). Öğrencilerin sınıf dışında da verilen etkinliklerden keyif alması öğrenmelerin kalıcı olmasını sağlamak açısından önemlidir. Özellikle öğrencilerin ezbere dayalı ve sıkıcı bir ders olarak algıladıkları sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin öğrenilenleri içselleştirmesi (Çimen, 2022; Gönenç ve Açıklan, 2017) açısından TYEÖ uygulamaları önemli görülebilir.

Sosyal bilgiler bireylerin etkili vatandaşlık nitelikleri ile donanmış hale gelmesini ve bu sayede bireylerin içinde yaşadığı toplumun kalkınması için çaba sarf etmesini sağlayan dolayısıyla içerisinde küresel ve toplumsal sorunların ele alınması gereken yaşamın içinden bir derstir. Bu derste, bireylerin bu sorunları fark etmesi ve bunlara çözüm üretmesi amaçlanmaktadır (Gürdoğan-Bayır, 2023). Toplumla ilgilenen ve çocukların içinde yaşadığı topluma bilgili olarak katılmalarını sağlayan ve sosyal ilişkilerin gelişmesine önem veren bir ders olan sosyal bilgiler (Shamsi, 2004), insanın toplum içerisindeki yerini sosyal bilimlerden yararlanarak inceleyen ve bu incelemelere paralel olarak bireylere bilgi, beceri ve değerler kazandırarak insanın toplum içindeki yerini geliştiren ve insanların mutlu, huzurlu ve diğer canlılara duyarlı olmasını sağlayan alan (Deveci ve Bayram, 2022) olarak ele alınabilir. Sosyal bilgiler dersinin belirlenen amaçlara ulaşması için dersin öğretiminin etkili yapılması önem

taşımaktadır. Derste öğrenilenlerin öğrenci açısından anlamlı ve yaşamın içinden olması, dersin kalıcı öğrenmeleri ve öğrenilenleri yaşama aktarmayı sağlaması gerekmektedir. Teknoloji kullanımı bu süreci destekleyen önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır. Günümüzde dijital teknolojiler, bilgiye hızlı erişim sağlamanın yanı sıra, öğrencilerin çok boyutlu düşünme, problem çözme ve eleştirel bakış açısı geliştirme becerilerini desteklemektedir. Sosyal bilgiler eğitimi kapsamında kullanılan teknolojik araçlar, öğrencilere geçmişle günümüz arasında bağlantı kurma, küresel olayları ve farklı kültürleri anlama fırsatı sunabilir. Öyle ki, teknoloji destekli öğrenme ortamları, öğrenci etkileşimini artırarak iş birliği ve sosyal etkileşimi güçlendirmekte; farklı öğrenme stillerine uyum sağlayarak daha kapsayıcı bir eğitim ortamı yaratmaktadır (Elvan ve Mutlubaş, 2020). Bu bağlamda, sosyal bilgiler dersinde teknolojinin entegrasyonu, öğrencilerin bilgiye daha etkin ve eleştirel bir yaklaşımla ulaşmalarına, toplumsal olaylara daha duyarlı bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunacaktır.

Öğrencilerin derste öğrenmelerini etkileyen pek çok etmen bulunmaktadır. Öğrencinin derse ilişkin tutumu ve algısı, dersin içeriği ve dersin işleniş biçimi bu etmenlerden birkaçıdır. Sosyal bilgiler dersi özelinde öğrencilerin özellikle interneti yanlış kullanmaları öğrenme sürecinde istenmeyen davranışlara neden olmaktadır (Gönenç ve Açıkalın, 2017). Günümüz koşullarında teknoloji ve interneti öğrenme süreçlerinden uzak tutmanın yanlış olduğu söylenebilir. Çocukların teknoloji ile iç içe olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin derse olan ilgilerini artırmak ve dersi eğlenceli kılmak için teknolojiden yararlanılabilir. Bu durumda öğretmenler dersle teknolojiyi bütünleştirebileceği strateji, yöntem ve teknikleri kullanabilir (Bennet ve Scholes, 2001, aktaran Alataş, 2008). Öğretmenleri sosyal bilgiler derisini bütünleştireceği teknoloji temelli öğrenme yaklaşımlarından biri de TYEÖ modelidir.

Türkiye’de TYEÖ modeli kapsamındaki araştırmaların büyük ölçüde ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde gerçekleştirildiği görülmektedir. İlkokul düzeyinde TYEÖ modeline dayalı az sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Ağırman, 2023; Çınar, 2023; Erbil, 2019; Erkan, 2023; Gürdoğan-Enderöz, 2021; Güreli Kıvrak, 2023; Güven-Demir, 2018; Kaya, 2023; Naycı, 2017; Oğuz, 2023; Sekin, 2023; Şengün, 2021; Taşkın Serbest, 2023; Uçaş, 2023). İlkokul sosyal bilgiler dersinde TYEÖ modeline dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmalar, sınırlı sayıda olup, yöntemsel açıdan genellikle yarı deneysel desen ve karma araştırma türüne dayanmaktadır. Alanyazındaki bu çalışmalar üç boyut altında sınıflandırılabilir. İlk boyut, TYEÖ modelinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaları kapsamaktadır. İkinci boyut, TYEÖ modelinin sosyal bilgiler dersine yönelik öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeye odaklanan çalışmaları içermektedir. Üçüncü boyut ise TYEÖ modeline ilişkin öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerini ele alan araştırmalardan oluşmaktadır.

Günümüzde teknolojiye yaşanan gelişmeler toplumun her alanını olduğu gibi eğitim ortamlarını da yakından etkilemiştir. Gelişen teknolojilerin eğitim ortamlarıyla bütünleştirilmesi ve bu bütünleşmenin ilkökul basamağını kapsayacak şekilde düzenlenmesi önemlidir. Çünkü toplumsal değişim ve gelişimin eğitim ortamları aracılığıyla bireylere aktarılmasında ilkökul eğitimi kritik bir öneme sahiptir. Bununla birlikte bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirmesinde sosyal bilgiler dersinin önemi yadsınamaz. Bireylerin, çağın gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve değerlerle donanmaları ve toplumun her alanında kendini gösteren teknolojik gelişmelere paralel olarak çevrimiçi ortamları eğitsel amaçlı kullanabilmeleri adına ilkökul basamağından itibaren sosyal bilgiler dersini de içine alacak şekilde eğitilmeleri gerekmektedir. TYEÖ modeli bireylerin ilkökulda sözü edilen niteliklere ulaşmasını sağlayabilir. Ulusal ve uluslararası çapta gerçekleştirilen araştırma bulguları TYEÖ modeline dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını (Baepeler vd., 2014; Bergmann ve Sams, 2016; Bhagat vd., 2016), öz güven ve motivasyonlarını geliştirdiğini (Aras, 2021; Chao vd., 2015; Kayan, 2020; Mason vd., 2013), öğrenilenlerin kalıcılığını sağladığını (Topalak, 2016) ortaya koymaktadır. İlkokul sosyal bilgiler dersi bağlamında gerçekleştirilen araştırma bulguları ise modelin öğrencilerin sosyal bilgiler ders başarılarını, derse yönelik motivasyon düzeylerini ve okuduğunu anlama becerilerini artırdığını ortaya koymuştur. Bu araştırmalarda öğrenciler TYEÖ modeline dayalı olarak işlenen dersleri eğlenceli bulduklarını, etkin ve işbirliğine dayalı öğrenme imkânı sağladığını ve derse katılımı artırdığını ifade etmişlerdir. Veliler ise modelden genel olarak

memnun olduklarını ve modelin öğrencilerin evde ders çalışmaya ilişkin ayırdıkları zamanı artırdığını dile getirmişlerdir.

Öğretim süreçleri üzerinde bu denli olumlu etkiye sahip bir modele yönelik ilkökul düzeyinde kısıtlı sayıda çalışmanın gerçekleştirilmiş olması bir eksiklik olarak değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra, ilkökul düzeyinde ve Sosyal Bilgiler dersi kapsamında ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kullanılabilirliğini ortaya koyması; Araştırmacılar, öğretmenler ve öğretmen adaylarının modelin olası güçlü ve zayıf yönleri hakkında fikir sahibi olmaları ve modelin ilkökul sosyal bilgiler dersinde etkili bir biçimde nasıl kullanılabileceğine yönelik kaynak sağlaması bakımından önemli bir araştırma alanı sunacağı öngörülmektedir. Bütün bu sıralanan gerekçeler dikkate alındığında bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Araştırmanın kuramsal çerçevesinde dikkat çekildiği üzere, öğretim etkinliklerinin öğrenci merkezli bir anlayıştan uzak bir şekilde tasarlanması ve günlük hayatta gerçekleşen teknolojik gelişmelerin eğitim ortamlarına verimli bir şekilde yansıtılamaması okullarda verilen eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010; Hattie, 2008). Öğretim uygulamaları, öğretmen etkinliğine dayalı olarak ve sadece sınıf ortamında gerçekleştirilen tek boyutlu bir anlayışla tasarlandığı müddetçe eğitimde nitelik sorununun yaşanması kaçınılmaz olacaktır. Türkiye’de sosyal bilgiler dersi özelinde çeşitli yöntem-teknikler aracılığıyla öğretim ortamlarını öğrenci merkezli bir anlayışla yapılandırılmasına katkı sağlayan araştırma bulguları bulunmaktadır (Acar ve Acar, 2023; Güneş vd., 2021; Taş ve Akoğlu, 2020; Yılmaz ve Çolak, 2012). Ters yüz edilmiş öğrenme modeline dayalı öğretim uygulamalarının da öğretim ortamlarının öğrenci merkezli bir anlayışla tasarlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı ilkökul sosyal bilgiler dersi kapsamında ters yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrenme-öğretme sürecine yansımalarını ortaya koymaktır. Bu amaç temelinde aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır.

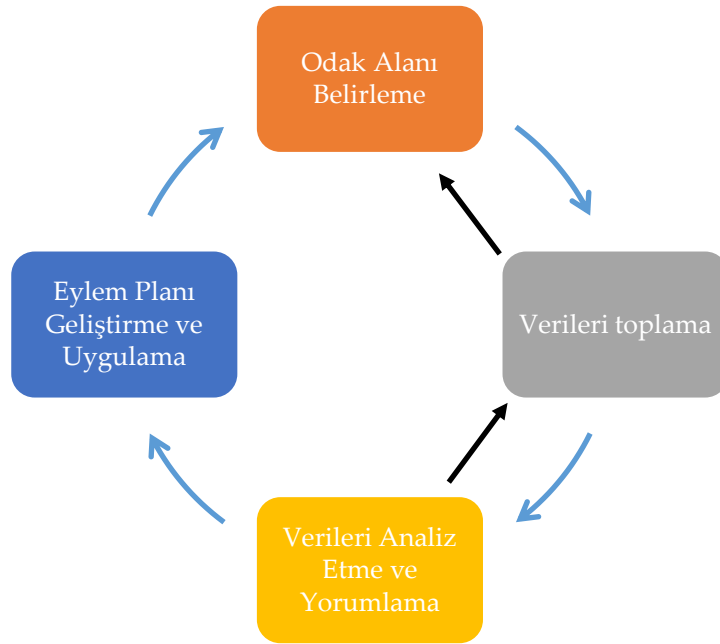
1. TYEÖ modeline dayalı öğretim etkinlikleri nasıl yürütülmektedir?
2. TYEÖ modelinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi ne düzeydedir?
3. TYEÖ modeline dayalı öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde karşılaşılan sorunlar nelerdir?
4. TYEÖ modeline dayalı öğretim etkinlikleri gerçekleştirilirken karşılaşılan sorunlar nasıl çözülebilir?
5. TYEÖ modeline dayalı öğretim etkinliklerine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma modeli

Araştırmada nitel araştırma deseni olan eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması sosyal bilimlerde, organize ve yansıtıcı araştırmalar gerektiren durumlarda işe koşulan uygulamaya dönük bir stratejidir (Stringer, 2004). Eylem araştırması, sosyal alanlarda bir konu hakkında değişim, gelişim ve iyileştirmeyi sağlamak amacıyla verilerin toplanması, bu verilerin sistematik bir biçimde bir araya getirilmesi ve analiz edilmesi sürecidir (Bogdan ve Biklen, 2007). Eylem araştırmaları öğretmenler tarafından gerçekleştirilen, eğitim-öğretim faaliyetlerinin nasıl yürütüldüğü ve öğrencilerin ne kadar iyi öğrendikleri hakkında bilgilerin toplandığı, daha sonra ise gelişmeye yönelik eylemlerin gerçekleştirildiği sistematik bir süreç olarak betimlenmektedir (Mills, 2011). Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler dersi bağlamında ters yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrenme-öğretme sürecine yansımalarını ortaya koymaktır. Araştırma tasarımı, sürecin bir döngü içerisinde değerlendirilmesini gerekli kıldığından eylem araştırması deseni araştırmanın doğasına uygun bulunmuştur.

Araştırma süreci Mills’in (2003) eylem araştırması döngüsüne göre gerçekleştirilmiştir. Mills bu döngüyü odak alanı belirleme, verileri toplama, verileri analiz etme ve yorumlama ve eylem planı geliştirme biçiminde sıralamaktadır. Mills’in (2003) eylem araştırması döngüsü Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Mills'in eylem araştırması diyalektik döngüsü

Odak alanın belirlenmesi: Eylem araştırmalarında öncelikle, üzerinde çalışılacak odak alanın belirlenmesi gerekmektedir. Alanyazın taraması sonucunda ev ödevlerinin öğrencilerde okul çalışmalarına yönelik bıkkınlık yarattığı, öğrencilerin okula yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine neden olduğu, ailelerin sıklıkla çocuklarının ev ödevlerine yardım ettiği ve kendilerine ek bir yük getirdiği, bu durumun olumsuzluk olarak görüldüğüne ilişkin araştırma bulgularına rastlanmıştır (Duru ve Çoğmen, 2017; Kırmızıgül, 2018; Öcal, 2009; Rudman, 2014; Şen ve Gülcan, 2012; Van Voorhis, 2004; Warton, 2001; Xu, 2005). Yapılan alanyazın taramasının ardından hem ev ödevlerine yönelik var olan olumsuzlukları giderecek hem de eğitim ortamlarının niteliğini artıracak çözüm yolları üretmek, araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Bu süreçte teknolojinin gerek sosyal yaşamda gerekse eğitim ortamlarında kullanımının yaygın hale geldiği düşüncesinden yola çıkarak teknoloji destekli çözümlere odaklanılmıştır. Dolayısıyla teknoloji ile hem öğrencilerin okul dışı zamanlarında öğretim uygulamalarının içerisinde bulunmasını sağlamak, hem de okuldaki öğretim süreçlerinin niteliğini arttırmak amaçlanmıştır. Bu bağlamda eğitim ve öğretim süreçlerinde teknolojinin işe koşulduğu, öğrencinin sadece okulda değil, okul dışı ortamlarda da öğrenme faaliyetlerinin içerisinde yer aldığı ve bunu yaparken ev ödevlerinin ortaya çıkardığı olumsuz sonuçlardan uzaklaşıldığı harmanlanmış öğrenme uygulamaları yol gösterici olmuştur. Bu bağlamda, harmanlanmış öğrenmenin uygulama biçimlerinden biri olan ters yüz edilmiş öğrenme modeli öğretim süreçlerinde kullanabilecek bir yaklaşım olarak belirlenmiştir.

Verileri toplama: Araştırmanın odak alanının tanımlanmasının ardından araştırma soruları da dikkate alınarak veri toplama araçları belirlenmiştir. Bu araştırmanın verileri; öğrenci, öğretmen ve velilerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler, öğrenci ve araştırmacı günlükleri, sınıf içi öğretim uygulamalarına ilişkin video kayıtları ve etkinlik yaprakları, sınıf dışı öğretim uygulamalarına ilişkin sanal sınıf ortamı verileri, akademik başarı testleri, haftalık konu testleri ve geçerlik komitesi toplantı kayıtları olmak üzere farklı veri toplama araçları ile toplanmıştır.

Verileri analiz etme ve yorumlama: Eylem araştırmalarında verilerin analizi uygulama sürecinin başlamasıyla başlar ve eylem araştırması döngüsüne uygun olarak araştırma sonuçlandırılıncaya kadar devam eder. Bu süreçte verilerin toplanması ve analiz işlemleri eş zamanlı olarak devam eder. Bu araştırmada araştırmacı tarafından dersler her hafta video kamera ile kayıt altına alınmış ve makro analizleri yapılmıştır. Yapılan makro analizler sonucu elde edilen veriler geçerlik komitesine (aşağıda bilgi verilmiştir) sunulmuş ve bir sonraki hafta uygulanacak eylem planlarına ilişkin çıkarımlar yapılmıştır. Makro analizlerin dışında öğrencilerden elde edilen öğrenme çıktıları

değerlendirilmiş, görüşmeler gerçekleştirilmiş, araştırmacının saha notları ve öğrenci günlüklerinin düzenli olarak tutulması sağlanmıştır. Bu yolla elde edilen veriler de geçerlik komitesine sunulmuştur. Araştırmada nitel verilerin yanı sıra nicel veri toplama araçları da kullanılmıştır. Bu bağlamda her uygulama haftasının sonunda yapılan konu testleri ve araştırmacı tarafından geliştirilen öğrenme alanı başarı test puanlarından yararlanılmıştır.

Eylem planı geliştirme ve uygulama: Eylem araştırması döngüsünün en son aşaması olan bu aşamada, ters yüz edilmiş öğrenme modelinin uygulanmasına ilişkin eylem planları hazırlanmıştır. Hazırlanan eylem planları, ters yüz edilmiş öğrenme modelinin uygulanmasına ve uygulama esnasında karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik etkinlikleri içermektedir. Etkinlikler ders planları şeklinde hazırlanmış ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının 4. sınıf düzeyinde yer alan ve uygulamanın gerçekleştirildiği “Etkin Vatandaşlık” ve “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarına ait kazanımlara göre düzenlenmiştir. Araştırmanın uygulama süreci iki hafta gözlem, yedi haftalık uygulama ve bir hafta son ölçümlerin yapılması olmak üzere toplam on hafta sürmüştür. Uygulama, yedi hafta boyunca haftada üç ders saati şeklinde gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler ‘Etkin Vatandaşlık’ ve ‘Küresel Bağlantılar’ öğrenme alanlarındaki konu içeriğine göre hazırlanmıştır. Geçerlik komitesi üyelerinin toplanan verilerin yeterli doygunluğa ulaştığına yönelik görüş belirtmelerinin ardından etkinlikler sonlandırılmıştır.

Çalışma Grubu

Nitel araştırmalar, amaçlı bir şekilde seçilmiş küçük örneklemelerle ayrıntılı bir şekilde yapılır. Bir nitel araştırma deseni olan eylem araştırmalarında genellikle amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmaktadır (Özpınar ve Aydoğan-Yenmez, 2014). Amaçlı örnekleme, araştırmacının keşfetmek, anlamak, iç görü kazanmak istediği ve çoğu şeyin öğrenilebileceği bir örneklem seçiminin zorunlu olduğu varsayımına dayanır (Merriam, 2015). Eylem araştırmalarının rastgele gerçekleştirilen bir uygulama olmayıp, sistematik ve işbirliğine dayalı olarak yürütülen bir süreci vurgulaması (Gürgür, 2017), bu tür araştırmalarda amaçlı örnekleme yönteminin kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Bu araştırma kapsamında da katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemin mantığı, daha önceden belirlenmiş bazı ölçütleri karşılayan bütün durumları çalışma ve gözden geçirmedir. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler, araştırmacı tarafından oluşturulabileceği gibi önceden hazırlanmış bir ölçüt listesinden de yararlanılabilir (Patton, 2014). Ölçüt örneklemede kritik nokta, seçilecek olan durumların bilgi verme açısından zengin olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada ölçüt örneklem yönteminden iki aşamada yararlanılmıştır. Bu aşamalardan biri uygulamanın gerçekleştirileceği okulun belirlenmesidir. Okulun belirlenmesinde ters yüz edilmiş öğrenme modeli uygulama sürecini en iyi şekilde yansıtabilecek katılımcı gruba ulaşmaya çalışılmıştır. Eylem araştırması yöntemiyle gerçekleştirilecek sürece ilişkin olumlu ve olumsuz bütün durumların ortaya konulabilmesi bakımından yapılan araştırmanın görece daha kısıtlı koşullar altında yürütülmesinin sürecin bütün yönleriyle ele alınması bakımından daha sağlıklı sonuçlar ortaya koyabileceği düşünülmüştür. Gerçekleştirilen keşif gözlemleri ve okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile yapılan değerlendirmeler sonucunda düşük sosyoekonomik eğitim çevresinde bulunan bir ilkokulun araştırmanın uygulamasını gerçekleştirmek amacıyla belirlenmesine karar verilmiştir. Bu kararın öncelikli gerekçesi TYEÖ modelinin eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik avantajlar sunmasıdır. Düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrenciler sınıf dışında yeterli öğrenme kaynaklarına erişim eksikliği (Yelgün ve Karaman, 2015), ev ortamında öğrenmeyi destekleyici materyal yetersizliği (Topdağ ve Çağlayan-Akay, 2024) ve ebeveynlerin akademik destek sağlayamaması gibi faktörlerle karşı karşıya kalmaktadırlar (Erdil, 2010). Bu olumsuzluklar öğrencilerin sınıf içi öğrenme süreçlerine aktif katılımında bulunmalarını zorlaştırmaktadır (Korkmaz, 2023; Seban ve Perdecı, 2016). TYEÖ modeli öğrencilerin sınıf dışında da eğitsel kaynaklara erişimine imkân tanınmasına, ev ortamında öğrenmeyi destekleyici materyal desteği sunması ve öğrencilerin okul dışında ihtiyaç duyduğu akademik desteği sağlamasına olanak tanıyabilir. Son olarak, bu tür bir uygulama, ters yüz edilmiş öğrenme modelinin farklı sosyoekonomik düzeylerdeki öğrenciler üzerindeki etkilerini anlamaya yönelik literatürdeki sınırlı çalışmalara katkı sunabilir. Düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere yönelik uygulama ve sonuçların ortaya konulması, eğitimin daha kapsayıcı ve sürdürülebilir hale getirilmesi için yol gösterici olabilir. Bu doğrultuda, çalışma hem teorik hem de pratik anlamda değerli bir katkı sağlayabilir.

Okulun belirlenmesinin ardından uygulamanın gerçekleştirileceği sınıfın belirlenmesine çalışılmıştır. Seçilen okulda 4. sınıf seviyesinde dört şube bulunduğundan bu şubelerin öğretmenleri ile görüşülerek araştırmaya katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Yapılan görüşmelerde A ve D şubelerinin öğretmenleri araştırmacının kendi öğretim uygulamalarını aksatabileceği endişesini araştırmacıya iletmışlerdir. B ve C şubesinin sınıf öğretmenleri ise araştırmaya katılmaya istekli olduklarını ifade etmişlerdir. B şubesindeki öğrenci sayısı 19, C şubesindeki öğrenci sayısı 27'dir. Bununla birlikte B şubesinde C şubesine göre daha fazla sayıda yabancı uyruklu öğrenci öğrenim görmektedir. Gerek B şubesine oranla daha fazla öğrenci bulunması gerekse sınıftaki yabancı uyruklu öğrencilerin sayıca azlığı gibi etkenler dikkate alındığında eylem araştırması süreci için katılımcı öğrencilerin C şubesi içerisinde belirlenmesinin, araştırmacının daha sağlıklı gerçekleştirilmesi adına bir avantaj oluşturabileceği düşünülmüştür. Yapılan görüşmelerin ardından katılımcı öğrencilerin C şubesi içinden belirlenmesine karar verilmiştir. Uygulamanın gerçekleştirileceği okul ve şubenin belirlenmesinin ardından katılımcı öğrencilerin seçilmesi aşamasına geçilmiştir. Katılımcı öğrencilerin seçilmesinde de ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu kapsamda uygulamaların gerçekleştirileceği öğrenme alanlarında öğrencilerin akademik başarı puanlarını ortaya koyan ve araştırmacı tarafından geliştirilen katılımcı belirleme formları uygulanmıştır. SPSS programı yardımıyla bütün öğrencilerin formlardan elde ettikleri puanlar sıraya konulmuş ve böylece her bir testten en düşük puanı alan sekiz öğrenci belirlenmiştir. Ardından korelasyon analiziyle puanlar arasındaki ilişkinin ortaya konması amacıyla elde edilen ilişki katsayısına bakılmıştır. Elde edilen ilişki katsayısına göre en düşük puanı alan öğrenciler arasında eylem araştırması grubunda yer alacak öğrenciler belirlenmiştir. Eylem araştırması grubu olarak belirlenen öğrencilere ait katılımcı belirleme formu puanları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı öğrencilere ait katılımcı belirleme formu puanları

Öğrenci*	Katılımcı belirle formu puanı**
Mehmet	15
Fatma	15
Ferit	16
Merve	16
Zafer	14
Ayşe	16
Kadri	16
Rabia	15
Sınıfın ortalama puanı	18,2

* Öğrencilere kod isimler verilmiştir.; ** Etkin vatandaşlık başarı testi (28 soru) ve küresel bağlantılar başarı testinden (25 soru) elde edilen toplam doğru sayısı.

Akademik başarı puanı düşük öğrencilerle çalışılmak istenmesindeki amaç tıpkı uygulamanın gerçekleştirileceği okulun seçiminde olduğu gibi ters yüz edilmiş öğrenme modeli uygulama sürecinde karşılaşılabilecek olumlu ve olumsuz bütün durumları ortaya koymak ve en olumsuz durumlarda modelin ne gibi sonuçlar ortaya koyacağını belirlemektir. Buna göre katılımcı öğrencilere ilişkin demografik bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Katılımcı öğrencilere ait demografik bilgiler

Değişken	Öğrenci Adı*							
	Mehmet	Fatma	Ferit	Merve	Zafer	Ayşe	Kadri	Rabia
Cinsiyet	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız
Yaş	11	12	10	11	10	11	11	9
Anne eğitim	-	İlkokul	İlkokul	-	-	Lise	İlkokul	İlkokul
Baba eğitim	İlkokul	Lise	Lise	Lise	-	Lise	Lise	Lise
Anne meslek	-	-	-	-	-	-	-	-
Baba meslek	Serbest	Serbest	Serbest	Serbest	Serbest	Serbest	Özel S.	Serbest
Aile aylık gelir	< 5500	< 5500	< 5500	< 10000	< 5000	< 5000	< 5500	< 10000
Aile birey sayısı	8	7	6	8	9	5	5	7
Evde pc/tablet	-	-	-	-	-	Var	-	Var
Evde internet	-	Var	-	Var	Var	Var	-	Var
Ders çalışırken internet kullanma	-	Evet	-	Evet	Evet	Evet	-	Evet
Günlük internet kullanımı (saat)	-	4	2	2	2	2	-	2

* Öğrencilere kod isimler verilmiştir.

Ortam

Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Siirt ili sınırları içerisinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir devlet okulunun 4. sınıfında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulaması, okulda yer alan ve kullanılmayan bir derslikte yapılmıştır. Söz konusu derslikte, araştırmacı tarafından TYEÖ modeline dayalı öğretim uygulamaları yürütülürken, diğer öğrenciler ise kendi sınıflarında sınıf öğretmeni tarafından sosyal bilgiler dersi kapsamındaki etkinliklere eş zamanlı olarak katılmıştır. Araştırmanın yapıldığı derslikte bir adet akıllı tahta, bir adet normal yazı tahtası, öğretmen masası ve sandalyesi, kitaplık, öğrenci masa ve sıraları bulunmaktadır. Öğrenciler sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklerin durumuna göre birerli, ikerli ya da dörderli gruplar halinde yerleştirilmişlerdir. Öğrenciler için gerekli koşulların sağlanabilmesi adına dersliğe sekiz adet öğrenci sırası ve sekiz adet öğrenci masası yerleştirilmiştir. Öğretmen sınıf içinde gerçekleştirilecek etkinliklerin durumuna göre sınıf yerleşiminde zaman zaman değişikliklere gitmiştir. Etkinliğin durumuna göre öğrenciler U düzenini ya da gruplar halinde yüzleri öğretmene dönük sıra düzenini almışlardır. Araştırma süreci boyunca bilgisayar erişim olanağı bulunmayan öğrencilerden 4'üne diz üstü bilgisayar, fare ve kulaklık, 2'sine de tablet bilgisayar verilmiştir. Öğrencilerin diz üstü bilgisayar/tablet bilgisayarlarını sınıfa getirmemeleri sadece sınıf dışı ortamda bu araçlardan yararlanmaları istenmiştir. Uygulamanın başlangıcında, üç öğrencinin evde internet erişim imkanı bulunmamaktaydı. Ancak, bu öğrencilerden birinin ailesi, uygulamanın ilk haftasından itibaren bu eksikliği gidererek evde internet erişimi sağlamıştır. Diğer iki öğrencinin internete erişimi ise ailelerinin cep telefonu hatları üzerinden internet paketi satın alması yoluyla gerçekleştirilmiştir. Sınıf için etkinliklerde sınıfta bulunan akıllı tahta ile öğretmen tarafından sınıfa getirilen dizüstü bilgisayardan yararlanılmıştır. Sınıf içi uygulamaların kayıt altına alınması amacıyla kullanılan video kamera, sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklerin yapısına göre sınıfın çeşitli yerlerinde konumlandırılmıştır.

Uygulayıcı araştırmacının rolü

Araştırmacı, araştırma kapsamında aynı zamanda uygulayıcı rolünü üstlenmiştir. Uygulayıcı araştırmacı, lisans ve yüksek lisans eğitimini Sınıf Eğitimi alanında tamamlamıştır. Araştırmacı gerek öğretmenlik yaptığı dönemde gerekse üniversitede çalıştığı dönemde gerçekleştirdiği çalışmalarda okullarda teknoloji bütünleşmesinin istenilen düzeyde olmadığını gözlemlemiş, görüştüğü öğretmen ve okul yöneticilerinden bu yönde dönütler almıştır. Uygulayıcı araştırmacı 2021-2022 öğretim yılının bahar döneminin 14 Mart 2022 tarihinde uygulamanın yapılacağı okula ilk defa giderek uygulama aşamasına başlamış, katılımcı öğrencilerin belirlenmesi çalışmasını yürütmüş, eylem planlarını hazırlamış, sınıf içi etkinliklere yönelik video, sınıf dışı etkinliklere yönelik ise sanal sınıf uygulama

kayıtlarını tutmuş, her uygulama sonrasında öğrencilere öğrenci günlükleri tutturmuş ve kendisi uygulayıcı araştırmacı olarak gözlemlerini araştırmacı günlüğüne aktarmıştır. Uygulama sürecinin sonunda öğrenci, öğretmen ve velilerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştiren uygulayıcı araştırmacı, haftalık olarak topladığı verilerin önce mikro analizlerini yapmış, analiz sonuçlarını geçerlik komitesine sunmuş ve eylem araştırmasının döngüsel sürecine uygun olarak bir sonraki eylem sürecini planlamış ve geliştirmiştir. Araştırmacı elde edilen verilerin analizi, bulguların oluşturulması ve raporlanması süreçlerinde nesnel davranarak katılımcı görüşlerini doğrudan aktarmıştır.

Araştırmanın etik boyutu

Araştırma kapsamında hem üniversite etik kurulundan hem de Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca, araştırmanın gerçekleştirildiği okulun müdürü ile eylem araştırması grubu öğrencilerinin seçildiği sınıfın öğretmeninden sözlü ve yazılı izinler temin edilmiştir. Son aşamada, eylem araştırması grubunda yer alan öğrencilerin ailelerine araştırma hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş ve hem velilerin hem de öğrencilerin yazılı onayları alınmıştır.

Geçerlik komitesinin rolü

Geçerlik komitesinin en temel amacı gerçekleştirilen araştırmanın sistemli bir sürekliliğe sahip olmasını sağlamaktır. Bu komite aynı zamanda eylem araştırmasının geçerlik ve güvenilirliğini sağlamaktadır. Gerek araştırmaya sistematik bir süreklilik katmak gerekse eleştirel bir bakış açısıyla araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla oluşturulan geçerlik komitesi temel eğitim ve bilgisayar teknolojileri alanında uzman üyelerden oluşmaktadır. Komitenin üç üyesi bulunmaktadır. Bu üyelerden biri bilgisayar teknolojileri alanında uzmandır. Üyenin ters yüz edilmiş öğrenme modeli konulu çalışmalarının yanı sıra bir de kitap bölümü bulunmaktadır. Bir diğer komite üyesi temel eğitim bölümünde uzmandır. Üyenin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler eğitimi üzerine çalışmaları bulunmaktadır. Komitenin üçüncü üyesi ise araştırmacıdır. Geçerlik komitesi her hafta düzenli olarak toplanmıştır. Okulda yürütülen uygulama her hafta salı günü gerçekleştirilmiş, geçerlik komitesi ise uygulamayı takip eden ilk çarşamba günü toplanılmıştır. Araştırmacı öncelikle uygulama esnasında kayıt altına aldığı derse ilişkin video kayıtlarını, araştırmacı günlüğüne aldığı notları, öğrenci günlükleri ve sınıf içi ve sınıf dışında gerçekleştirilen etkinliklere ait çıktıları makro düzeyde analiz etmiştir. Araştırmacı bütün bu analizler sonucu elde ettiği verileri geçerlik komitesine sunmuştur. Komite toplantılarında yapılan analizler tartışılmış ve bir sonraki haftaya ilişkin eylem planları oluşturulmuştur. Bu eylem planları aynı zamanda komite karar defterine komite kararı olarak kaydedilmiştir. Geçerlik komiteleri video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Daha sonra bu kayıtlar dökümü yapılarak araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve elde edilen bulgular komite kayıt defterine yazılmıştır. Araştırmada geçerlik komitesinin ilki ters yüz edilmiş öğrenme modeline ilişkin saha çalışmalarının başlangıcından önce 10.03.2022 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Son geçerlik komitesi ise araştırma uygulamalarının bitimindeki haftaya denk gelen 25.05.2022 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Toplamda on komite toplantısı yapılmıştır.

Videoların hazırlanması

Ters yüz edilmiş öğrenme modeline dayalı öğretim uygulamasının sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilmesine karar verilmesinin ardından hangi öğrenme alanlarının sürece dâhil edileceği belirlenmiştir. Buna göre 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan 4. sınıf "Etkin Vatandaşlık" ve "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanlarının dâhil edilmesine karar verilmiştir. Ardından bu öğrenme alanlarına ait içeriğin sanal sınıf ortamında kullanılacak videolara dönüştürülmesi aşamasına geçilmiştir. Ters yüz edilmiş öğrenme modeli kapsamında sınıf dışı ortamda öğrencilerin izlemeleri için oluşturulacak videoların tasarlanabilmesi için araştırmacı tarafından VYOND isimli animasyonlu video hazırlama programının lisansı satın alınmıştır. Uygulama kapsamında öğrencilere konu içeriğinin aktarılması amacıyla kullanılacak videoların tamamı bu program ile oluşturulmuştur. Söz konusu program, içeriğinde yapımcı tarafından oluşturulmuş şablonların kullanılabilmesine ya da kullanıcı tarafından karakter ve şablon oluşturulabilmesine olanak sağlamaktadır. Hazırlanan animasyonlara ses ve video eklenebilmesine de olanak veren VYOND programı aracılığıyla eylem araştırması sürecinde kullanılmak üzere iki öğrenme alanına ait içeriğin yer aldığı toplam on video

animasyon oluşturulmuştur. Oluşturulan videolara ait bazı ekran sahneleri Görsel 1’de, videoların öğrenme alanlarına göre dağılımı ise Tablo 3’te verilmiştir.



Görsel 1. Video animasyonlara ait örnek görseller

Tablo 3. Vyond ortamında hazırlanan videoların öğrenme alanlarına göre dağılımları

Öğrenme alanı	Videonun adı	Videonun süresi
Etkin vatandaşlık	Çocuk olarak haklarımız	07:40
	Sorumluluklarımız	04:33
	Eğitsel kulüp çalışmaları	04:35
	Sosyal kulüpler	04:15
	Bireysel özgürlükler-1	04:02
Küresel bağlantılar	Bireysel özgürlükler-2	06:48
	Ülkeleri tanıyalım	07:00
	Türkiye’nin komşuları	08:13
	Türk Cumhuriyetleri	06:27
	Farklı ülkeler farklı kültürler	09:45

Verileri toplama

Bu araştırmada eylem araştırmasının doğasına uygun olarak çoklu veri toplama yöntemleri kullanılmıştır (Mills, 2011). Araştırma verileri; öğrenci, öğretmen ve velilerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler, öğrenci ve araştırmacı günlükleri, geçerlik komitesi kayıtları, sınıf içi öğretim etkinliklerine ilişkin video kayıtları, sınıf dışı öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği sanal sınıf uygulaması kayıtları, öğrenme alanlarına ilişkin akademik başarı testleri ve haftalık konu testleri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları

Araştırmacı	Öğrenci	Öğretmen	Veli
Araştırmacı Günlüğü (Nitel)	Etkin Vatandaşlık Başarı Testi (Nicel)	Görüşme Formu (Nitel)	Görüşme Formu (Nitel)
Geçerlik Komitesi (Nitel)	Küresel Bağlantılar Başarı Testi (Nicel)		
	Öğrenci Günlüğü (Nitel)		
	Çevrimiçi Ortam Verileri (Nitel)		
	Haftalık Konu testleri (Nicel)		
	Video Kayıtları (Nitel)		
	Görüşme Formu (Nitel)		
	Etkinlik Kâğıtları (Nitel)		

Yarı yapılandırılmış görüşme: Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları, araştırma sürecine katılan öğrencilerin, sınıf öğretmeninin ve velilerin görüşlerini almak amacıyla kullanılmıştır. Görüşmelerde kullanılan soruların, gerek araştırmacının uygulama süresince aldığı notları ve saha gözlemlerini gerekse ters yüz edilmiş öğrenme modelinin uygulama sürecini en iyi şekilde yansıtmaya özen gösterilmiştir. Bu kapsamda araştırmacı tarafından ilk olarak sınıf öğretmeni, katılımcı öğrenciler ve velilere yönelik farklı soru sayılarından oluşan formlar oluşturulmuştur. Oluşturulan formlar geçerlik komitesine sunulmuş ve komitede tartışıldıktan sonra son halini almıştır. Sınıf öğretmeni ve katılımcı öğrenciler için oluşturulan görüşme formunun içeriği 7, veliler için oluşturulan görüşme formunun içeriği ise 6 sorudan oluşmaktadır.

Öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğrencilerin ters yüz edilmiş öğrenme modelinin uygulama sürecine, uygulamanın ders başarısına ve ders çalışma alışkanlıklarına yansımaya, sınıf içinde ve sınıf dışında gerçekleştirdikleri çalışmalara ilişkin düşüncelerini belirlemek amacıyla hazırlanmış sorulardan oluşturulmuştur. Araştırma süresince sekiz öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırması grubuna dâhil edilen sekiz öğrencinin sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmede sınıf öğretmenine, ters yüz edilmiş öğrenme modelinin uygulama sürecine, uygulamanın öğrencilerin akademik başarısına ve ders çalışma alışkanlıklarına yansımalarını belirlemek amacıyla hazırlanmış sorular yöneltilmiştir. Eylem araştırması uygulamasına katılan öğrencilerin velileriyle gerçekleştirilen görüşmelerde ise velilerin ters yüz edilmiş öğrenme modelinin uygulama sürecine ve öğrencilerin sınıf dışında gerçekleştirdikleri çalışmalara yönelik düşüncelerini belirlemek amacıyla hazırlanmış sorular yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan her bir öğrenciyi temsil eden bir veli olmak üzere toplam sekiz veli ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin tamamı araştırma için tahsis edilen sınıfta gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin ayrıntılar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin bilgiler

Katılımcı türü	Katılımcı sayısı	Görüşme tarihi	Görüşme süresi
Öğretmen	1	18-20 Mayıs 2022	58 dakika
Öğrenci	8	21 Mayıs 2022	88 dakika
Veli	8	22-23 Mayıs 2022	104 dakika

Öğrenci günlükleri: Öğrenci günlükleri için iki farklı ortam kullanılmıştır. Ortamlardan ilki uygulama sürecinin başında öğrencilere dağıtılan defterlerdir. Öğrencilerin hafta boyunca hem sınıf içinde hem de sınıf dışında gerçekleştirecekleri çalışmalara yönelik düşüncelerini deftere not etmeleri istenmiştir. Alacakları notlar için sanal sınıf uygulamasına yüklenen ödev içeriğine çalıştıktan ve sınıf içinde gerçekleştirdikleri etkinliklerden sonraki zaman diliminin önemli olduğu, bu etkinliklerin ardından mutlaka düşüncelerini not etmeleri talep edilmiştir. Günlük tutarken görüşlerini aktardıkları tarihi sayfanın başına yazmaları ifade edilmiştir. Öğrencilerden günlük notu olarak elde edilen bir diğer veri sanal sınıf sohbet akış ekranına yazdıkları yorumlardır. Çevrimiçi öğrenme ortamı olarak

kullanılan Google Classroom uygulamasındaki sanal sınıf üzerinden öğrencilerin birbirleriyle sürekli iletişim halinde olmaları, çalıştıkları konularla ilgili akıllarına takılan soruları ya da uygulama sürecine ilişkin olumlu ya da olumsuz düşünceleri burada paylaşmaları istenmiştir. Öğrencilerin bu paylaşımları da öğrenci günlüğü notu olarak dikkate alınmıştır.

Uygulayıcı araştırmacı günlüğü: Uygulayıcı araştırmacı, uygulama süreciyle ilgili kendi deneyimlerini araştırmacı günlüğü ile kayıt altına almıştır. Araştırmacı bu günlüğü bilgisayar ortamı üzerinden oluşturmuştur. Buna göre araştırmacı gerek sınıf içi gerekse sınıf dışı öğretim etkinliklerine yönelik gözlem ve görüşlerini, ayrıca geçerlik komitelerinin ardından toplantılara ilişkin değerlendirmelerini günlüğüne kaydetmiştir.

Geçerlik komitesi verileri: Geçerlik komitesi toplantılarında, komite üyelerinin gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin görüş ve önerileri kamera ve ses kayıt cihazları ile kayıt altına alınmış, bu kayıtların dökümü yapıldıktan sonra veri olarak kullanılmıştır.

Video kayıtları: Araştırmacı tarafından öğrencilerle gerçekleştirilen sınıf içi öğrenme etkinlikleri video ile kayıt altına alınmıştır. Video kayıtları her uygulama haftasının ardından makro düzeyde analiz edilmiş, elde edilen veriler geçerlik komite toplantılarında sunularak geliştirilecek eylem planları için fikir sağlamıştır.

Etkinlik dokümanları: Öğrencilerin sınıf içinde gerçekleştirdikleri etkinliklere ilişkin çalışma kâğıtları ve ürünleri araştırmanın bulguları için destekleyici veriler olarak kullanılmıştır.

Çevrimiçi ortam verileri: Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin doğasına uygun olarak öğretim etkinliklerinin bir boyutunu sınıf dışı öğretim çalışmaları oluşturmaktadır. Öğrencilerin sınıf dışı öğretim etkinliklerini düzenlemek ve takip etmek amacıyla Google Classroom uygulaması aracılığıyla oluşturulan sanal sınıf üzerinde yaptıkları çalışmalar, diğer arkadaşları ve uygulayıcı araştırmacı ile gerçekleştirdikleri yazışmalar, sanal sınıf ortamına yüklenen videolar, haftalık konu testleri ve diğer ders materyallerine erişim ve tekrar durumlarına ilişkin bilgiler çevrimiçi ortam verileri olarak kayıt altına alınmış ve analiz edilerek bulguların raporlaştırılması sürecinde kullanılmıştır.

Başarı testleri: Uygulayıcı araştırmacı tarafından ters yüz edilmiş öğrenme modeline dayalı olarak eylem araştırması uygulamasının gerçekleştirildiği ‘Etkin Vatandaşlık’ ve ‘Küresel Bağlantılar’ öğrenme alanlarına ilişkin başarı testleri geliştirilmiştir. Testlerin gelişim aşamaları test geliştirme aşamalarına uygun olarak yürütülmüştür. Buna göre; öncelikle kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmış ve ilgili öğrenme alanlarına ait konu ve alt konular belirlenmiştir. Bunun için 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilkökul seviyesinde kullanılması uygun bulunan ders kitaplarından yararlanılmıştır. Konu ve alt konuların belirlenmesinin ardından Bloom’un bilişsel alan taksonomisi dikkate alınarak soru havuzu oluşturulmuştur. Her bir başarı testi için soru havuzuna göre oluşturulan 30 maddelik taslak formlar uzman görüşüne sunulmuştur. 10 kişilik uzman grubundan görüş alınmasının ardından Lawshe’nin kapsam geçerlik yaklaşımına dayalı olarak her bir madde için Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) değeri hesaplanmış, hesaplanan değer Kapsam Geçerlik İndeksi (KGI) sabiti ile karşılaştırılmıştır (Adıgüzel, 2019). Yapılan hesaplama ve karşılaştırmaların ardından her iki başarı testi için kapsam geçerliğinin sağlandığı belirlenmiş, etkin vatandaşlık öğrenme alanı başarı testinin 30, küresel bağlantılar öğrenme alanı başarı testinin 27 maddeden oluşmasına karar verilmiştir. Başarı testlerinde yer almasına karar verilen maddelerin yine uzman dönütleri dikkate alınarak yazım, biçim ve ifade eksikleri giderilmiş ve geçerlik çalışması tamamlanmıştır.

Oluşturulan başarı testlerinin güvenirlik analizlerinin yapılması için ilkökulun 4. sınıflarında öğrenim gören 65 kişilik öğrenci grubuyla pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamanın ardından madde analizleri kapsamında öncelikle madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Bu işlem için pilot uygulamaya katılan alt ve üst %27’lik grupların madde puan ortalamaları arasındaki farklar bağımsız örneklem t-testi kullanılarak test edilmiştir (Adıgüzel, 2019). Bu işlem sonucunda Levene değerine bağlı olarak elde edilen t değerinin negatif/pozitif olma durumu ve $p < 0.05$ ya da $p > 0.05$ olma durumları kontrol edilerek testte yer alacak maddelerin belirlenmesine çalışılmıştır. Bu işlem sonucunda etkin vatandaşlık öğrenme alanı başarı testinden 1; küresel bağlantılar öğrenme alanı başarı

testinden 2 maddenin çıkartılmasına karar verilmiştir. Madde ayırt ediciliklerinin hesaplanmasının ardından madde güçlüklerinin belirlenmesine geçilmiştir. Gerçekleştirilen hesaplamaların ardından madde güçlük indeksi 0.19'un altında değer alan etkin vatandaşlık öğrenme alanı başarı testine ait 1 maddenin; küresel bağlantılar öğrenme alanı başarı testine ait 2 maddenin testlerden çıkartılmasına karar verilmiştir. Gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının ardından etkin vatandaşlık öğrenme alanı başarı testinin 28; küresel bağlantılar başarı testinin ise 25 maddeden oluşmasına karar verilmiştir. Başarı testlerinin geliştirilme çalışması kapsamında son olarak testlerin iç tutarlılık ve güvenirlik katsayıları belirlenmiştir. Yapılan hesaplamalara göre etkin vatandaşlık öğrenme alanı başarı testinin Cronbach Alpha değeri 0.84, Spearman Brown güvenirlik katsayı değeri 0.78 olarak hesaplanmıştır. Küresel bağlantılar öğrenme alanı başarı testinin Cronbach Alpha değeri 0.88, Spearman Brown güvenirlik katsayı değeri 0.89 olarak raporlanmıştır. Bu sonuçlar geliştirilen başarı testlerinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Geliştirilen başarı testleri ön test olarak eylem araştırması grubuna dahil olan sekiz öğrencinin belirlenmesinde ve son test olarak eylem araştırması grubunun öğretim modeline dayalı olarak akademik başarı durumlarının gözlemlenmesinde kullanılmıştır.

Haftalık konu testleri: Haftalık konu testleri çevrimiçi ortam aracılığıyla haftalık olarak sanal sınıfa yüklenen ve o hafta ele alınacak konuyla ilgili çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı, açık uçlu ve doğru-yanlış sorularından oluşan testler olarak uygulayıcı araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Haftalık konu testleri ile öğrencilerin haftalık gelişim süreçlerinin izlenmesi amaçlanmıştır.

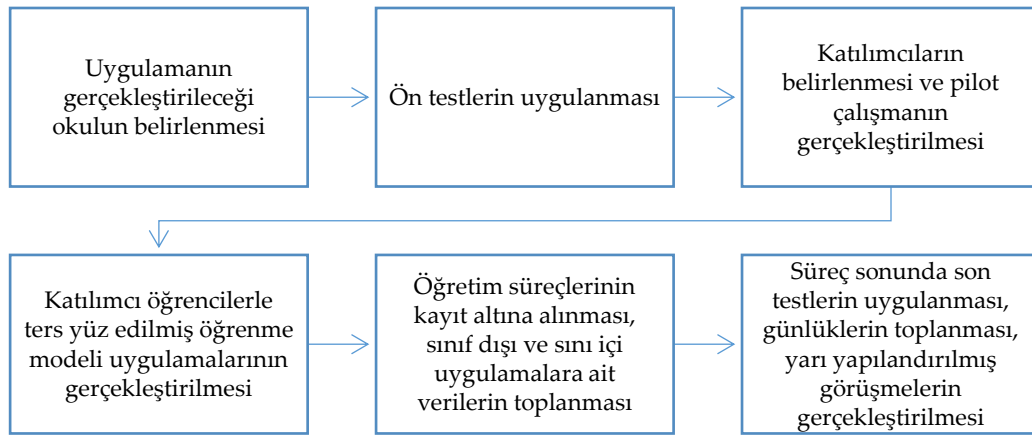
Uygulama süreci

Uygulama sürecine ilişkin ayrıntılar aşağıda açıklanmıştır.

1. ve 2. Hafta: Araştırmanın birinci haftasında uygulamanın gerçekleştirileceği okul ve sınıf belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci haftasında ise eylem araştırması grubuna dâhil olacak öğrencilere sanal sınıf ortamının tanıtımı gerçekleştirilmiştir.

3, 4, 5, 6, 7, 8 ve 9. Hafta: Okulun ve katılımcıların belirlenmesi ve eylem araştırması grubunda yer alan öğrencilere uygulama sürecine ilişkin gerekli bilgilerin yapılmasının ardından uygulama sürecine geçilmiştir. Süreç içerisinde elde edilen veriler ve geçerlik komitesinde alınan kararlara göre eylem planlarında değişiklikler yapılarak süreç devam ettirilmiştir. Ters yüz edilmiş öğrenme modeline göre yürütülen eylem araştırması süreci toplam 21 ders saati devam etmiştir. Uygulamanın gerçekleştirildiği öğrenme alanlarına yönelik geliştirilen eylem planlarının tamamının uygulanmasının ardından uygulama tamamlanmıştır.

10. Hafta: Uygulamanın tamamlanmasının ardından nicel veri toplamak amacıyla geliştirilen başarı testlerinin uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ayrıca eylem araştırması grubuna dâhil olan öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın uygulama sürecine ilişkin adımlar Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Araştırmanın uygulama süreci

Ders planlarının hazırlanması

Uygulayıcı araştırmacı eylem araştırması süreci boyunca kullanacağı ders planlarını kendisi oluşturmuştur. İlkokul 4. sınıf düzeyinde Sosyal Bilgiler dersi haftada üç ders saati olarak uygulanmaktadır. Araştırmacı toplam yedi hafta sürecek eylem araştırması uygulamasına yönelik olarak 21 adet ders planı oluşturmuştur. Her bir ders için öncelikle araştırmacı tarafından taslak planlar hazırlanmıştır. Hazırlanan planlar geçerlik komitesi üyelerinin görüşlerine sunulmuş, geri dönütler dikkate alınarak planlara son şekli verilmiştir. Ders planları oluşturulurken ters yüz edilmiş öğrenme modelinin özellikleri dikkate alınmış, sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikleri organize edecek şekilde ders planları oluşturulmuştur. Buna göre sınıf dışı öğretim uygulamalarının öğrencilerin bireysel ya da grupla çalışabilecekleri, sınıf içi etkinliklerin ise etkin katılıma dayalı olarak öğrencilerin sınıf dışı ortamda edindikleri bilgileri pekiştirecekleri şekilde düzenlenmesine dikkate edilmiştir.

Sınıf içi öğrenme etkinliklerinin tasarlanması

Araştırma kapsamında gerçekleştirilecek sınıf içi uygulamalara yönelik olarak 24 etkinlik tasarlanmıştır. Öğrenme yaşantıları geliştirilirken, öğrencilerin kendi deneyimlerine dayalı olarak sürece etkin katılım gösterecekleri, birbirleriyle tartışarak fikirlerini ifade edebilecekleri hem bireysel hem de grup olarak yapabilecekleri etkinliklerin tasarlanmasına özen gösterilmiştir. Ters yüz edilmiş öğrenme modeli uygulamasının gerçekleştirileceği Etkin Vatandaşlık ve Küresel Bağlantılar öğrenme alanlarının kazanımlarına yönelik tasarlanan etkinlikler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğrenme alanlarında yer alan kazanımlara yönelik tasarlanan sınıf içi öğretim etkinlikleri

Öğrenme alanı	Kazanım	Etkinlik
Etkin Vatandaşlık	Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir.	En önemli haklarım Buna hakkın var Çocuk haklarını tanıtıyoruz
	Aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır.	Kim haklı? Sorumluluklarımı değerlendiriyorum Nereye ait? Sorumluluk mu? Hak mı?
	Okul yaşamında gerekli gördüğü eğitsel ve sosyal etkinlikleri önerir.	Kulüp kuruyoruz Hikâyeyi tamamliyorum Benim kulübüm Kulüp bulmaca
	Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi açıklar.	Kahramanlara mektup Bağımsızlık şiirini tamamliyoruz Çengel bulmaca Kanun çıkarıyoruz
Küresel Bağlantılar	Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanır.	Dünyamız yap-boz / Ne nerede? Hayalimdeki ülke Beyin kutusu
	Türkiye'nin komşuları ve diğer Türk Cumhuriyetleri ile olan ilişkilerini kavrar.	Türkiye yapboz / Komşularımız Türkiye'nin komşuları ülke kartları Türk Cumhuriyetleri ülke kartları
	Farklı kültürlerle ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır.	Uzaklardan bir misafir Turizm acentesi
	Farklı kültürlerle saygı gösterir.	Hangi ülkeye ait?

Etkinlikler tasarlanırken, konu alanının özellikleri dikkate alınmıştır. Tasarlanan etkinliklerin, öğrencilerin sınıf dışında gerçekleştirdikleri çalışmaları pekiştirici ve aktif katılımı destekleyici nitelikte olmasına, duruma bireysel ve grup çalışması olanak tanınmasına özen gösterilmiştir. Araştırmacı

tarafından tasarlanan her bir etkinlik geçerlik komitesinde ele alınmış ve komite üyelerinin dönütleri doğrultusunda yenilenmiştir. 4. Haftada sınıfta gerçekleştirilen “kanun çıkarıyoruz” isimli oyunlaştırma etkinliğine yönelik uzman üyeler ve uygulayıcı araştırmacı arasında geçerlik komitesi toplantısında geçen diyalogdan bir bölüm şu şekildedir:

...

Araştırmacı: Değerlendirme aşamasında oyunlaştırma yapmayı düşünüyorum. Sınıfta yasama, yürütme ve yargıyı temsil edecek şekilde gruplar oluşturmayı planlıyorum. Örneğin yasama, çocuk haklarıyla ilgili bir konunun tasarısını oylamaya sunacak, yasa tasarısı mecliste oylanacak, belki üzerinde tartışılacak. Sonra kabul edilen kanun yürütmeyi temsil eden cumhurbaşkanına sunulacak. Cumhurbaşkanı da mesela yasayı inceleyerek onaylayacak.

Uzman-1: Peki yargı boyutunda nasıl bir uygulama olacak?

Araştırmacı: Yargı boyutunu da mesela cumhurbaşkanı ilk etapta kanunu meclise gönderebilir. Sonra meclis kanunu gözden geçirir sonra onaylar. Sonra da yeniden cumhurbaşkanına gönderir. Cumhurbaşkanı bu kez de onaylamazsa yargıya taşınabilir. Böyle bir senaryo da ekleyebilirim hocam.

Uzman-2: İki farklı senaryo olabilir. İlk senaryo cumhurbaşkanının yasayı onayladığı bir senaryo olabilir. İkinci senaryo da onaylamadığı bir senaryo olsun. Tekrar meclise göndersin. İkinci defa (reddedecek) olursa sanırım yargıya başvurabiliyor. Bu şekilde iki farklı senaryo kurgulanabilir.

Araştırmacı: İkinci defa kabul ediyor ama yargıya taşıyor. Olabilir hocam.

...

Tablo 6’da listelenen etkinliklerde, farklı öğrenme stillerine hitap eden ve öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden çeşitli öğretim teknikleri uygulanmıştır. Özellikle, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla beyin fırtınası ve hikâye tamamlama teknikleri; grup çalışması ve iş birliğini artırmak için iş birliğine dayalı öğrenme teknikleri; öğrencilerin hak ve sorumluluk kavramlarını içselleştirmeleri için tartışma ve soru-cevap yöntemleri; ayrıca, bilişsel becerilerin gelişimini desteklemek için bulmaca çözme ve yapboz gibi oyun temelli öğrenme tekniklerinden faydalanılmıştır. Etkinliklerin bir kısmında, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmelerine yönelik olarak drama ve sorun çözme teknikleri de kullanılmıştır.

Ters yüz edilmiş öğrenme modeline dayalı olarak gerçekleştirilen ders sürecinde, sınıf içi ve sınıf dışı süreçler birbirini tamamlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Sınıf dışı süreçte, öğrenciler öncelikle temel bilgi ve kavramlarla ilgili içerikleri bireysel olarak keşfetmek üzere çevrimiçi materyaller, videolar, metinler veya araştırmacı tarafından yönlendirilen diğer dijital kaynaklarla çalışmışlardır. Bu süreçte öğrencilerden, bir sonraki ders için gerekli ön bilgiye sahip olmaları ve tartışmaya hazır bir şekilde sınıfa gelmeleri beklenmiştir. Ayrıca, bazı etkinlikler için öğrencilerin düşüncelerini yapılandırmalarına yardımcı olacak sorular ya da kısa görevler verilerek, öğrenme sürecinin aktif bir parçası olmaları sağlanmıştır. Sınıf içinde ise, öğrenciler, sınıf dışı öğrenme sürecinde edindikleri bilgileri uygulama, analiz etme ve derinleştirme fırsatı bulmuşlardır. Örneğin, ‘Çocuk haklarını tanıtıyoruz’ etkinliği kapsamında grup tartışmaları ve iş birliğine dayalı öğrenme çalışmaları gerçekleştirilmiş; ‘Kanun Çıkartıyoruz’ etkinliğinde ise oyunlaştırma yardımıyla öğrenciler problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı fikirler üretme süreçlerine dâhil edilmiştir. Sınıf içinde yapılan uygulamalarda, araştırmacı rehberlik rolünü üstlenerek, öğrencilerin görüşlerini paylaşmalarını ve birbirlerinden öğrenmelerini teşvik etmiştir. Ayrıca, ‘Kulüp kuruyoruz’ ve ‘Hayalimdeki ülke’ gibi etkinliklerle öğrencilerin aktif katılımını artırmak için iş birliğine dayalı öğrenme teknikleri kullanılmıştır.

Ders sürecinde, öğrenciler öğrenme sürecinin merkezinde yer almakta ve aktif katılımcılar olarak konumlanmaktadır. Öğrenciler, sınıf dışı süreçte bireysel olarak öğrenmeye yönelik sorumluluklar üstlenmekte, araştırmacı tarafından sunulan çevrimiçi içerikleri, videoları ve diğer materyalleri inceleyerek temel bilgi edinmektedirler. Sınıf içinde ise öğrenciler, bu ön bilgilerini kullanarak problem çözme, iş birliği, eleştirel düşünme ve yaratıcı fikir üretme gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere katılmaktadırlar. Özellikle grup çalışmaları, tartışmalar ve yaratıcı etkinlikler sırasında öğrenciler, sorumluluk almayı, fikirlerini ifade etmeyi ve diğer öğrencilerle etkileşim içinde öğrenmeyi deneyimlemişlerdir. Bu süreçte araştırmacı, sınıf dışı süreçte, öğrencilerin bireysel öğrenmelerini desteklemek amacıyla uygun öğrenme materyallerini seçerek sunmuştur. Sınıf içinde ise araştırmacı, öğrencilerin tartışma, uygulama ve problem çözme süreçlerine yön vererek, gerektiğinde sorularla rehberlik ederek derinlemesine öğrenmeyi teşvik etmiştir. Ayrıca, öğrenciler arasında iş birliğini artıran grup çalışmalarını organize etmiş, farklı görüşlerin paylaşılmasını teşvik etmiştir. Araştırmacı öğretim süreci boyunca öğrenme sürecine dair geribildirim sağlamıştır. Araştırmacının her bir öğretim etkinliğindeki rolü Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Araştırmacının sınıf içi öğretim etkinliklerindeki rolü

Konu	Etkinlik	Araştırmacının rolü
Ben çocuğum, haklarım var	En önemli haklarım (1) Buna hakkın var (2) Çocuk haklarını tanıtıyoruz (3)	(1) Öğrencilerin hak kavramını anlamalarını sağlamak için küçük grup tartışmaları organize eder ve fikirlerini yapılandırmalarına rehberlik eder. (2) Günlük yaşamdan örnek durumlar sunarak öğrencilerin bu durumları analiz etmelerine ve hakların kullanımı konusunda farkındalık geliştirmelerine destek olur. (3) Öğrencilerin yaratıcı poster veya sunumlar hazırlamaları için bilgi doğruluğunu kontrol ederek ve yönlendirici sorularla süreci destekleyerek rehberlik eder.
Sorumluluk üstleniyorum	Kim haklı? (4) Sorumluluklarımı değerlendiriyorum (5) Nereye ait? (6) Sorumluluk mu? Hak mı? (7)	(4) Adil bir tartışma ortamı oluşturur. (5) Öğrencilerin kendi sorumluluklarını fark etmelerine destek olur. (6) Öğrencilerin sorumluluk ifadelerini analiz etmelerine rehberlik eder. Bu süreçte, ifadelerin toplumsal, aile ya da kişisel yaşama ait olduğunu belirlemeleri için yönlendirici sorular sorar ve öğrencilerin düşüncelerini açıklamalarını teşvik ederek tartışma ortamını yönetir. (7) Öğrencilerin durumları doğru sınıflandırmalarını sağlar.
Eğitsel ve sosyal etkinliklere katılıyorum	Kulüp kuruyoruz (8) Hikâyeyi tamamliyorum (9) Benim kulübüm (10) Kulüp bulmaca (11)	(8), (10) Öğrencilerin fikirlerini organize etmelerine ve iş birliği içinde çalışarak sunumlar hazırlamalarına destek olur. (9) Öğrencilerin hayal güçlerini harekete geçirmek için ipuçları sunar ve süreci yönlendirir. (11) Öğrencilerin bilgilerini pekiştirmelerini sağlamak üzere rehberlik ederek öğrenme sürecine katkı sağlar.
Özgürlük ve bağımsızlık	Kahramanlara mektup (12) Bağımsızlık şiiirini tamamliyoruz (13) Çengel bulmaca (14) Kanun çıkarıyoruz (15)	(12) Öğrencilerin kahramanlarını seçmelerine ve mektuplarını yazarken ifadelerini yapılandırmalarına rehberlik eder. (13) Öğrencilerin şiirsel düşünme ve yaratıcı ifadelerini teşvik eder. (14) öğrencilerin önceki öğrenmelerini değerlendirmek amacıyla süreci yapılandırır. Gerektiğinde yönlendirici ipuçları verir. (15) Öğrencilerin yasa tasarısı oluşturma süreçlerini organize eder, tartışmalarını yönlendirir ve problem çözme becerilerini destekler.

Tablo 7. Devamı

Konu	Etkinlik	Araştırmacının rolü
Ülkeleri tanıyalım	Dünyamız yap-boz / Ne nerede? (16) Hayalimdeki ülke (17) Beyin kutusu (18)	(16) Öğrencilerin dünya haritasını öğrenmeleri için rehberlik eder ve yapboz sürecinde doğru eşleştirmeler yapmalarını teşvik eder. (17) Öğrencilerin seyahat etmek istedikleri ülkeye dair hayallerini ve gerekçelerini paylaşmalarını teşvik eden bir kolaylaştırıcı rol üstlenir. Öğrencilerin ülke seçimlerini desteklemek için yönlendirici sorular sorar, fikirlerini ifade etmelerine fırsat tanır ve gerekçelerini daha ayrıntılı şekilde açıklamaları için onları cesaretlendirir. (18) Yönlendirici sorularla öğrencilerin hızlı düşünme ve bilgi hatırlama becerilerini pekiştirir.
Komşularımız ve Türk Cumhuriyetleri	Türkiye yapboz / Komşularımız (19) Türkiye'nin komşuları ülke kartları (20) Türk Cumhuriyetleri ülke kartları (21)	(19) Yapboz parçalarını yerleştirirken öğrencilerin coğrafi bilgilerini pekiştirmelerine yardımcı olur, gerektiğinde yönlendirici sorular sorar ve doğru yerleştirmeler için geribildirim sağlar. (20), (21) Öğrencilerin ülke kartları üzerinden Türkiye'nin komşularını tanımalarını sağlar. Etkinlik sırasında öğrencilerin karttaki bilgilerden yola çıkarak ülkeleri doğru bir şekilde tanımlamalarını teşvik eder ve eksik bilgilerin tamamlanması için rehberlik eder. (22) Öğrencilerin farklı kültürleri tanıma ve empati kurma becerilerini geliştirmelerine rehberlik eder. (23) Öğrencilerin bir turizm acentesi işleterek yaratıcı düşünme ve planlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Seçtikleri ülkenin turistik özelliklerini doğru bir şekilde tanıtmalarını sağlar ve sunumlarını desteklemek için yönlendirici sorular sorar. (24) Öğrencilerin verilen ipuçlarından yola çıkarak ülkeleri tanımlamalarını teşvik eder. Yanıtların doğruluğunu kontrol eder, eksik veya yanlış bilgilerin düzeltilmesine rehberlik eder ve öğrencilerin analitik düşünme becerilerini geliştirmelerini destekler.
Farklı ülkeler, farklı kültürler	Uzaklardan bir misafir (22) Turizm acentesi (23) Hangi ülkeye ait? (24)	

Verilerin analizi

Eylem araştırmalarında elde edilen verilerin analizi süreklilik gösterecek biçimde gerçekleştirilir (Johnson, 2014). Buna göre eylem araştırması sürecinde verilerin toplanması ve analizi birlikte yürütülür. Miles ve Huberman (1984, aktaran Gürgür, 2017) bu süreci sistematik analitik analiz yaklaşımı olarak tanımlamıştır. Bu araştırma kapsamında da Miles ve Huberman'ın tanımladığı sistematik analitik analiz süreci takip edilmiştir. Bu süreçte, her bir öğretim haftasına ilişkin veriler toplanmış, analiz edilmiş ve elde edilen bulgular doğrultusunda eylem planı güncellenerek süreç yeniden uygulanmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında, sanal sınıf uygulamaları üzerinden gerçekleştirilen sınıf dışı öğretim etkinliklerine ilişkin veriler incelenmiştir. Bu veriler, sanal sınıf uygulamasından elde edilen çıktılar, sohbet ekranı kayıtları ve çeşitli etkinliklere dayalı materyallerden oluşmaktadır. Öğrencilerin sanal sınıf uygulaması aracılığıyla etkinliklere katılımı, sohbet sistemindeki etkileşim süreçleri, uygulamaya yüklenen içeriklere erişimleri ve haftalık konu testi puanları detaylı bir şekilde takip edilerek analiz edilmiştir. Sınıf içi öğretim etkinliklerine ilişkin veriler ise video kayıtları, çalışma yaprakları ve araştırmacı günlüğü aracılığıyla elde edilmiştir. Çalışma yaprakları ve haftalık konu testi puanları, öğrencilerin akademik gelişim süreçlerinin izlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Ayrıca, video kayıtları ve araştırmacı günlüğü aracılığıyla TYEÖ modelinin işleyişine ilişkin veriler elde edilmiş ve sürecin ayrıntıları analiz edilmiştir. Tüm bu işlemler, her bir etkinlik haftası için ayrı ayrı gerçekleştirilmiş ve sistematik olarak takip edilmiştir.

Araştırma kapsamında sınıf içinde gerçekleştirilen etkinlikler video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Bu kayıtlara ilişkin analizler iki farklı bağlamda gerçekleştirilmiştir. Birinci bağlamda, her hafta sınıf içi etkinliklere ait video kayıtları araştırmacı tarafından makro düzeyde analiz edilmiştir. Bu süreçte video kaydındaki detaylara girmeden genel örüntüleri, süreçleri ve ilişkileri anlamaya odaklanılmıştır. Analiz sonucu elde edilen bulgular geçerlik komitesine sunulmuş ve üzerlerinde tartışılmıştır. Gerçekleştirilen tartışmalar eylem döngüsü sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesine yardımcı olmuştur. İkinci bağlamda ise video kayıtlarına ilişkin analizler, gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme bulgularını ve araştırmacı görüşlerini desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

Gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler video kamera aracılığıyla kayıt altına alındıktan sonra araştırmacı tarafından yazılı olarak metin haline getirilmiştir. Bu verilerin analizinde Miles ve Huberman (2015) tarafından tanımlanan nitel veri analizi adımları takip edilmiştir. Söz konusu adımlar verilerin azaltılması, verilerin gösterimi ile sonuçların ortaya konması ve doğrulanması aşamalarını içermektedir (Miles ve Huberman, 2015). Bu kapsamda öncelikle, veriler dikkatlice incelenmiş ve genel temalar ile desenlerin belirlenmesine odaklanılmıştır. Ardından, literatür ışığında teorik bir çerçeve oluşturularak, bu çerçeveye uygun şekilde kodlama ve kategorileştirme yapılmıştır. Bu süreçte, verilerin kapsamını daraltmak ve anlamlı bir yapıya dönüştürmek amacıyla temaların frekansları, bağlamları ve ilişkileri analiz edilmiştir. Sonraki aşamada, ana temalar ve alt temalar arasında bağlantılar ortaya konmuş, bu bağlantılar nitel verilerdeki örtük anlamların derinlemesine incelenmesiyle desteklenmiştir. Analiz sürecinde elde edilen bulgular, hem araştırmacının temel sorularına yanıt verecek hem de literatüre katkı sağlayacak nitelikte düzenlenmiştir. Nitel veri analizi sürecinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak için verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması aşamalarına göre gerçekleştirilen veri analiz tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu süreçte yazıya dökülen görüşme kayıtları üzerinde kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. İlk olarak açık kodlama aracılığıyla görüşme verileri detaylı bir şekilde okunmuş ve önemli ifadeler, kelimeler veya cümleler seçilerek kodlanmıştır. Ardından benzer ya da ilişkili olduğu düşünülen kodlar gruplandırılarak temalar oluşturulmuştur. Elde edilen temalar, ilişkiler ve kategoriler şemalar kullanılarak tablolastırılmıştır. Elde edilen temalar ve kategoriler, araştırma soruları ve amacına uygun şekilde yorumlanmış, verilerin içeriği ve bağlamı göz önünde bulundurularak anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmacı ve öğrenciler tarafından tutulan günlükler ve alan notları, görüşmelerden elde edilen verileri destekleyecek şekilde kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında nicel veriler de elde edilmiştir. Araştırma kapsamında öncelikle katılımcı öğrencileri belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen akademik başarı testleri uygulanmıştır. Öğrencilerin akademik başarı testlerinden elde ettikleri ortalama puanlar SPSS 22 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Ters yüz edilmiş öğrenme modeline dayalı olarak gerçekleştirilen eylem araştırması süreci sonunda öğrencilerin akademik gelişim durumlarını belirlemek amacıyla başarı testlerinden yararlanılmıştır. Ters yüz edilmiş öğrenme modeline dayalı eylem araştırması sürecine başlamadan önce ve uygulamanın tamamlanmasının ardından söz konusu başarı testleri öğrencilere uygulanmıştır. Süreç sonunda akademik başarı düzeyindeki istatistiksel değişimi belirlemek amacıyla öncelikle hangi test türünün kullanılacağına karar verilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde parametrik ya da non-parametrik testlerin uygulanabilmesi için gerekli şartlar test edilmiştir. Bunun için SPSS yardımıyla normallik testi uygulanmıştır. Her bir başarı testinin uygulandığı katılımcı sayısı 50'den az olduğu için normallik testi değeri olarak Shapiro-Wilk testinin sonuçlarına bakılmıştır (Mayers, 2013). Gerçekleştirilen analizler sonucunda uygulanan akademik başarı testlerine ilişkin ön test ve son test puanlarının Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarına ilişkin p değeri anlamlı çıkmıştır ($p < 0.05$). Bununla birlikte testlere ilişkin Skewness ve Kurtosis değerleri parametrik testler için kabul edilebilir aralık olan (-1, +1) değerlerin dışında sonuçlar vermiştir (Hair vd., 2013). Bütün bu verilerden hareketle nicel verilerin analizinde non-parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Buna göre bağımsız/ilişkisiz örneklemelere ilişkin verilerin analizinde Mann-Whitney U testinden, bağımlı/ilişkili örneklemelere ilişkin verilerin analizinde ise Wilcoxon testinden yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2013). Buradan elde edilen test

sonuçlarının kuram ve uygulamada önem ifade edip etmediğini değerlendirilebilmek için etki büyüklüğü, Cohen (d) değerinden yararlanılarak hesaplanmıştır. Öğrencilere yönelik geliştirilen bir diğer nicel veri toplama aracı konu testleridir. Bu testlerden elde edilen verilerin analizinde ortalama puanlar kullanılmış; elde edilen veriler grafik eşliğinde sunulmuştur.

İnandırıcılık

Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla araştırma sürecinde inandırıcılık, transfer edilebilirlik, değişmezlik ve teyit edilebilirlik stratejileri kullanılmıştır (Guba ve Lincoln, 1989, aktaran Güler vd., 2013). Nitel araştırmalarda inandırıcılık, toplanan verilerin gözlemlenen küçük bir gerçeğin olduğu gibi tüm gerçekliğiyle resminin oluşturulması anlamına gelmektedir (Johnson, 2014). Ayrıca inandırıcılık; araştırmanın bulgularının anlamlı olup olmamasıyla, araştırmanın insanlar ve okuyanlar için anlam taşıyıp taşımadığıyla, araştırılan konunun özgünlüğüyle ilgilidir (Miles ve Huberman, 2015). Bu kapsamda araştırmacı inandırıcılığın artırılması amacıyla 2021-2022 eğitim-öğretim yılının ikinci yarıyılı boyunca toplam 10 hafta alanda kalmıştır. Araştırmada birçok veri toplama aracı işe koşulmuştur. Kullanılan farklı veri toplama aracı sayesinde araştırmacı veri çeşitlemesi yapmıştır. Veri çeşitlemesi yapmak amacıyla araştırmacı tarafından gözlem, günlük, video kaydı ve görüşme gibi nitel veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmacı, araştırma süreci boyunca farklı zamanlarda veri toplamıştır. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerindeki değişimi gösterebilmek için haftalık konu testleri kullanmıştır. Bunun dışında araştırmanın başında ve sonunda akademik başarı testleri uygulanmıştır. Araştırmacı uygulama sürecinin sonunda öğrenciler, sınıf öğretmeni ve velilerle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Ayrıca haftalık video kayıtlarını da izleyen araştırmacı, öğrencilerle arasında geçen diyalogları her hafta gözlem notları olarak kayıt altına almıştır. Araştırmanın gerçekleştiği ortamdaki hiçbir verinin gözden kaçırılmaması için araştırmacı gözlem notlarını her uygulama günü düzenli olarak tutulmuştur. Bunun yanı sıra araştırmacı dersleri video kamera ile görüntülü olarak kayıt altına almıştır. Ayrıca sınıf dışı uygulamaların gerçekleştiği sanal sınıf ortamına ait veriler de Google Classroom uygulaması üzerinden kayıt altına alınmıştır. Gerekli yerlerde sanal sınıf uygulamasına ait ekran görüntüleri ve sınıf içi uygulamalara ilişkin kamera kayıtları paylaşılarak araştırmanın inandırıcılığının artması sağlanmıştır. Araştırmanın inandırıcılığının artması amacıyla derslerin nasıl işlendiği, ters yüz edilmiş öğrenme modeli uygulaması için Google Classroom uygulamasının nasıl kullanıldığı, bu program aracılığıyla hangi etkinliklerin yapıldığı, veri toplama süreçleri, araştırmacının katılımcıları ve rolleri ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Bunların yanı sıra veri analizlerine ilişkin basamaklar ayrıntılı olarak verilerek araştırmanın inandırıcılığının artırılması sağlanmıştır. İnandırıcılığın artırılması adına araştırmacı dışında geçerlik komitesi üyeleri, tez izleme komite üyeleri ve sınıf öğretmeninden araştırma süreci boyunca meslektaş ve katılımcı teyidi alınmıştır.

Nitel araştırmalarda genelleme yerine transfer edilebilirlik kavramı kullanılmaktadır. Nitel bir araştırma sonucunun transfer edilebilirliği; araştırma sürecinin bütün detaylarıyla ayrıntılı olarak anlatılmasıyla ilgilidir. Bu anlatım; araştırmanın yapıldığı ortamın, katılımcıların ve araştırma sürecinde gözlem sonucu elde edilen zengin, detaylı ve doğru bilgilerin aktarılmasıyla doğrudan ilgilidir (Güler vd., 2013). Bu kapsamda araştırmacı transfer edilebilirliği sağlamak amacıyla araştırma yapılan okulu, araştırma ortamını, araştırmanın katılımcılarını, veri toplama teknik ve araçlarını, verilerin analiz yöntemlerini ve uygulamanın nasıl yapıldığını ayrıntılı olarak betimlemiştir. Uygulayıcı araştırmacı yapmış olduğu betimlemeleri mümkün olduğunca tarafsız olarak yansıtmaya çalışmıştır. Toplanan veriler sonucu elde edilen bulgular alanyazında var olan bulgularla karşılaştırılarak sunulmuştur. Veri toplama ve verilerin analiz edilmesi aşamaları araştırmacı tarafından ayrıntılı olarak yansıtılmıştır.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik ya da güvenilir olmaya layık olma anlamında değişmezlik kavramı kullanılmaktadır. Guba'ya (1981, aktaran Mills, 2003) göre araştırmanın güvenilir olmaya layık olması için verilerin birbirleriyle tutarlı olması gerekmektedir. Verilerin tutarlı olması ya da güvenilir olması için veri toplama yöntemlerinin çeşitlenmesi ya da araştırmacı dışında veri kontrolünü sağlayan kişi veya kişilerin sürece dâhil edilmesi gerekmektedir. Araştırmacı, araştırmanın güvenilir olmaya layık olması için süreç boyunca Google Classroom uygulamasının öğretiminden başlayarak

araştırmacının uygulamasını sonlandırmasına kadar geçen zaman diliminde düzenli olarak her hafta geçerlik komitesi gerçekleştirilmiştir. Sürecin her aşamasında video kayıtlarının makro analizlerinden elde edilen veriler bu komitenin üyelerine sunulmuş ve eylem planları komite üyeleri ile birlikte oluşturulmuştur. Araştırmacı uygulama süreci boyunca elde ettiği verileri tez izleme komitesine sunmuş ve komitede bulunan üyelerin onayını almıştır. Araştırmacı, araştırmasında farklı veri toplama araçlarından elde ettiği verilerin birbirini destekleyecek şekilde tutarlı olarak sunulmasına dikkat etmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen video ve ses kayıtlarının dökümleri araştırmacı tarafından yapılmış ve bu kayıtların belirli bir bölümünün başka bir uzman tarafından kontrol edilmesini sağlamıştır. Katılımcı öğrencilerin haftalık konu testi ve akademik başarı testi formlarının puanlanması işleminde araştırmacı dışında bir uzman daha görev almış ve formların belirli bir kısmı bu uzman tarafından da puanlanmıştır. Bu sayede formlardan alınan puanların güvenilir olması sağlanmıştır.

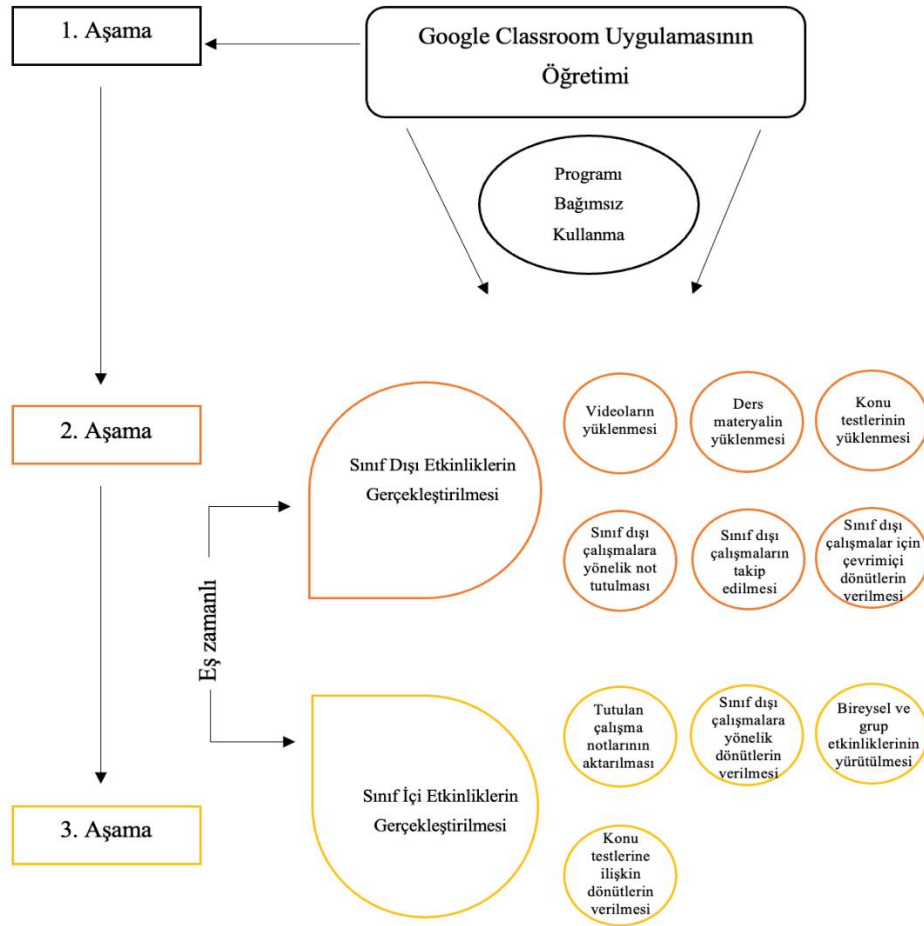
Nitel araştırmalarda, nicel araştırmalarda kullanılan nesnellik kavramına karşılık teyit edilebilirlik kavramı kullanılmaktadır. Teyit edilebilirlik ile ulaşılan sonuçların toplanan veriler ile sürekli olarak teyit edilmesi ve okuyucuya mantıklı bir çerçevenin sunulması ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Uygulayıcı araştırmacı araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak adına araştırma sürecinde nitel ve nicel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik gelişimlerinin nasıl bir değişim gösterdiğini ortaya koymak için nicel veri toplama araçları olan başarı ve haftalık konu testleri kullanılmıştır. Bunu yanında nitel veri toplama araçları olarak gözlem notları, günlükler, video kayıtları ve görüşmeler kullanılarak sonuçların birbirini desteklemesi sağlanmıştır. Sınıf içi öğretim uygulamalarına ait video kayıtlarının makro analiz sonuçları ve sanal sınıf ortamına ait kayıtlar geçerlik komitesi üyeleri ile paylaşılmış, öğrencilerin gerçekleştirmiş olduğu etkinlik çalışmaları çıktıları ve akademik başarı puanları üyelere gösterilmiştir. Eylem planlarının hazırlanmasında bu verilerin büyük katkısı olmuştur.

Bulgular

Araştırmanın bulguları dört başlık altında sunulmuştur. İlk aşamada araştırmanın uygulama sürecinin temelini oluşturan ters yüz edilmiş öğrenme modeline dayalı etkinliklerin yürütülmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. İkinci aşama, eylem araştırması uygulaması sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler sonucunda öğrencilerin akademik gelişim durumlarından oluşmaktadır. Üçüncü aşamada ters yüz edilmiş öğrenme modelinin uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlara ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerine değinilmiştir. Dördüncü ve son aşama ise, Sosyal Bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilen ters yüz edilmiş öğrenme modeli uygulamasına yönelik öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine, video kayıtlarına, geçerlik komitesi kararlarına, öğrenci ve araştırmacı günlüklerine dayanmaktadır.

Ters yüz edilmiş öğrenme modeline göre etkinliklerin yürütülmesi

Araştırmada, sosyal bilgiler dersinde ters yüz edilmiş öğrenme modelinin uygulama modeli Şekil 4'teki gibi gerçekleştirilmiştir.



Şekil 4. İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde ters yüz edilmiş öğrenme modeli uygulama süreci

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında ilkök 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi kapsamında uygulanan ters yüz edilmiş öğrenme modelinin 3 aşamada gerçekleştiği belirlenmiştir. Buna göre ilk aşama ters yüz edilmiş öğrenme modeli uygulamasının sınıf dışı etkinliklerin yürütülmesi boyutunda kullanılacak sanal sınıf ortamının belirlenmesi ve öğrencilere tanıtılmasıdır. Bu aşamada kritik nokta öğrencilerin sanal sınıf uygulamasını bağımsız bir biçimde kullanabilecek yeterliğe ulaşmalarının sağlanmasıdır. Bunun için ters yüz edilmiş öğrenme modelinin bir öğretim yöntemi olarak kullanılmaya başlanmasından önce, sanal sınıf olarak kullanımına karar verilen uygulama ile ilgili öğrencilerin yeterli öğretici uygulamaları gerçekleştirmiş olmaları sağlanmalıdır. Bu aşamada seçilecek uygulamanın öğrencilerin rahatlıkla kullanabileceği nitelikte olmasına da özen gösterilmelidir. Bu araştırmada, ara yüzünün Türkçe olması nedeniyle Google Classroom uygulamasının kullanılmasına karar verilmiştir.

Google Classroom uygulamasının tanıtımı için etkinlik süreci planlanmış ve gerekli bilgilerin aktarılması için öğrencilerle bir araya gelinmiştir. Google Classroom uygulamasının tanıtımı beş aşamada gerçekleşmiştir. İlk aşamada öğrencilere uygulamaya nasıl giriş yapacakları aktarılmıştır. İkinci aşamada uygulayıcı araştırmacı tarafından oluşturulan sanal sınıfa nasıl katılım gösterecekleri gösterilmiştir. Üçüncü aşamada sanal sınıfa yüklenen ders içeriğine nasıl erişim sağlayacakları anlatılmıştır. Dördüncü aşamada sanal sınıf uygulamasının sohbet akış ekranı tanıtılmıştır. Beşinci aşamada ise sanal sınıf uygulamasına yüklenen örnek bir ders videosu ve konu testi üzerinden sistemin kullanımını kavrama durumları değerlendirilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin sanal sınıf uygulamasını bağımsız olarak kullanabildiklerinin araştırmacı tarafından gözlemlenmesinin ardından geçerlik komitesinde alınan kararla ters yüz edilmiş öğrenme modeline dayalı öğretim etkinliklerinin başlatılmasına karar verilmiştir.

Ters yüz edilmiş öğrenme modeline dayalı öğretim etkinliklerinin ikinci aşaması sınıf dışı öğretim etkinliklerinin yürütülmesidir. Eylem araştırması sürecinin sonunda sınıf dışı öğretim etkinliklerinin gerçekleşme sürecinin birtakım aşamalar dahilinde gerçekleştirilmesi gerektiğine karar verilmiştir. Öncelikle oluşturulan sanal sınıf ortamına öğretimi gerçekleştirilecek konuyla ilgili videonun ve konuyla ilgili hazırlanan diğer ders materyallerinin yüklenmiştir. Ardından el alınan konuyla ilgili konu testinin yüklenmesi gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden süreç boyunca sınıf dışında bireysel olarak gerçekleştirdikleri çalışmalara ilişkin not tutmaları istenmiştir. Sınıf dışında öğrenciler tarafından gerçekleştirilen çalışmalar öğretmen tarafından takip edilmiş ve bu çalışmalara çevrimiçi ortamda dönütlerin verilmiştir.

Araştırmacı tarafından ilk olarak sanal sınıf uygulamasının kullanımına ilişkin ayrıntılar belirlenmiştir. Eylem araştırması kapsamında sekiz öğrenciyle gerçekleştirilecek sınıf içi etkinliklerin her hafta salı yürütülmesi kararlaştırıldığından, video içeriği, diğer ders materyalleri ve haftalık konu testlerinin önceki çarşamba günü sanal sınıf ortamına yüklenerek öğrencilere sınıf içi etkinlikler öncesi hazırlanabilecekleri yeterli zamanın verilmesi kararlaştırılmıştır. Bu süreçle ilgili geçerlik komitesinde uzman üyeler ve uygulayıcı araştırmacı arasında geçen diyalogdan bir bölüm şu şekildedir:

...

Araştırmacı: Hocam uygulamayı her hafta salı günü yapmayı planlıyorum. Videolar ve konu testleri başta olmak üzere sanal sınıf ortamına yükleyeceğim ders içeriklerini her cuma öğrencilerin okul çıkış saatinden sonra sisteme yüklemeyi planlıyorum. Saat 18:00 gibi bir düşüncem var. Böylece hafta sonu videoları izleyecek ve konu testlerini çözecek zamanları olacaktır.

Uzman-1: Bana göre sisteme ne kadar erken yükleme yaparsak öğrenciye o kadar esneklik tanınmış oluruz. O yüzden dersi salı günü işleyecekseniz içeriği de en geç çarşamba gününe kadar yükleyebilirsiniz.

Araştırmacı: Hocam benim endişem araya girecek zaman uzadıkça öğrencilerin izlediklerini unutmaya ihtimalinin olması. O yüzden süreyi kısa tutmayı düşünüyordum.

Uzman-1: Biz bir eylem araştırması yürütüyoruz. Amacımız en sağlıklı koşullar oluşana dek eylem planlarımızı revize etmek. O yüzden her türlü durumun yaratacağı sonuçları görsek iyi olur. Ben ilk etapta içeriğin çarşamba günü yüklenmesi taraftarıyım.

Uzman-2: Hocama katılıyorum. Salı günü dersten çıkarlar. O günü kendi günlüklerini doldurarak geçirirler. Bir gün sonra da bir sonraki derse hazırlanmaya başlarlar. Ben de videoların çarşamba günü yüklenmesi taraftarıyım.

Araştırmacı: Tamam hocam. İçeriğin sanal sınıfa yükleneceği gün olarak çarşamba 18:00'ı notlarımı alıyorum.

...

Sınıf dışı öğretim etkinliklerinin yürütülmesi sürecinde, müdahale gerektiren bazı durumlar ortaya çıkmıştır. Bu durumlar, geçerlik komitesi toplantılarında alınan kararlar ve araştırmacı tarafından geliştirilen eylem planları sayesinde ortadan kaldırılmıştır. Müdahale gerektiren durumlardan ilkinde, sanal sınıf ortamına yüklenen ödevleri takip etmeyen ya da geç takip eden öğrencilerin olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmacı öğrencilerle yaptığı görüşmelerde bu durumun farklı nedenleri olduğunu belirlemiştir. Buna göre kimi öğrencilerin internete erişim problemi yaşadıkları, kimi öğrencilerin sanal sınıf ortamına yüklenen öğretim içeriğine erişmelerine rağmen ödev teslim butonuna tıklamadıkları, kimi öğrencilerin ise evdeki bazı nedenlerden dolayı bilgisayarını kullanamadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerle yaptığı görüşmeler sonucu elde ettiği verileri geçerlik komitesine taşıyan uygulamacı araştırmacı, uzmanlardan aldığı dönütler ışığında yeni eylem planları geliştirmiş ve müdahale gerektiren durumları gidermeye çalışmıştır.

Sınıf dışı öğretim etkinliklerinin yürütülmesi sürecinde müdahale gerektiren bir diğer durum ödev teslim ekranıyla ilgilidir. Buna göre öğrencilerin sanal sınıf ortamına yüklenen içeriğe çalışıp çalışmadıklarının gerçek anlamda tam olarak bilinmemektedir. Öğrencilerden sanal sınıf ortamına yüklenen içeriğe çalıştıktan sonra “teslim et” butonu ile geri bildirimde bulunmaları beklenmektedir. Ancak bu geri bildirim, yüklenen içeriğe çalışıp çalışmadığı bilgisini sağlıklı olarak vermemektedir. Araştırmacı bu durumu gidermek için öğrencilerin çalışmalarını takip etmek amacıyla notlar tutmalarını ve aldıkları notları sınıf içi öğretim etkinliklerinin başlamasından hemen önce sınıfla paylaşımları kararlaştırmıştır.

Sınıf dışı öğretim etkinliklerinin yürütüldüğü süreç boyunca ortaya çıkan ve müdahale gerektiren farklı durumlar da oluşmuştur. Bu durumlar; sanal sınıf ortamına yüklenen öğretim içeriğinin tekrar edilme sıklığının az olması, sanal sınıf sohbet akış ekranının iletişim amacıyla yeteri düzeyde kullanılmaması ve öğrencilerin öğrenme eksikliklerine yönelik dönüt verme ihtiyacının ortaya çıkması şeklinde ifade edilebilir. Ortaya çıkan aksaklıkların giderilmesine yönelik olarak geçerlik komitesinde alınan ve uygulamaya geçilen kararlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Sınıf dışı öğretim etkinliklerinde karşılaşılan aksaklıkların giderilmesine yönelik geçerlik komitelerinde alınan kararlar

Toplantı Numarası	Toplantı Tarihi	Alınan Kararlar
4	30.03.2022	Öğrencilerin sanal sınıf ortamına erişim sağlayacakları teknolojik cihazları kullanabilmeleri konusunda ailelerle görüşülmesi. Öğrencilerin sınıf dışı ortamda internete rahatlıkla erişebilmeleri konusunda ailelerle görüşülmesi. Konu testlerinin her hafta cuma günü sanal sınıf ortamına yüklenmesi. Öğrencilerin sınıf dışı çalışmalarının sanal sınıf üzerinden takip edilmesi. Sanal sınıf ortamı üzerinden öğrencilerle iletişime geçilmesi. Öğrencilerin sınıf dışı çalışmalarına yönelik not tutmalarının istenmesi. Hazırlanan konu videolarına öğrencilerin sınıf dışı çalışmalarına ilişkin tekrar sayılarını arttırmalarını hatırlatan uyarılar eklenmesi. Hazırlanan konu videolarına öğrencilerin sınıf dışı çalışmalarına ilişkin not almalarını hatırlatan uyarılar eklenmesi.
5	07.04.2022	Sanal sınıf uygulamasının sohbet akış ekranının öğrenciler tarafından daha etkin kullanılmasının sağlanması. Sınıf dışı çalışmalara yönelik hazırlanan konu içeriğinin her hafta çarşamba, konu testinin ise her hafta cuma günü sanal sınıf uygulamasına yüklenmesi uygulamasına devam edilmesi.
6	20.04.2022	Öğrencilerin sanal sınıf uygulaması sohbet akış ekranını daha etkin kullanmaları için gerekli yönlendirmelerin yapılmasına devam edilmesi.
8	04.05.2022	Sınıf dışı öğrenme uygulamalarının öğrenciler tarafından grup halinde çalışabilecekleri şekilde düzenlenmesinden vazgeçilmesi.

Ters yüz edilmiş öğrenme modeline dayalı öğretim etkinliklerinin üçüncü aşaması sınıf içi öğretim etkinliklerinin yürütülmesidir. Eylem araştırması sürecinin sonunda, sınıf içi öğretim etkinliklerinin; öğrenciler tarafından tutulan çalışma notlarının aktarılması, sınıf dışı çalışmalara yönelik gerekli dönütlerin verilmesi, bireysel ve grup etkinliklerinin yürütülmesi ve konu testlerine ilişkin dönütlerin verilmesi şeklinde yürütülmesi gerektiği belirlenmiştir.

Sınıf içi öğretim etkinlikleri ile ilgili ilk olarak, öğretim etkinliklerinin ne şekilde yürütüleceğine ilişkin ayrıntılar belirlenmiştir. Geçerlik komitesinin kararı doğrultusunda sınıf içi öğretim uygulamalarının ilk haftası öncesinde etkinliklerin nasıl gerçekleştirileceği belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin sınıf ortamında bireysel ya da grupla halinde etkinliklerin gerçekleştirmeleri, dersin giriş bölümünde öğrencilere sınıf dışında gerçekleştirdikleri çalışmalara ilişkin dönütler verilmesi, sınıf dışı

öğretim uygulamalarını pekiştirecek etkinliklerin yürütülmesi ve son olarak bir sonraki hafta yapılacak faaliyetlere yönelik bilgilendirmenin yapılmasına kararlaştırılmıştır.

Sınıf içi öğretim etkinliklerinin uygulanması sürecinde de tıpkı sınıf dışı öğretim etkinliklerinin uygulanma sürecinde olduğu gibi müdahale edilmesi gereken bazı durumlar ortaya çıkmıştır. Özellikle ilk uygulama haftasında bazı öğrencilerin sanal sınıf ortamına yüklenen öğretim içeriğine farklı sebeplerden dolayı erişemedikleri, bu nedenle bu öğrencilerin sınıf içi öğretim etkinliklerinde pasif davrandıkları gözlemlenmiştir. Bu durumun giderilmesi amacıyla sanal sınıf uygulaması üzerinden öğrencilerin denetlenmesi ve sınıf dışı öğretim etkinliklerine yönelik not tutulmasına karar verilmiştir. İlk hafta gerçekleştirilen sınıf içi öğretim etkinliğinin ardından geçerlik komitesinde, ortaya çıkan ve müdahale gerektiren bu duruma ilişkin araştırmacı ve komite üyeleri arasında geçen diyalogdan bir kesit şöyledir:

...

Araştırmacı: Sanal sınıf ortamına yüklediğim ödev içeriğine çalışıp çalışmadıklarını uygulama üzerinden kesin olarak öğrenemiyorum. "Ödevi Tamamladım" butonuna bastıkları anda içeriğe çalışmış görünüyorlar ama bu çok sağlıklı bir takip yöntemi değil. Sınıf dışı çalışmalarını takip edebileceğimiz bir yöntem ihtiyacımız var.

Uzman-2: Not tutabilirler hocam. Onlardan çalışmalarıyla ilgili notlar almalarını isteyebiliriz. Böylece nelere çalıştıklarını izlemiş oluruz.

Uzman-1: Not alsınlar hocam. Siz onlara hatırlatırsınız not almaları gerektiğini. Böylece not alarak gelirler. Dersin giriş bölümünde kısaca bu notlara değinirsiniz. Geri dönüşte almış olurlar. Takip etmiş oluruz.

...

Komite toplantısında gündeme gelen bir diğer konu, sanal sınıf ortamına yüklenen ve öğrenciler tarafından sınıf dışı ortamda çözülen konu testlerine ilişkin dönütlerin sınıf ortamında gerçekleştirilecek etkinliklerin hangi aşamasında verileceğidir. Araştırmacı bazı öğrencilerin konu testinden istenilen düzeyde başarı sağlayamadıklarını gözlemlemiştir. Komite üyeleri bu durumun temel nedeninin sanal sınıf ortamına yüklenen ders içeriğinin yeteri kadar tekrar edilmemiş olmasından kaynaklanmış olabileceğini ifade etmişlerdir. Komite toplantısında öğrencilerin sanal sınıf ortamına yüklenen içeriği yeteri kadar tekrar etmeleri için gerekli adımların atılmasına yönelik bazı kararlar alınmıştır. Ayrıca, sınıf içi öğretim etkinliklerinin yürütüldüğü süreçte konu testlerine ilişkin dönütlerin verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Araştırmacı ve komite üyeleri konu testlerine ilişkin dönütlerin sınıf içi etkinliklerin tamamlanmasının ardından dersin son bölümünde yapılması gerektiğini kararlaştırmışlardır. Sınıf içi öğretim etkinliklerinin yürütüldüğü süreç boyunca ortaya çıkan ve müdahale gerektiren farklı durumlara yönelik geçerlik komitesinde alınan ve uygulamaya geçilen kararlar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Sınıf içi öğretim etkinliklerinde karşılaşılan aksaklıkların giderilmesine yönelik geçerlik komitelerinde alınan kararlar

Toplantı Numarası	Toplantı Tarihi	Alınan Kararlar
4	30.03.2022	Sanal sınıf ortamına yüklenen konu testine ilişkin dönütlerin sınıf ortamında ve dersin son bölümünde verilmesi. Ders esnasında yaşanması muhtemel odak dağınıklıklarının giderilebilmesi için derse kısa süreli olarak ara verilmesi. Öğrencilerin sınıf dışı çalışmalarına yönelik tuttukları notları dersin giriş kısmında paylaşımlarının istenmesi.

Eylem araştırması sürecinin tamamlanmasının ardından, ilkökul sosyal bilgiler dersi kapsamında TYEÖ modelinin sınıf içi ve sınıf dışı öğretim süreçlerinin nasıl yürütülmesi gerektiği ayrıntılı bir şekilde belirlenmiştir. Çalışmanın birinci alt amacının açıklanması ve TYEÖ modeline dayalı öğretim sürecinin okuyucuların zihinlerinde somut bir şekilde canlanması amacıyla, bir uygulama haftası boyunca gerçekleştirilen öğretim etkinlikleri aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli ile 7. Hafta Uygulama Süreci

Kazanım: Farklı kültürlerle ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır.

Sürecin Detayları: Bu hafta, ters yüz edilmiş öğrenme modeline uygun olarak hem sınıf dışında hem de sınıf içinde uygulanan etkinliklerle, öğrencilerin kültürel farklılıkları anlaması ve karşılaştırabilmesi hedeflenmiştir. Sınıf dışı ve sınıf içi uygulamalar şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

Sınıf Dışı Uygulamalar

Animasyonlu Video ile İçerik Sunumu: Öğrencilere "Farklı Ülkeler, Farklı Kültürler" adlı bir animasyonlu video sunulmuştur. Bu video, Japonya ve diğer ülkelerin kültürel unsurlarını Türkiye'nin kültürel özellikleriyle karşılaştırarak temel bilgiler sağlamıştır. Videoda Japonya'nın dili, başkenti, bayramları, gelenekleri ve mutfak kültürü gibi unsurlar detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Ek Materyallerin Kullanımı: Google Classroom platformuna, farklı ülkelerin kültürel özelliklerini tanıtan bilgi kartları yüklenmiştir. Bu bilgi kartları, her ülkenin dili, coğrafi konumu, turistik mekanları, bayramları ve mutfak kültürü gibi bilgileri içermektedir. Öğrenciler, bu materyallere çalışarak farklı ülkeler hakkında genel bilgi edinmişlerdir.

Konu Testi: Öğrenciler, video ve bilgi kartlarını inceledikten sonra Google Classroom üzerinden sunulan bir konu testini tamamlamışlardır. Testte yer alan sorular, öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmelerine ve bilgilerini ölçmelerine yardımcı olmuştur. Testin çözümleri, sınıf içi etkinlikler tamamlandıktan sonra geri dönüt ve pekiştirme amacıyla ele alınacaktır.

Sınıf İçi Uygulama süreci

1. Etkinlik: Uzaklardan Bir Misafir

Amaç: Japonya kültürü ile Türkiye kültürünü karşılaştırarak öğrencilerin empati, grup çalışması ve yaratıcı drama becerilerini geliştirmek.

Süreç: Sınıf 4 kişilik gruplara ayrılmıştır. Her grupta bir öğrenci Japon çocuğu, diğer öğrenci Türk çocuğu rolüne bürünmüştür. Çocukların aile büyükleri ve arkadaşları gibi roller de gruplar tarafından paylaşılmıştır. Gruplar, Japonya ile ilgili sınıf dışında yaptıkları araştırmaları birbirleriyle paylaşmıştır. Daha sonra, yaratıcı drama yöntemiyle Japon çocuğun 23 Nisan etkinlikleri kapsamında Türkiye'de misafir olduğu bir gün canlandırılmıştır. Bu süreçte, Japonya'nın kültürel özellikleri (dili, bayramları, gelenekleri) ve Türkiye'nin misafirperverlik kültürü vurgulanmıştır.

Beklenen Çıktılar: Öğrencilerin Japonya ve Türkiye'nin kültürel özelliklerini fark etmesi. İşbirliği, empati ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi.

2. Etkinlik: Turizm Acentesi

Amaç: Yaratıcı düşünme, planlama ve sunum becerilerini geliştirmek; seçilen ülke ile Türkiye arasındaki kültürel farklılıkları karşılaştırabilmek.

Süreç: Her öğrenci, sınıf dışında seçtiği bir ülkeye ait bir broşür hazırlamıştır. Broşürde, seçilen ülkenin dili, turistik mekanları, bayramları ve mutfak kültürü gibi bilgileri içeren detaylar yer almıştır. Sınıfta, her öğrenci turizm acentesi işleten bir kişi rolüne bürünerek hazırladığı broşürü arkadaşlarına sunmuştur. Diğer öğrenciler turist rolüne girerek, acente işletmecisine o ülke ile ilgili sorular sormuş ve detaylı bilgiler almıştır. Bu süreçte, hazırlanan broşür görsellerle desteklenmiş ve öğrencilerin yaratıcı sunum becerilerini ortaya koymaları sağlanmıştır.

Beklenen Çıktılar: Öğrencilerin bilgi toplama, analiz etme ve sunma becerilerinin geliştirilmesi. Kültürel farklılıkların daha iyi anlaşılması ve yorumlanması.

Değerlendirme

Sınıf Dışı Faaliyetler: Öğrencilerin yaptıkları araştırmalar, broşür tasarımları ve konu testi sonuçları değerlendirilmiştir.

Sınıf İçi Faaliyetler: Grup çalışmaları ve bireysel sunumlar, işbirliği, yaratıcılık ve sunum becerileri ölçütleriyle puanlanmıştır.

Ters yüz edilmiş öğrenme modeline dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarındaki gelişim

Ters yüz edilmiş öğrenme modeline dayalı olarak öğrencilerin akademik başarı durumlarındaki gelişimi belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testleri ve haftalık konu testleri puanlarından yararlanılmıştır. Eylem araştırması sürecinin başında ve sonunda öğrencilere öncelikle araştırmacı tarafından geliştirilen Etkin Vatandaşlık Başarı Testi uygulanmıştır. Etkin vatandaşlık başarı testi ön test ve son test puanları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan Wilcoxon testi sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Etkin vatandaşlık başarı testi ön test-son test puanlarına ilişkin Wilcoxon testi sonuçları

SonTest-ÖnTest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p	d
Negatif sıra	0	.00	.00	2,524*	.012	0,8186
Pozitif sıra	8	4,50	36,00			
Eşit	0	-	-			

* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 10'a göre, eylem araştırması grubuna dâhil olan ve ters yüz edilmiş öğrenme modeline dayalı olarak öğrenim gören sekiz öğrencinin etkin vatandaşlık başarı testinden elde ettikleri ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir ($z=2.524$, $p<0.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamı dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehine olduğu anlaşılmaktadır. Hesaplanan Cohen (d) etki büyüklüğü değerinin .8'den büyük olması ($d=0,8186$) nedeniyle bu anlamlı farklılığın büyük etki büyüklüğüne neden olduğu görülmüştür. Buna göre eylem araştırması grubunu oluşturan sekiz öğrencinin etkin vatandaşlık öğrenme alanı akademik başarı düzeylerinin ters yüz edilmiş öğrenme modeline dayalı olarak artış gösterdiği, bir başka ifadeyle eylem araştırması sürecinde gerçekleştirilen eylem planlarının öğrencilerin akademik başarılarının gelişimi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nicel ölçme araçlarından bir diğeri araştırmacı tarafından geliştirilen Küresel Bağlantılar Başarı Testidir. Eylem araştırması grubunun küresel bağlantılar başarı testi ön test ve son test puanları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan Wilcoxon testi sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Küresel bağlantılar başarı testi ön test-son test puanlarına ilişkin Wilcoxon testi sonuçları

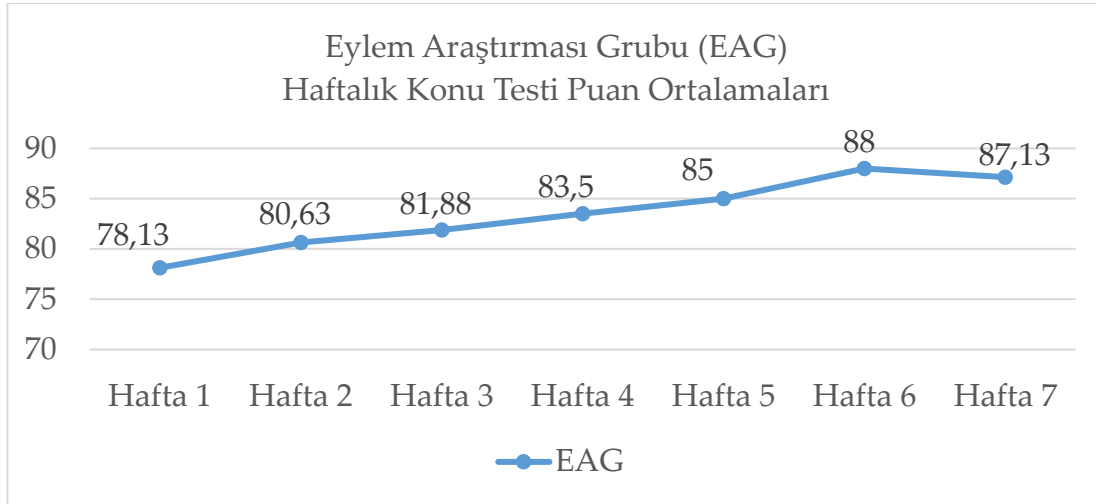
SonTest-ÖnTest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	P	d
Negatif sıra	0	.00	.00	2,527*	.012	0,6785
Pozitif sıra	8	4,50	36,00			
Eşit	0	-	-			

* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 11'e göre, eylem araştırması grubuna dâhil olan ve ters yüz edilmiş öğrenme modeline dayalı olarak öğrenim gören sekiz öğrencinin küresel bağlantılar başarı testinden elde ettikleri ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir ($z=2.527$, $p<0.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamı dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehine olduğu anlaşılmaktadır. Hesaplanan Cohen (d) etki büyüklüğü değerinin .5 ve .8 arasında bir değerde olması ($d=0,6785$) nedeniyle bu anlamlı farklılığın orta etki

büyüklüğüne neden olduğu görülmüştür. Buna göre eylem araştırması grubunu oluşturan sekiz öğrencinin küresel bağlantılar öğrenme alanı akademik başarı düzeylerinin ters yüz edilmiş öğrenme modeline dayalı olarak artış gösterdiği, bir başka ifadeyle eylem araştırması sürecinde gerçekleştirilen eylem planlarının öğrencilerin akademik başarılarının gelişimi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Yedi haftalık uygulama süreci boyunca eylem araştırması grubunda yer alan öğrencilere o hafta ele alınan konuyla ilgili testler uygulanmıştır. Böylelikle öğrencilerin her hafta ele alınan konuyla ilgili bilgi düzeylerinde gelişim durumlarını gösteren veriler elde edilmiştir. Konu testleri, eylem araştırması grubunda yer alan sekiz öğrenciye sanal sınıf uygulaması üzerinden uygulanmıştır. Grafik 1’de eylem araştırması grubunun bu testlerden elde ettikleri puan ortalamalarının haftalık gelişim karşılaştırması yer almaktadır.



Grafik 1. Eylem araştırması grubu haftalık konu testi puan ortalamalarının gelişimi

Grafik incelendiğinde, araştırma sürecinin ilk haftasından itibaren eylem araştırması grubundaki öğrencilerin konu testi puan ortalamalarının yükseliş eğilimi gösterdiği görülmektedir. Buna göre, eylem araştırması grubunu oluşturan sekiz öğrencinin haftalık konu testi puan ortalamaları sırasıyla 78,13; 80,63; 81,88; 83,50; 85,00; 88,00 ve 87,13 olarak gerçekleşmiştir. Eylem araştırması grubunun haftalık konu testlerinden elde ettikleri en düşük puan ortalaması 78,13 iken en yüksek puan ortalaması 88,00 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, eylem araştırması grubu öğrencilerinin haftalık konu testi puan ortalamaları 1. haftadan 7. haftaya doğru bir yükseliş eğilimi içindedir. Sadece son uygulama haftasına ait konu testi puan ortalaması bir miktar düşüş göstermiştir. Bu verilere göre eylem araştırması grubunun konu testi puan ortalamalarının haftalık gelişiminin tutarlı bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Öğrencilerin gerek akademik başarı testi ön test – son test puan karşılaştırmaları gerekse haftalık konu testi puan ortalamalarından hareketle, ters yüz edilmiş öğrenme modeline dayalı olarak gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin eylem araştırması grubuna dâhil olan öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu yönde bir gelişim sağladığı söylenebilir.

Araştırmacı, sınıf öğretmeni ile gerçekleştirdiği yüz yüze görüşmelerde yukarıda ifade edilen bulguları destekleyici verilere ulaşmıştır. Sınıf öğretmeni, Sosyal Bilgiler dersi bağlamında gerçekleştirdiği yılsonu sınavlarında ters yüz edilmiş öğrenme modeline dayalı olarak eğitim gören öğrencilerin sınıfın geri kalanına göre daha başarılı sonuçlar elde ettiklerini vurgulamıştır. Araştırmacı ve sınıf öğretmeni arasındaki görüşmede bu konuyla ilgili olarak gerçekleşen konuşmadan bir bölüm şöyledir:

...

Araştırmacı: Hocam, ters yüz edilmiş öğrenme modeline göre eğitim gören öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarı durumlarını diğer öğrencilerle karşılaştırdığınızda ne söylemek istersiniz?

Sınıf öğretmeni: Şu anda daha iyi olduklarını söyleyebilirim. Sizinle çalışan öğrencilerin ders notları daha iyi.

Araştırmacı: Hocam elinizde bununla ilgili bir veri var mı yoksa gözlemlerinizi mi aktarıyorsunuz?

Sınıf öğretmeni: Bakalım mesela (yaptığı yazılı sınavı puanlarını inceliyor). Özellikle Mehmet, Ferit ve Kadri'nin notları 100. Merve ve Fatma 95 almış. Rabia 85 almış. Ayşe 80 almış. Zafer'de 70 almış. Mesela geri kalan öğrencilerden en yakın olanın 80 puanı var. Bunlar sınıfın geri kalanına göre başarıları düşük öğrencilerdi. Şimdi diğer öğrencilerden daha başarılılar.

...

Ters yüz edilmiş öğrenme modeline dayalı öğretim sürecine karşılaşılan sorunlar ve çözümü

Ters yüz edilmiş öğrenme modeline dayalı olarak gerçekleştirilen öğretim etkinlikleri boyunca karşılaşılan sorunlar dört farklı boyutta değerlendirilmiştir. Bu boyutlar öğrenciden kaynaklı yaşanan sorunlar ve çözümü, aileden kaynaklı yaşanan sorunlar ve çözümü, teknolojik araç-gereç ve internet kaynaklı yaşanan sorunlar ve çözümü ile sanal sınıf uygulaması kaynaklı yaşanan sorunlar ve çözümü şeklinde isimlendirilmiştir. Belirlenen sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve çözümleri

Sorunun kaynağı	Sorun niteliği	Sorunun çözümü
Öğrenci	İçeriği tekrar etmeme	Ders içeriklerinin sanal sınıf uygulamasına farklı zamanlarda yüklenmesi. Video ders içeriklerine hatırlatıcılar eklenmesi
	Derse odaklanamama	15-20 saniyelik nefes egzersizleri yapılması
	Not tutmama	Sanal sınıf üzerinden hatırlatmada bulunulması. Video ders içeriklerine hatırlatıcılar eklenmesi
	Düşük internet kullanım becerisi	Temel düzeyde internet eğitimi verilmesi
Aile	Çalışma ortamı sağlamama	Ailelerle görüşmeler gerçekleştirme
Teknolojik araç-gereç ve internet	Araç-gereç eksikliği	Öğrencilere bilgisayar ve tablet desteği sağlanması
	İnternete erişememe	Öğrencilere ev ve mobil internet erişimi sağlanması
Sanal sınıf uygulaması	Öğrenciyi takip edememe	Sınıf dışı çalışmalarla ilgili not tutulmasının sağlanması

Uygulayıcı araştırmacı, eylem araştırmasının doğasına uygun olarak süreç içerisinde ortaya çıkan bu sorunları hazırladığı eylem planlarıyla gidermeye çalışmıştır. Bu başlık altında araştırma süresince ortaya çıkan sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik geliştirilen çözüm önerileri araştırmacı ve öğrenci günlüklerin ile geçerlik komite toplantı kararlarından yapılan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

Öğrencilerden kaynaklı yaşanan sorunlar ve çözümü: Sınıf içi etkinliklere ait video kayıtları, sanal sınıf uygulaması ödev teslim ekranı ile araştırmacı günlüğü verilerine dayalı olarak, araştırma süreci boyunca etkinliklerin yürütülmesi aşamasında, öğrencilerden kaynaklanan sorunlarla karşılaşıldığı belirlenmiştir. Bu sorunlardan bir tanesi *sınıf dışı çalışmalarda yeterli sayıda tekrar yapılmamasıdır*. Buna göre uygulayıcı araştırmacı sınıf içi etkinlik çalışmalarının gerçekleştirilmesi aşamasında bazı öğrencilerin sanal sınıf uygulaması üzerinden gönderilen çalışma içeriğini yeteri kadar

tekrar etmediklerini belirlemiştir. Uygulayıcı araştırmacı bu yöndeki görüşlerini, gerek sanal sınıf uygulaması üzerinden bazı öğrencilerin ödev teslimini gerçekleştirmemelerine gerekse yine bazı öğrencilerin sınıf içinde düzenlenen etkinlik çalışmalarına katılım göstermemelerine dayandırmıştır. Bununla birlikte ödev teslim yapmayan ya da geç yapan öğrencilerin haftalık konu testi puanlarının düşük gelmesi araştırmacının bu yöndeki görüşlerini güçlendirmiştir. Veriler ışığında söz konusu bulgunun iki temel nedeni olduğu anlaşılmıştır. Bunlardan ilki, ilk uygulama haftası olması nedeniyle öğrencilerin sınıf dışı uygulama sürecine tam olarak uyum sağlayamamış olmalarıdır. Öğrencilerden beklenen sanal sınıf ortamına yüklenen içeriğe hazırlanarak sınıfa gelmeleridir. TYEÖ modeli doğası gereği alışılmış öğretim uygulamalarından farklı olduğundan bu duruma alışmak öğrenci açısından ilk etapta kolay olmayabilir. Öğrencilerin sınıf dışı etkinliklere ilişkin kendilerinden beklenenleri yerine getirebilmeler için hatırlatıcı çabalar göstermek gerekebilir. Bir diğer neden ise sanal sınıf ortamına yüklenen öğretim içeriğinin tek defada bir arada sunulmuş olmasıdır. Bu durum öğrencilerin bir anda yoğun bir konu içeriği ile baş başa kalmalarına neden olmuştur. Uygulayıcı araştırmacı, öğrencilerle gerçekleştirdiği sınıf içi konuşmalarda da bu yöndeki düşüncesini destekleyici veriler elde etmiştir. Araştırmacı öğrencilerle yapmış olduğu görüşmeler ve geçerlik komitesinde alınan kararların ardından günlüğüne şunları aktarmıştır:

Bazı öğrencilerin derse katılımı diğerlerinden daha düşük. Öğrencilerle yaptığım konuşmalarda bunun farklı nedenleri olduğunu belirledim. ...ödev içeriğini yeterince tekrar etmemeleri en önemli neden gibi görünüyor. Sanal sınıf ortamına yüklenen ödevlerin yoğunluğu da bir başka neden olabilir. Bu nedenle bütün ödev içeriğini bir anda sisteme yüklemektense konu testlerini birkaç gün arayla sisteme yükleme kararı aldık. Ayrıca videoların başlangıç ve giriş bölümlerine uyarıcılar eklemeye karar verdik. Sanal sınıf uygulaması üzerinden daha sıkı takip yapmaya ve uygulamanın sohbet akış ekranı üzerinden gerekli dönütleri verme kararı da aldık.

Uygulayıcı araştırmacı, bu sorunu gidermek için ödev içeriğini her hafta çarşamba, konu testlerini de cuma günü yüklemeye başlamıştır. Buradaki amaç öğrencilerin konu testini çözmeden önce sanal sınıf ortamına yüklenen konu içeriğini tekrar etmesini sağlamaktır. Bununla birlikte hazırladığı animasyonlu videoların içeriğine çalışmaların sürekli tekrar edilmesini hatırlatıcı uyarılar eklemiştir. Öğrencilerin sanal sınıf uygulaması üzerinden takibini sıkılaştıran araştırmacı, uygulamanın sohbet akış ekranını da bu yönde yapacağı hatırlatmalar için kullanmaya başlamıştır.

Araştırmacı geliştirdiği eylem planları sonrasında, öğrencilerle yapmış olduğu konuşmalarda öğrencilerin sınıf dışı çalışmalarında özellikle video tekrar sayılarının arttığını ifade ettiklerini belirlemiştir. Bu konuda araştırmacı ve öğrenciler arasındaki geçen konuşmadan bir kesit şöyledir:

...

Araştırmacı: *Videoyu yeterince izlediğinizi düşünüyor musunuz?*

Merve: *Ben izledim öğretmenim. Belki on defa izlemiştir.*

Kadri: *Ben de izledim öğretmenim.*

Araştırmacı: *Videolara hatırlatıcılar eklememin bir faydası oldu mu?*

Kadri: *Evet öğretmenim.*

Araştırmacı: *Peki videoları ve konu testini farklı günlerde yüklememin bir faydası oldu mu?*

Kadri: *Evet oldu.*

Araştırmacı: *Nasıl bir faydası oldu?*

Kadri: *Yani tekrar izledim. Sınava girmeden önce tekrar izledim.*

...

Araştırmacı, aldığı tedbirlerin ardından öğrencilerin sınıf dışı çalışmalarda tekrar sayılarının ve buna bağlı olarak ders katılımlarının arttığı gözlemlenmiştir. Bu sayede öğrencilerin sınıf dışında kendilerinden çalışmaları istenen içeriğe yönelik yeterli sayıda tekrar yapmamları sorununa çözüm bulunmuştur.

Öğrencilerden kaynaklı yaşanan bir diğer sorun; bazı öğrencilerin *derse odaklanamaması* olduğu gözlemlenmiştir. Bazı öğrencilerin sınıf içi öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi sürecinde odaklarının dağıldığını belirleyen uygulayıcı araştırmacı, bu konuyu geçerlik komitesi üyeleri ile görüştüktan sonra onlardan aldığı öneriler doğrultusunda benzer bir durumla karşılaştığında kısa süreli olarak etkinliklere ara verilmesi ve öğrenci dikkatinin yeniden toplanmasına yönelik çalışmalar yapılması kararı alınmıştır. Bu amaçla bütün öğrencilerin öğretmen eşliğinde 15-20 saniye sürecek nefes egzersizleri yapmalarının dikkat dağınıklığını giderme konusunda yardımcı olabileceği düşüncesi ortaya atılmıştır. Araştırmanın ilerleyen aşamalarında öğrencilerin dikkat dağınıklığı ve derse odaklanma gibi sorunları daha az yaşadıkları gözlemlenmiştir.

Öğrencilerden kaynaklanan sorunlardan bir diğeri öğrencilerin sınıf dışı çalışmalara yönelik *not tutmamalarıdır*. Sanal sınıf uygulamasının öğrencilerin yüklenen içeriğe çalışıp çalışmadıklarına ilişkin kesin bir kanıt sunmadığını tespit eden araştırmacı, öğrencilerin sınıfa o hafta ele alınacak konuyla ilgili yapmış oldukları sınıf dışı çalışmalara yönelik not tutarak gelmeleri kararını almıştır. Araştırmacı, alınan bu karara rağmen bazı öğrencilerin sınıf dışında gerçekleştirdikleri çalışmalara yönelik olarak not tutmadıklarını gözlemlemiştir. Geçerlik komite toplantısının ardından bu sorunu gidermek adına öğrencilerin gerçekleştirdikleri sınıf dışı öğretim uygulamalarına yönelik not tutmaları kararlaştırılmıştır. Hazırlanan animasyonlu videoların içeriğine öğrencilerin sınıf dışı çalışmalarına yönelik olarak notlar almalarını söyleyen hatırlatıcılar eklenmesinin ve sanal sınıf uygulaması üzerinden benzer hatırlatmaların yapılmasının ardından uygulama sürecinin ilerlemesiyle beraber öğrencilerin not tutma alışkanlığı kazandıkları görülmüştür. Böylece öğrencilerin yaptıkları sınıf dışı çalışmalara yönelik not tutmamaları sorununa çözüm sağlanmıştır.

İnternet kullanma becerilerinin düşük oluşu, kaynağı öğrenci olan sorunlardan bir diğeridir. Araştırmacı, araştırmanın başlangıcında bazı öğrencilerin internet kullanma becerisi konusunda yetersizlik yaşadıklarını görmüştür. İnternet kullanma becerisi araştırmanın tüm aşamalarında ön koşul bir beceridir. Bu nedenle bu eksiklik bir sorun olarak görülmüş ve bu sorunun giderilmesine yönelik araştırmacı tarafından bazı çalışmalar gerçekleştirilmiştir. 21 ve 23 Mart 2022 tarihlerinde uygulamanın gerçekleştirileceği okulda eylem araştırması grubuna dâhil olan sekiz öğrenciyle birlikte bir ek ders çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, yaptığı çalışmanın ardından öğrencilerin temel düzeyde internet kullanımı konusunda ilerleme kaydettiklerini gözlemlemiştir. Bu uygulamanın ardından öğrencilerin internet kullanma becerisi konusunda yaşadıkları sorun giderilmiştir.

Ailelerden kaynaklı yaşanan sorunlar ve çözümü: Araştırma süreci boyunca karşılaşılan sorunlardan bir diğeri ailelerden kaynaklı olarak yaşanan sorunlardır. Araştırmacı, bazı ailelerin imkânları olduğu halde, öğrencilerin sanal sınıf uygulamasına erişimlerini sağlayan tablet, telefon ve bilgisayar gibi cihazlar ile internete ders amaçlı erişimlerini sağlayacak ortamı oluşturamadıklarını gözlemlemiştir (Tablo 2). Buna göre araştırmanın başında sadece 2 ailenin evinde bilgisayar/tablet bilgisayar erişim imkânı bulunurken, 6 ailenin evinde internet/mobil internet erişim imkânı bulunmaktadır. Araştırmacı tarafından 6 öğrenciye dizüstü bilgisayar/tablet bilgisayar imkânı sağlanarak öğrencilerin sanal sınıf uygulamasını takip etmelerinin önündeki teknolojik imkansızlıklar giderilmiştir. Evinde internet erişimi bulunmayan 2 ailenin biri öğrencisine kısa süre içerisinde ev interneti sağlarken diğer öğrenciye ise tablette kullanabilmesi için mobil veri imkânı sağlanmıştır. Son aşamada öğrencilerden 4'ü bilgisayar, 4'ü de tablet bilgisayara sahip olmuştur. Yine 4 öğrenci internete mobil veri üzerinden erişirken, geri kalan 4 öğrenci ise ev internetini kullanmıştır. Bu süreçte internet erişim sorunu yaşanmaması adına mobil cihazlar üzerinden internete bağlanacak öğrencilerden 2'sine ailelerinin de izni dahilinde mobil veri paketleri tanımlanmıştır. Uygulamanın ilk haftasında bazı öğrenciler sanal sınıf uygulaması üzerinden kendilerine gönderilen ödev içeriğine, diğer kardeşlerinin evdeki tablet ya da bilgisayarı (kendilerine dağıtılan ya da evde zaten var olan) kullandıkları için

erişemediklerini, ailelerinin de öğrencilerin mobil cihazları üzerinden uygulamaya erişimine izin vermediklerini (bu sorun ailelere mobil veri paketi tanımlanmasıyla aşıldı) ifade etmişlerdir. Oluşan bu durum karşısında araştırmacı konuyu geçerlik komitesinin gündemine taşımıştır. Toplantıda oluşan bu durumun ailelerin tutumlarından kaynaklandığı ve bu sorunun giderilmesi için onlarla görüşülmesi gerektiği düşüncesi ağırlık kazanmıştır. Araştırmacı, toplantının ardından ailelerle görüşme kararı almıştır. Alınan karar doğrultusunda ailelerle görüşen araştırmacının gerçekleştirdiği görüşmeler sonrası günlüğüne aşağıdaki ifadeleri kaydetmiştir:

“Ailelerle yaptığım görüşmede evdeki tablet ve bilgisayarları öncelikle uygulamaya katılan öğrencilerin kullanmalarını istedim. Ayrıca internet erişimi konusunda sorun yaşayan ailelerde anne ya da babanın cep telefonuna ek internet paketi tanımlama önerisinde bulundum ancak görüşme yaptığım bütün aileler buna gerek olmadığını ve kendilerinin çocukları için internet erişimi sağlayabilecekleri ifade ettiler. Evinde kablolu internet erişimi olan 5 aile ile mobil erişime sahip 3 ailenin bu konuda gerekli özeni göstereceklerini ifade etmelerinin ardından ailelerle yaptığım görüşmeyi sonlandırdım.”

Araştırmacı, ailelerle gerçekleştirdiği görüşmenin ardından ilerleyen haftalarda öğrencilerin diğer aile bireylerinin teknolojik araç ve gereçleri kullanmalarından ya da internete erişememelerinden kaynaklı olarak sınıf dışı çalışmalarını yerine getiremediklerine yönelik bir durumla karşılaşmamıştır.

Teknolojik araç-gereç ve internet kaynaklı yaşanan sorunlar ve çözümü: Araştırmacı, eylem araştırması grubunda yer alacak öğrencileri belirledikten sonra grupta yer alan bazı öğrencilerin bilgisayar, tablet ya da cep telefonu gibi teknolojik araçlara ve internet erişimine sahip olmadıklarını, onların bir bölümünün de bu erişimi ebeveynlerinin cep telefonları üzerinden sağladıklarını belirlemiştir (Tablo 2). Araştırmacı, tablet ya da bilgisayar erişimi olmayan öğrenciler belirlendikten sonra, bu öğrencilerin teknolojik araç eksikliklerini gidermeye karar vermiştir. Öncelikle görev yaptığı üniversite üzerinden bilgisayar temini yoluna giden araştırmacı öğrencilerin eylem araştırması sürecinde kullanabilecekleri üç adet bilgisayar temin etmiştir. Araştırmacı geri kalan öğrenciler için de üç adet tablet temini gerçekleştirmiştir. Araştırmacı temin ettiği bilgisayar ve tabletleri uygulamanın başlangıcından hemen önce altı öğrenciye dağıtmıştır. Araştırmacının, sınıf dışı çalışmalarında kullanabilecekleri bilgisayar ya da tablete sahip olmayan öğrencilere temin ettiği araç-gereçleri dağıtmasının ardından teknolojik araç eksikliğinden kaynaklı oluşan sorun ortadan kaldırılmıştır.

Araştırmacı teknolojik araç-gereç eksikliğinden kaynaklanan sorunu giderdikten sonra, bu defa da internet erişimi konusunda sorun yaşayan öğrencilerin olduğunu belirlemiştir. Buna göre eylem araştırması grubunda yer alan öğrencilerden bazılarının evlerinde sabit internet erişim bulunmamaktadır. Ters yüz edilmiş öğrenme modeline dayalı olarak gerçekleştirilecek öğretim sürecinin sınıf dışı etkinlikleri sanal sınıf ortamı üzerinden yürütüleceğinden, öğrencilerin evlerinde internet erişimine sahip olmaları bir gereklilik olarak görülmektedir. Eylem araştırması grubuna dâhil olan öğrencilerin ise sadece 4'ünün evlerinde sabit internet erişimi olduğu, geri kalan öğrencilerin ise ailelerinin mobil cihazları üzerinden internete bağlanabildikleri belirlenmiştir (Tablo 1). Bu durum araştırmanın başlangıcından itibaren bir sorun olarak görülmüştür. Ancak özellikle uygulamanın ilk haftasında sanal sınıf uygulaması üzerinden gönderilen ödev içeriğine erişemeyen bazı öğrencilerin ailelerinin cep telefonu internet kotalarının bitmiş olmasını bu durumun gerekçesi olarak göstermelerinin ardından araştırmacı harekete geçmiştir. Öncelikle konuyu geçerlik komitesine taşımıştır. Toplantıda araştırmacının öğrencilerin aileleriyle görüşüp konunun önemi konusunda onları bilgilendirmesi ve çözümüne yönelik adımlar atması kararlaştırılmıştır. Ailelerle gerçekleştirilen görüşmelerde; öncelikle imkânları varsa evlerine sabit bir internet erişimi bağlamaları, bunun olmadığı durumlarda mobil hatlarının internet kotalarını eylem araştırması grubuna dâhil olan öğrencilere ayırmaları istenmiştir. Talep edilmesi halinde araştırmacının uygulama süresince çocukların kullanımına özel olmak koşuluyla ailelere internet paketi tanımlayabileceği ifade edilmiştir. Ailelerle gerçekleştirdiği görüşmelerin ardından araştırmacı günlüğüne şunları yazmıştır

Ailelerle gerçekleştirdiğim görüşmede evlerine internet bağlayıp bağlayamayacaklarını sordum. İki öğrenci velisi bu hafta içinde bağlamaya çalışacağını ifade etti. Diğer iki veli ise şimdilik bunun mümkün olmadığını dile getirdi. Ben de bu ailelerden mobil hatlarının internet kotalarını öğrencilerin kullanabilmeleri için dikkatli harcamalarını istedim. Ayrıca isterlerse öğrencilerin kullanımı için hatlarına internet paketi tanımlayabileceğimi söyledim. Aileler buna gerek olmadığını, kendilerinin çocukları için bu imkânı yaratabileceklerin ifade ettiler. Ailelerden sonraki haftalarda öğrencilerin internet kullanımından kaynaklı sorun yaşamayacaklarının sözünü alarak görüşmelerimi sonlandırdım.

Ailelerle yapılan görüşmenin ardından ilerleyen haftalarda öğrencilerin internete erişim problemi yaşadıkları durumlarının azaldığı görülmüştür. Böylece öğrencilerin sınıf dışı çalışmalarında karşılaştıkları internet erişim problemi giderilmiştir.

Sanal sınıf uygulamasından kaynaklı yaşanan sorunlar ve çözümü: Sanal sınıf uygulamasından kaynaklanan ve uygulama süreci boyunca tam olarak giderilemeyen sorun, öğrencilerin sanal sınıf ortamına yüklenen öğretim içeriğine çalışıp çalışmadıklarının kesin olarak takip edilememesidir. Her öğrenci kendisi için atanan ödev içeriğini çalışarak tamamladığını belirtmek için, uygulama üzerinde yer alan “Tamamlandı olarak işaretle” sekmesine tıklamak zorundadır. Bu sekmeyle çalışmanın tamamlanması için belirlenen tarihten sonra tıklamayan öğrenci çalışmayı “geç tamamlamış”, hiç tıklamayan öğrenci ise “çalışmayı tamamlamamış” olarak görülmektedir.

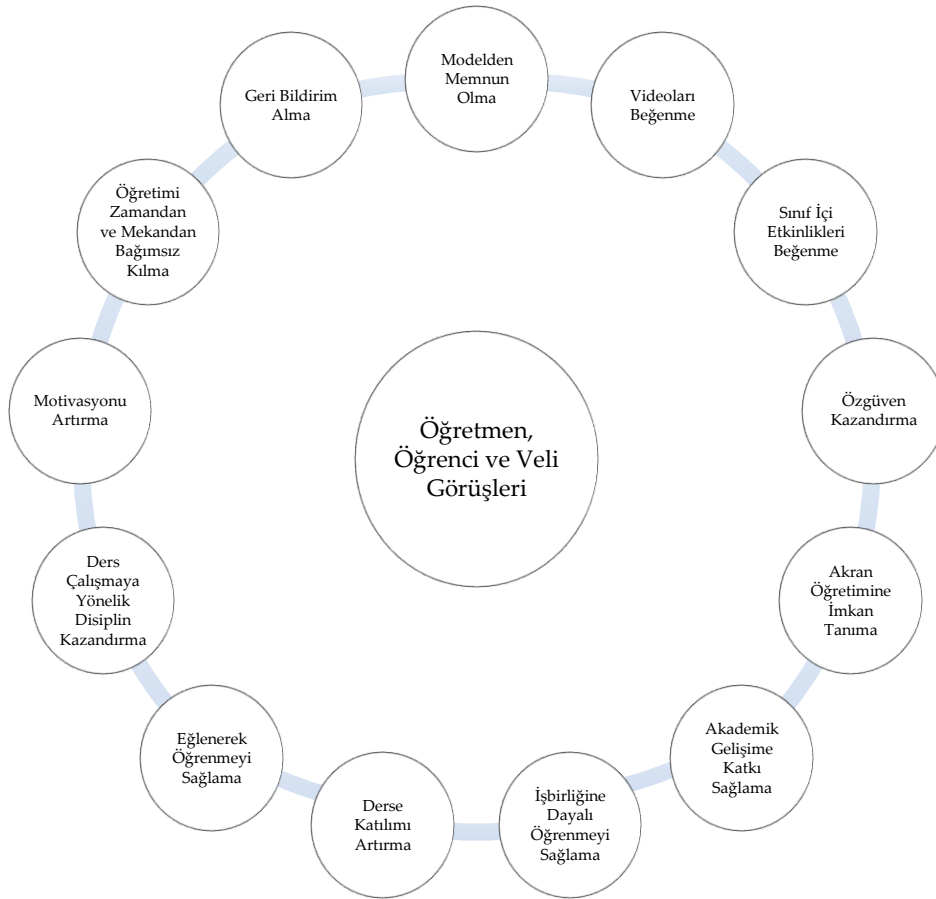
Araştırmacı, Google Classroom uygulamasının tanıtımını gerçekleştirdiği toplantıda öğrencileri bu konu hakkında bilgilendirmiş ve “Tamamladım olarak işaretle” butonunun süreç için önemine değinmiştir. Ancak araştırmacı, öğrencilerin uygulamayı kullanmaya başlamalarının ardından “Tamamladım olarak işaretle” butonuna tıklamanın sanal sınıf ortamına yüklenen ödev içeriğinin öğrenciler tarafından gerçek anlamda çalışılıp çalışılmadığını kanıtlayamayacağını düşünmeye başlamıştır. Araştırmacının bu konuyla ilgili düşüncelerini aktardığı günlük notları şöyledir:

...ayrıca öğrencilerin “tamamladım” butonuna tıklamaları sorumlu oldukları ödevi gerçek anlamda çalışıp çalışmadıklarını da göstermeyebilir. Sanal sınıf üzerinden hiç çalışma yapmayan bir öğrenci “tamamladım” butonuna tıkladıktan sonra görevini yerine getirmiş görünüyor. Öğrencilerin çalışmış olduklarına dair bir kanıt olması lazım. Not tutmalarını istemem bunun bir yolu olabilir.”

Araştırmacı, bu konuyu geçerlik komitesinde gündeme getirmiş ve görüşlerini komite üyeleri ile paylaşmıştır. Toplantıda, öğrencilerin sınıf dışında gerçekleştirdikleri çalışmalara yönelik olarak not tutmaları ve tuttukları notları sınıf ortamında gerçekleştirilen etkinliklerin başlangıcında araştırmacı ve diğer arkadaşlarıyla paylaşmaları fikri kabul görmüştür. Sonuç olarak; araştırmacı öğrencilerin sanal sınıf ortamına yüklenen ödev içeriğine çalışma durumlarını tuttukları notlar aracılığıyla kontrol etmeye çalışmış ancak sanal sınıf uygulamasının bu yöndeki eksikliğine araştırma boyunca çözüm bulunamamıştır.

Ters yüz edilmiş öğrenme modeline dayalı öğretim sürecine yönelik görüşler

Uygulamacı araştırmacı, araştırma amaçlarına uygun olarak öğrenci, öğretmen ve velilerin ters yüz edilmiş öğrenme modeli etkinliklerine ilişkin görüşlerine başvurmuştur. Bu kapsamda eylem araştırması grubuna dahil olan sekiz öğrenci ile her bir öğrenciyi temsilen birer veli ve sınıf öğretmeninden oluşan toplam 17 kişi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin yanında öğrenci ve araştırmacı günlükleri de analiz edilmiştir. Yapılan görüşmelere dayalı olarak bir tema ve 13 alt temaya ulaşılmıştır. Söz konusu görüşlere yönelik ortaya çıkan tema ve alt temalar Şekil 5’te gösterilmiştir.



Şekil 5. Ters yüz edilmiş öğrenme modeline yönelik öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri

Modelden memnun olma: Araştırmacı gerek sınıf içi gözlemlerinde gerekse öğrencilerle gerçekleştirdiği yüz yüze görüşmelerde öğrencilerin ters yüz edilmiş öğrenme modelinden memnun olduklarını belirlemiştir. Öğrenciler memnuniyetlerine ilişkin görüşlerini dersin eğlenceli geçmesine, sıkılmadan ders işlemelerine ve sürecin bu şekilde gerçekleşmesinden memnun olmalarına bağlamaktadırlar. Mehmet kod isimli öğrenci ise modele ilişkin memnuniyetlerini dile getirirken, diğer derslerde alışlagelmiş ders işleme metotlarından farklı bir durumla karşı karşıya geldiklerini ve bu yeni durumun kendileri için memnuniyet verici olduğunu dile getirmişlerdir. Mehmet'in bu konudaki görüşlerini dile getirdiği diyalogdan bir bölüm şöyledir:

...

Araştırmacı: Mehmet, derste uyguladığımız bir model vardı. Evde ders çalışıp okulda etkinlik yapmak gibi bir model. Bu modelle ilgili genel görüşünü merak ediyorum. Sen nasıl buldun bu modeli?

Mehmet: Ters yüz öğrenme modeli mi?

Araştırmacı: Peki o zaman madem ismini biliyorsun. Ters yüz edilmiş öğrenme modeli ile ilgili neler düşünüyorsun?

Mehmet: Ben sevdim öğretmenim. Yani iyi bir model.

Araştırmacı: Nesini sevdin.

Mehmet: Değişik oluşunu sevdim öğretmenim. Mesela biz bunu daha önce yapmamıştık. Öğretmenle ders yaparken o yazdırıyordu bize. Evde mesela video vermiyordu. İşte testler çözüyorduk ama kitaptan çözüyorduk.

...

Videoları beğenme: Öğrencilerin sınıf dışı öğretim etkinlikleri için hazırlanan konu anlatım videolarını beğendikleri belirlenmiştir. Öğrenciler bu yöndeki görüşlerini video içeriğinin eğlenceli olmasına, sıkılmadan tekrar tekrar izleyebilmelerine, izlerken çizgi film izler gibi hissetmelerine dayandırmışlardır. Kadri kod isimli öğrenci ile uygulamacı araştırmacı arasında video içeriğine ilişkin geçen diyalogdan bir kesit şöyledir:

...

Araştırmacı: *Peki videolar hakkında ne düşünüyorsun? Nasıldı sence izlediğin videolar*

Kadri: *Çok güzeldi öğretmenim. Çizgi film gibiydi.*

Araştırmacı: *Nesi güzeldi sence? Neden beğendin?*

Kadri: *Eğlenceliydi öğretmenim. Farklı şeyler anlatıyordu. Bize bilgiler veriyordu.*

Araştırmacı: *Çizgi film izlemek gibiydi dedin? Neden böyle söyledin?*

Kadri: *Öğretmenim çünkü çizgi film izlerken de böyle şeyler var. İşte çocuklar var mesela. Bu videolarda öyleydi. Çok güzeldi.*

...

Sınıf içi etkinlikleri beğenme: Araştırmacının öğrencilerle gerçekleştirdiği yüz yüze görüşmelerde, öğrencilerin sınıf içinde yapılan etkinlikleri beğendiklerini ifade ettiklerini gözlemlemiştir. Sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklerdeki amaç, öğrencilerin sınıf dışında kendi çabalarıyla gerçekleştirdikleri çalışmaların ardından sınıf içindeki zamanın daha etkin kullanılmasını sağlayarak bireysel çalışmalarının pekişmesi ve böylelikle kalıcı öğrenmelerin sağlanmasıdır. Bu bakımdan öğrenciler, sınıf içinde gerçekleştirdikleri etkinlikleri beğendiklerini ve bu etkinliklerin öğrenmelerini kalıcı kılarak akademik başarılarının gelişimine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu konuda olumlu görüş bildiren öğrencilerden biri olan Ayşe kod isimli öğrenci bu konudaki olumlu görüşlerini “*Mesela bilgim arttı, eğlendim. Arkadaşlarımla yapınca daha çok eğlendim...sınıfta yapınca daha fazla öğrendim. Evde çalıştım mesela burada da çalıştım. Daha fazla çalışmış oldum mesela.*” şeklinde dile getirerek sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklerin kendisinin evde çalıştığı konuları pekiştirebilmesi açısından önemli olduğunu söylemiştir.

Öğrenciler ile gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler esnasında ifade ettikleri görüşlerinden hareketle, ters yüz edilmiş öğrenme modeline dayalı olarak gerçekleştirilen öğretim uygulamasının sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklerinin öğrenciler tarafından beğenildiği söylenebilir.

Özgüven kazandırma: Araştırmacı, araştırma süreci boyunca yaptığı sınıf içi gözlemlerinde öğrencilerin özgüvenlerinin arttığını belirlemiştir. Bu özgüven artışının ters yüz edilmiş öğrenme modeliyle ilişkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin uygulama süreci boyunca sanal sınıf ortamı üzerinden kendilerine aktarılan öğretim içeriğine çalışarak sınıfa gelmeleri özgüven kazanmalarını sağlamıştır. Özgüven kazanma ile derse hazırlıklı gelme arasında ilişki olduğuna yönelik görüş bildiren Fatma'nın günlüğüne yazdıkları şöyledir:

Videoları izlemek çok güzel oluyor. Derse gelirken korkmuyorum. Çünkü önceden ne işleyeceğimizi biliyorum.

Sınıf öğretmeni kendisiyle gerçekleştirilen görüşmede de eylem araştırması grubuna katılan öğrencilerin özgüvenlerinin arttığı dile getirmiştir. Sınıf öğretmeninin bu konudaki görüşleri şöyledir:

Dediğim gibi, çok fazla katılım gösteren öğrenciler değillerdi. Mesela Mehmet çok konuşmazdı. Aslında akıllı bir öğrenci. Ama çekingendi. Şimdi derse katılıyor. Diğerleri de öyle.

Gerek sınıf öğretmeni ve öğrencilerin görüşleri gerekse araştırmacının gözlem notlarından elde edilen verilerden yola çıkarak, ters yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrencilerin özgüvenlerini artırdığı söylenebilir.

Akran öğretimine İmkân Tanıma: Uygulama sürecinin farklı aşamalarında akran öğretiminin gerçekleştiği durumlar ortaya çıkmıştır. Bu aşamalardan biri Google Classroom uygulamasının öğretiminin gerçekleştirildiği uygulama sürecidir. Araştırmacı bu sürece ilişkin gözlemlerini günlüğüne şöyle aktarmıştır:

Toplantının sonlarında tablet kullanan öğrenciler uygulamanın web sitesine girmek yerine android uygulamasını indirmeye başlamışlardı. Bu aşamada öğrencilerin birbirlerine yardımcı olduklarını gözlemledim. Kullanıcı adı ve şifreleri ile uygulamaya nasıl gireceklerini, uygulamayı nasıl kullanacaklarını birbirlerine göstermeye başlamışlardı. Bir nevi akran öğretimi ortamı oluştu diyebilirim.

Akran öğretimine ilişkin bir diğer örnek durum, Google Classroom uygulamasının sohbet akış ekranı üzerinden öğrencilerin birbirlerine sordukları sorular ve bu sorulara verdikleri yanıtlarla ortaya çıkmıştır. Öğrenciler sanal sınıf ortamı üzerinden sohbet akış ekranını kullanarak yaptıkları çalışmalara yönelik sorular sormuşlardır. Araştırmacı öğrencilerin arkadaşlarının sordukları sorulara yanıt verdiklerini gözlemlemiştir. Bunların yanı sıra sınıf içinde gerçekleştirilen öğretim uygulamaları esnasında da sıklıkla akran öğretiminin gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Yapılan görüşmeler, araştırmacının gözlemleri ve günlük notlarından hareketle ters yüz edilmiş öğrenme modeline dayalı öğretim uygulamalarının akran öğrenimine imkân tanıdığı ifade edilebilir.

Akademik gelişime katkı sağlama: Ters yüz edilmiş öğrenme modeline dayalı olarak yürütülen öğretim etkinlikleri boyunca öğrencilerin akademik gelişimlerini destekleyici etkinlikler yapılmıştır. Öğrencilere uygulanan başarı testleri ile konu testlerinin sonuçları, öğrencilerin akademik başarılarının gelişim gösterdiğine ilişkin verileri ortaya koymuştur. Bu verilerin yanında araştırmacının sınıf öğretmeniyle ve öğrencilerle gerçekleştirdiği görüşmelerde de öğrencilerin akademik başarılarının gelişim gösterdiğini ilişkin bulgular elde edilmiştir. Araştırmacının sınıf öğretmeniyle gerçekleştirdiği görüşmede, eylem araştırması grubuna dâhil olan öğrencilerin akademik başarılarının belirgin bir şekilde artış gösterdiği ifade edilmiştir. Öğretmen bu yöndeki görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Şu anda daha iyi olduklarını söyleyebilirim. Sizinle çalışan öğrencilerin ders notları daha iyi. Hem gözlemlerimi hem de verileri aktarıyorum aslında. Mesela son yazılılarda sizinle çalışan öğrenciler daha iyi notlar aldılar.

Sınıf öğretmeni, kendi yaptığı dönem sonu sınav sonuçlarına göre eylem araştırması grubunda yer alan sekiz öğrenci ile sınıfın geri kalanı arasında bir karşılaştırma yaptığında, ters yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarılarının gelişimine katkı sağladığını gözlemlediğini vurgulamıştır.

İşbirliğine dayalı öğrenmeyi sağlama: Araştırmacı, kendi sınıf içi gözlemlerinde ters yüz edilmiş öğrenme modeline dayalı olarak gerçekleştirilen öğretim uygulamaları süresince öğrenciler arasında işbirlikli öğrenmenin gerçekleştiğini gözlemlemiştir. Bu gözlemine dayalı olarak yaptığı görüşmelerde de kendisinin bu yöndeki gözlemlerini destekleyici öğrenci görüşlerine ulaşmıştır. Özellikle her hafta sınıf içinde gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin en az bir tanesi öğrencilerin iki ya da daha fazla kişiyle bir araya gelerek gerçekleştirmeleri gereken grup etkinliklerinden oluşmuştur. Bu sayede öğrenciler arasında yoğun bir işbirliğine dayalı öğrenme ortaya çıkmıştır. Araştırmacı bu durumu günlüğüne şöyle aktarmıştır:

Sınıf için tasarladığım etkinliklerin büyük bir çoğunluğu öğrencilerin gruplar halinde çalışarak gerçekleştirecekleri etkinliklerden oluşuyordu. Bu durum aynı zamanda öğrenciler için işbirliğine dayalı bir öğrenme ortamı oluşturmuş oldu. Dünya ve Türkiye haritasını oluşturdukları yap-boz etkinliği, çocuk haklarını tanıttıkları afiş etkinliği, yasama, yürütme ve yargı organlarını temsil ederek yasa çıkardıkları örnek olay etkinliği ilk aklıma gelenler. Bu bakımdan değerlendirdiğimde ters yüz edilmiş öğrenme modeline dayalı olarak gerçekleştirilen öğretim uygulamalarının öğrenciler için işbirliğine dayalı öğrenme ortamı oluşturduğunu söyleyebilirim.

Derse katılımı artırma: Araştırmacı uygulama süreci boyunca öğrencilerin yapılan etkinliklere katılımlarının zamanla arttığını gözlemlemiştir. Öğrencilerin haftalar ilerledikçe ödev teslimini zamanında yaptıkları, sanal sınıf ortamına yüklenen içeriğe ilişkin tekrar sayılarının ve buna bağlı olarak da ders katılımlarının arttığı gözlemlenmiştir. Araştırmacının bu yöndeki gözlemleriyle ilgili olarak günlüğü yazdığı notlar şöyledir:

Öğrenciler sadece tek bir etkinliğe değil bütün etkinliklere katılmak istiyorlar. Derse katılım istekleri çok üst düzeyde. Bunun evde çalışarak gelmelerinin verdiği bir istek olduğunu düşünüyorum.

Sınıf öğretmeni kendisiyle gerçekleştirilen görüşmede sosyal bilgiler dersi kapsamında ters yüz edilmiş öğrenme modeline dayalı öğretim yaklaşımının uygulandığı eylem araştırması grubunda yer alan öğrencilerin diğer derslerdeki ders katılımlarının da arttığını ifade etmiştir. Araştırmacı ve sınıf öğretmeni arasında bu konuyla ilgili gerçekleşen konuşma şöyledir:

...

Araştırmacı: *Eylem araştırması grubunda yer alan öğrencilerin sizinle geçirdikleri derslere olan katılımları bir değişikliğe uğradı mı?*

Sınıf Öğretmeni: *Evet aslında şimdi daha istekliler.*

Araştırmacı: *İsimler üzerinden örnek verebilir misiniz hocam?*

Sınıf Öğretmeni: *Nasıl desem? Zafer mesela o bile daha istekli. Derslere katılmak istiyor artık. Sonra Mehmet mesela çok etkin. Kalkıyor, konuşuyor. Yani tek tek şu demek yerine hepsi için söyleyebilirim.*

Araştırmacı: *Bunun nedeni ne olabilir hocam?*

Sınıf Öğretmeni: *Tabi sizinle yaptıkları etkinlikler büyük ihtimalle. İşte teknolojiyle çalışmaları, farklı bir sürece katılmaları. Bunlar onlar için iyi oldu. Öz güvenleri de arttı. Öz güvenleri artınca derse de katılmaya başladılar.*

...

Araştırmacının elde ettiği veriler, eylem araştırması grubuna dâhil olan bütün öğrencilerin derse katılım isteklerinde gelişim olduğuna yönelik görüşlerini destekler niteliktedir.

Eğlenerek öğrenmeyi sağlama: Araştırmacı, ters yüz edilmiş öğrenme modeline dayalı olarak gerçekleştirilen uygulama süreci boyunca öğrencilerin yapılan etkinliklerden keyif aldıklarını gözlemlemiştir. Araştırmacı özellikle sınıf içinde gerçekleştirilmek üzere tasarladığı etkinlikler sırasında yaptığı gözlemlerde, öğrencilerin etkinliklerin uygulanması esnasında oldukça eğlenceli vakit geçirdiklerini belirlemiştir. Bu konudaki öğrenci görüşleri incelendiğinde, araştırmacının ters yüz edilmiş öğrenme modeline dayalı öğretim uygulamalarının öğrenciler için eğlenerek öğrenme ortamı sağladığına yönelik görüşlerini destekleyen bulgulara ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin sınıf ortamında gerçekleştirilen etkinliklerden keyif aldıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmacı ve öğrenciler arasında kulüp bulmaca etkinliği esnasında geçen konuşma şöyledir:

...

Araştırmacı: *Etkinliği nasıl buldunuz arkadaşlar?*

Merve: *Çok güzeldi öğretmenim. Bir daha yapalım.*

Rabia: *Evet öğretmenim çok güzeldi. Tekrar oynayalım.*

Kadri: *Öğretmenim çok eğlenceliydi.*

...

Öğrencilerin sadece sınıf içi uygulama süreçlerinden değil sınıf dışı uygulama süreçlerinden de keyif aldıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Merve bu konudaki fikirlerini *“Ben video izlerken çok eğleniyorum. Bu yüzden ne kadar izlesem bile sıkılmıyorum.”* şeklinde ifade ederken, Mehmet’te sanal sınıf uygulaması üzerinden izlediği videoların animasyonlu ve sesli olmasının sınıf dışında gerçekleştirdikleri etkinlikleri eğlenceli hale getirdiğini *“Videolar çok keyifli öğretmenim. Çizgi film gibi. Hem hareketli hem de sesli. Ben izlerken çok eğleniyorum.”* biçiminde vurgulamıştır.

Ders çalışmaya yönelik disiplin kazandırma: Araştırmacı yaptığı gözlemlerde ters yüz edilmiş öğrenme modeline dayalı olarak gerçekleştirilen sınıf dışı etkinliklerin öğrencilere ders çalışmaya yönelik disiplin kazandırdığını belirlemiştir. Araştırmacı, öğrencilerin sanal sınıf ortamına yüklenen ödev içeriğini, sadece ilk uygulama haftasında teslim etmeme ya da geç teslim etme davranışı sergilediklerini, geri kalan altı haftanın tamamında ise ödevlerini zamanında teslim ettiklerini gözlemlemiştir. Bu veriden hareketle araştırmacı ters yüz edilmiş öğrenme modeline dayalı sınıf dışı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin ders çalışmaya yönelik disiplin kazanmalarını sağladığına yönelik bir görüş geliştirmiştir. Araştırmacının öğrenci ve velilerle gerçekleştirdiği görüşmelerden elde ettiği bulgular, araştırmacının bu yöndeki görüşlerini desteklemiştir. Mehmet’in velisiyle gerçekleştirilen görüşmede, veli, Mehmet’in sınıf dışında ders çalışma davranışına ilişkin ters yüz edilmiş öğrenme modeline dayalı olarak ne gibi bir değişim yaşandığını şöyle ifade etmiştir:

...

Araştırmacı: *Bu süreçte Mehmet’in ders çalışmayla ilgili en çok dikkatinizi çeken şey ne oldu. Daha önce yapmadığı ama bu uygulamadan sonra yapmaya başladığı bir oldu mu mesela?*

Veli: *Mehmet eve gelir gelmez bilgisayarı açıyordu. Ben oyun oynuyor zannettim ama o videoları izliyordu. Hemen her gün video izliyordu.*

Araştırmacı: *Siz çalışmasını söylüyor muydunuz yoksa kendisi mi oturuyor ödevlerinin başına?*

Veli: *Önceden söylüyordum. Mesela Matematik dersinde halen söylüyorum. Ama sosyal bilgiler dersinde ben söylemeden yapıyor. Kendisi eve geliyor hemen videoları izliyor.*

Araştırmacı: *Mehmet’i ödevlerini yapması için uyardığınız oluyor muydu?*

Veli: *Bilgisayarda ödev yapınca biz söylemeden yapıyordu. İsteyerek yapıyordu. Ama sadece videoları izliyordu. Sizin verdiğiniz ödevi yani. Ama diğer dersleri bazen yapmadığı oluyordu. O derslere de bak diyordum ben.*

Araştırmacı: *Diğer derslere bak dediğinizde size ne diyordu?*

Veli: *Onlarda video olsa hemen yapardım diyordu. Yani videoları çok seviyordu. Her gün izliyordu. Bazen benim telefonumdan giriyordu. Oradan izliyordu. Seviyordu yani.*

...

Araştırmacının gözlemleri, öğrenci ve veli görüşlerine dayalı olarak ters yüz edilmiş öğrenme modelinin sınıf dışında gerçekleştirilen etkinliklerinin öğrencilerin ders çalışmaya yönelik disiplin kazanmalarına imkân tanıdığı belirlenmiştir.

Motivasyonu artırma: Araştırmacı, öğrencilerin ters yüz edilmiş öğrenme modeline dayalı olarak gerçekleştirilen uygulama süreci boyunca sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarının yüksek olduğunu belirlemiştir. Öğrencilerin uygulamanın gerçekleştirileceği sınıfa giriş anından itibaren derse yönelik motivasyonlarının yüksek olduğunu gözlemleyen araştırmacı, bu konudaki gözlemlerini günlüğüne şöyle aktarmıştır:

Öğrenciler sosyal bilgiler dersi kendi sınıflarından ayrılıp başka bir dersliğe geçiş yapıyorlar. Öğrencilerin ikinci ders zili çaldıktan sonra benim bulunduğum sınıfa gelişlerini gözlemlediğimde oldukça istekli olduklarını görüyorum. Bazen sınıfa ilk girebilmek için birbirleriyle yarıştıkları dahi oluyor. İlk haftadan itibaren derse yüksek bir motivasyonla katıldıklarını gözlemleyebiliyorum.

Modelin öğrenci motivasyonunun artırdığı öğrenci görüşlerine de yansımıştır. Ayşe ile gerçekleştirilen yüz yüze görüşmede derse karşı motivasyon düzeyinin yüksek olduğunu ifade ettiği görüşleri şöyledir:

...

Araştırmacı: *Sosyal bilgiler dersi olduğu günlerde nasıl hissediyordun?*

Ayşe: *Öğretmenim çok mutlu hissediyordum. Hep sizinle ders yapalım istiyordum.*

Araştırmacı: *Neden peki?*

Ayşe: *Öğretmenim çünkü çok güzel şeyler yapıyorduk. Mesela yap-boz yaptık. Bir keresinde meclis olmuşuk. O Yüzden hep sizin dersiniz olsun istiyordum.*

...

Araştırmacının yapmış olduğu gözlemler ile öğrenci görüşlerinden hareketle, ters yüz edilmiş öğrenme modeline dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon durumlarını artırdığı görülmektedir.

Öğretimi zamandan ve mekândan bağımsız kılma: Araştırmacı, yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında öğrencilerin bu konudaki düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Öğrencilerden Ayşe bu konudaki görüşlerini “*Mesela istediğim zaman izleyebiliyordum videoları*” şeklinde dile getirirken Mehmet ise “*Bazen bilgisayardan, bazen annemin telefonundan. Mesela öğretmenim bir keresinde evde internet yoktu teyzeme gitmişim. Oradan şifremi yazdım girdim*” biçiminde dile getirmiştir. Her iki öğrenci görüşü de ters yüz edilmiş öğrenme modeli uygulamasının öğrencilerin öğretim içeriğine istedikleri zaman ulaşabilmelerine imkân tanıdığını destekler niteliktedir.

Geri bildirim alma: Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrenciler için bir geri bildirim alma fırsatı sağladığı belirlenmiştir. Araştırmacı bu konuyla ilgili olarak günlüğüne şunları kaydetmiştir:

“Dersin girişinde öğrencilerin aldıkları notları aktarmalarını istedim. Aralarından bazıları konuyla ilgili alınmış notlardı. Bazı öğrenciler ise akıllarına takılan konularla ilgili sorular hazırlamışlardı. Öğrencilerin sorularını yanıtladım.”

Araştırmacı, ters yüz edilmiş öğrenme modelinin sağlamış olduğu geri bildirim imkânına yönelik öğrenci görüşlerini de almak istemiştir. Öğrenciler kendileriyle gerçekleştirilen görüşmelerde konu testlerine yönelik olarak sınıfta gerçekleştirilen uygulamaların onların yapmış oldukları hataları görebilmelerine ve gidermelerine imkân verdiğini söylemişlerdir. Araştırmacı ve Merve arasında gerçekleştirilen görüşmede bu konuyla ilgili olarak şöyle bir diyalog gerçekleşmiştir:

...

Araştırmacı: *Konu testlerini sınıfta gözden geçirmemizle ilgili neler düşünüyorsun?*

Merve: *Öğretmenim çok güzeldi.*

Araştırmacı: *Hangi anlamda güzeldi?*

Merve: *Öğretmenim mesela yeniden gözden geçiriyorduk. Yanlışlarımızı siz bize söylüyordunuz. Öğrenmiş oluyorduk.*

...

Gerek araştırmacının görüşleri gerekse öğrenci ifadelerinden hareketle ters yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrenciler için yaptıkları çalışmalara yönelik geri bildirim alma imkânı sunduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, TYEÖ modeline dayalı gerçekleştirilen öğretim uygulamalarının ilkökul basamağında ve sosyal bilgiler dersi bağlamında yansımalarını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, TYEÖ modeli uygulamasının üç aşamada gerçekleştiğini göstermektedir. Modelin, öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. TYEÖ modelinin uygulanması sürecine ortaya çıkan sorunların öğrenciden, aileden, teknolojik araç-gereç ve internet erişiminden, sanal sınıf uygulamasından ve tasarlanan etkinliklerden kaynaklı olarak ortaya çıktığı belirlenmiş, araştırma kapsamında yürütülen eylem araştırmasının doğasına uygun olarak geliştirilen eylem planlarıyla ortaya çıkan sorunlar giderilmeye çalışılmıştır. Öğrenciler TYEÖ modeline dayalı öğretim uygulamasından memnun olduklarını, hazırlanan video içeriklerini ve sınıf içi öğretim etkinliklerini beğendiklerini, modelin özgüven, motivasyon ve ders katılımlarını artırdığını, akran öğretimi ve iş birlikli öğrenme süreçlerine katkı sağladığını, öğretimi zamandan ve mekândan bağımsız kıldığını ifade etmişlerdir.

Araştırmada ters yüz edilmiş öğrenme modelinin 3 aşamada gerçekleştiği belirlenmiştir. İlk aşama TYEÖ modeline dayalı sınıf dışı etkinliklerin yürütülmesi boyutunda kullanılacak sanal sınıf ortamının belirlenmesi ve öğrencilere tanıtılmasıdır. İkinci aşama sınıf dışı öğretim etkinliklerinin, üçüncü aşama ise sınıf içi öğretim etkinliklerinin yürütülmesini kapsamaktadır.

Gerçekleştirilen araştırma kapsamında TYEÖ modeline dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı düzeylerini geliştirdiği belirlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin TYEÖ modeline dayalı öğretim uygulamalarının gerçekleştirildiği sosyal bilgiler dersine ait iki öğrenme alanına ilişkin başarı testlerinden elde ettikleri son test puanlarının, ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde pozitif olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Bu bulgu, alanyazında gerçekleştirilmiş çok sayıda araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir (Aybirdi vd., 2023; Birgili vd., 2021; Erbil, 2019; Güven-Demir, 2018; Lee ve Wallace, 2018; Moghadam ve Razavi, 2022; Naycı, 2017; Oğuz, 2023; Tural ve Yazar, 2021). Bununla birlikte TYEÖ modeline yönelik katılımcı görüşlerinin incelendiği araştırmalarda; tekrar (Bursa, 2019; Evrensel, 2021), bireysel hız (Akgün, 2015; İnce, 2022; Yang, 2017), zamandan ve mekândan bağımsız öğretim (Oyola, 2016), içeriğin videolarla aktarımı (Söğüt, 2019), uygulama sürecinin eğlenceli bulunması (Graziano, 2017; Shillingstad, 2017), etkin katılım (Clark, 2015; Lumpkin ve Achen, 2014), geri bildirim (Choe ve Seong, 2016) ve ön hazırlık (O'Flaherty ve Phillips, 2015) gibi durumlar akademik başarının gelişimine katkı sağlayan unsurlar olarak gösterilmiştir. Mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlar da benzer bir nedensellik içinde yorumlanmıştır. Buna göre TYEÖ modeli uygulamasının öğretimi zamandan ve mekândan bağımsız kılması, öğrencilere kendi bireysel hızlarında ve çok sayıda tekrar yapma imkânı sunması, eğlenceli olması, öğrenci merkezli olması, sınıfa hazırlıklı gelmeyi gerektirmesi, öğrencilere geri bildirim sağlaması, öğrenci etkinliğine dayalı olması ve öğretmenin rehber konumunda olması gibi özellikleri akademik başarı düzeyi üzerindeki olumlu etkisinin olası nedenleri olarak görülmektedir.

Öğrencilerin ödev yapmaya yönelik sorumluluklarının gelişim gösterdiğine ilişkin bulgular da alanyazındaki araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir (Bursa, 2019; Evseeva ve Solozhenko, 2015; Medone, 2019; Smith, 2015). Bu araştırmaların tamamında TYEÖ modelinin öğrencilerin sorumluluk bilincini yükselttiği rapor edilmiştir. Mevcut araştırmada da öğrenciler, sınıf dışı ortamda kendilerine verilen öğretim içeriğini zamanla sürecin bir parçası olarak görmeye başladıklarını, bu içeriğin klasik bir ödevlendirme anlayışının ötesine geçerek sınıf içi öğretim etkinliklerinin ayrılmaz bir parçası olarak algılandığı ifade etmişlerdir. Araştırmada veli görüşlerinin de bu durumu desteklediği belirlenmiştir. Araştırmanın kuramsal boyutunda geleneksel olarak tasarlanan öğretim uygulamalarında verilen ev ödevlerinin öğretmen, öğrenci ve veli açısından birtakım problemlere yol açtığı, TYEÖ modelinin bu problemlerin giderilmesine katkı sağlayacağını düşünüldüğü vurgulanmıştır. Elde edilen araştırma bulgularının bu görüşü destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Öğrenci görüşlerine dayalı olarak TYEÖ modelinin öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını artırdığı belirlenmiş, bu bulgunun da alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü görülmüştür (Fidan, 2023; Huang vd., 2023; İzadpanah vd., 2023; Jong, 2023; Yarım vd., 2023). Bu araştırmaların tamamında TYEÖ modeline dayalı öğretim uygulamalarının öğrenci motivasyonunu artırdığı rapor

edilmiştir. Özellikle teknoloji kullanımının bu durumun gelişimine katkı sağlayan önemli bir unsur olduğuna değinilmiştir. Mevcut çalışmada da TYEÖ modeline dayalı olarak öğrencilerin motivasyonlarının arttığına yönelik araştırma bulgusunun bu kapsamda değerlendirilebileceği düşünülmektedir.

TYEÖ modelinin uygulama süreci boyunca bazı problem durumlarıyla karşılaşmıştır. Uygulama boyunca en sık karşılaşılan problemin internet erişememe durumundan kaynaklı olduğu görülmüştür. Alanyazında pek çok araştırma bulgusu benzer bir problem durumuna işaret etmektedir (Asep vd., 2023; Baig ve Yadegaridehkori, 2023; Mardihya vd., 2023; Storer, 2016). Bu araştırmalarda internet erişiminin yetersiz olduğu ya da güvenli internet erişiminin bulunmadığı durumlarda TYEÖ modelinden en verimli şekilde yararlanmanın mümkün olamayacağına değinilmiştir. Mevcut araştırmada da öğrencilerin internet erişimi kaynaklı yaşadıkları sorunlar nedeniyle TYEÖ modelinin uygulama sürecinde bazı aksaklıklar yaşanmıştır. Modelde sınıf dışı etkinliklerin yürütülmesinde internet erişimi hayati bir gereklilik oluşturmaktadır. İnternet erişiminden kaynaklı sorunlar nedeniyle sınıf dışında aktarılan içeriğe öğrencilerin erişememeleri, sınıf içinde gerçekleştirilecek uygulamaların da aksamasına yol açmaktadır. Alanyazında modele yönelik olumsuz görüşlerin yer aldığı araştırma bulgularının nedenleri arasında sıklıkla internet erişim problemlerinin dile getirildiği görülmektedir (Akdeniz, 2019; Fraga ve Harmon, 2014; Ramirez vd., 2014).

TYEÖ modelinin uygulama süreci içerisinde ortaya çıkan bir diğer problem durumu, yaşanan teknolojik yetersizlikler ve teknolojiye erişim engelleridir. Alanyazında yer alan araştırma bulguları da bu bulguyu destekler niteliktedir (Appiah, 2024; Baig ve Yadegaridehkori, 2023; Cevikbas ve Kaiser, 2023). Bu araştırmalarda öğrencilerin teknolojik araçlara erişimde yaşadıkları problemlerin TYEÖ modelinin uygulama aşamalarını sekteye uğrattığı vurgulanmıştır. Özellikle sosyoekonomik olarak daha alt düzeylerde ailelerin çocuklarının teknolojiye erişim konusunda dezavantaj yaşadıkları, belirtilmiştir. Mevcut araştırmada elde edilen bulgular benzer bir neden sonuç ilişkisi içinde yorumlanmıştır. Buna göre, araştırma düşük sosyoekonomik bir çevrede yer alan bir öğretim kurumunda gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin teknolojik araçlara erişimde sorun yaşamaları bu nedene bağlanmıştır. Bununla birlikte Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) 2022 yılı verilerine göre Türkiye’de evlerde dizüstü, tablet, notebook gibi taşınabilir bilgisayar bulunma oranı %46,6 olarak belirlenmiştir (TÜİK, 2023). Bu veri ülke genelinde öğrencilerin teknolojik araçlara erişim durumunda yalanan yetersizliği gözler önüne sermektedir. TYEÖ modeli sadece sınıf ortamında değil sınıf dışı ortamda da öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirildiği bir yapıya sahiptir. Sınıf dışı etkinliklerin yürütülmesinde internet ve teknolojik araçlar iki önemli unsur olarak görev almaktadır. Modelin bütün boyutlarıyla verimli bir şekilde yürütülmesi için gerek internete gerekse teknolojik araçlara sağlıklı bir şekilde erişim olanaklarının sağlanması gerekmektedir.

Sosyal bilgiler eğitimi bağlamında değerlendirildiğinde, ters yüz edilmiş öğrenme modeline dayalı öğretim süreçlerinin hem öğrencilerin akademik başarılarını hem de öğrenme motivasyonlarını artırdığı görülmektedir. Sosyal bilgiler, öğrencilerin birey-toplum ilişkilerini anlama, tarihsel ve coğrafi olayları yorumlama, eleştirel düşünme ve aktif vatandaşlık becerilerini geliştirme gibi temel hedeflere sahiptir. Bu doğrultuda, ters yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrencilere bireysel öğrenme hızlarına uygun olarak bilgi edinme imkânı sağlaması, sınıf içinde ise iş birliği ve derinlemesine tartışma fırsatları sunması, sosyal bilgiler eğitiminin hedefleriyle uyumlu bir yaklaşım sergilemektedir. Öğrencilerin bu model ile sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarının artması, dersin genellikle "ezber ağırlıklı" olduğu algısını değiştirme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, akademik başarıdaki artış ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığı, sosyal bilgiler dersinin uzun vadeli etkileri açısından önemli bir kazanım olarak değerlendirilebilir. Bu modelin öğrencilere daha aktif bir öğrenme süreci sunduğu, soyut kavramların somut örneklerle daha etkili bir şekilde anlaşılmasını sağladığı ve öğrencilerin eleştirel düşünme ile problem çözme becerilerini desteklediği söylenebilir. Sonuç olarak, ters yüz edilmiş öğrenme modelinin sosyal bilgiler eğitimi bağlamında uygulanabilirliğinin artırılması, öğrencilerin derse olan ilgisini ve katılımını güçlendirebilir. Bu model, sosyal bilgiler eğitiminin yalnızca bilgi aktarımını değil, aynı zamanda 21. yüzyıl becerilerini kazandırmayı amaçlayan bir yaklaşım olmasına da katkı sağlayabilir.

Sosyal bilgiler dersi bağlamında TYEÖ modeline dayalı olarak yürütülen çalışmalara ait bulguların bu çalışmada ortaya çıkan bulgularla benzeştiği ya da farklılaştığı durumlar ortaya çıkmıştır. Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin hem öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarını artırdığı hem de öğrenme süreçlerine olan ilgilerini ve katılımlarını güçlendirdiği dikkat çekmektedir. Özellikle Gündoğan-Enderöz (2021) ve Nayci (2017) çalışmalarında, TYEÖ modelinin derse katılımı ve öğrenci başarısını artırdığını, öğrencilerin modeli eğlenceli ve faydalı bulduğunu belirtmişlerdir. Aynı şekilde TYEÖ modelinin sosyal bilgiler eğitiminin ezber ağırlıklı olduğu algısını değiştirme potansiyelinden bahsedilirken, bu modelin sınıf içi tartışma ve iş birliği fırsatlarını güçlendirdiği vurgulanmıştır (Nayci, 2017). Bunula birlikte, Şengün'ün (2021) çalışmasında oyunlaştırılmış TYEÖ modelinin motivasyon üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmaması, diğer araştırmalardan ayrılan bir bulgudur. Ayrıca, Erbil (2019) çalışmasında modelin psikososyal değişkenler üzerindeki etkisi de incelenmiş ve modelin bireysel motivasyonu artırdığını ortaya koymuştur. Bu olgu, çalışmada ele alınmayan bir boyuttur. Son olarak, Güven-Demir (2018) çalışmasında planlama becerileri gibi çalışmada doğrudan yer almayan bir kazanıma dikkat çekilmiştir. Özetle literatürdeki çalışmalar, FL modeliyle ilgili bu araştırma kapsamında ulaşılan olumlu bulguları desteklerken, motivasyon üzerindeki farklı etkileri ve uygulama süreçlerindeki sorunlar diğer çalışmalar ile kıyaslandığında özgün farklılıklar sunmaktadır.

Bütün bu sonuçlar, ilkokul kademesinde TYEÖ modelinden yararlanılabileceği ortaya koymaktadır. Öyle ki TYEÖ modelinin sınıf dışı, sınıf içi ve değerlendirme aşamaları aracılığıyla öğretim sürecini tek boyutlu bir yapı olmaktan çıkarması, öğrencinin etkin katılımına imkân vermesi, teknolojiyi eğitim süreçlerine dahil etmesi, bireylerin ön öğrenmelerinden hareketle bilgiyi yapılandırmalarına olanak tanınması bu modelin güçlü yanları olarak kendini göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin internet ve teknolojik araç gereçlere erişim imkanları arasında farklılıklara yol açacak durumların yaşanmaması adına gerekli önlemler alınmalıdır. Özellikle sosyoekonomik durumlar ve internet erişim olanakları iyi araştırılmalıdır. Ayrıca TYEÖ modeline dayalı öğretim sürecinin iyi planlanması gerekmektedir. Bu planlama çerçevesinde kullanılacak öğretim stratejilerinin, sınıf dışı ortamlarda kullanılacak öğretim etkinliklerinin, videoların ve diğer materyallerin öğrencilerin motivasyon sürekliliklerini sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır. Aksi bir durumda TYEÖ modelinin amaçlanan öğrenme çıktılarına ulaşması güçleşecektir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Sosyal bilgiler dersinin ilkokul düzeyinde ters yüz edilmiş öğrenme modeline dayalı olarak yürütülmesi sağlanabilir.
- TYEÖ modelinin en etkili bir şekilde yürütülmesi için öğrencilerin internet erişimi ve bilgisayar donanımı olmazsa olmaz unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bakımdan öğrencilerin bilgisayar, tablet ve internet erişimi gereksinimleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından karşılanabilir.
- Etkili öğrenmelerin meydana gelmesine imkân tanıyan bir öğretim modeli olması nedeniyle TYEÖ modeli hakkında sınıf öğretmenlerine yönelik üniversitelerinin öğretmenlik eğitimi veren fakültelerince hizmet için eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.
- Bu araştırmanın kendi bağlamı içerisinde küçük bir katılımcı grubuyla gerçekleştirildiği ve elde edilen verilerin bu bağlamla ve kullanılan eylem araştırması modelinin veri toplama yöntemleriyle sınırlı olduğu düşünüldüğünde, TYEÖ modeline yönelik farklı sosyoekonomik bir bağlamdan öğrencilerin katılımlarıyla ve farklı araştırma modelleriyle tasarlanmış araştırmalar gerçekleştirilebilir. Modele ilişkin sonuçların genellenebilmesi adına daha büyük örneklemelerle çalışılabilir.

Kaynakça

- Acar, M., & Acar, H. (2023). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitiminde otantik öğrenme yaklaşımının kullanımına ilişkin yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Journal of Progressive Studies in Education*, 1(2), 1-16.
- Açıkgöz, K. (2002). *Aktif öğrenme*. Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adıgüzel, O. C. (2019). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı*. Anı Yayıncılık.
- Ağırman, N. (2023). *Ters yüz sınıf modelinin ilkokullarda uygulanabilirliğinin incelenmesi: Üçüncü sınıf matematik dersi örneği* (Thesis No. 785210) [Doctoral dissertation, Atatürk University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Akdeniz, E. (2019). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisi* (Thesis No. 550404) [Master’s thesis, Necmettin Erbakan University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Akgün, M. (2015). *Ters - düz sınıfların öğrencilerin akademik başarılarına ve görüşlerine etkisi* (Thesis No. 423423) [Master’s thesis, Fırat University] Council of Higher Education National Thesis Center.
- Akpınar, B., & Gezer, B. (2010). Öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımaları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 1-12.
- Alataş, F. (2008). *İlköğretim programında 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretiminde karşılaşılan sorunlar* (Thesis No. 220347) [Master’s thesis, Dokuz Eylül University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Appiah, S. (2024). Challenges learners face in using the flipped classroom model in the teaching and learning of religious and moral education in the Nzema East Municipality of the Western Region of Ghana. *Universal Journal of Social Sciences and Humanities*, 4(1), 12-19.
- Aras, Y. K. (2021). *Ters yüz sınıf modelinin sağlık eğitiminde kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi* (Thesis No. 674556) [Master’s thesis, Atatürk University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Arshad, K., & Imran, M. A. (2013). Increasing the interaction time in a lecture by integrating flipped classroom and just-in-time teaching concepts. *Journal of Learning and Teaching*, 4(7), 1-13. <https://doi.org/10.21100/compass.v4i7.84>
- Asep, S., Sarah, K., & Rajji, A. (2023). The flipped classroom: A story from an efl classroom in Indonesia. *Mextesol Journal*, 47(2), 1-11.
- Aybirdi, N., Efe, H., & Atasoy-Sal, Ç. (2023). The impact of flipped learning on l2 learners' achievements: A meta-analysis. *Shanlax International Journal of Education*, 11, 41-60. <https://doi.org/10.34293/education.v11i51-Jan.5891>
- Baepler, P., Walker, J. D., & Driessen, M. (2014). It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. *Computers and Education*, 78, 227-236. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.06.006>
- Baig, M. I., & Yadegaridehkori, E. (2023). Flipped classroom in higher education: A systematic literature review and research challenges. *International Journal of Education Technology in Higher Education*, 20(61), 1-26. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00430-5>
- Baker, J. W. (2000). The classroom flip: Using web course management tools to become the guide by the side. In J. A. Chambers (Ed.), *Selected papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning* (pp. 9-17). Florida Community College at Jacksonville.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Flipped learning: Gateway to student engagement*. International Society for Technology in Education.

- Bergmann, J., & Sams, A. (2016). *Flipped learning for elementary instruction*. International Society for Technology in Education.
- Bhagat, K. K., Chang, C. N., & Chang, C. Y. (2016). The impact of the flipped classroom on mathematics concept learning in high school. *Educational Technology & Society*, 19(3), 134-142.
- Birgili, B., Seggie, F. N., & Oğuz, E. (2021). The trends and outcomes of flipped learning research between 2012 and 2018: A descriptive content analysis. *Journal of Computers in Education*, 8(3), 365-394. <https://doi.org/10.1007/s40692-021-00183-y>
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). *The flipped classroom: A survey of the research*. Paper presented at 120th American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition, Atlanta, GA. <https://doi.org/10.18260/1-2--22585>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Pearson.
- Boyraz, S. (2014). *İngilizce öğretiminde tersine eğitim uygulamasının değerlendirilmesi* (Thesis No. 372445) [Master's thesis, Afyon Kocatepe University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Bursa, S. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde ters yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve sorumluluk düzeylerine etkisi* (Thesis No. 603631) [Doctoral dissertation, Anadolu University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayınları.
- Cevikbas, M., & Kaiser, G. (2023). Can flipped classroom pedagogy offer promising perspectives for mathematics education on pandemic-related issues? A systematic literature review. *ZDM-Mathematics Education*, 55(1), 177-191. <https://doi.org/10.1007/s11858-022-01388-w>
- Chao, C. Y., Chen, Y. T., & Chuang, K. Y. (2015). Exploring students' learning attitude and achievement in flipped learning supported computer aided design curriculum: A study in high school engineering education. *Computer Applications in Engineering Education*, 23(4), 514-526. <https://doi.org/10.1002/cae.21622>
- Choe, E., & Seong, M. H. (2016). A case study of the Flipped Classroom in a Korean university general English course. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 20(2), 71-93.
- Clark, K. R. (2015). Examining the effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom: An action research study. *Journal of Education Online*, 12(1), 91-115. <https://doi.org/10.9743/JEO.2015.1.5>
- Correa, M. (2015). Flipping the foreign language classroom and critical pedagogies a (new) old trend. *Higher Education for the Future*, 2(2), 114-125. <https://doi.org/10.1177/2347631115584122>
- Çevikbaş, M. (2018). *Ters yüz sınıf modeli uygulamalarına dayalı bir matematik sınıfındaki öğrenci katılım sürecinin incelenmesi* (Thesis No. 524468) [Doctoral dissertation, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Çınar, M. (2023). *İlkokul 4. sınıf matematik dersinde ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonuna etkisinin incelenmesi* (Thesis No. 797402) [Doctoral dissertation, Fırat University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Çimen, Y. (2022). *Öğrencilerin sosyal bilgiler öğrenme nedenleri, süreçte karşılaştıkları sorunlar, beklentileri ve sosyal bilgiler öğrenmelerinin yaşamlarına yansımaları* (Thesis No. 714730) [Master's thesis, Kahramanmaraş Sütçü İmam University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Demetry, C. (2010). *Work in progress: An innovation merging "classroom flip" and team-based learning*. Paper presented at 40th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, Arlington-Virginia. <https://doi.org/10.1109/FIE.2010.5673617>
- Deveci, H., & Bayram, H. (2022). Sosyal bilgilerin tanımı, kapsamı ve önemi. In Ö. Gürdoğan Bayır & T. Selanik Ay (Eds.), *İlk ve ortaokulda uygulama örnekleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (pp. 11-34). Vizetek Yayıncılık.

- Duru, S., & Çoğmen, S. (2017). İlkokul ve ortaokul öğrencileri ile velilerin ev ödevlerine yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 16(1), 354-365. <https://doi.org/10.17051/io.2017.76577>
- Elvan, D., & Mutlubas, H. (2020). Eğitim-öğretim faaliyetlerinde teknolojinin kullanımı ve teknolojinin sağladığı yararlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(6), 100-109.
- Erbil, D. G. (2019). *Tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarı ve psikososyal değişkenler üzerindeki etkisi* (Thesis No. 565870) [Doctoral dissertation, Dokuz Eylül University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Erdil, Z. (2010). Sosyoekonomik olarak risk altında bulunan çocuklara yönelik erken müdahale programları ve akademik başarı ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 17(1), 72-78.
- Erkan, H. (2023). *Ters yüz öğrenme modeli ile yürütülen STEM etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık, STEM tutum ve STEM algıları üzerine etkisi* (Thesis No. 793655) [Master's thesis, Giresun University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology chance: How knowledge confidence, beliefs and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- Evrensel, B. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde tersyüz öğrenme modelinin eğitim bilişim ağı destekli kullanımının değerlendirilmesi* (Thesis No. 673083) [Master's thesis, İstanbul University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Evseeva, A., & Solozhenko, A. (2015). Use of flipped classroom technology in language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 206, 205-209. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.006>
- Fidan, M. (2023). The effects of microlearning-supported flipped classroom on pre-service teachers' learning performance, motivation and engagement. *Education and Information Technologies*, 28, 12687-12714. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11639-2>
- Filiz, O., & Kurt, A. A. (2015). Flipped learning: Misunderstandings and the truth. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 215-229.
- Fraga, L. M., & Harmon, J. (2014). The flipped classroom model of learning in higher education: An investigation of preservice teachers' perspectives and achievement. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 31(1), 18-27. <https://doi.org/10.1080/21532974.2014.967420>
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
- Gönenç, S., & Açıkalın, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve bunlara getirdikleri çözüm önerileri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 26-41.
- Graziano, K. J. (2017). Peer teaching in a flipped teaching education classroom. *Tech Trends*, 61, 121-129. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0077-9>
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşkın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Seçkin Yayıncılık.
- Gürdoğan-Enderöz, F. (2021). *İlkokul öğrencilerinin derse katılımlarının ve öğrenme sorumluluklarının ters yüz öğrenme yöntemi ile geliştirilmesi: Bir eylem araştırması* (Thesis No. 677027) [Master's thesis, Mersin University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Güneş, G., Ayantaş, T., Güneş, C., Güleriyüz, O., & Arıkan, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretiminde teknoloji kullanımına yönelik araştırmaların incelenmesi, *Türkiye sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(3), 859-590.
- Gürdoğan-Bayır, Ö. (2023). Sosyal bilgiler öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. In H. Esen Aygün (Ed.), *Sınıf eğitiminde yaşanan güncel sorunlar ve çözüm önerileri* (pp. 115-140). Eğiten Kitap.

- Gürelî Kıvrak, M. (2023). *Fen öğretiminde ters yüz eğitim modelinin 4. sınıf öğrencilerinin tutum ve başarılarına etkisi* (Thesis No. 834055) [Master's thesis, Mustafa Kemal University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Gürgür, H. (2017). Eylem araştırması. In A. Saban & A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (pp. 32-80). Anı Yayıncılık.
- Güven-Demir, E. (2018). *Ters yüz sınıf modeline dayalı uygulamaların ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve planlama becerilerine etkisi* (Thesis No. 519317) [Doctoral dissertation, Ondokuz Mayıs University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (1st ed.). Routledge.
- Hayırsever, F., & Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-596. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.431745>
- Huang, A. Y. O., Lu, O. H. T., & Yang, S. J. H. (2023). Effects of artificial intelligence-enabled personalized recommendations on learners' learning engagement, motivation, and outcomes in a flipped classroom. *Computers & Education*, 194(6), 104684. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104684>
- Izadpanah, S., Bigdeli, H., & Bi, J. (2023). The effect on the flipped classroom on reflective thinking, academic self-efficacy and achievement motivation in language learners in intermediate level. *Education and Information Technologies*, 28, 11589-11613. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11655-2>
- İnce, E. (2022). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde ters yüz öğrenme modelinin öğrenenlerin akademik başarılarına, motivasyonlarına ve teknolojiyle kendi kendine öğrenme düzeylerine etkisi* (Thesis No. 741490) [Master's thesis, Mimar Sinan Fine Arts University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- İyitoğlu, O. (2018). *The impact of flipped classroom model on efl learners' academic achievement, attitudes and self-efficacy beliefs: A mixed method study* (Thesis No. 491434) [Doctoral dissertation, Yıldız Teknik University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı* (Y. Uzuner & M. Özten-Anay, Ed. & Trans.). Anı Yayıncılık.
- Johnson, D. (2012). Power up! Taking charge of online learning. *Educational Leadership*, 70(3), 84-85.
- Jong, M. S. Y. (2023). Flipped classroom: Motivational affordances of spherical video-based immersive virtual reality in support of pre-lecture individual learning in pre-service teacher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 35, 144-165. <https://doi.org/10.1007/s12528-022-09334-1>
- Kansızoğlu, H. B., & Bayrak Cömert, Ö. (2021). Ters yüz edilmiş sınıf modeline dayalı yazma öğretiminin ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ve yazma başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 279-302. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8823>
- Kara, C. O. (2016). Ters yüz sınıf. *Tıp Eğitimi Dünyası Dergisi*, 15(45), 12-26. <https://doi.org/10.25282/ted.256096>
- Karaca, C. (2016). Öğretim teknolojilerinde güncel bir yaklaşım: Ters yüz öğrenme. In Ö. Demirel & S. Dinçer (Eds.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik anlayışı* (pp. 1161-1172). Pegem Akademi Yayınları. <https://doi.org/10.14527/9786053183563b2.070>
- Kaya, E. (2023). *Ters yüz sınıf modeline dayalı öğretimin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi başarı ve tutumlarına etkisi* (Thesis No. 823274) [Doctoral dissertation, İnönü University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Kayan, M. F. (2020). *Evde ders okulda ödev modelinin akademik başarı, kalıcılık ve sınıf iklimi üzerine etkisi* (Thesis No. 608851) [Doctoral dissertation, Düzce University]. Council of Higher Education National Thesis Center.

- Kırmızıgül, H. F. (2018). *Ortaokul matematik dersinde verilen ev ödevlerine yönelik veli görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Thesis No. 515442) [Master's thesis, Fırat University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- King, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. *College Teaching*, 41(1), 30-35. <https://doi.org/10.1080/87567555.1993.9926781>
- Koçak, G. (2019). *Ters yüz öğrenmenin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisi* (Thesis No. 556375) [Master's thesis, İnönü University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Korkmaz, G. (2023). *Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin fene katılımı ve aile desteği ilişkisi: Beklenti-değer teoremi perspektifi* (Thesis No. 793744) [Master's thesis, Uludağ University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Lee, G., & Wallace, A. (2018). Flipped learning in the English as a foreign language classroom: Outcomes and perceptions. *TESOL Quarterly*, 52(1), 62-84. <https://doi.org/10.1002/tesq.372>
- Lumpkin, A., & Achen, R. M. (2014). Flipping a class: Active learning and more of it. *Sport Management Education Journal*, 9(2), 79-90. <https://doi.org/10.1123/SMEJ.2014-0042>
- Mardiha, S. M., Alibakhshi, G., Mazloun, M., & Javaheri, R., (2023). Electronic flipped classrooms as a solution to educational problems caused by COVID-19: A case study of a research course in Iran higher education. *The Electronic Journal of e-Learning*, 21(1), 26-35. <https://doi.org/10.34190/ejel.21.1.2440>
- Mason, G. S., Shuman T. R., & Cook, K. E. (2013). Comparing the effectiveness of an inverted classroom to a traditional classroom in an upper-division engineering course. *IEEE Transactions on Education*, 56(4), 430-435. <https://doi.org/10.1109/TE.2013.2249066>
- Mayers, A. (2013). *Introduction to statistics and spss in psychology*. Pearson Education.
- Mazur, E. (1997). *Peer instruction: A user's manual*. Prentice Hall.
- McLaughlin, J. E., White, P. J., Khanova, J., & Yuriev, E. (2016). Flipped classroom implementation: A case report of two higher education institutions in the United States and Australia. *Computers in the Schools*, 33(1), 24-37. <https://doi.org/10.1080/07380569.2016.1137734>
- Medone, L. M. (2019). *Understanding digital native parents' perspectives of flipped classrooms: An exploratory case study* (Publication No. 13882041) [Doctoral dissertation, Northcentral University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Ed. & Trans.). Nobel Yayınları.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba-Altun & A. Ersoy, Ed. & Trans.). Pegem Akademi Yayınları.
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher* (2nd ed.). Merrill Prentice Hall.
- Mills, G. E. (2011). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Pearson
- Milman, N. (2012). The flipped classroom strategy: What is it and how can it best be used. *Distance Learning*, 9(3), 85-87.
- Moghadam, S. K., & Razavi, M. R. (2022). The effect of the flipped learning method on academic performance and creativity of primary school students. *European Review of Applied Psychology*, 72(5), 100811. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2022.100811>
- Morin, B., Kecskemety, K. M., Harper, K. A., & Clingan, P. A. (2013). *The inverted classroom in a first-year engineering course*. Paper presented at the ASEE Annual Conference and Exposition. Atlanta, Georgia. <https://doi.org/10.18260/1-2--22605>
- Nayci, Ö. (2017). *Sosyal bilgiler öğretiminde ters yüz sınıf modeli uygulamasının değerlendirilmesi* (Thesis No. 481748) [Doctoral dissertation, Ankara University]. Council of Higher Education National Thesis Center.

- O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85-95. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002>
- Oğuz, O. (2023). *Hayat bilgisi dersinde Web 2.0 araçları ile ters yüz edilmiş sınıfların öğrenci başarısına etkisi* (Thesis No. 816699) [Master's thesis, Kilis 7 Aralık University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Ok, S. (2019). *Ters yüz öğrenme ortamlarında öğrencilerin akademik başarılarının ve öz düzenleyici öğrenme becerilerinin araştırılması* (Thesis No. 561667) [Master's thesis, Balıkesir University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- O'Neil, K., Kelly, T., & Bone, S. (2012). We turned learning on its ear: Flipping the developmental classroom. In T. Amiel & B. Wilson (Eds.), *Proceedings of EdMedia 2012-World Conference on Educational Media and Technology* (pp. 2752-2756). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Oyola, M. (2016). *Content planning and delivery in a flipped classroom: A qualitative examination* (Publication No. 10024135) [Doctoral dissertation, Missouri Baptist University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Öcal, S. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ev ödevlerine yönelik tutumlarının oluşmasında ailelerin ve öğretmenlerin rolü* (Thesis No. 253866) [Master's thesis, Mustafa Kemal University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Özpınar, İ., & Aydoğan-Yenmez, A. (2014). Eylem araştırması. In M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (pp. 441-467). Pegem Akademi Yayınları.
- Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin mesleki önceliklerinde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımlarının yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(200), 5-27.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Ed. & Trans.). Pegem Akademi Yayınları.
- Ramirez, D., Hinojosa, C., & Rodríguez, F. (2014). Advantages and disadvantages of flipped classroom: Stem students' perception. In *ICERI2014 Proceedings: 7th International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 121-127). IATED.
- Rossett, A., & Frazee, R. (2006). *Blended learning opportunities*. American Management Association Special Report.
- Rudman, N. P. C. (2014). A review of homework literature as a precursor to practitioner-led doctoral research in a primary school. *Research in Education*, 91(1), 12-29. <https://doi.org/10.7227/RIE.91.1.2>
- Rutkowski, J., & Moscinska, K. (2013). *Self-directed learning and flip teaching: Electric circuit theory case study*. Paper presented at the 41st SEFI Conference, Leuven, Belgium.
- Santepeci, M., & Yıldız, H. (2014). Harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse katılım ve derse karşı motivasyonları üzerine etkisinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 211-223.
- Seban, D., & Perdecı, B. (2016). Alt sosyoekonomik düzey bir ailede yetişen çocukların akademik başarıları ile yılmazlıkları arasındaki ilişki: Bir vaka incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 106-126.
- Sekin, V. (2023). *İlkokul 4. sınıf dinleme/izleme metinlerinin ters yüz öğrenme modeli kullanılarak dinlemelikleme becerisi üzerine etkisinin incelenmesi* (Thesis No. 773078) [Master's thesis, Fırat University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Sever, G. (2014). Bireysel çalgı keman dersinde çevrilmiş öğrenme modelinin uygulanması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 27-42. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3s2m>
- Shamsi, N. (2004). *Modern teaching of social studies*. Anmol Publications.
- Shillingstad, S. (2017). Flipped classroom: Overcoming fear of the flip. *Journal of Curriculum, Teaching, Learning and Leadership in Education*, 2(1), 36-42. <https://doi.org/10.32873/uno.dc.ctlle.02.01.1017>

- Smith, J. P. (2015). *The efficacy of a flipped learning classroom* (Publication No. 3719573) [Doctoral dissertation, McKendree University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Sontay, G., & Karamustafaoğlu, O. (2022). Harmanlanmış öğrenme modeli üzerine yayınlanan ulusal araştırmaların incelenmesi, *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 6(2), 145-155. <https://doi.org/10.32960/uead.1119698>
- Söğüt, M. (2019). *Sosyal bilgiler dersi 5. sınıf etkin vatandaşlık öğrenme alanının ters yüz sınıf modeline göre işlenmesinin akademik başarıya etkisi* (Thesis No. 609291) [Master's thesis, İbrahim Çeçen University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Staker, H., & Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 blended learning*. Innosight Institute.
- Stein, J., & Graham, C. R. (2014). *Essentials for blended learning: A standards-based guide*. Routledge Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203075258>
- Storer, D. A. (2016). The flipped classroom with limited internet access. In J. L. Moore & C. S. Lewis (Eds.), *The flipped classroom: Volume 1: Background and challenges* (pp. 17-27). American Chemical Society. <https://doi.org/10.1021/bk-2016-1223.ch003>
- Strayer, J. (2007). *The effects of the classroom flip on learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system* (Doctoral dissertation). The Ohio State University, Ohio.
- Strayer, J. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171-193. <https://doi.org/10.1007/s10984-012-9108-4>
- Stringer, E. T. (2004). *Action research in education* (2nd ed.). Pearson Prentice Hall.
- Şengün, A. (2021). *İlkokul sosyal bilgiler dersinde oyunlaştırılmış ters yüz sınıf modelinin okuduğunu anlama ve motivasyona etkisi* (Thesis No. 708082) [Master's thesis, Bartın University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Şen, H. Ş., & Gülcan, M. G. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda verilen ev ödevleri konusunda veli görüşleri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 29-41.
- Talan, T. (2018). *Dönüştürülmüş sınıf modeline göre e-öğrenme ortamının tasarımı ve modelin uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi* (Thesis No. 534135) [Doctoral dissertation, İstanbul University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Talbert, R. (2012). Inverted classroom. *Colleagues*, 9(1), 18-19.
- Talbert, R. (2017). *Flipped learning: A guide for higher education faculty*. Stylus Publishing.
- Taş, G., & Akoğlu, K. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme yaklaşımının etkisi: Meta-sentez çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 956-983. <https://doi.org/10.37217/tebd.790160>
- Taşkın Serbest, M. (2023). *Ters yüz sınıf modeli ile tasarlanan ilkokul 2. sınıf hayat bilgisi derslerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve sınıf içi diyaloglar üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Thesis No. 799238) [Master's thesis, Medeniyet University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Topalak, Ş. (2016). *Çevrilmiş öğrenme modelinin başlangıç seviyesi piyano öğretimine etkisi* (Thesis No. 452188) [Doctoral dissertation, İnönü University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Topdağ, D., & Çağlayan-Akay, E. (2024). Düşük sosyoekonomik statüye sahip öğrencilerin başarısını etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Bayesyen model ortalama yaklaşımı. *EKOIST Journal of Econometrics and Statistics*, (40), 1-11. <https://doi.org/10.26650/ekoist.2024.40.1254248>
- Tutal, Ö., & Yazar, T. (2021). Flipped classroom improves academic achievement, learning retention and attitude towards course: A meta-analysis. *Asia Pacific Education Review*, 22(4), 655-673. <https://doi.org/10.1007/s12564-021-09706-9>

- Türkiye İstatistik Kurumu. (2023). *İstatistiklerle aile*.
<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Aile-2022-49683>
- Twigg, C. A. (2003). Improving learning and reducing costs: New models for online learning. *Educause Review*, 38(5), 28-38.
- Uçar, H., & Bozkurt, A. (2018). Dönüştürülmüş sınıf 2.0: Bilginin üretimi ve sentezlenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 143-157.
- Uçaş, Ü. G. (2023). *Oyunlaştırılmış ters yüz sınıf modelinin ilköğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine, problem çözme becerilerine ve fen öğrenme motivasyonlarına etkisinin incelenmesi* (Thesis No. 822649) [Master's thesis, Mersin University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Van Voorhis, F. L. (2004). Reflecting on the homework ritual: Assignments and designs. *Theory Into Practice*, 43(3), 205-212. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303_6
- Warton, P. (2001). The forgotten voices in homework: Views of students. *Educational Psychologist*, 36(3), 155-165. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_2
- Xu, J. (2005). Purposes for doing homework reported by middle and high school students. *The Journal of Educational Research*, 99(1), 46-55. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.1.46-55>
- Yang, C. C. R. (2017). An investigation of the use of the "flipped classroom" pedagogy in secondary english language classrooms. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 16, 1-20. <https://doi.org/10.28945/3635>
- Yarım, M. A., Ada, Ş., Morkoç, S., & Doğan-Kurt, S. (2023). The effect of flipped classroom model on student achievement and motivation. *Interactive Learning Enviroments*, 1(12), 5600-5611. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2220751>
- Yelgün, A., & Karaman, İ. (2015). Düşük sosyoekonomik düzeydeki mahallede bulunan bir ilköğretim okulunda akademik başarıyı düşüren faktörler nelerdir?. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 251-268. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.2331>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10th ed.). Seçkin Yayınları.
- Yıldız, Y. (2017). *Flüt eğitiminde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıları, motivasyonları ve performansları üzerine etkisinin incelenmesi* [Doctoral dissertation]. Marmara University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Yılmaz, K., & Çolak, R. (2012). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram haritaları kullanımının öğrencilerin tutum, akademik başarı ve bilgilerinin kalıcılık düzeylerine etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-16.



İlkokul öğrencilerinin süreç-tür temelli yaklaşım ile masal parodisi yazma süreci: bir karma yöntem çalışması

Seval Çiğdemir ¹

Öz

Yazma öğretimi, eğitimciler için her daim güncelliğini koruyan, kavratılması zor ve zaman gerektiren bir süreçtir. Özellikle yaratıcı yazma gibi birçok beceriyi barındıran bir kazanım için alternatif bir öneri oluşturan mevcut çalışma ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri için süreç-tür temelli yazma yaklaşımı ile masal parodisi oluşturma sürecinin yazmaya yönelik tutum ve yazma kaygısı üzerindeki etkisini belirlemeyi hedeflemektedir. Nitel ve nicel araştırma bulgularının bir arada kullanıldığı iç içe karma desene göre tasarlanan çalışmada 75 öğrenci ile çalışılmıştır. Nicel veriler birbirine benzer yapı gösteren iki sınıftan yazmaya yönelik tutum ve yazma kaygısı ölçeği ile nitel veriler ise sadece deney grubundan yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Sonuç olarak süreç-tür temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumunda ve yazma kaygısı düzeyinde anlamlı ve olumlu bir fark oluşturduğu belirlenmiştir. Ayrıca nitel veriler ışığında öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerinin geliştiğine inandıkları tespit edilmiştir. Yazma ürünlerini paylaşma, yazmaya istekli olma ve yazarken eğlenme de öğrencilerin süreçle ilgili olumlu duyuşsal tepkilerindendir. Bununla birlikte sınırlı sayıdaki öğrencinin zorlanma, kaçınma, kaygı ve çekingenlik içeren olumsuz tepkilerini sürdürdüğü görülmektedir. Sonraki çalışmalarda özellikle devam eden kaygı ve olumsuz tutumun nedenlerini inceleyen derinlemesine araştırmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Süreç-tür temelli yazma
Masal parodisi
Karma yöntem
İlkokul

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 19.02.2024

Kabul Tarihi: 06.05.2025

Elektronik Yayın Tarihi: 24.10.2025

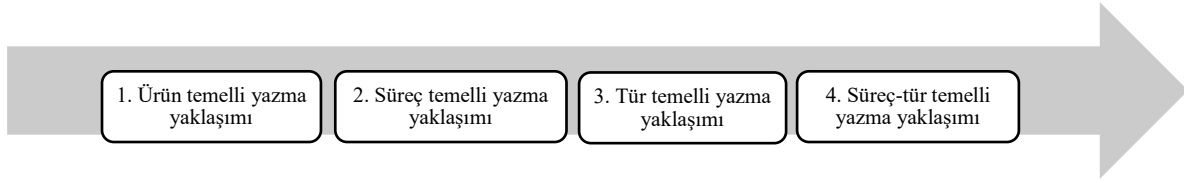
DOI: 10.15390/ES.2025.2470

Giriş

Yazma, duygu ve düşünceleri semboller kullanarak ifade etme (Akyol, 2000) şeklinde temel bir tanımlamadan yola çıkmış olsa da zamanla anlamı değişip genişleyerek işlevsel (teknik) yazma ve yaratıcı yazma olmak üzere iki boyutlu bir kavram halini almıştır (Burns-Lowe, 1966'dan akt. Başkök, 2012). Günümüzdeki anlamı ile yazma eylemi; bireysel çaba ve zengin bir alt yapı gerektiren, aktif olarak üst zihinsel becerilerin kullanıldığı, dil bilgisi kurallarını, problem çözme becerisi ve değerlendirme süreçlerini kapsayan karmaşık eylemler dizisi olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2000; Demirel ve Şahinel, 2006; Sharples, 1999; Temizkan ve Yalçınkaya, 2013; Ungan, 2007). Bu karmaşık eylemleri ayırmak, düzenlemek ve birleştirmek özenli bir zihinsel çaba gerektirdiği için Ünalın (2006), yazma öğretimi sürecini aynı zamanda düşünmeyi öğretme süreci olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin düşünme becerileri üzerindeki etkisi de göz önünde bulundurulduğunda yazma öğretiminin önemi

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, sevalcgdmr@gmail.com

artmakta ve öğretim sürecinde nasıl bir yol izleneceği ile ilgili farklı görüşler ortaya çıkmaktadır (Göçer ve Kurt, 2022). Geçmişten günümüze yazma öğretimi yaklaşımlarının gelişimi Şekil 1’ de yer almaktadır.



Şekil 1. Yazma yaklaşımları

Şekil 1’e göre ilk sırada yer alan ve geleneksel yöntem olarak bilinen ürün temelli yazma yaklaşımı biçimci bir anlayışla, düşünce üretmekten çok bilgileri organize ederek kâğıda aktarma sürecidir (Maltepe, 2006; Özdemir, 2019; Tabak ve Göçer, 2013). Belirli gün ve haftalarla ilgili yazılar, atasözü ve deyim açıklamaları ve kompozisyon çalışmaları bu yaklaşıma ait örneklerdir.

Ürün temelli yazma yaklaşımının düşünmeyi ve üretmeyi ihmal ettiğine yönelik getirilen eleştiriler sonucunda yazma işleminin aşamalı, sürekli ve birbirini takip eden etkinlikler aracılığı ile olması gerektiğini savunan araştırmacılar süreç temelli yazma yaklaşımını ortaya atmışlardır (Tavşanlı ve Kaldırım, 2020). Bu yaklaşıma göre yazı yazmadan önce ve yazma sırasında gerçekleştirilmesi gereken farklı süreçler vardır. Yeniden düşünme, gözden geçirme, düzenleme ve değiştirme gibi aşamalardan oluşan yaklaşım ile bireyin yaratıcı yazma becerisi geliştirilebilmektedir (Bayat, 2014; Oral, 2008).

Süreç temelli yazma yaklaşımına alternatif olarak geliştirilen tür temelli yazma yaklaşımında ise yazma becerisinin kazandırılması için farklı metin türlerinden hareket edilmekte ve öğrenciye her bir metin türü için sistematik rehberlik yapılarak içinde bulundukları bağlam çerçevesinde metin üretebilmeleri sağlanmaktadır (Akbaş, 2020; Oğuz ve Doğan Kahtalı, 2020). Tür temelli yaklaşımda metin türlerinin kavratılması esastır ve öğretmenin görevi her bir tür için sınıf içinde öğrenciye destek sağlayarak rehberlik etmektir (Hyland, 2003; Yıldız, 2019).

Ürün, süreç ve tür temelli yazma yaklaşımlarının birleşimi niteliğindeki süreç- tür yaklaşımı ise kendisinden önceki yazma yöntemlerinin güçlü yönlerini sentezleyen yeni bir modeldir (Badger ve White, 2000). Bu yöntem için öğrencilerin metin türü bilgisine sahip olması, bilgileri sentezleyip sunabilmesi ve dili kullanma becerisine sahip olması gerekmektedir (Göçer ve Kurt, 2022). Farklı araştırmacılara göre süreç-tür temelli yaklaşımın uygulama aşamaları farklı isimlerle ifade edilse de (Özdemir, 2019; Salim vd., 2016) genel olarak şu aşamalardan oluşmaktadır (Badger ve White, 2000).

1. Yazı türünü belirleme (durum)
2. Yazı amacını belirleme (amaç)
3. Yazı biçimini şekilsel olarak belirleme (biçim)
4. Süreç temelli yazmaya uygun etkinlikler düzenleme (planlama)
5. Ürün ortaya koyma (taslak)

Mevcut çalışmanın iskeletini oluşturan süreç-tür temelli yazma yaklaşımı, yaratıcı yazma çalışmaları içerisinde kullanılabilir. Hayal gücü ve düşünceleri harmanlayarak ortaya özgün bir metin çıkarma (Aşlıoğlu, 1993; Öztürk, 2007) olarak tanımlanan yaratıcı yazma; bir çocuğun öğrenebileceği en önemli beceri olarak ifade edilmektedir (Arthur ve Zell, 1996). Yaratıcı yazmayı diğer yazma türlerinden ayıran bir diğer unsur ise tüm yazma sürecinin %80’ini kapsayan ön hazırlık aşamasıdır (Personke ve Johnson, 1987’den akt. Öztürk, 2007). Yaratıcı yazma; ön hazırlık, orijinal fikir oluşturma, organize etme, esneklik, akıcılık gibi özellikleri ile süreç temelli (Maltepe, 2006); masal, hikâye gibi öyküleyici metinlerin kullanılmasından dolayı da tür temelli yazma yaklaşımına uyum sağlamaktadır (Akyol, 2006; Aşlıoğlu, 1993; Cemiloğlu, 2001; Sever, 2004). Yaratıcı yazma söz konusu

olduğunda çocuk edebiyatının en çok başvurulan türü olan masallar uygun bir öğretim materyali olarak karşımıza çıkmaktadır (İşnas, 2011). Sözcük olarak son yüzyılda dilimize girmiş olsa da köken olarak insanlık tarihi ile eşdeğer olan masallar, kültürel aktarımı sağlamasının yanı sıra bir eğitim aracı olarak kullanılabilen ve özellikle anadil eğitimine önemli katkılar sunmaktadır (Dilidüzgün, 1994; Gürel vd., 2007). Çünkü masallarda yer alan ifadeler ve kelime kalıpları, kelime hazinesini geliştirerek öğrencilerin atasözü, deyim gibi mecazlı ifadeleri anlama düzeylerini arttırmaktadır (Gürel vd, 2007). Boratav (2002), ana dildeki kıvraklığı, hünerleri ve zenginliği kavratan ve ilk aşıl原因 tür olarak masal türünü kabul etmektedir. Belli bir çıkış noktasından ziyade halkın kolektif ürünü olan ve nesiller boyu sözlü olarak aktarılan masallar, bozulma ve kaybolma riskini azaltmak amacıyla zamanla yazıya geçirilmiştir (Boratav, 2002; Degh, 2006). Böylece masalların dört temel dil becerisini de hitap edebilme durumu ortaya çıkmıştır (Akın vd., 2022). Yazılı masallar ile birlikte “literary fairy tale” olarak isimlendirilen ve yazarların hayal güçleri ile oluşturdukları, sanatsal yönü bulunan “yazınsal masallar” ortaya çıkmıştır (Oğuzkan, 2013). Hem klasik masalları hem de yazınsal masalları içerisinde barındıran çocuk edebiyatının gelişimi, masalların gelişim ve değişimi içerisinde paralellik göstermiştir. Çocukların farkında olmadan öğrenmelerini sağlaması, yetişkinlerin onların hayal dünyasına girebilmesine fırsat vermesi, dikkat çekici ve eğlenceli olması gibi nedenlerle masallar eğitim alanında sıkça başvurulan bir tür olarak karşımıza çıkmaktadır (Kasımoğlu, 2017; Rahman, 2017). Özellikle bilinçli bir şekilde kullanıldığında dinleme, konuşma, okuma ve yazma eğitiminde masalların önemli bir işlevi olduğu bilinmektedir (Dilidüzgün, 1994; Gürel vd., 2007; Yavuz, 2013). Dilidüzgün (1996), masalların Türkçe derslerinde eğitim amaçlı kullanımına yönelik, Şekil 2’de yer alan önerilerde bulunmuştur.



Şekil 2. Dilidüzgün' e (1996) göre Türkçe dersinde masalların kullanımı

Şekil 2’de önerilen masal kullanım yöntemlerinden biri olan masal parodileri özellikle 70’li yıllardan itibaren ortaya çıkan postmodernizm akımının bir yansıması niteliğindedir (Ulu Aslan, 2018). Bir ürünün tarihe gömülüp yok olmasını izlemektense ürünü eleştirerek ve değiştirerek tekrar kullanmak düşüncesi üzerine kurulan postmodernizm akımının masallar üzerindeki etkisi de masal parodileri olarak belirmiştir (Özen, 2023). Masallara eleştirel bir bakış açısıyla bakan bu yöntem 20. yüzyılın başlarından itibaren feminizm ve benzeri hareketlerin öncülüğünde anti-masal söylemiyle ortaya çıkmıştır. Kırmızı Başlıklı Kız, Pamuk Prenses, Sindirella gibi ana karakterin kadın olduğu ancak erkek baskın söylemle anlatılan masalların parodisi yapılarak eleştirel ve sorgulayıcı bir bakış açısı oluşturulmuştur (Ağvan ve Asutay, 2018). Çocuk edebiyatı ve eğitim açısından bakıldığında ise parodi masallar, çocukların önüne gelen bir metni okuyup tüketmesi yerine metinler ile oynayarak ve değiştirerek çocuğun üretici tarafına geçmesine fayda sağlamaktadır (Sayılğan ve Cıvaş, 2021). Bu durum göz önünde bulundurulduğunda planlı uygulamalar aracılığı ile öğrencilerin hem eleştirel düşünme hem de yaratıcı yazma becerisine katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Özellikle barındırdığı zorluklar nedeniyle yaratıcı yazma, öğrencilerin uzak durmayı tercih ettiği bir alandır (Ungan, 2007). Katı yazılı anlatım kuralları ve planlamanın öğretmen tarafından yapıldığı yanlış yapılandırılmış yazma etkinlikleri öğrencilerin yaratıcı yazmaya mesafeli durmasının

sebeplerindendir (Calp, 2013; Koçyiğit ve Sefer, 2005). Hem yapısal olarak karmaşık olması hem de uygun yöntem ve tekniklerin yeterince bilinmemesi gibi nedenlerle öğrencilerde yazmaya yönelik olumsuz tutum ve yazma kaygısı sorunlarının olduğu görülmektedir (Taşkın ve Karakuş Tayşi, 2018). Kaygı, ölçülü olduğu durumlarda motivasyonu artırma özelliği olmasına rağmen (Tekindal, 2015), istenmeyen düzeye ulaştığında odaklanmayı olumsuz etkilemekte ve birey üzerinde üzüntü, sıkıntı, gerginlik gibi etkiler oluşturmaktadır (Cüceloğlu, 2017). Kaygı türlerinden biri olan yazma kaygısı, yazma işlemini gerektiren bir durumda bireyin endişe veya korku duyması şeklinde tanımlanmaktadır (Fisher, 2017). Yazma kaygısı taşıyan öğrenciler sıklıkla geriye dönüp gözden geçirme, gereksiz ayrıntılara takılma, yapay bir yazı dili kullanma ve yazma amacına odaklanamama; daha ileri düzeyde ise terleme, çarpıntı ve fiziksel tepkiler verme gibi belirtiler göstermektedir (Aşlıoğlu ve Özkan, 2013). Duygusal bir sorun olarak görülen yazma kaygısına ek olarak bilişsel süreçler ve davranışlar da eklenince “tutum” kavramı ortaya çıkmaktadır (Cüceloğlu, 2003). Benzer şekilde Peker ve diğerleri (2021) de tutumun; duyuşsal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç boyuttan oluştuğunu ifade etmişlerdir. Bireyin karşılaştığı durum, konu veya nesneye yönelik önceden sahip olduğu bilgi ve deneyimler doğrultusunda oluşturduğu ön eğilim olarak tanımlanan tutum (Baysal ve Tekarslan, 2004; Temizkan ve Sallabaş, 2009), kişinin davranışlarını yöneten önemli bir güç olarak görülmektedir (Baysal ve Tekarslan, 2004). Bu nedenle ileriki dönemlerde eğitim sürecini olumlu ve olumsuz etkileme potansiyeli göz önünde bulundurulduğunda eğitim hayatının ilk yıllarında öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmeleri önem arz etmektedir (Susar Kırmızı ve Beydemir, 2012; Yıldız ve Kaman, 2016). Özellikle yaratıcı yazma çalışmaları, sıkıcı ve kendini tekrarlayan yazılar yerine özgün, akıcı ve dikkat çekici ürünler ortaya çıkardığı için öğrencilerde yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirme amacına hizmet etmektedir (Maltepe, 2006).

Alanyazında yaratıcı yazma, yazma kaygısı ve yazmaya yönelik tutumu inceleyen çalışmaları rastlanmaktadır (Maltepe, 2006; Tiryaki, 2012; Wray, 1993). Bu çalışmalarda, anlatım bozukluğu, noktalama ve yazım yanlışı gibi sorunlarla sıkça karşılaşıldığına dair bulgular tespit edilmiştir. (Ayyıldız ve Bozkurt, 2006; Calp, 2013; Özbay, 1995). Yaratıcı yazma ile ilgili bir diğer bulgu da ilgili çalışmaların daha çok ortaokul, lise ve yükseköğretim düzeyini kapsamasıdır (Albertson vd., 2001; Avcı, 2013; Baki, 2019; Bilgili ve Kana, 2018; Conroy vd., 2009; Korkmaz, 2015; Mert, 2014; Temizkan, 2011). İlkokul düzeyinde gerçekleştirilen çalışmalarda yazma becerisini ölçme ve öğrenci ürünlerini puanlama esasına dayalı çalışmalar yer almaktadır (Bilican Demir ve Yıldırım, 2019; Özbay, 1995). Özellikle ilkökuller düzeyinde duyuşsal özellikleri kapsayan ve yazmaya yönelik tutum veya yazma kaygısı ile ilgili ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları son yıllarda alan yazında yerini almıştır (Göçer, 2014; Gökçe, 2020; Katrancı ve Temel, 2018; Susar Kırmızı, 2008; Tavşanlı vd., 2019; Türkel ve Çetinkaya, 2020; Türkyılmaz, 2021). Ulusal ve uluslararası çalışmalar okullarda yazma becerisinin ihmal edildiğini, yazma çalışmalarında ön hazırlık sürecine önem verilmediğini, öğrencinin süreçte etkin kılınmadığını ve öğretmenlerin yaratıcı yazma süreci ile ilgili yeterince bilgi sahibi olmadığını göstermektedir (Aşıkcan ve Pilten, 2016; Çiğdemir, 2022; Koçyiğit ve Sefer, 2005; National Commission, 2006).

Tüm bu sorunlar incelendiğinde özellikle ilkökuller döneminde, çocukların oldukça aşına oldukları klasik masallardan yola çıkılarak yazma kaygısı düzeyini düşürecek, öğrencilerin değerlendirilme kaygısı gütmeden yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmesini hedefleyen bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu amaçla belirlenen 4 adet klasik masalın süreç-tür temelli yazma yaklaşımı çerçevesinde planlanan etkinliklerle yeniden tasarlanıp masal parodilerinin oluşturulmasını kapsayan bir dizi etkinliğin yazmaya yönelik tutum ve yazma kaygısı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmakta ve şu soruların cevabı aranmaktadır:

- Süreç-tür temelli yazma yaklaşımı ile masal parodisi oluşturma sürecinin ilkökuller öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumu üzerindeki etkisi nedir?
- Süreç-tür temelli yazma yaklaşımı ile masal parodisi oluşturma sürecinin ilkökuller öğrencilerinin yazma kaygısı üzerindeki etkisi nedir?
- Süreç-tür temelli yazma yaklaşımı ile masal parodisi oluşturma sürecine yönelik ilkökuller öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, nitel ve nicel araştırma bulgularının bir arada kullanıldığı iç içe karma desen modeline göre tasarlanmıştır (Greene, 2007). Bu desen, eldeki veri seti yetersiz kaldığında veya farklı durumları tam olarak zengin bir biçimde ortaya koyamadığında kullanılmaktadır. Mevcut araştırma en yaygın kullanılan şekliyle nitel verilerin yarı deneysel bir desen içine gömülmesi esasına göre düzenlenmiştir.

Örneklem

Bu araştırmaya 2022–2023 öğretim yılında Ankara’ da bir devlet okulunda ilköğretim 4. sınıfa devam eden öğrenciler katılmıştır. Araştırma kolay ulaşılabilir örneklem tekniğine göre tasarlanmıştır. Bu örnekleme tekniğinde, gönüllü ve uygun katılımcılar belirlenerek araştırmaya dâhil edilmektedir (Creswell, 2005). Deney ve kontrol grubunu oluşturan sınıfların akademik başarı düzeyini karşılaştırmak amacıyla e-okul karne ortalamalarına bakılmış ve düzeyleri birbirine benzerlik gösteren iki şubeden biri kontrol biri deney grubu olarak belirlenmiştir. Her iki gruba ait Hayat Bilgisi, Matematik ve Türkçe dersi ortalamaları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Örneklem grubu ders ortalamaları

	F	Hayat Bilgisi ($\bar{X}$)	Matematik ($\bar{X}$)	Türkçe ($\bar{X}$)
Deney grubu	39	2.76	2.46	2.84
Kontrol grubu	36	2.80	2.69	2.83

Tablo 1’e göre her iki grup için Hayat Bilgisi (deney=2.76, kontrol=2.80), Matematik (deney=2.46, kontrol=2.69) ve Türkçe (deney=2.84, kontrol=2.83) dersi ortalamalarının birbirine yakın değerlerden oluştuğu ve akademik olarak benzer yapı gösterdikleri görülmektedir. Öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Örneklem grubu

	Cinsiyet	F	%
Deney grubu	Kız	17	43,58
	Erkek	22	56,41
	Toplam	39	100
Kontrol grubu	Kız	15	41,66
	Erkek	21	58,33
	Toplam	36	100

Tablo 2’ye göre deney grubu 39 (kız=17; erkek=22) ve kontrol grubu 36 (kız=15; erkek=21) öğrenciden oluşmaktadır. Grup sayılarının birbirine yakın ve deneysel bir çalışma için uygun nicelikte olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

İç içe geçmiş karma yöntemle göre desenlenen araştırmanın verilerinin toplanmasında iki farklı yöntem kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında iki farklı ölçme aracından faydalanılmıştır. Bunlardan ilki Katrancı ve Temel (2018) tarafından geliştirilen ilköğretim öğrencileri için “Yazma Kaygısı Ölçeği” dir. Ölçek 4 faktör ve 20 maddeden oluşmaktadır. Geliştirilen yazma kaygısı ölçeği varyansın %58,36’sını açıklamaktadır. Ölçeğin alt boyutları için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları; “paylaşma” için .77; “yazma süreci” için .86, “değerlendirme” için .75, “ön yargı” için .74 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin geneli için güvenirlik katsayısı ise .91’dir.

Araştırmanın nicel boyutunda kullanılan bir diğer ölçek ise Tavşanlı ve diğerleri (2019) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği”dir. Ölçek tek faktör ve 18 maddeden oluşmaktadır. Toplam varyansın %32’sini açıklayan ölçeğin güvenirlik katsayısı .86 olarak tespit edilmiştir.

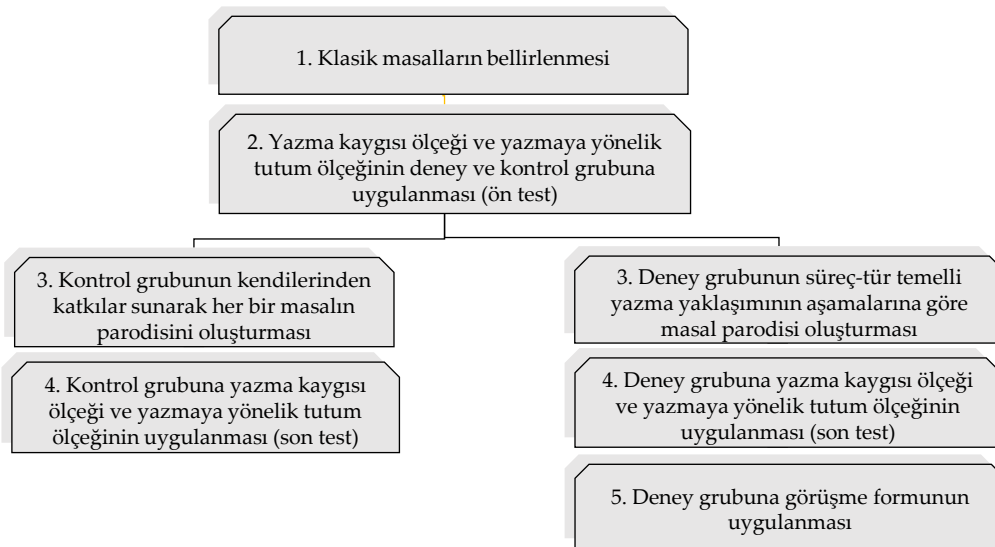
Araştırmanın nitel verileri için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form türü, çoğunlukla açık uçlu sorulara dayanmaktadır ve önceden hazırlanmış sorularla gerçekleştirildiği için araştırmacıya karşılaştırılabilir ve sistematik bilgiler sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Görüşme formu hazırlanırken ölçeklerle elde edilen nicel verileri desteklemeye yönelik soruları belirlemek için alan yazın taraması yapıldıktan sonra taslak form elde edilmiştir. Oluşturulan 10 soruluk taslak form 2 alan uzmanından ve 3 sınıf öğretmeninden görüş alınarak düzenlenmiş ve 1 soru amaca tam olarak hizmet etmediği, 1 soru da kavram karmaşasına neden olabileceği gerekçesiyle formdan çıkarılmıştır. Hazırlanan son taslak başka bir sınıfta öğrenim gören 5 öğrenci tarafından doldurularak formun açıklığı ve anlaşılabilirliği test edilmiştir. Gerçekleştirilen ön görüşme sonucu 3 soru ise işlevini yeterince yerine getirmemesi nedeni ile ölçekten çıkarılmıştır. Nihai olarak 5 sorudan oluşan görüşme formu elde edilerek deneysel sürecin ardından deney grubu öğrencileri tarafından doldurulmuştur. Görüşme formu Şekil 3'te gösterilmiştir.

Sorular
1. Senin için etkinlikler süresince en eğlenceli bölüm hangisiydi? Neden?
2. Etkinliklerde herhangi bir bölümü değiştirme imkânın olsaydı nereyi değiştirirdin? Neden?
3. Etkinlikleri ailene veya arkadaşlarına anlatman gerekseydi duygu ve düşüncelerini nasıl ifade ederdin?
4. Yazma çalışmalarında bu etkinlikleri daha sık yapmak ister misin?
5. Etkinliklerin senin için bir kazanım sağladığını düşünüyor musun?

Şekil 3. Görüşme formu soruları

İşlem

İç içe karma yöntem deseninde, nicel ve nitel veriler sıralı veya eş zamanlı olarak toplanabilmektedir. Mevcut çalışmanın doğası ve örneklem grubu dikkate alındığında sıralı bir yöntem izlenmesi uygun görülmüştür. Çalışma Şekil 4'te yer alan çalışma şeması doğrultusunda düzenlenmiştir.



Şekil 4. Veri toplama süreci

Şekil 4'te görüldüğü üzere çalışmaya nicel verilerin toplanması ile başlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda “yazma kaygısı ölçeği” ve “yazmaya yönelik tutum ölçeği” hem kontrol hem de deney grubunda uygulanmıştır. Ölçeklerin cevaplanması sınıf ortamında tüm öğrencilerle aynı anda gerçekleşmiş ve toplam 40 dakika sürmüştür. Ön testlerin tamamlanmasının ardından uygulama sürecine geçilmiştir.

Deney grubu için süreç-tür temelli yazma yaklaşımı doğrultusunda çalışmalar yürütülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinden ise ek bir ders planı olmaksızın verilen aynı klasik masalları kendi yaratıcılıklarını kullanarak tekrar yorumlamaları istenmiştir. Beş haftalık ders planlarının tamamlanması ile her iki gruba da ölçekler tekrar uygulanmış ve son test puanları hesaplanmıştır.

Süreç-Tür Temelli Yazma Etkinlikleri Süreci

Süreç- tür temelli yazma yaklaşımı Badger ve White' a (2000) göre *durum, amaç, biçim, planlama, taslak, yayınlama* aşamalarından oluşmaktadır. Deney grubu ile gerçekleştirilecek etkinlikler süreç-tür temelli yazma yaklaşımının basamakları rehberliğinde 6 aşamadan oluşmaktadır.

1. Durum

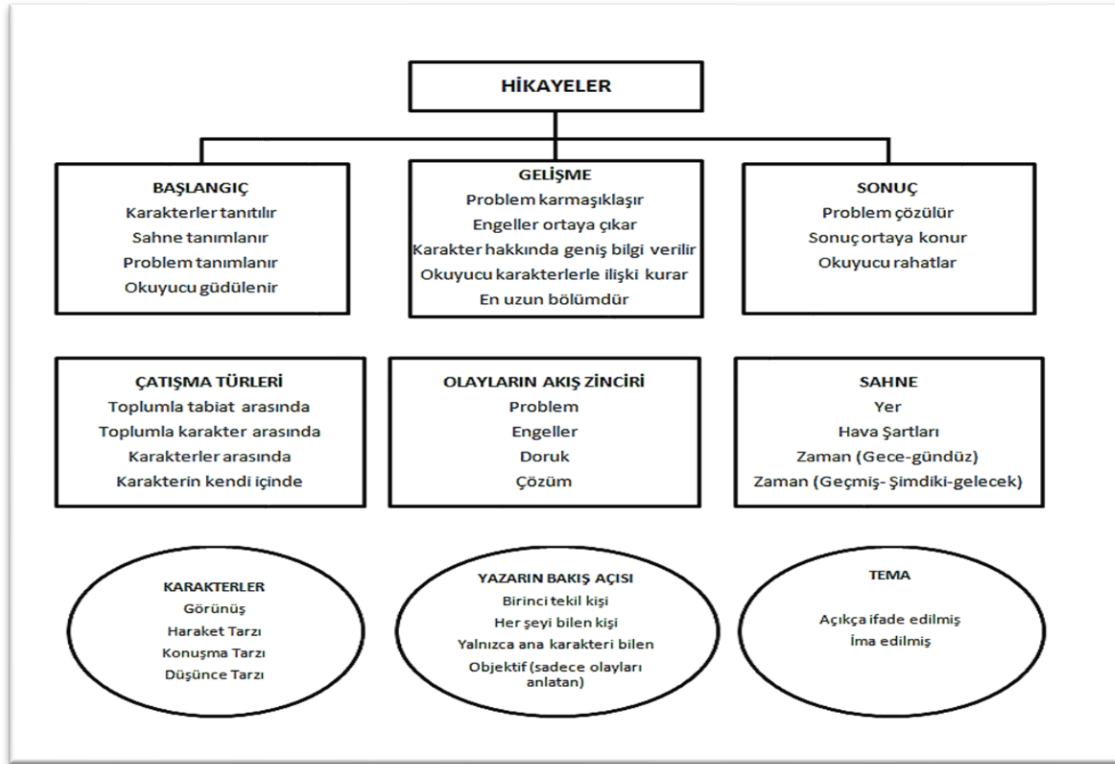
Durum aşamasında öğrencinin içinde bulunduğu bağlama göre hangi yazı türünü kullanacağını belirlemesi gerekir ve öğretmen öğrencilerin karşısına bir durum çıkarmalıdır. Bu amaçla daha önce belirlenen klasik halk masalları kullanılmıştır. Klasik halk masallarından yola çıkılmasının nedeni yazma eyleminin yapısından kaynaklanmaktadır. Çünkü dört temel dil becerisinden en zorlayıcı olanı ve en son öğrenileni olan “yazma” (Sharples, 1999; Ungan, 2007) öğrencilerin olumsuz tutum besledikleri bir beceridir. Öğrencilerin olumsuz ön yargı oluşturma düzeyini düşürmek amacıyla “bilinenden bilinmeyene”, “yakından uzağa” gibi öğretimin temel ilkeleri baz alınarak bilinen masallardan yola çıkılmıştır. Öğrencilerin ilkökul düzeyinde olması nedeniyle duruma uygun metin türü seçme işlemi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve öğrenciler, 4 haftalık süreçte masalların belli özelliklerini değiştirerek kendi masallarını yazacakları konusunda bilgilendirilmiştir. Ayrıca “Masal nedir?”, “Masalların özellikleri nelerdir?”, “Masal türleri nelerdir?” sorularına cevap aranarak bilgilendirmeler yapılmış ve etkinlikler düzenlenmiştir. İçeriğin ve etkinliklerin düzenlenmesinde Mavisel Yener tarafından hazırlanan “Masal Atölyesi” isimli kitaptan yararlanılmıştır.

2. Amaç

Öğrencinin yazdığı metnin hangi amaçla yazıldığının ve neye hizmet edeceğinin anlatıldığı bu aşamada öğrencilere parodi masallar hakkında bilgi verilmiş ve örnekler sunulmuştur. Odeabank ve Can yayınları iş birliği ile gerçekleştirilen “Eşit Masallar” projesi kapsamında üretilen masallardan “Pamuk Kalpli Prens ve Yedi Cüceler” ile “Sindirella’nın Bilmece” kitapları etkileşimli okuma ile okunmuş ardından bu masalların videoları izletilmiştir (Odeabank, 2023) Böylece öğrencilerin kendi masal parodileri hakkında fikir oluşturmaları için ipuçları sunulmuştur. Ayrıca masalları neden okudukları ve izledikleri masalların neden değiştirildiği ve kendilerinin neden buna benzer bir süreçte başlayacakları seviyelerine uygun olarak açıklanmıştır.

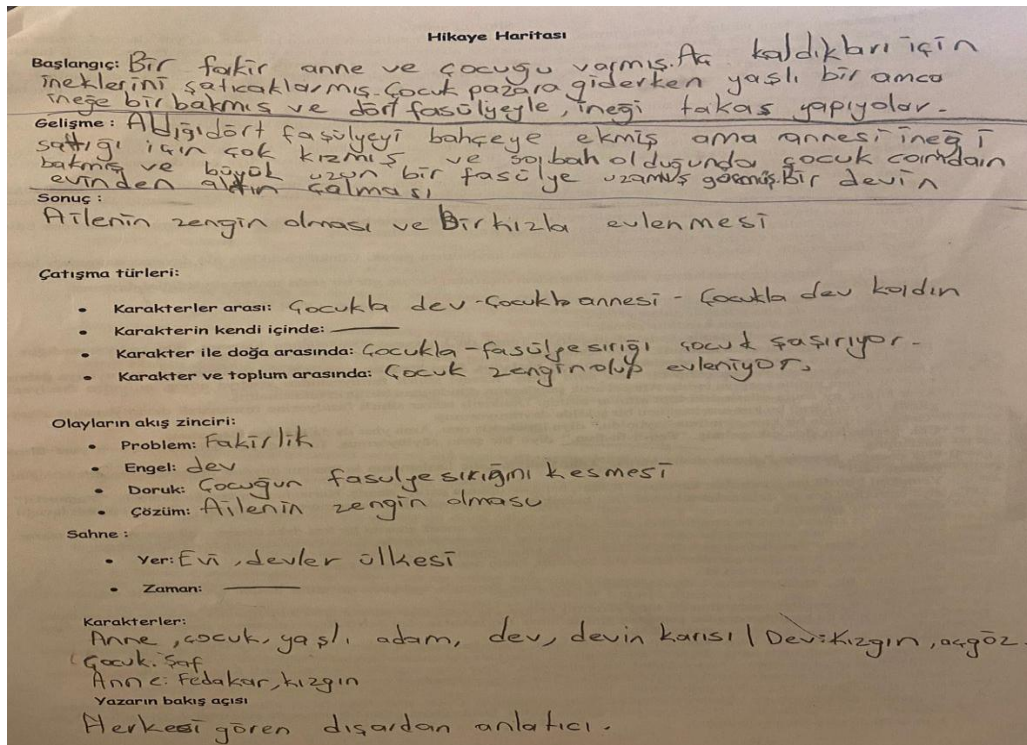
3. Biçim

Öğretilen metin türünün alt başlıklarının, kurallarının ve üslubunun öğretilmesinin amaçlandığı bu aşama masal özelinde ele alınmış ve masalların yapısının öğretilmesi amacıyla Akyol (1999) tarafından Türkçeye uyarlanan hikâye haritası unsurları kullanılmıştır. İlkokul seviyesine uygun olacak biçimde Şekil 5'te yer alan şablonda sadeleştirmeler yapılmıştır.



Şekil 5. Hikâye haritası

Üzerinde çalışılan 4 klasik masal için etkileşimli okuma çalışmaları tamamlandıktan sonra öğretmen rehberliğinde hikâye haritası ile çözümlemeler yapılmıştır. Süreçteki tüm masallar için uygulanan hikâye çözümleme örneği Şekil 6'da gösterilmektedir.



Şekil 6. Hikâye çözümleme etkinliği

Şekil 6'da "sihirli fasulye" masalının bir öğrenci tarafından çözümlenmesi yer almaktadır. Bu aşamada önce bireysel olarak çalışılmış ardından tüm sınıf ile etkileşimli olarak öğretmen rehberliğinde analizler yapılmıştır.

4. Planlama

Öğrencilerin yazmaya yönelik etkinlikler ve alıştırmalar yaptığı bu aşama her masal için süreç boyunca tekrarlanmıştır. Karakter oluşturma, bakış açısı değiştirme, zaman ve mekânı tasarlama, olay örgüsü oluşturma gibi etkinlikler düzenlenerek kendi çalışmalarını için hazırlık yapılmıştır. Haftalık ders planları içerisinde etkinlik örnekleri yer almaktadır.

5. Taslak

Öğrencilerin yazma etkinliklerini gerçekleştirdiği bu aşama Şekil 6'da yer alan çizelge doğrultusunda düzenlenmiştir.



Şekil 7. Masal-hikâye elementi eşleştirmesi

Şekil 7'de görüldüğü gibi süreçte ilk masal "Oduncunun Çocukları" olarak belirlenmiş ve okuma ve çözümleme işlemleri tamamlandıktan sonra karakterleri kendi bakış açıları ile tekrar tasarlamışlardır. İkinci aşamada "Sihirli Fasulye" masalı çözümlenmiş ve öğrenciler yer ve zaman unsurlarını değiştirerek masalı yeniden yorumlamışlardır. Üçüncü masal olan "Çizmeli Kedi" için yazar bakış açısı değiştirilmiş, son olarak ise "Fareli Köyün Kavalcısı" masalında çatışma türü değiştirme suretiyle masalların parodisi oluşturulmuştur.

6. Yayınlama

Bu aşamada ortaya çıkarılan masal parodisi ürünleri öğrenciler tarafından arkadaşlarına okunmuş ve ürünler sınıf panolarında yayınlamıştır. Bu bölüm içerisinde öğrenci ürünlerini değerlendirmekten kaçınılmıştır. Ölçme ve değerlendirme kaygısı olmadan yazmaya yönelik olumlu bir tutum oluşturmak etkinliklerin temel hedefini oluşturmaktadır.

Araştırma sürecinde her bir masal için gerçekleştirilen ders planları örnekteki gibi tasarlanmıştır.

Örnek Haftalık Plan

Hedef: Karakter oluşturma

Masal: Oduncunun çocukları

Süre: 6 ders saati (240 dk)

Durum + Amaç: 40 dk.

"Oduncunun Çocukları" isimli masal öğretmen tarafından sınıfta etkileşimli okuma kurallarına uygun olarak okunmuş ve karakterler, verilen mesajlar, masal hakkındaki düşünceler ile ilgili öğrencilerin fikirlerini sunmaları sağlanmıştır.

Biçim: 40 dk.

Masalın yazılı formu öğrencilere dağıtılmış ve şablon üzerinden masaldaki hikâye unsurlarını tespit ederek yazmaları istenmiştir.

Planlama: 40 dk.

Masalın analizi tamamlandıktan sonra bu masalda “karakter” unsuru ile çalışılacağı öğrencilere belirtilmiş ve karakter oluşturma süreçleri ile ilgili olarak Şekil 8’de yer alan etkinlikler düzenlenmiştir.

Aşağıdaki hayvanların karakterlerini masal dünyasına uygun olacak şekilde oluşturabilir misin?

Adı: Yunus Yuki
Görünüşü: Kırmızı derili, siyah gözlü, iri yüzgeçli.
Cinsiyeti ve Yaşı: Cinsiyeti bilinmiyor. 250 yaşında.
Yaşadığı yer: Bilinmiyor.
Olumlu özellikleri: Çalışkan, yardımsever.
Olumsuz özellikleri: Bazen alıngan.
Arkadaşları: Zürafa Çamurayak, Ejderha Çıtır.
Olağanüstü özellikleri: Uçabilmesi, konuşabilmesi, karada da yaşayabilmesi.
Amacı: Doğruluğu ve dürüstlüğü çevresine öğretmek.

Adı: Görünüşü: Cinsiyeti ve Yaşı: Yaşadığı yer: Olumlu özellikleri: Olumsuz özellikleri: Arkadaşları: Olağanüstü özellikleri: Amacı:

Adı: Görünüşü: Cinsiyeti ve Yaşı: Yaşadığı yer: Olumlu özellikleri: Olumsuz özellikleri: Arkadaşları: Olağanüstü özellikleri: Amacı:

Amire Gül Değeri
Şube: 6/6 No: 993
Gretel: 1

Fiziksel özellikleri:	Karakteri:
Mavi göste Normal kılıklı Herşeyi Sağlı Sağı bağli Kaküllü	Akıllı Herşeyi yapan Hırslı Herşeyi beceren.

Gretel: 2

Fiziksel özellikleri:	Karakteri:
K. Gözelli Normal kılıklı K. Sağlı Sağı açık Kaküllü	Zararlı Zeki Sakar Hırslı Yardımcı sever

İsmi: Gökçe

Şekil 8. "Karakter" oluşturma etkinlikleri

Şekil 8’de yer alan etkinlikler aracılığı ile hayal gücünü harekete geçirme ve yeni bir karakter oluşturma yolunda öğrencilere rehberlik edilmiştir.

Taslak: 40+ 40 dk.

“Oduncunun Çocukları” isimli masaldaki bir karakterin yerine kendi tasarladıkları bir karakter oluşturmaları ve masalı yeniden yorumlayarak yazmaları istenmiştir. Şekil 9 ve Şekil 10’da öğrenci çalışmaları ile ilgili örnekler yer almaktadır.

rak koşmuştur. Ekmek parçalarını kuşlar yiyince Hansel ve Gretel yolu bulamamıştır. Çok üzgün bir şekilde ormanda gezerken yaşlı ama çok sevecen oduncu bir amca ile karşılaşmış. Oduncu Hansel ve Gretel’i evine götürerek korumalarını dayandı ve ormanda beraber yaşamaya başladılar. Hansel ve Gretel üvey annesi ve babasında bulamadığı sevecenlik oduncu Amca’da buldu. Beraber yaşamaya başlayıp

Şekil 9. Karakter değişimi 1

Şekil 9’daki örnekte, öğrenci “kötü kalpli cadı” yerine “iyi niyetli oduncu amca” değişimini yaparak masalı tekrar yorumlamıştır.

Tane kardeşler varmış. Babaları oduncu, anneleri onlar bebekken ölmüş. Babaları 2. evlilik yapmayı düşünmemiş. Çocuklarıyla beraber bir süre yaşamını sürdürmüş. Babaları odunculuk yapmaya devam etmiş. Hansel ve Yıldı bir gün okula eve dönerken evelerin yolunu karıştırmışlar

Şekil 10. Karakter değişimi 2

Şekil 10'daki örnekte öğrenci babanın; kötü üvey anne ile evlenen, umursamaz ve saf karakterini değiştirerek çocukları ile yaşamayı tercih eden iyi bir baba profili yaratmıştır.

Yayımlama: 40 dk.

Gönüllü öğrenciler yazma ürünlerini arkadaşlarına okumuşlar ve fikir alışverişinde bulunmuşlardır. Örnek planda yer aldığı gibi diğer masallar için de aynı aşamalar tekrar edilmiş fakat her seferinde farklı masal ve farklı bir hikâye elementi ile çalışılmıştır.

Sihirli Fasulye (Sahne)

“Sihirli Fasulye” isimli masal ile etkileşimli okuma ve hikâye haritası oluşturma etkinlikleri bir önceki hafta olduğu gibi gerçekleştirilmiştir. “Yer” ve “zaman” elementleri ile çalışılacağı öğrencilere belirtilmiş ve aşağıdaki etkinlikler düzenlenmiştir.

Bir tuhafliklar dolabin olduğunu düşün. Bu dolaba koyduğun tuhaf diyarlardan birini seçip hayal edebilir misin?

Haritada nerede? Okyanus kıyısında mı?

Orada kimler yaşıyor?

Çevresinde neler var?

Çevresinde hangi sesler var?

Çevresinden hangi kokular geliyor?

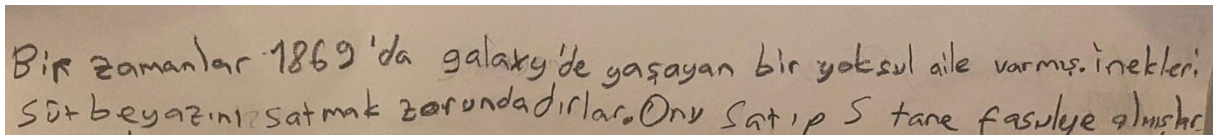
Bu diyarın adı ne olsun?

Bu diyarın en güzel yanı sence nedir?

Bu diyarı kimler yönetiyor?

Şekil 11. Mekân (Sahne) tasarlama etkinliği

Şekil 11'de yer alan etkinlik tamamlandıktan sonra “Sihirli Fasulye” isimli masaldaki “yer” ve “zaman” unsurlarını kendi tasarımları ile değiştirmeleri ve masalı yeniden yorumlayarak yazmaları istenmiştir. Şekil 12'de öğrenci çalışmalarından bir bölüm yer almaktadır.



Şekil 12. Zaman ve mekân değişimi

Şekil 12'de öğrenci gerçek masalda olmayan bir tarih eklemiş ve mekânı da “galaksi” olarak belirleyerek masalı yeniden yorumlamıştır.

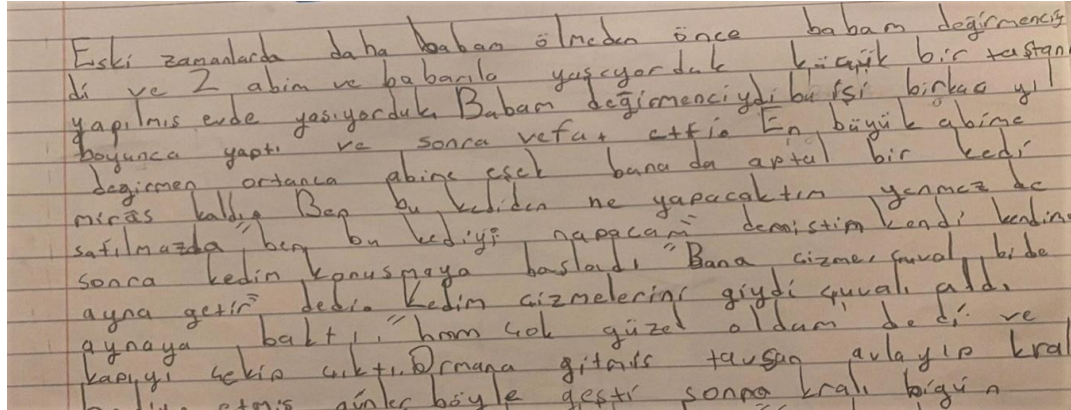
Çizmeli Kedi (Bakış Açısı)

“Çizmeli Kedi” isimli masal ile etkileşimli okuma ve hikâye haritası oluşturma etkinlikleri bir önceki hafta olduğu gibi gerçekleştirilmiştir. Bir yaratıcı yazma ürünüde “yazar bakış açısı” oluşturma ile ilgili aşağıda yer alan etkinlikler düzenlenmiştir.

Dünyayı hayvanların gözünden görmeye çalış. İlginç bulacaksın. Yarasa gibi baş aşağı asılsaydın nasıl görürdün? Neler olurdu? Zürafa kadar uzun bir boynun olsaydı hangi zorlukları yaşardın? Fil gibi bir hortumun olsaydı hangi zorluklarla karşılaşırydın?	Aşağıdaki metni “karga” veya “tilki” nin ağzından anlatılacak şekilde tekrar yazmayı dene Karga ile Tilki Günlerden bir gün bay karga konmuş bir dala Koca bir peynir ağzında. Tilki peynirin kokusunu almış gelmiş: — Günaydın, Sayın Karga, demiş; Bu ne güzellik böyle: Bakmaya doyamıyorum size. Şu tüylere bakın, pırıl pırıl; Sesiniz bilmiyorum nasıl; O da renginiz kadar güzelse Ne yalan söyleyeyim Bu ormanda güzel yoktur üstünüze. Karga bu sözlere bitmiş: — Şuna bir gak diyeyim de ses görsün, demiş; Gak der demez peynir düşmüş, tilki yutmuş. — Kara bayım, demiş kargaya; Şu sözümü hiç unutma, Kaptırdığın peynire değer: Her dalkavuk çıkarı için över, Yüzüne güler, peynirini yer. Karganın aklı gelmiş başına İş iştan geçtikten sonra.

Şekil 13. "Bakış açısı" etkinliği

Öyküleyici bir metindeki bakış açısını kavramaları amacıyla öğrencilerle Şekil 13'te yer alan etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Sonrasında “Çizmeli Kedi” isimli masalı “yazar bakış açısı” değişikliği yaparak masalı yeniden yorumlamaları ve yazmaları istenmiştir.

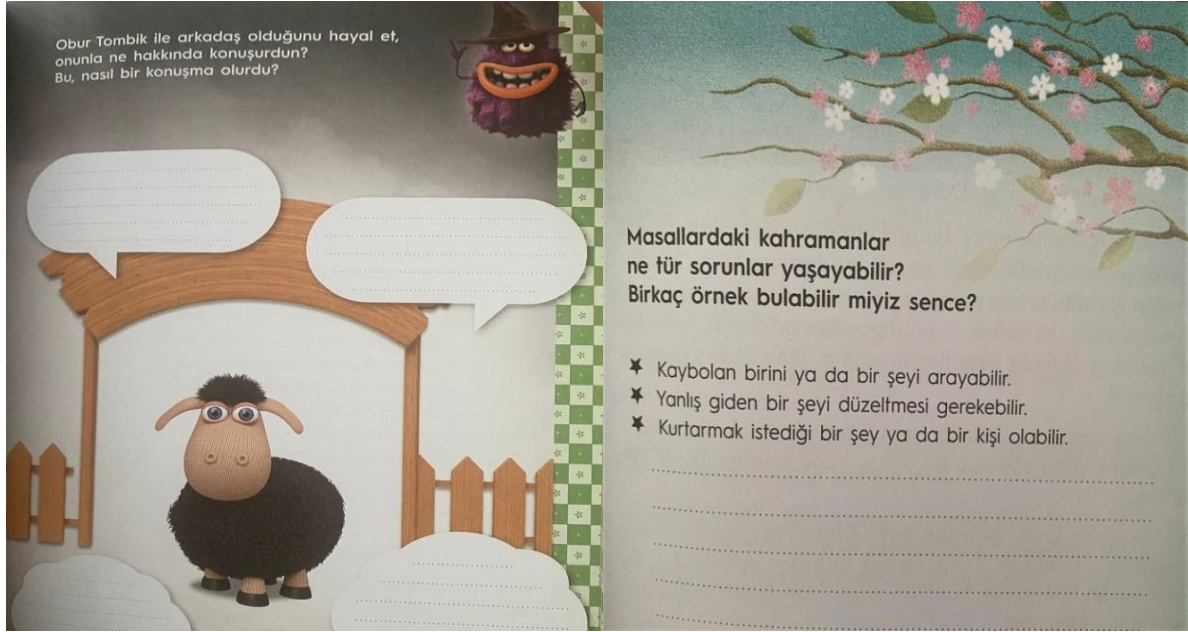


Şekil 14. Bakış açısı değişikliği

Şekil 14'te öğrenci masalı, değirmencinin en küçük oğlunun yani kedinin sahibinin gözüyle tekrar düzenlemiş ve anlatmıştır.

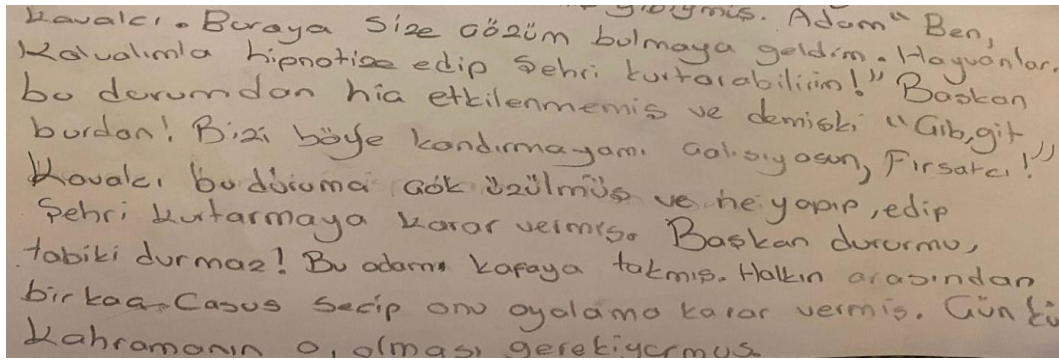
Fareli köyün kavalcısı (Çatışma)

“Fareli Köyün Kavalcısı” isimli masal ile etkileşimli okuma ve hikâye haritası oluşturma etkinlikleri bir önceki hafta olduğu gibi gerçekleştirilmiştir. Bir yaratıcı yazma ürününde yer alan “çatışma türleri” ile ilgili etkinliklere örnekler Şekil 15'te yer almaktadır.



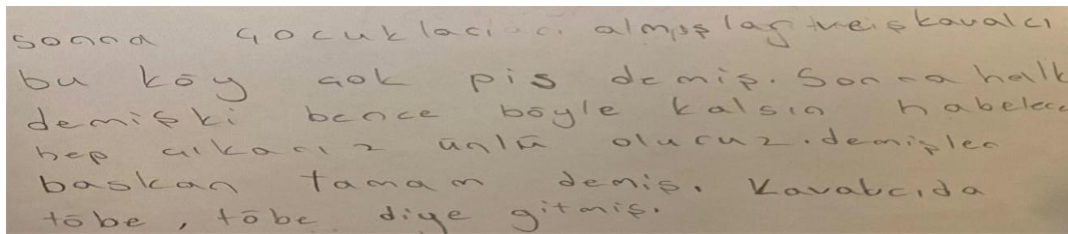
Şekil 15. "Çatışma" etkinlikleri

Çatışma yaratma süreci ile ilgili etkinlikler tamamlandıktan sonra öğrencilerden "Fareli Köyün Kavalcısı" isimli masaldaki "çatışma türünü" değiştirerek yeniden yazmaları istenmiştir.



Şekil 16. Çatışma değişikliği 1

Şekil 16'da öğrenci asıl masalda başlangıçta anlaşılan kavalci ve başkan arasındaki ilişkiyi değiştirmiş ve başkanı kışkırtıcı ve aç gözlü göstererek yeni bir çatışma yaratmıştır.



Şekil 17. Çatışma değişikliği 2

Şekil 17'de öğrenci, asıl masalın sonunda anlaşılan halk ve kavalci çatışmasını değiştirerek masalı yeniden tasarlamıştır.

Nitel Veri Toplama Süreci

Kontrol grubu için masalları değiştirerek tekrar yazma ve kontrol grubu için ise süreç-tür temelli yaklaşım rehberliğinde masalları yeniden yazma sürecini kapsayan deneysel çalışma bölümü tamamlandıktan sonra deney grubu öğrencilerinden yapılandırılmış görüşme formu ile veriler

toplanmıştır. Temel yorumlayıcı desene göre tasarlanan araştırmanın verileri yapılandırılmış görüşme formundan içerik analizi ile elde edilmiştir. Temel yorumlayıcı desende katılımcıların sahip olduğu olguların araştırma soruları ile irdelenmesi ve anlamlı bir bütün halinde sunulması hedeflenmektedir (Merriam, 2013).

Görüşmelerde etik ilkeler doğrultusunda öğrencilerin isimleri yerine Ö1, Ö2 şeklindeki kodlamalara başvurulmuştur. Nicel boyutun tamamlanmasının ardından nitel verileri toplamak için sınıf ortamında öğrencilerle bir araya gelinmiş ve görüşme formları dağıtılarak bilgilendirme yapılmıştır. Verilerin toplanması ortalama 40 dakika sürmüştür.

Veri Analizi

“Yazmaya yönelik tutum” ve “Yazma kaygısı ölçeği” ile toplanan nicel verilerin çözümlemesinde SPSS paket programı kullanılmış ve testten alınan puanların aritmetik ortalaması, standart sapma ve t- testi değerleri hesaplanmıştır. İstatistiksel çözümlemelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

Nitel verileri çözümlemek amacıyla içerik analiz yapılmıştır. İçerik analizinde güvenilirliği sağlamak amacıyla bir alan uzmanından yardım alınmış ve görüşme formları iki araştırmacı tarafından deşifre edilmiş ve kodlama yapılmıştır. İki kodlayıcı arasındaki uyumu belirleme amacıyla Miles ve Huberman (1994) ölçütü baz alınmış ve kodlayıcılar arası uyum katsayısı uygun bir değer olan %91 olarak bulunmuştur. Kodlama işleminin her aşamasında görüş ve bilgi alışverişinde bulunarak gerektiğinde yeni kodlar eklenmiş ve çelişkili kodlar düzenlenmiştir. Kodlama işlemi tamamlandıktan sonra alt temalara, alt temalardan da temalara ulaşılmıştır. Tablo 3’te kodlama sürecine dair bir örnek yer almaktadır.

Tablo 3. Süreç-tür temelli yaklaşımla masal parodisi yazma sürecine yönelik kodlama örneği

Kodlar	F	Öğrenciler	Açıklama
Eğlenceli	30	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö28, Ö30, Ö31, Ö33, Ö34, Ö36, Ö37, Ö38, Ö39	“Etkinliğin (Herhangi bir yerini) yaparken çok eğlendim.”
Zorlayıcı	10	Ö2, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö15, Ö19, Ö21, Ö24, Ö31, Ö32	“Beni yordu”, “yapamadım”
Yaratıcı	10	Ö1, Ö13, Ö21, Ö22, Ö25, Ö26, Ö27, Ö34, Ö35, Ö38	“Hayal etmek”, “komikleştirmek”, “değiştirmek”
Düşündürücü	5	Ö8, Ö18, Ö3, Ö27, Ö29	“Fark ettim”, “dikkatimi çekti”, “şaşırdım”

Tablo 3’te kodlama sürecine dair araştırmacının notları yer almaktadır. Açıklama kısmında hangi kavramların veya ifadelerin kodlandığı ve bu kodun hangi alt temaya ait olduğuna dair örnekler bulunmaktadır.

Çalışmanın güvenilirliği

Çalışmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla nicel verilerin nitel verilerle desteklenmesi sağlanmıştır. Nicel veriler için kullanılan ölçekler seçilirken güvenilirlik ve geçerlik katsayıları dikkate alınmıştır. Ölçeklerin uygulanması sırasında öğrencilere ön bilgilendirme yapılmış ve yeterli süre tanınmıştır. Nitel veriler için doğrudan alıntılar yapılarak bulguların doğruluğu tanımlanmıştır. Nitel verilerde güvenilirliği sağlamak amacıyla kodlayıcılar arası uyum katsayısına bakılmıştır. Literatürün önerileri doğrultusunda kodlama konusunda fikir ayrılığına düşülen noktalarda bilgi ve fikir alışverişinde bulunularak ortak bir karara varılmıştır (Shenton, 2004; Johnson ve Christensen, 2019). Yöntem, veri toplama süreci ve verilerin analizi aşamaları sonraki araştırmalarda bulguların güvenli bir şekilde kullanılabilmesi için detaylı bir anlatımla raporlanmıştır (Creswell, 2005).

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

Nicel Bulgular

Yazmaya yönelik tutum puanlarını değerlendirmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Tablo 4'te analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. Yazmaya Yönelik Tutum Normallik Analizi

Değişken	N	Min.	Max.	Skewnes	Kurtosis	Sd
Tutum ön test	75	32	48	.04	-.06	3.25
Tutum son test	75	32	54	.72	1.07	3.97

Tablo 4'e göre çok değişkenli basıklık değerinin -2 ile +2 arasında olması sonucunda veri setinin çok değişkenli normalliğe sahip olduğu tespit edilmiştir (Karagöz, 2017). Süreç-tür temelli yazma yaklaşımı ile masal parodisi oluşturma etkinliklerinin yazmaya yönelik tutuma etkisini belirlemek amacıyla ön test ve son test bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmıştır. Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına ilişkin ön test puanları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Yazmaya Yönelik Tutum Ön Test Puanları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Kontrol grubu	36	39.05	3.44	73	1.5	*.12
Deney grubu	39	40.20	3.01			

*p < ,05

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum ön test puanları sonucunda gruplar arası anlamlı bir fark olmadığı ve grupların benzer bir yapı gösterdiği tespit edilmiştir ($t_{(73)} = 1.54$; $p > .05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum son test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Yazmaya Yönelik Tutum Son Test Puanları

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Kontrol grubu	36	39.25	2.94	73	-3.00	*.00
Deney grubu	39	42.25	4.28			

*p < ,05

Yazmaya yönelik tutum son test puanları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ($t_{(73)} = -3$; $p < .05$).

Öğrencilerin yazma kaygısı puanlarını değerlendirmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Tablo 7'de analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7. Yazma Kaygısı Normallik Analizi

Değişken	N	Min.	Max.	Skewnes	Kurtosis	Sd
Kaygı ön test	75	35	46	-.16	-.65	2.76
Kaygı son test	75	31	44	-.38	-.12	2.69

Tablo 7'ye göre çok değişkenli basıklık değerinin -2 ile +2 arasında olması sonucunda veri setinin çok değişkenli normalliğe sahip olduğu tespit edilmiştir (Karagöz, 2017). Süreç-tür temelli

yazma yaklaşımı ile masal parodisi oluşturma etkinliklerinin yazma kaygısına etkisini belirlemek amacıyla ön test ve son test bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmıştır. Öğrencilerin yazma kaygısına ilişkin ön test puanları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Yazma Kaygısı Ön Test Puanları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	T	P
Kontrol grubu	36	40.13	2.28	73	-1.08	*2.83
Deney grubu	39	40.82	3.13			

*p <,05

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ön test sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı ve iki grubun puanlarının dengeli dağıldığı tespit edilmiştir ($t_{(73)} = -1.08$; $p > .05$).

Öğrencilerin son test başarı puanlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Yazma Kaygısı Son Test Puanları

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Kontrol grubu	36	39.58	2.29	73	-4.28	*.00
Deney grubu	39	37.17	2.54			

*p <,05

Hikâye elementlerini değiştirme yoluyla gerçekleştirilen yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma kaygısına etkisi ile ilgili yapılan analizler sonucunda grupların birbirinden anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t_{(73)} -4.28$ $p < .05$).

Nitel Bulgular

Süreç-tür temelli yazma yaklaşımı ile masal parodisi oluşturma sürecine yönelik deney grubu öğrencilerinin görüşlerini almak için yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmış ve görüşme formundan elde edilen veriler doğrultusunda temalara ulaşılmıştır. Tablo 10’da bu temalar ve temalara ait kodlara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 10. Süreç-Tür Temelli Yaklaşımı ile Masal Parodisi Yazmaya Yönelik Öğrenci Görüşleri

Bilişsel Görüşler	N	Duyuşsal Tepkiler	N
1.Olumlu bilişsel görüşler	27	1.Olumlu duyuşsal tepkiler	69
Eleştirel düşünme	12	Eğlenceli	30
Yaratıcılık	15	Paylaşım	14
		İstek	25
2. Olumsuz bilişsel görüşler	11	2. Olumsuz duyuşsal tepkiler	7
Zorlanma	8	Kaygı	4
Kaçınma	3	Çekingenlik	3

Tablo 10’a göre öğrencilerden elde edilen veriler doğrultusunda bilişsel görüşler ve duyuşsal tepkiler olmak üzere iki temaya ulaşılmıştır. Bilişsel görüşler teması altında olumlu bilişsel görüşler ve olumsuz bilişsel görüşler alt temaları, duyuşsal tepkiler altında ise olumlu duyuşsal tepkiler ve olumsuz duyuşsal tepkiler olmak üzere iki alt tema yer almaktadır.

Süreç-tür temelli yaklaşımla masal parodisi yazmaya yönelik bilişsel görüşler

1. Olumlu bilişsel görüşler

Süreç-tür temelli yaklaşımla masal parodisi yazma sürecine yönelik deney grubu öğrencilerinin olumlu bilişsel görüşleri (n=27), eleştirel düşünme (n=12) ve yaratıcılık (n=15) alt temalarından oluşmaktadır.

Öğrencilerin kendilerine katkıda bulunduğunu söyledikleri bilişsel alanla ilgili ilk görüş eleştirel düşünme becerisine yöneliktir. Öğrenciler sürecin; akıl yürütme, analiz, değerlendirme gibi bir dizi zihinsel süreci kapsayan eleştirel düşünme becerisine yönelik kendilerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Ö27'nin *"Herkesin bildiği bir masalı değiştirmek iyiyi kötü, kötüyü iyi hale getirmek beni çok eğlendirdi."* şeklindeki ifadesi öğrencinin olayı farklı bir bakış açısıyla ele alma, alternatif fikir üretme yolunda ilerlediğini göstermektedir.

Ö2 ise *"Yazmaya başlarken hep çok zorlandım ama devam ettikçe kendi fikirlerimi anlatmayı, masalı istediğim gibi değiştirmeyi sevdim. Mesela sihirli fasulye masalında devden eşya çalan bir adamın sonunda mutlu olması saçmaydı..."* söylemiyle masallara dair eleştirel bir bakış açısı geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin süreçle ilgili olarak olumlu bilişsel görüşlerinden bir diğeri de yaratıcılıktır. Süreç boyunca yeni, özgün ve beklenmedik fikirler ortaya koyma olarak karşılaşılan yaratıcılık ile ilgili olarak Ö13 *"Masallardan önce hazırlık için yaptığımız etkinlikleri çok sevdim. Mesela farklı hayvanları birbiriyle sohbet ettirirken aklıma Kral Şakir filmi geldi. Ben de onlar gibi komik şeyler konuşturdum."* diyerek özgün bir ürün ortaya koyma sürecini anlatmıştır. Ö5 ise *"...yazdığım masalı anneme okuyunca bu kadar şeyi nasıl hayal ettin diye şaşırdı. Galiba benim hayal gücüm gelişmiş."* şeklindeki ifadeyle hem kendi güçlü yönünü belirtmiş hem de hayal gücü ve yaratıcılık kavramlarını da vurgulamıştır.

2. Olumsuz bilişsel görüşler

Süreç-tür temelli yaklaşımla masal parodisi yazma sürecine yönelik deney grubu öğrencilerinin olumsuz bilişsel görüşleri (n=11), zorlanma (n=8) ve kaçınma (n=3) alt temalarından oluşmaktadır. Öğrencilerin bilişsel açıdan olumsuz görüş belirttiği ilk konu "zorlanma" dır. Zorlanma alt teması kendi içinde uzun yazma süreçlerini kapsayan etkinliklerle fiziksel zorlanma ve düşünme süreçlerini kapsayan bilişsel zorlanma olmak üzere iki boyutta değerlendirilebilir. Ö22 *"...sonuna geldiğimde arkadaşlarıma okumak ve yazdıklarımıza gülmek güzeldi ama yazarken çok yoruldum. Bazen yazmak zor geldiği için aklıma gelenlerin hepsini yazmadım."* diyerek fiziksel zorlanmaya vurgu yapmış ve bu zorlanma sonucunda potansiyelini tam olarak yansıtamadığını ifade etmiştir. Ö35 ise *"Masallardan önceki etkinlikler, masalı ayırma, masalı yeniden yazma bir sürü şey yaptık ama ben çok yoruldum bunun yerine direk kitap okumak daha rahatlatıcı."* ifadesiyle ardışık süreçlerin zihinsel yorgunluk oluşturarak bilişsel zorlanmaya yol açtığını belirtmiştir.

Süreçle ilgili bir diğer olumsuz bilişsel görüş ise kaçınmadır. Etkinlikleri yapmak istememe ve gereksiz görme şeklinde karşılaşılan bu duruma yönelik Ö6 *"...benim için uzun ve zordu. Bu nedenle tekrar buna benzer etkinlikler yapmak istemem."* şeklindeki ifadeyle duruma örnek oluşturmaktadır. Ö18 ise süreçten kaçındığını belirtmek amacıyla *"...kendi başıma böyle bir çalışma yapmazdım öğretmenim istediği için yapıyorum."* demiştir.

Süreç-tür temelli yaklaşımla masal parodisi yazmaya yönelik duyuşsal tepkiler

1. Olumlu duyuşsal tepkiler

Süreç-tür temelli yaklaşımla masal parodisi yazma sürecine yönelik deney grubu öğrencilerinin olumlu duyuşsal tepkileri (n=69); eğlence (n=30), paylaşım (n=14) ve istek (25) alt temalarından oluşmaktadır.

Öğrencilerin duyuşsal tepkilerinden ilki eğlencedir. Hoş vakit geçirme ve süreçten zevk alma şeklinde tanımlanabilen eğlence teması ile ilgili olarak Ö21 *"... aslında her masalda eğlendim ama benim en sevdiğim Sihirli Fasulye masalı. Sihirli fasulyeyle devler ülkesi yerine bir alışveriş merkezine gönderdim. Arkadaşlarım fikrime çok güldü ve eğlendi."* diyerek düşüncelerini ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö7 *"Bundan sonra da bunun gibi şeyler yapmak isterim. Derslerimiz böyle çok eğlenceli geçiyor."* diyerek eğlenme temasını vurgulamıştır.

Öğrencilerin olumlu duyuşsal tepkilerinden ikincisi paylaşımdır. Yazma ürünlerini aileleri ve arkadaşları ile paylaşma konusundaki istekliliklerinin ele alındığı bu alt tema ile ilgili olarak Ö2'nin *"Yazdığımız masalları sınıfta okumayı çok seviyorum. Herkes ne yazmışım diye merakla bekliyor."* şeklindeki ifadesi ürünlerini diğer insanlarla paylaşmaktan mutlu olduğunu göstermektedir. Ö14 ise *"Ben kendim yazmayı çok sevmiyorum ama en sonunda arkadaşlarımla yazdıklarını sınıfta dinlerken çok eğleniyorum."* arkadaşlarının ürünlerini kendisiyle paylaşmasından dolayı mutlu olduğunu ifade etmektedir.

Öğrencilerin olumlu duyuşsal tepkilerinden bir diğeri ise istektir. Öğrencilerin etkinlik sürecine yönelik istekli olduğunu destekleyen ifadesinde Ö27 *"...bu hafta acaba hangi masalı çalışacağız diye tahmin ettiğimiz bölümü çok sevdim. Bir an önce öğrenip başlamak istiyorduk."* demiştir. Ö9 ise *"Etkinliklerde en üzüldüğüm zaman Fareli Köyün Kavalcısı masalının başına katılmamaktı. Hasta olduğum için orayı yazamadım."* diyerek katılamamanın verdiği üzüntü ve süreçle ilgili istekli olma durumunu ortaya koymaktadır.

2. Olumsuz duyuşsal tepkiler

Süreç-tür temelli yaklaşımla masal parodisi yazma sürecine yönelik deney grubu öğrencilerinin olumsuz duyuşsal tepkileri (n=7), kaygı (n=4) ve çekingenlik (n=3) alt temalarından oluşmaktadır. Nitel boyutun en az vurgulanan temasının ilk alt boyutunu kaygı oluşturmaktadır. Somut bir neden olmamasına rağmen duyulan huzursuzluk ve tedirginliği ifade eden kaygı ile ilgili olarak Ö35 *"Güzel şeyler yazamayacağımı biliyordum, ben yazar değilim..."* ifadelerini kullanarak kendi kaygı durumunu ortaya koymuştur. Ö18 *"Aslında çok daha güzel yazardım ama arkadaşlarım sonra bana güler diye vazgeçtim"* diyerek arkadaşlarının tepkilerine yönelik kaygısını dile getirmiştir.

Öğrencilerin olumsuz duyuşsal tepkilerine yönelik ikinci alt tema ise çekingenliktir. Bir şeyi yapmaktan utanma ve güven eksikliği hissetme durumlarını kapsayan bu durumla ilgili olarak Ö9 *"...keşke sadece öğretmenim okusa, arkadaşlarımla duymasını istemem"* diyerek yazma ürünlerini paylaşmaktan çekindiğini vurgulamıştır. Çekingenlik ile ilgili olarak bir başka ifadede ise Ö1 *"Elif'in masalını dinledikten sonra kendiminkini okumadım. Çünkü onunki kadar güzel değildi."* diyerek özgüven eksikliğine dayalı bir çekingenliği örneklemiştir.

Tartışma

Bu çalışmada, süreç-tür temelli yazma yaklaşımı ile masal parodisi oluşturma sürecinin ilkökul öğrencileri üzerindeki etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışma nitel ve nicel verilerin birlikte kullanılmasını esas alan karma desene göre tasarlanmıştır. Böylece nicel boyutta öğretim sürecinin öğrencilerin kaygı düzeyi ve tutumları üzerindeki etkisi ölçekler aracılığı ile analiz edilirken nitel boyutta ise deney grubu öğrencilerinin etkinlikler ve süreç ile ilgili görüşleri alınmıştır. Toplanan nitel ve nicel bulgular bütüncül olarak incelendiğinde öğrencilerin kaygı düzeylerinin düştüğü, yazmaya yönelik tutumlarında anlamlı iyileşme olduğu ve öğrencilerin eğitim sürecine yönelik olumlu bakış açısı geliştirmelerine katkı sağlandığı belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen ilk bulguda süreç-tür temelli yazma eğitimi alan deney grubunun yazmaya yönelik olumlu tutumlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde arttığı tespit edilmiştir. Bu bulgu yazma eğitiminin temelini atıldığı ilkökul döneminde karmaşık ve güç olan yaratıcı yazma becerisine yönelik olumlu tutum oluşturmak için süreç-tür temelli yaklaşımın kullanılabileceğini göstermektedir. Benzer şekilde Türkyılmaz (2021), 7. Sınıfa devam eden 67 öğrenci ile yürüttüğü yarı deneysel çalışma sonucunda etkinlik temelli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazmaya yönelik tutumlarını geliştirdiğini tespit etmiştir. Farklı yaratıcı yazma uygulamalarının her kademedeki öğrenciler için yazmaya yönelik tutumu olumlu etkilediği literatürde görülmektedir (Gökçe, 2020; Türkel ve Çetinkaya, 2020). Uluslararası alanda yapılan çalışmalar da elde edilen bulguları desteklemekte ve stratejik yazma eğitimi, yazma sıklığını artırma ve farklı yazı türleri ile çalışmanın öğrencilerin yazmaya yönelik tutumunu olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Buhrke vd., 2002; Dhadhodara ve Joshi, 2018; Okasha ve Hamdi, 2014). Literatürde mevcut bulgu ile çelişen çalışmalar da yer almaktadır. Yüksel (2016), 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği yazma etkinlikleri

sonucunda, düşünsel akıcılık açısından deney grubunun anlamlı fark oluşturduğunu ancak öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarında anlamlı bir değişiklik olmadığını tespit etmiştir.

Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen bir diğer bulguya göre süreç-tür temelli yaratıcı yazma eğitimi alan öğrencilerin yazma kaygıları eğitim almayanlara göre anlamlı düzeyde azalmıştır. Güneşer Kurt (2023), benzer şekilde 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada yazma kaygısını azaltmak amacıyla yaratıcı yazma temelli drama uygulamaları gerçekleştirmiş ve sürecin yazma kaygısını azaltma açısından etkili olduğunu belirtmiştir. Mevcut bulguyu destekleyen diğer bir çalışmada Taşkın ve Karakuş Tayşi (2018), proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile yazma çalışmaları gerçekleştirmiş ve uygulanan yöntemin öğrencilerin hem yazma becerisi hem de yazma kaygısı üzerinde katkısı olduğunu tespit etmiştir. Uluslararası alan yazında da planlı bir yazma öğretiminin öğrencilerin yazma kaygısını azalttığını belirleyen çalışmalar mevcuttur (Balsamo, 2019; Dörnyei, 2005; Oxford, 1999). Elçi (2018) ise yansıtıcı düşünme temelli bir dizi yazma etkinliğini gerçekleştirdiği çalışma sonucunda öğrencilerin yazma becerilerinin arttığını ancak yazma kaygılarının anlamlı bir fark oluşturmadığını belirtmiştir. Bu yönüyle çalışma mevcut bulgularla çalışmaktadır.

Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen ilk bulguya göre öğrenciler etkinliklerle ilgili olarak düşüncelerini daha çok duyuşsal açıdan ifade etmişlerdir. Çalışmanın yazma becerisi geliştirmekten çok ilkökul düzeyinde öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu bir bakış açısı oluşturmaları üzerine yoğunlaştığı düşünüldüğünde bu istendik bir bulgu olarak görülmektedir. Nitekim Oral (2008), öğrencilerin yazma ürünlerinin eleştirilmemesi bunun yerine yapıcı bir şekilde desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Duyuşsal açıdan ele alındığında, araştırmada olumlu ve olumsuz tepkiler olmak üzere iki tema belirlenmiştir. Olumlu tepkiler ile ilgili bulgularda öğrencilerin yapılan etkinlikleri eğlenceli bulduğu ve benzer yazma etkinlikleri için istekli oldukları ve etkinlikleri paylaşmanın onları mutlu ettiği tespit edilmiştir. Mevcut bulguyu destekleyen çalışmalardan Ediger (1993), 6. sınıf öğrencileri ile efsane yazma etkinlikleri düzenlemiş ve çalışma sonucunda öğrencilerin ilgi düzeylerinin arttığını ve yazdıklarını paylaşmaya istekli olduklarını tespit etmiştir. Pawliczak (2015), ise bir dönemlik yazma etkinlikleri gerçekleştirdiği çalışma sonucunda öğrencilerin süreç ile ilgili görüşlerini almış ve yazma etkinlikleri arasında %45 ile en eğlenceli yazma türünün hikâye yazma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin yazmaya yönelik istekli oldukları ve daha çok yazma çalışması yapmak istedikleri görülmüştür. Araştırmalara göre yazma konusunda istekliliğin, bireyin yazma etkinliklerini yapabildiğini görmesi ve özgüven kazanmasıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Avcı, 2013, Göçen, 2018). Bu yönüyle araştırma bulgularının literatür tarafından da desteklendiği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin etkinliklerle ilgili sınırlı da olsa olumsuz duyuşsal tepkiler geliştirdiğine yönelik bulgular da yer almaktadır. Başaramama kaygısı ve yazma ürünlerini paylaşmada çekingenlik gösterme olumsuz duyuşsal tepkiler olarak belirlenmiştir. Araştırmalar yazma kaygısının yazma sıklığı ile ters orantılı bir şekilde geliştiğini, uzun süreli ve tekrarlı çalışmalar ile yazma kaygısı düzeyinin düştüğünü belirtmişlerdir (İşeri ve Ünal, 2012, Karakaya ve Ülper, 2011). Dolayısı ile daha derinleşmiş kaygı düzeyindeki çocuklar için beş haftalık bir programdan ziyade ders içeriğine yedirilmiş ve tüm sınıf düzeylerinde devam eden sürekli bir eğitimin etkili olacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin yazma sürecine yönelik tepkilerinden bir kısmı da bilişsel tepkilerdir. Öğrencilerin olumlu bilişsel tepkileri eleştirel düşünme ve yaratıcılık olmak üzere iki alt temada değerlendirilmiştir. Öğrenciler ifadelerinde masallara farklı açılardan bakmanın ve kendilerinin karakteri, mekânı, zamanı ve olayı yeniden tasarlamalarının ilginç ve eğlenceli olduğunu, bu tür etkinliklere daha çok vakit ayırmak istediklerini belirtmişlerdir. Görsel ve işitsel uyarılar ile desteklenmiş ve değişim gösteren yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerde yaratıcılığı geliştirdiğine yönelik literatür mevcut bulguyu desteklemektedir (Beydemir, 2010; McCarthy ve McCarthy, 2006; Özdemir ve Çevik, 2018; Tonyalı, 2010). Ayrıca yine bulgulara paralel olarak yaratıcı yazma çalışmaları yaratıcı düşünmeyi etkilemesinin yanı sıra problem çözme ve farklı bakış açıları üretme konusunda da etkili olarak eleştirel düşünmeyi geliştirmektedir (Batdal Karaduman ve Yıldırım, 2017; Özdemir ve Çevik, 2018).

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre; öğrenciler yazma sürecine yönelik sınırlı da olsa olumsuz bilişsel tepkiler göstermiştir. Zorlanma ve kaçınma olarak gruplanan bu tepkilere dair öğrenci ifadeleri; düşünürken çok zorlandıkları, akıllarına bir şey gelmediği ve bu nedenle yazdıklarını beğenmedikleri için yazmak istemedikleri şeklindedir. Göçen (2018), öğretmenlerin yaratıcı yazma ile ilgili görüşlerini incelediği çalışmada bireysel farklılıklardan kaynaklı olarak öğrencilerin yazma etkinliklerinde zorlanabildiğini belirtmiştir. Ayrıca yazma çalışmalarının sıkı, zorlu bir çalışma ve istikrar gerektirmesi nedeniyle birçok öğrencinin yazma çalışmalarında zorlandığı literatürde yer almaktadır (Applebee vd., 1986; Collins ve Parkhurst, 1996).

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada süreç-tür temelli yaklaşımla masal parodisi yazma etkinliklerinin ilkökul öğrencileri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. İç içe karma desene göre tasarlanan çalışmanın nicel boyutunda deney ve kontrol grubuna ön-test son test uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre uygulanan yazma programı deney grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına ve yazma kaygısına anlamlı düzeyde katkı sağlamıştır. Bu doğrultuda öğrencilere rehberlik edilen, farklı görsel ve işitsel yöntemlerin bir arada kullanıldığı, uygulama temelli yazma çalışmaları ile ilkökul döneminden itibaren yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmenin ve yazma kaygısını düşürmenin mümkün olduğu görülmüştür. Bununla birlikte herhangi bir eğitim ve bilgilendirme almayan ve sadece masalların parodisini yazması istenen kontrol grubu öğrencilerinin de anlamlı olmamakla birlikte yazma kaygılarında ve tutumlarında olumlu değişim olduğu görülmüştür. Bu bulgu ile tek başına yaratıcı yazma çalışmalarının, öykülerin ve masalların kullanılmasının bile öğrencilere yazmaya yönelik olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Çalışmanın ikinci aşamasında süreç-tür temelli yazma yaklaşımı ile masal parodisi yazan deney grubu öğrencilerinin süreç ile ilgili görüşleri alınmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin sürece yönelik bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki tür tepki verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin daha çok üzerinde durduğu duyuşsal tepkiler sürecin eğlenceli olduğu, ürünlerini paylaşmaktan zevk aldıkları ve sonraki süreçlerde de bu tarz yazma çalışmaları yapmaya istekli oldukları yönündedir. Deney grubu öğrencilerinin bilişsel tepkileri ise; yazma sürecinin eleştirel düşünme becerilerine ve yaratıcılık düzeylerine olumlu katkıda bulunduğu şeklindedir.

Araştırma süresince sınırlı sayıda da olsa bazı öğrencilerin sürece yönelik olumsuz tepkilerinin değişmediği görülmüştür. Zorlanma, kaçınma, kaygı ve çekingenlik olarak baş gösteren bu olumsuz tepkilerin öğrencilerin bireysel farklılığından kaynaklanabileceği ve daha uzun süreli, kararlı ve planlı yazma etkinlikleri ile bu öğrenciler üzerinde olumlu bir etki oluşturulabileceği düşünülmektedir.

Nicel aşamada elde edilen yazma tutumu ve yazma kaygısının olumlu değişimi nitel boyutta elde edilen eleştirel düşünme, yaratıcılık, paylaşım, eğlenme ve istek alt temaları ile derinlemesine ele alınmıştır. Ayrıca nicel boyutta değinilmeyen olumsuz tepkiler de bulgulara eklenerek daha zengin bir veri setine ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda karma desenin yapısına uygun olarak nitel aşamada elde edilen bulgular, nicel bulgularla daha derinlemesine ve kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır.

Öğretmenler açısından ele alındığında ilkökul düzeyinde olumlu bir yazma süreci geliştirmek için süreç-tür temelli yazma yaklaşımının adımlarını yaratıcı yazma çalışmalarına ek olarak diğer yazı türlerinde de aktif olarak kullanılması önerilmektedir. Ayrıca yazma çalışmaları yaparken masal parodilerine ek olarak diğer edebi unsurlar ve sinema, heykel, müzik gibi birçok sanat türünden faydalanılarak öğrencilerin sürece aktif katılımı sağlanmalıdır.

Araştırmacılar açısından düşünüldüğünde ise çalışmanın bir sınırlılığı olan beş haftalık sürenin daha uzun ve kapsamlı bir şekilde ele alınması ve sonrasında kalıcılık ile ilgili çalışmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca bulgular içerisinde yer alan ve her grupta bulunması mümkün olan olumsuz tutum gösteren öğrenciler ile birebir ve derinlemesine çalışmalar yapılması önerilmektedir. Bununla birlikte süreç-tür temelli yazma yaklaşımının diğer yazma türleri açısından uygunluğunu ortaya koyan çalışmalar da mevcut bulgunun zenginleşmesine katkı sunacaktır.

Kaynakça

- Ağvan, Ö., & Asutay, H. (2018). Bir anti-masal örneği olarak cam ayakkabıları reddeden vejetaryen külkedisi. *Humanitas*, 6(11), 225-237. <https://doi.org/10.20304/humanitas.382350>
- Akbaş, E. (2020). Yabancı dil eğitiminde yazma eğitimi yaklaşımlarının gözden geçirilmesi ve yazma becerisinin diğer becerilerle ilişkilendirilmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(30), 3038-3082. <https://doi.org/10.26466/opus.744508>
- Akın, E., Yıldırım, O., & Narin, A. (2022). *Masalların terapötik gücü*. Nobel.
- Akyol, H. (1999). Hikâye haritası yöntemiyle metin öğretimi. *Milli Eğitim*, (142), 55-57. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/medergi/15.htm
- Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*, (146), 37-48.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök.
- Albertson, L., Billingsley, M., & Felix, R. F. (2001). Using strategy instruction and self-regulation to improve gifted students' creative writing. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12(2), 90-111. <https://doi.org/10.4219/jsge-2000-648>
- Applebee, A. N., Langer, J. A., & Mullis, I. V. S. (1986). *The writing report card: Writing achievement in american schools*. Educational Testing Service.
- Arthur, B., & Zell, N. A. (1996). Strategy for teaching creative writing skills to emotionally disturbed students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 40(4), 28-30. <https://doi.org/10.1080/1045988X.1996.9944617>
- Aşıkcan, M., & Pilten, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin yazılı anlatım çalışmalarının süreç temelli yazma modeli odaklı değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 255-276. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9871>
- Aşlıoğlu, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe öğretimi* (Thesis No. 25980). [Doctoral dissertation, Ankara University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Aşlıoğlu, B., & Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 83-111. <https://doi.org/10.9761/JASSS1527>
- Avcı, A. S. (2013). *Yaratıcı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi* (Thesis No. 345619) [Master's thesis, Niğde University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Ayyıldız, M., & Bozkurt, Ü. (2006). Edebiyat ve kompozisyon eğitiminde karşılaşılan sorunlar (alan araştırması-Van örneği). *The Journal of Turkish Educational Science*, 4(1), 45-54. https://www.academia.edu/9768606/Edebiyat_ve_Kompozisyon_E%C4%9Fitiminde_Kar%C5%9F%C4%B1la%C5%9F%C4%B1lan_Sorunlar
- Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160. <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.153>
- Baki, A. (2019). *Eğitimde yeni yaklaşımlar*. Eğitim Yayınları.
- Balsamo, A. M. (2019). *Effects of self-regulated strategy development on the writing performance and sense of self-efficacy of postsecondary English language learners* [Master's thesis, University of Toronto]. <https://utoronto.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/f2573a11-8094-4fd6-8b8b-98992a543c4a/content>
- Başkök, B. (2012). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine uygulanan yaratıcı yazma çalışmalarının, öğrencilerin yaratıcılıklarına ve Türkçe dersine olan tutumlarına etkisinin incelenmesi* (Thesis No. 302848) [Master's thesis, Akdeniz University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Batdal Karaduman, G., & Yıldırım, E. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme becerisi hakkındaki görüşlerine ait nitel bir çalışma. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(2), 51-63. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jgedc/issue/38703/449422>

- Bayat, N. (2014). Sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstündeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1123-1141. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.3.1720>
- Baysal, A. C., & Tekarslan E. (2004). *Davranış bilimleri* (Expanded 4th ed.). Avcıol Basım Yayın.
- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazma başarısına ve yazmaya yönelik tutumlara etkisi* (Thesis No. 286641) [Master's thesis, Pamukkale University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Bilgili, G. Y., & Kana, F. (2018). Yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine etkisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 544-561. <https://doi.org/10.29329/mjer.2018.172.27>
- Bilican Demir, S., & Yıldırım, Ö. (2019). Yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi için dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 457-473. <https://doi.org/10.9779/pauefd.588565>
- Boratav, P. N. (2002). *Masal, çocuk edebiyatı yıllığı-1987* (M. R. Şirin, Ed.). Gökyüzü.
- Buhrke, L., Henkels, L., Klene, J., & Pfister, H. (2002). *Improving fourth grade students' writing skills and attitudes* (ED471788). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED471788>
- Calp, M. (2013). Serbest ve yaratıcı yazma tekniğine göre oluşturulan kompozisyonların yazılı anlatımın niteliği ve puanlama tekniği açısından karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 8(9), 879-898. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5340>
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Alfa.
- Collins, N. D., & Parkhurst, L. (1996). Teaching strategies for gifted children in the regular classroom. *Roeper Review*, 18(4), 277-279. <https://doi.org/10.1080/02783199609553759>
- Conroy, M., Marchand, T., & Webster, M. (2009). *Motivating primary students to write using writer's workshop* [Master's thesis, Saint Xavier University]. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED504817>
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). Pearson
- Cüceloğlu, D. (2017). *İnsan ve davranış*. Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2003). *İnsan ve davranış - Psikolojinin temel kavramları* (12th ed.). Remzi Kitabevi.
- Çiğdemir, S. (2022). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle yaratıcı yazma. In H. Akyol (Ed.), *20. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu tam metin bildiri kitabı* (pp. 41-50). https://www.researchgate.net/profile/Seval-Cigdemir/publication/367077476_Sinif_Ogretmenlerinin_Gozuyle_Yaratici_Yazma/links/63c06ee2ef57e61a61116527/Sinif-Ogretmenlerinin-Goezueyle-Yaratici-Yazma.pdf
- Degh, L. (2006). Halk anlatısı (Z. Karagülle, Trans.). In M. Ekici ve M. Öcal Oğuz (Ed.), *Halk bilminde kuramlar ve yaklaşımlar*. Geleneksel.
- Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (7th ed.). Pegem Yayıncılık.
- Dhadhodara, N., & Joshi, B. (2018). The writing attitude of higher education students. *Horizons of Holistic Education*, 4(3-4), 111-120. https://www.researchgate.net/publication/325386595_THE_WRITING_ATTITUDE_OF_HIGHER_EDUCATION_STUDENTS
- Dilidüzgün, S. (1994). *Çağdaş eğitimde sanat*. Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (1996). *Çağdaş çocuk yazını*. Yapı Kredi.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition* (1st ed.). Routledge.
- Ediger, M. (1993). *Middle school pupils write legends* (ED357374). ERIC.

- Elçi, Z. A. (2018). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri yazma tutumları ve yazma kaygıları üzerindeki etkisi* (Thesis No. 511948) [Master's thesis, Gaziantep University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Fisher, J. E. (2017). *The intelligent essay assessor autograder and its effect on reducing college writing anxiety* (Thesis No. 10265396) [Doctoral dissertation, Keiser University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Göçer, A. (2014). Yazma Tutum Ölçeğinin (YTÖ) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 515-524. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefedergi/issue/22602/241505>
- Göçer, A., & Kurt, A. (2022). Yazma eğitiminde süreç-tür odaklı yazma yaklaşımının kullanımı. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 335-360. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.1117059>
- Göçen, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin yazmaya yönelik yeterlilik algısına, tutumuna ve yaratıcı yazma başarısına yaratıcı yazma çalışmalarının etkisi. *Journal of Turkish Studies*, 13(27), 737-762. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14438>
- Gökçe, A. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersi tutumu, yazma tutumu ve yaratıcı yazma becerileri üzerine etkisi* (Thesis No. 629025) [Master's thesis, Bozok University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. Josey-Bass
- Güneşer Kurt, E. (2023). *Dramanın ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma, yazma kaygısı ve motivasyonuna etkisi* (Thesis No. 796220) [Master's thesis, Bozok University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Gürel, Z., Temizyürek, F., & Şahbaz, N. K. (2007). *Çocuk edebiyatı*. Öncü Kitap.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 17-29. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00124-8](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00124-8)
- İşeri, K., & Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76. <https://doi.org/10.17860/efd.70585>
- İşnas, S. (2011). *Masal türünün çocuktaki kavram gelişimine etkisi üzerine bir araştırma (Cahit Zarifoğlu örneği)* (Thesis No. 296329) [Master's thesis, Kocatepe University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2019). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (7. ed.). Sage.
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel.
- Kasımoğlu, S. (2017). *Binbir gece masallarında kahraman izleği: Şehriyar'ın farkındalık yolculuğu*. Ürün.
- Karakaya, İ., & Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/116231/>
- Katrancı, M., & Temel, S. (2018). İlkokul öğrencilerine yönelik yazma kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(24), 1544-1555. <https://doi.org/10.26450/jshsr.516>
- Koçyiğit, B. K., & Sefer, G. D. (2005, October). *Süreç değerlendirme yaklaşımlarıyla yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma: Benim öykülerim* [Paper presentation]. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı, Sabancı University, İstanbul.
- Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi* (Thesis No. 398381) [Master's thesis, Gaziantep University]. Council of Higher Education National Thesis Center.

- Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: Yaratıcı yazma yaklaşımı. *Dil Dergisi*, (132), 56-66. https://doi.org/10.1501/Dilder_00000000056
- McCarthy, P., & McCarthy, M. (2006). When case studies are not enough: Integrating experiential learning into the business curricula. *Journal of Education for Business*, 81(4), 201-204. <https://doi.org/10.3200/JOEB.81.4.201-204>
- Mert, E. L. (2014). Türkçe öğretmen adaylarının yaratıcı yazma örneklerinin çözümleyici puanlama yönergesi bağlamında değerlendirilmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, (14), 1-15. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijoess/issue/8528/105908>
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Sage.
- National Comission. (2006). *Writing and school reform, report of national comission on writing for Amerika's families, schools and colleges*. College Board.
- Odeabank. (2023). *Eşit masallar*. <https://www.odeabank.com.tr/esit-masallar>
- Oğuz, B., & Doğan Kahtalı, B. (2020). Yazma stratejilerine yönelik bir derleme çalışması ve stratejilerin yazma kazanımlarıyla ilişkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(14), 119-137. <https://doi.org/10.2909129/inuigse.7018>
- Oğuzkan, F. (2013). *Yerli ve yabancı yazarlardan örneklerle çocuk edebiyatı*. Anı.
- Okasha, M., & Hamdi, S. (2014). Using strategic writing techniques for promoting EFL writing skills and attitudes. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(3), 674-681. <https://doi.org/10.4304/jltr.5.3.674-681>
- Oral, G. (2008). *Yine yazı yazıyoruz*. Pegem Akademi.
- Oxford, R. (1999). Anxiety and the language learner: New insights. In Jane, A. (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 58-67). Cambridge University Press.
- Özbay, M. (1995). *Ankara merkez ortaokullarındaki üçüncü sınıf öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma* (Thesis No. 41062) [Doctoral dissertation, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Özdemir, O. (2019). Yazma eğitiminde süreç, tür ve süreç-tür temelli yaklaşımların kullanımları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 545-573. <https://doi.org/10.17152/gefad.442223>
- Özdemir, S., & Çevik, A. (2018). Yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma ve yaratıcı yazma başarısına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 141-153. <https://doi.org/10.17679/inuefd.336990>
- Özen, N. N. (2023). Postmodern bir karşı masal: "Kırmızı Başlıklı Kız Ağlıyor" adlı gençlik romanında cinsel istismar. *Humanitas*, 11(22), 327-345. <https://doi.org/10.20304/humanitas.1308223>
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim V. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Thesis No. 207018) [Doctoral dissertation, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Pawliczak, J. (2015). Creative writing as a best way to improve writing skills of students. *Sino-US English Teaching*, 12(5), 347-352. <https://doi.org/10.17265/1539-8072/2015.05.004>
- Peker, B., Küçük Gençay, N., & Acar, S. (2021). A new answer for the question of how we will make mathematics attractive: Cinema. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(14), 3765-3778. https://www.researchgate.net/publication/356783901_A_New_Answer_for_the_Question_of_How_We_Will_Make_Mathematics_Attractive_Cinema
- Rahman, F. (2017). The revival of local fairy tales for children education. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(5), 336-344. <https://doi.org/10.17507/tpls.0705.02>

- Salim, N. A., Walker, Z. M., & Rosenblatt, K. (2016). Teacher perceptions on the effectiveness of a process-genre approach on the writing skills of students with dyslexia. *Asia Pasific Journal of Developmental Differences*, 3(1), 35-61. <https://doi.org/10.3850/S2345734114000217>
- Sayılğan, Ö., & Cıvaş, G. (2021). Postmodern masal uyarlaması olarak Sihirli Orman filmi. *Selçuk İletişim*, 14(4), 1546-1577. <https://doi.org/10.18094/josc.942959>
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (4th ed.). Anı.
- Sharples, M. (1999). *How we write: Writing as creative design*. Routledge
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin yaratıcı yazma başarısına etkisi ve yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41, 251-275. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001463
- Susar Kırmızı, F., & Beydemir, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 319-337. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59486/854951#article_cite
- Tabak, G., & Göçer, A. (2013). 6-8. Sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 147-169. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59471/854605>
- Taşkın, Y., & Karakuş Tayşi, E. (2018). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1226-1240. <https://doi.org/10.16916/aded.460375>
- Tavşanlı, Ö. F., Bilgin, A., & Yıldırım, K. (2019). Yazmaya ilişkin tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışmaları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 267-282. <https://doi.org/10.31464/jlere.561205>
- Tavşanlı, Ö. F., & Kaldırım, A. (2020). Türkiye’de süreç temelli yazma yaklaşımı: Bir tematik analiz çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 108-138. <http://cije.cumhuriyet.edu.tr/tr/pub/issue/53201/543600>
- Tekindal, S. (2015). *Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma*. Pegem Akademi.
- Temizkan, M. (2011). The effect of creative writing activities on the story writing skill. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 933-939. <https://avesis.mku.edu.tr/yayin/2301508f-949f-4998-8295-35970f591a8c/the-effect-of-creative-writing-activities-on-the-story-writing-skill>
- Temizkan, M., & Sallabaş, E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 155-176. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6141/82407>
- Temizkan, M. & Yalçinkaya, M. (2013). İlköğretim 6. 7. 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 80-101. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47944/606573>
- Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14-21. https://www.academia.edu/1473366/Universite_ogrencilerinin_yazma_kaygisinin_cesitli_degiskenler_acisindan_belirlenmesi
- Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi* (Thesis No. 263465) [Master’s thesis, Abant İzzet Baysal University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Türkel, A., & Çetinkaya, M. (2020). The effect of creative writing activities on students’ attitudes towards writing and their success. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(1), 172-183. <https://doi.org/10.15345/iojes.2020.01.010>

- Türkyılmaz, M. B. (2021). *Etkinlik temelli yaratıcı yazma çalışmalarının yedinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerileri, yazma tutumları, öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarına etkisi* (Thesis No. 670953) [Doctoral dissertation, Mustafa Kemal University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Ulu Aslan, E. (2018). Postmodern expression of feminist literature: Fairy tale parodies. *The Journal of International Social Research*, 11(60), 69-76. <https://doi.org/10.17719/jisr.2018.2776>
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472. <https://avesis.ktu.edu.tr/yayin/b49a21b2-3b3b-4f2b-a077-3d7c0b50afbd/yazma-becerisinin-gelistirilmesi-ve-onemi>
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi* (1st ed.). Nobel.
- Wray, A. (1993). *The writer's toolkit: Creative writing in the classroom*. Routledge.
- Yavuz, M. H. (2013). *Masallar ve eğitimsel işlevleri*. Eğiten Kitap.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5th ed.). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, D. (2019). Yazmayla ilişkili psikolojik nitelikler. In N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi* (pp. 297-327). Pegem Akademi.
- Yıldız, M., & Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6.) Sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 507-522. <https://avesis.gazi.edu.tr/yayin/7add9348-bb02-454e-8816-79e7fa921c67/ilkogretim-2-6-sinif-ogrencilerinin-okuma-ve-yazma-tutumlarinin-incelenmesi>
- Yüksel, T. (2016). *Ortaokul 5. sınıf Türkçe derslerinde uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına ve sözel yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi* (Thesis No. 426398) [Master's thesis, Akdeniz University]. Council of Higher Education National Thesis Center.



Türkiye’de ilkokula geçişle ilgili çalışmaların analizi: bir meta-sentez çalışması

Hatice Uysal Bayrak ¹, Muhammet Baştuğ ²

Öz

Bu araştırmada, Türkiye’de ilkokula geçiş konusunda yapılan araştırmaların meta-sentez yöntemiyle değerlendirilmesi amaçlanmıştır. İlkokula geçiş sürecine ilişkin toplam 47 çalışma, sürecin kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamak amacıyla analiz edilmiştir. İlkokula geçişte okula başlama yaşının önemi, okul öncesi eğitimin bu sürece etkisi, geçişte karşılaşılan sorunlar ve çocukların ilkokula hazırlanmasındaki yetersizlikler, bu çalışmada ana temalar olarak ortaya çıkmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, çocukların ilkokula başlama yaşının akademik başarılarını ve sosyal uyumlarını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur. Okul öncesi eğitim, ilkokula daha sorunsuz bir geçiş için çok önemli bir rol üstlenmektedir. Bununla birlikte, yapılandırılmış hazırlık programlarının eksikliği, yetersiz ebeveyn rehberliği ve değişen öğretmen beklentileri de dahil olmak üzere çeşitli zorluklar tespit edilmiştir. Yapılan bu meta-sentez, ilkokula geçişin gelişimsel, eğitimsel ve çevresel faktörlerden etkilenen çok yönlü bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Çocukların eğitim yolculuklarına sağlam bir temel oluşturabilmeleri ve gelecekteki başarıları için, ilkokula geçişle ilgili yaşanan zorlukların hedefe yönelik müdahaleler, politika düzenlemeleri ve paydaş iş birliği yoluyla ele alınması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler

Okula geçiş
Okula hazırbulunuşluk
Meta-sentez
Okul öncesi eğitim

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 06.02.2024

Kabul Tarihi: 21.04.2025

Elektronik Yayın Tarihi: 30.10.2025

DOI: 10.15390/ES.2025.2572

Giriş

Okula başlamak çocukların, ailelerinin ve eğitimcilerin hayatında önemli bir dönüm noktasıdır. Okula olumlu bir başlangıç, çocukların daha sonraki akademik ve sosyal başarılarında kilit bir faktör olarak kabul edilmektedir. Çocuklar, aileler ve okullar arasında olumlu bağlar kurulmasını teşvik eden ilkokula geçiş programlarının geliştirilmesi için küresel düzeyde çaba sarf edilmektedir. Bu girişimler önemli bir ilerlemeyi temsil etse de çocuklar, ebeveynler ve eğitimciler gibi okula geçiş süreçlerine dahil olan çeşitli aktörlerin farklı deneyimlere, beklentilere ve algılara sahip olduğunu kabul etmek çok önemlidir. Deneyimler, beklentiler ve algılardaki farklılıklar, geçişlerin nasıl düzenleneceği, hayata geçirileceği ve denetleneceğini şekillendirmede kritik bir rol oynamaktadır. Başarılı geçişler, tüm paydaşlar arasında güçlü iş birliğine dayalı ilişkilere dayanır. Böyle bir iş birliği, geçişe atfedilen farklı anlamları kabul etmeyi; ortak ve tutarlı hedefler belirleyip bunlara ulaşmak için şeffaf iletişimi sürdürmeyi gerektirir (Dockett ve Perry, 2004). İlkokula geçişin çocukların hayatında önemli bir dönüm noktası olduğu düşünüldüğünde, okula hazır olma durumunun araştırma ve politikalar yoluyla ele

¹ Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Niğde, Türkiye, huysal@ohu.edu.tr

² Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye, muhammet.bastug@yildiz.edu.tr

alınması, çocukların eğitim sisteminden faydalanmalarını ve ilkokula geçiş sürecinde iyi olma halini deneyimlemelerini sağlamak açısından kritik önem taşımaktadır (Dickens vd., 2006). Bu bağlamda, çocukların okula sorunsuz geçişleri, kolay uyum sağlamaları ve olumlu bir ilkokul deneyimi yaşamaları okula hazırbulunuşluklarına bağlıdır (Janus ve Offord, 2000). Çokça tartışılan bir konu olmasına rağmen, okula hazırbulunuşluk, okula geçişle ilgili çalışmalarda ve tartışmalarda hala sıklıkla atıfta bulunulan bir konudur (Dockett ve Perry, 2009). Okula hazır olma, örgün eğitime başarılı bir şekilde uyum sağlamak için gerekli olan bir dizi bilişsel, sosyal ve duygusal beceriyi kapsayan karmaşık bir yapıdır. Genel söylemde genellikle geniş bir kavram olarak görülse de okula hazır olma, eğitim araştırmalarında çocuk gelişimi ve çevresel hazırlığın çeşitli göstergeleri aracılığıyla tanımlanan teorik bir yapı olarak işlev görür (Dockett ve Perry, 2009; Janus ve Offord, 2000). Ebeveynler ve eğitimciler, çocuklarının örgün eğitime geçişini en iyi şekilde nasıl destekleyeceklerine dair kararlar alırken, çocuklarının okula hazır olup olmadıkları konusunda sıklıkla tereddüt yaşamaktadırlar (Dockett ve Perry, 2009). Erken çocukluk eğitimcileri, okula hazır olma ve bunun erken çocukluk eğitimindeki rolü konusunda farklı bakış açılarına sahiptir. Bazı eğitimciler bu kavramı tamamen benimsemekte ve çocukların okul ortamına uyum sağlamalarına yardımcı olmak için yapılandırılmış programlar tasarlamaktadır. Bu yaklaşımlar, çocuğun geçiş için gerekli gelişimsel kilometre taşlarına ulaşip ulaşmadığına odaklanarak bireysel hazırbulunuşluğa öncelik verir (Dockett ve Perry, 2002; 2009). Ancak diğer eğitimciler, çocukların okula başladıklarında yaşadıkları değişikliklere odaklanmakta ve olumlu geçiş deneyimlerini teşvik etmek için aileler, öğretmenler, araştırmacılar ve politika yapıcılar arasında iş birliği çağrısında bulunmaktadır. Tüm yükü çocukların okula hazır olmalarına yüklemek yerine, okulların çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde hazırlanması gerektiğini savunmaktadırlar (Centre for Community Child Health, 2008; Fridani ve Agbenyega, 2013). Okula hazır olma, planlanan eğitim için gerekli olan bireysel akademik ve psikolojik yeterliliklerin (örn. bilişsel, dilsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişim) yanı sıra çevresel faktörleri (örn. aile dinamikleri, ev ortamı, eğitim ve kurum) de kapsamaktadır (Aminova, 2022; Moore, 2006). Araştırmacılar, çocukların hazırbulunuşluğunun başarılı bir başlangıcın yalnızca bir unsuru olduğunu kabul etse de bağlamsal faktörleri ihmal ederek öncelikle çocukların özelliklerine odaklanma eğilimi devam etmektedir (Dockett ve Perry, 2009). İlkokula geçiş, çocuklar için büyük bir değişimi temsil etmektedir. Genellikle sadece evden okula değil, aynı zamanda bakıcılardan, anasınıflarından veya anaokullarından da taşınmayı içerir. Bu değişim, fiziksel mekanların ötesine geçerek, tanıdık erken bakım ortamlarından yabancı öğrenme ortamlarına; küçük, kişiselleştirilmiş etkileşimlerden daha büyük, daha yapılandırılmış etkileşimlere ve sınırlı yaş gruplarından çeşitli yaş gruplarına geçişi kapsar. Özünde bu geçiş, çocukları yeni bir öğrenme, eğitim ve bakım modeliyle tanıştırır. Çocukların bu geçişe ne kadar iyi hazırlandıkları, uzun vadeli gelişimsel ve akademik sonuçlarını derinden etkilemektedir (Centre for Community Child Health, 2008).

Türkiye’de okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması nedeniyle birçok çocuk erken çocukluk eğitimi fırsatını kaçırmaktadır. Bu nedenle çocuklar ilkokula ya doğrudan evlerinden ya da anaokullarından geçiş yapmaktadır. Farklı geçmişlere ve eşit olmayan fırsatlara sahip çocuklar, ilkokullarda çeşitli zorluklarla karşılaşırken; aileler, öğretmenler ve okullar farklı beklentilere sahip olabilmekte veya farklı sorunlarla karşılaşabilmektedir. Bu zorluklar arasında yapılandırılmış öğrenme ortamlarına uyum sağlama güçlükleri, daha düşük öz düzenleme, daha zayıf sosyal beceriler ve okul öncesi deneyimi olan akranlarına kıyasla sınırlı akademik hazırlık yer almaktadır (Dockett ve Perry, 2007; UNESCO, 2020). Bu bağlamda, sözü edilen bu zorlukların altında yatan nedenleri belirlemek ve geçiş sürecini iyileştirmek için fırsatları araştırmak çok önemlidir. Dahası, bu kritik dönemde ortaya çıkabilecek sorunların önlenmesi ve uygun şekilde ele alınması, çocukların genel gelişimi ve uzun vadeli başarısı için zorunluluktur. Bu nedenle, son yirmi yılda yapılan araştırmaların kapsamlı bir şekilde gözden geçirilmesi, kazanımlar, devam eden zorluklar ve daha fazla dikkat gerektiren alanlar hakkında değerli bilgiler sağlayabilir. Bu doğrultuda, yapılan bu çalışma, meta-sentez yöntemini kullanarak Türkiye’de ilkokula geçişle ilgili mevcut araştırmaları sentezlemeyi amaçlamaktadır.

Kavramsal Çerçeve

Okula hazır olma, çocukların okula geçişini destekleyen bir dizi beceriyi tanımlamak için, eğitimciler ve politika yapımcılar tarafından yaygın olarak başvurulan bir yapıdır (Jose vd., 2022). İlkokula geçiş sürecinde çocuklar, bir zamanlar zor ve gizemli görünen sayma ve yazma gibi becerileri öğrenmeye başlarken, aynı zamanda daha formal bir öğrenme ortamına geçerken genellikle olgunluk ve heyecan hissederler (McTaggart ve Astbury, 2005). Bu kritik dönemde okula hazırbulunuşluğu artırmak için erken çocukluk eğitime daha fazla odaklanması, okula hazırbulunuşluğun net ve ortak bir tanımına olan ihtiyacı ortaya koymuştur (Snow, 2006).

Çocukların okula hazır olmalarının daha sonraki akademik başarılarıyla ilişkili olduğu iyi bilinmektedir, ancak sosyal ve duygusal iyi olma gibi diğer okul başarısına ilişkin göstergeleriyle bağlantılarının ne olduğu hakkında daha az şey bilinmektedir (Gregory vd., 2021). 2017 yılında Avustralya’da 5.019 öğretmeni kapsayan bir eğitim programı, okul öncesi öğretmenlerinin sosyal ve duygusal becerileri vurguladığı, ilkökul öğretmenlerinin ise daha çok akademik hazırbulunuşluğa odaklandığına ilişkin bulgular, okula hazırbulunuşluk konusunda farklı bakış açılarının olduğunu göstermektedir (Rouse vd., 2020). Uluslararası araştırmalardaki bulgulara benzer şekilde (Rouse vd., 2020), Türkiye’deki okul öncesi ve ilkökul öğretmenlerinin okula hazırbulunuşluk algıları arasındaki farklılıklar da bütüncül bir yaklaşıma duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır. Bununla birlikte, okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması ve erken öğrenme kaynaklarına erişimde bölgesel farklılıklar göz önüne alındığında, Türkiye bağlamı kendine özgüdür. Akademik hesap verilebilirlik konusunda artan baskıyla birlikte, çocukların okula başlarken bireysel hazırbulunuşluklarına aşırı vurgu yapma eğilimi giderek artmaktadır. Ancak bu yaklaşım, okulların ve toplumun çocukların okula katılımını şekillendirmedeki kilit rolünü göz ardı etmektedir (Dockett ve Perry, 2007). Okula hazır olma konusundaki bazı tartışmalar, bilişsel ve sosyal gelişim için üstü kapalı bir eşik varsaymaktadır. Buna göre, daha büyük çocuklar okula daha iyi geçiş yapar düşüncesi yaygındır. Ancak yaş tek başına yeterli değildir; önemli olan çocukların okulda başarılı olabilmeleri için gerekli gelişim düzeyine ulaşmış olmalarıdır (Stipek, 2002). Okula hazırbulunuşluğun geleneksel olarak kronolojik yaşa bağlı ve olgunluk temelli bir çerçevede ele alınması, hazırbulunuşluk testlerinin geliştirilmesini ve kullanımını yaygınlaştırmıştır. Bu tür değerlendirmelerin, okula hazırbulunuşluğun belirlenmesinde kullanılması iki türlü tutarsızlığı ortaya çıkarmıştır. İlk olarak, erken çocukluk dönemi tarama araçları okul başarısı için sınırlı ve karmaşık bir tahmin geçerliliğine sahiptir. İkincisi, okula başlama yaşının geciktirilmesi, okula ilişkin eğitim sonuçlarının daha iyi olacağını garanti etmemektedir (Snow, 2006).

Okula hazır olma durumu gelişimsel bir perspektiften ele alındığında, çocuklara yapabilecekleri veya yapmaları gerekenler konusunda sorumluluk yüklenmektedir. Bu dar bakış açısı, beklenen normları karşılamayan çocukların hazır olmadıklarının düşünüldüğü katı bir çerçeve yaratmaktadır. Ayrıca bu bakış açısı, çocukları ilkökula geçmeden önce dış standartlarla uyumlu hale getirmeleri beklenen erken çocukluk eğitimcileri üzerinde baskı yaratmaktadır. Buna karşılık, ekolojik bir bakış açısı, okula hazır olmayı daha geniş bir bağlamda ele alır ve çocukların geçişini desteklemede çevrenin rolünü vurgular. Bu yaklaşım, çocukların başarılı uyumu için en iyi koşulların belirlenmesinde, sosyal ve yapısal destek sistemlerinin önemini vurgular. Ayrıca, okula hazır olmanın sabit veya doğrusal bir süreç değil, sürekli tartışmaya açık, çok yönlü ve dinamik bir kavram olduğu düşüncesini pekiştirmektedir (Rouse vd., 2020).

Ebeveynler, çocukların ilk ve en etkili öğretmenleri olarak okula geçişlerini kolaylaştırmada çok önemli bir rol oynamaktadır. Çocuklar, aileleri, toplumlar, erken çocukluk hizmetleri ve okullar, çocukları okula geçiş hazırlama sorumluluğunu paylaşmaktadır (Jose vd., 2022). Bunun yanında bir çocuğun okula hazır olmasını ve sorunsuz geçiş yapmasını sağlama sorumluluğu yalnızca aileye değil, aynı zamanda topluma da aittir (Janus ve Offord, 2000). Dolayısıyla, okula başarılı bir başlangıç, sosyal ve kollektif bir çabadır. Çocuklar bu geçiş tek başlarına gerçekleştiremezler ve yaygın olarak algılanan hazırbulunuşluk, ilkökula geçişin etkinliğini etkileyen pek çok faktörden yalnızca biridir. Okullar ve toplum, bu geçiş sürecinde çocukların katılımını desteklemede ve okula sürekli katılımlarını sağlamada çok önemli roller oynamaktadır. Çocuklar ve aileleri hem okulda hem de daha geniş toplumda kendilerine değer verildiğini ve saygı duyulduğunu hissettiklerinde, okula başarılı bir şekilde katılma olasılıkları daha yüksektir. Tersine düşünüldüğünde, çocuklar ve aileler kendilerini dışlanmış veya desteksiz hissettiklerinde, ortaya çıkan olumsuz etkiler bireysel düzeyin ötesine geçerek toplumu bir

bütün olarak etkiler (Dockett ve Perry, 2007). Aileler, okullar ve toplum arasında güçlü ve iyi kurulmuş bir bağ sadece çocuklara ve ailelerine değil, aynı zamanda okullara ve topluma da fayda sağlar. Çocuklar okula temel beceri ve deneyimlerden yoksun olarak başladıklarında okullar önemli zorluklarla karşılaşır. Sonuç olarak, okullar çocuklardaki bu başlangıç farklılıklarının üstesinden gelmek için ek çaba sarf etmelidir (Cunha vd., 2006; Karoly vd., 2005). Gerçekten de ister çocuk ister okul ister toplum tarafından olsun, yetersiz hazırbulunuşluk, okul geçişlerinin maliyetini büyük ölçüde artırmaktadır. Yetersiz hazırbulunuşluğu daha sonra telafi etmeye yönelik çabalar, sorunsuz bir geçiş sağlamak, proaktif stratejiler ve programlar sağlamaktan hem daha az etkili hem de daha maliyetlidir. Dolayısıyla, çocukların eğitimlerine hemen öğrenmeye hazır bir şekilde başlamalarını sağlamak okulların yararınadır (Bruner vd., 2005; Cunha vd., 2006).

Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi Kurumları

Türkiye’deki erken çocukluk eğitimi kurumları, bağımsız anaokulları, diğer eğitim kurumlarına entegre edilmiş anaokulları ve çocuk gelişimi ve eğitimi bölümleri bulunan mesleki ve teknik ortaöğretim okullarındaki uygulamalı sınıflar dahil olmak üzere çeşitli şekillerde faaliyet göstermektedir. Erken çocukluk eğitiminin temel amacı, çocukların fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimlerini desteklemek ve ilkokula geçişlerini kolaylaştıracak olumlu alışkanlıklar kazandırmaktır. Dezavantajlı geçmişe sahip çocuklar için eşitlikçi bir gelişim ve öğrenme ortamı yaratma hedefi de aynı derecede önemlidir. Ayrıca okul öncesi eğitim, çocukların Türkçeyi doğru ve akıcı konuşmalarını geliştirmeyi amaçlamaktadır. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 3 ila 5 yaşındaki çocuklar için net okullulaşma oranı %41,8; 4 ila 5 yaşındaki çocuklar için net okullulaşma oranı %52,4 ve 5 yaşındaki çocuklar için net okullulaşma oranı %71,2 olarak gerçekleşmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). Çocuğun yaşı ve eğitim düzeyi dikkate alınmaksızın 5 yaşındaki çocuklar için net okullaşma oranı aynı öğretim yılında %75,1 olarak kaydedilmiştir. Net kayıt oranının okullaşma oranından yaklaşık dört puan daha yüksek olması, 5 yaşındaki çocukların yaklaşık %4’ünün ilkokula devam ettiğini göstermektedir (Ergün ve Arık, 2020). Okul öncesi eğitim hâlihazırda zorunlu olmamakla birlikte, Türkiye’nin On Birinci Kalkınma Planı ve Eğitim Vizyonu, 2023 yılına kadar 5 yaşındaki çocuklar için okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi ve %100 net okullulaşma oranına ulaşılması yönünde bir girişimin ana hatlarını çizmiştir (MEB, 2018; Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019). Ancak 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, COVID-19 salgınının olumsuz etkisi nedeniyle erken çocukluk eğitiminde 5 yaşındaki çocuklar için net okullaşma oranı %71,2’den %56,9’a gerilemiştir. Bu net kayıt oranlarının eğitimden dışlanan çocuk sayısını tam olarak yansıtmadığını da belirtmek gerekir. Bazı 3 ila 5 yaşındaki çocuklar, teorik olarak okul öncesi yaş aralığında olmalarına rağmen ilkokula kaydolmuş olabilir (Tunca vd., 2021). 2023’e kadar 5 yaşındaki çocuklar için zorunlu okul öncesi eğitimi öngören politikalar, okula hazırbulunuşluğu artırmaya yönelik daha geniş bir taahhüdü yansıtmaktadır. Ancak Türkiye’de yapılan bir araştırma (Tunca vd., 2021), süregelen bölgesel eşitsizliklerin ve sosyo-ekonomik engellerin okul öncesi eğitime eşit erişimi engellediğini vurgulayarak, bu politika hedeflerini tamamlamak için hedefe yönelik müdahalelere duyulan kritik ihtiyacı ortaya koymaktadır. Ayrıca, UNESCO’nun COVID-19 Eğitim Müdahalesi raporu, pandemi nedeniyle en yüksek okul terk oranlarının okul öncesi düzeyde görüleceği konusunda uyarıda bulunmuştur (UNESCO, 2020). Bu nedenle, kriz zamanlarında bile erken çocukluk eğitimine kesintisiz erişim sağlamak için sağlam sistemler kurmak çok önemlidir. Bu tür önlemler alınmazsa risk altındaki çocuklar, bilişsel ve duygusal gelişim için kritik bir dönem olan erken çocukluk eğitiminin uzun vadeli sosyal ve ekonomik faydalarından mahrum kalabilir (ECDAN, 2020; Tunca vd., 2021). Özetlemek gerekirse, hem 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 5 yaşındaki çocukların okul öncesi eğitime katılım oranı hem de 2023 yılına kadar okul öncesi eğitimi zorunlu hale getirmeye yönelik politika çabaları, Türkiye’nin eğitimde eşitliği artırma konusundaki kararlılığını yansıtmaktadır. Bununla birlikte, pandemiye bağlı olarak okullaşmada yaşanan düşüş, sistemik kırılğanlıkları ortaya çıkarmış ve ilkokula geçiş yapan çocukların karşılaştığı zorlukların yalnızca bireysel okula hazır olma perspektifinden incelenemeyeceğine işaret etmektedir. Bu çalışmanın gerekçesi, okula geçiş sürecinin çocukla ilgili ve çevresel faktörler arasında karmaşık bir etkileşim olarak incelenmesi gerekliliğinden kaynaklanmaktadır. Özellikle sosyal politikaların ve eğitim stratejilerinin etkilerinin araştırılması, mevcut uygulamaların iyileştirilmesi için önemli çıkarımlar sunacaktır. Dolayısıyla bu çalışma, okul geçişleriyle ilgili zorlukları tespit etmeyi ve bu çerçevede potansiyel çözümler önermeyi amaçlamaktadır.

Çalışmanın Önemi

Tüm alanlarda olduğu gibi sosyal bilimlerde de hızlı gelişmeler yaşanmakta ve bu da araştırma tekniklerinde sürekli bir değişimi beraberinde getirmektedir. Mevcut araştırma yöntemleri daha incelikli hale getirilirken yeni yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, belirli konulardaki nitel çalışmaları toplu olarak değerlendirmek için meta-sentez yöntemi geliştirilmiştir (Polat ve Ay, 2016). Bu çalışmanın bulguları, Türkiye’de ilkokula geçişle ilgili çalışmaların örneklem gruplarını, hedeflerini ve amaçlarını, kullanılan yöntemleri, izlenen araştırma süreçlerini ve elde edilen sonuçları sistematik bir şekilde analiz ve sentez ederek gelecekteki araştırmalar için değerli içgörüler sağlayacaktır. Araştırmacılar, 47 ayrı çalışmayı tek tek incelemek yerine, bu meta-sentezi analiz ederek Türkiye’de ilkokula geçişle ilgili çalışmalarda eğilimler hakkında sağlam bir anlayış kazanabilirler. Bu sayede araştırmalarını daha yapılandırılmış ve bilinçli bir şekilde tasarlayabileceklerdir. Ayrıca bu çalışma, araştırmacıların Türkiye’de bu konuda son yıllarda artan nitel çalışmaları değerlendirmelerine de yardımcı olacaktır. Araştırmacılar, daha önce incelenmiş değişkenler ve yöntemler hakkında daha net bir anlayış kazanarak, gereksiz çalışmalar yapmak yerine farklı araştırma yaklaşımlarını keşfetmeye teşvik edilecektir. Türkiye’de ilkokula geçişle ilgili araştırmalar incelendiğinde, birçok çalışmanın benzer sorunları ele aldığı görülmektedir. Bireysel araştırma çabalarıyla çeşitli nicel ve nitel bulgular elde edilmiştir. Ancak, nitel araştırma bulgularını sentezleyerek Türkiye’de ilkokula geçiş sürecine kapsamlı bir bakış sunan bir meta-sentez çalışması bulunmamaktadır. Bu açıdan bu çalışma, türünün ilk örneği olması bakımından önem taşımaktadır.

Okula geçiş ve hazırbulunuşluk kavramları, cevaplanmamış sorular nedeniyle kritik tartışmalara yol açan, süregelen tartışma ve keşfedilmeye ihtiyaç konular olmaya devam etmektedir. Bu nedenle, konuyla ilgili ortak bir fikir birliği oluşturmak için kapsamlı ve kesin bilgi edinmek çok önemlidir. Ancak bu şekilde, bu sürecin birincil paydaşları olan çocukların yüksek yararına olacak etkili politika ve uygulamalar geliştirilebilir. Bu araştırma, okula geçişle ilgili geçmiş çalışmaları sentezleyerek, gelecekteki araştırmalar için değerli içgörüler üretmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma, meta-sentez yöntemini kullanarak Türkiye’de ilkokula geçişle ilgili tez, makale ve bildirileri analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırma soruları aşağıdaki gibidir: Türkiye’de ilkokula başlama konusunda yapılan çalışmalar dikkate alındığında,

1. Birincil araştırma hedefleri nelerdir?
2. Ne tür araştırma tasarımları kullanılmıştır?
3. Hangi metodolojiler kullanıldı ve araştırma süreci nasıl yapılandırılmıştır?
4. Hangi çalışma grupları seçilmiştir?
5. Hangi veri toplama araçları hangi amaçlarla kullanılmıştır?
6. Güvenilirlik ve güvenilirliği sağlamak için ne gibi önlemler alınmıştır?
7. Temel bulgular nelerdir?
8. Hangi öneriler yapılmıştır?

Çalışmanın Sınırlılıkları

Türkiye’de 2009-2020 yılları arasında Türk araştırmacılar tarafından yapılan çalışmaların incelendiği bu araştırma 47 çalışma ile sınırlıdır. Bu çalışma özel olarak ilkokula geçiş kavramını incelediğinden, bu konuyla doğrudan ilgili olmayan veriler analiz dışında bırakılmıştır. Bu çalışma ayrıca meta-sentez yöntemi kapsamında nitel araştırmalarla sınırlandırılmıştır. Bu yaklaşımın temel nedeni, nitel çalışmaların bağlamı derinlemesine anlamayı ve bireylerin ilkokula geçişle ilgili deneyimlerini, algılarını ve duygularını kapsamlı bir şekilde ortaya çıkarmayı amaçlamasıdır. Meta-sentez, araştırmacıların yorumlarını sentezleyerek yeni bir çerçeve oluşturmayı amaçladığından, bu analize yalnızca nitel çalışmalar dahil edilmiştir. Nitel araştırmalar, katılımcıların yaşadıkları deneyimler ve eğitim süreçleri hakkında daha zengin içgörüler sunduğundan, öncelikle tanımlayıcı ve istatistiksel bulgulara vurgu yapan nicel çalışmalar hariç tutulmuştur.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma deseninde, nitel araştırma geleneği içinde yer alan meta-sentez yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel veriler, daha derinlemesine anlayışlar sunarak nicel çalışmalardan elde edilen mevcut kanıtların yorumlanmasına katkıda bulunur (Chrastina, 2018). Meta-sentez, nitel bulguları sistematik olarak inceleyen, açıklayan, tanımlayan ve yorumlayan ikincil bir nitel analiz yöntemidir. Bu yöntem, nitel bilgiyi genişletir ve ilerletir (Tekindal ve Tonbalak, 2021). Ancak meta-sentez, seçilen çalışmalardan elde edilen birincil verilerin ikincil analizini içermez; bunun yerine sentezlenmesine ve bu çalışmaların bulgularının yorumlanmasına odaklanır. Başka bir deyişle, meta-sentez, araştırmacının seçilen çalışmaların orijinal yazarları tarafından yapılan yorumların yorumlanmasını gerektirir (Zimmer, 2006). Bu çalışmada bir içerik analizi yöntemi olan meta-sentez sürecinde tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analiz, mevcut çerçeveleri geliştirmek ve birden fazla çalışmada ortak temaları belirleyerek yeni yorumlar oluşturmak için meta-sentez yaklaşımı olarak seçilmiştir. Belirlenen temalar araştırma hedefleri ve önerileriyle sınırlı kalmamış, araştırma metodolojileri, veri toplama araçları ve güvenilirlik kriterleri de dahil olmak üzere daha geniş bir yelpazeyi kapsamıştır. Meta-sentez, ortak temaları ve temel örüntüleri belirleyerek belirli bir alandaki nitel araştırmaları eleştirel bir şekilde yorumlamayı ve değerlendirmeyi içerir. Çalışmalar arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyarak kapsamlı bir referans kaynağı sağlar ve araştırmacılar için değerli bir araç haline gelir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Nitel meta-sentezler, keşfedici, betimleyici ve yorumlayıcı niteliktedir. Bir olguyu mevcut kuramsal varsayımlara bağlayarak daha iyi anlaşılmasını sağlarlar. Bu, birbiriyle ilişkili birden fazla nitel çalışmanın entegrasyonu yoluyla elde edilir (Chrastina, 2018). Meta-sentez sonucunda yeni teoriler ortaya atılır, kavramsal modeller geliştirilir, araştırma boşlukları tespit edilir, mevcut bilgiye kapsamlı içgörüler eklenir ve mevcut bilgi durumu için kanıt oluşturulur (Campbell vd., 2003). Meta-sentezde, az sayıda çalışma derinlemesine incelenir, yalnızca kodlamaya odaklanılır ve önceki nitel araştırmalardan veya karma yöntemli çalışmalardan elde edilen bulgular tematik bir çerçevede sentezlenir (Dinçer, 2018; Polat ve Ay, 2016). Bu yaklaşım, yorumlayıcı bir yaklaşımla daha derin bir anlam inşa etmek için nitel yöntemlere dayanır (Erwin vd., 2011). Meta-sentez yöntemi şu adımları içerir (Noah Jr, 2017): (1) İlk arama: Çalışmaya dahil edilmek üzere makaleler veya araştırma makaleleri gibi ilgili kaynakların bulunması. (2) Ön analiz: Çalışmanın hedefleriyle uyumlu belgelerin seçilmesi. (3) Vaka içi kodlama: Ana fikirleri temsil eden temaların veya kilit konuların analiz edilmesi ve tanımlanması. (4) Vakalar arası sentez: Farklı belgeler arasında paylaşılan temaların ve kalıpların vurgulanması. (5) Sonuç sunumu: Bulguların sayısal verilerin ötesine geçerek anlatı formatında sunulması. Sandelowski ve diğerlerine (1997) göre, meta-senteze yönelik üç farklı yaklaşım şu şekildedir: (1) ilgili bir alanda tek bir araştırmacı tarafından yürütülen birden fazla çalışmadan elde edilen bulguların entegrasyonu, (2) ilgili bir alanda farklı araştırmacılar tarafından yürütülen çalışmaların sentezi ve (3) nitel araştırmalardaki temel unsurların nicel özeti. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki araştırmacılar tarafından ilkökula geçiş konusunda nitel yöntemler kullanılarak yapılan çalışmaları analiz etmek ve bu alandaki mevcut araştırma eğilimlerini belirlemektir. Bu nedenle, farklı araştırmacılar tarafından yürütülen çalışmaları içerecek şekilde bir meta-sentez yöntemi seçilmiştir.

Araştırmacıların Özellikleri

Tüm araştırmalarda olduğu gibi, verilere bakış açımızı şekillendirdiği için konumumuzu anlamak çok önemlidir. Birinci ve ikinci yazar, çocukluk eğitimi alanında uzmanlaşmış Türkiye doğumlu akademisyenlerdir. Birinci yazar, erken çocukluk eğitimi alanında uzmanlaşmıştır ve risk altındaki çocuklarla çalışma konusunda özel bir uzmanlığa sahiptir. İkinci yazar ise ilkököl ve okuryazarlık alanında uzmanlaşmıştır. Her iki yazar da okul öncesinden ilkökula geçişin öneminin farkındadır ve çocukların bu süreçte karşılaşabilecekleri potansiyel zorlukların bilincindedir. Bu çalışma, incelemenin bağlamla ilgili kalmasını ve Türkiye'deki eğitim ortamına duyarlı olmasını sağlamak için iş birliği içinde yürütülmüştür. Her iki yazarın uzmanlıklarının bir araya gelmesi çalışmayı zenginleştirmiş, daha kapsamlı ve çok yönlü bir analiz yapılmasını sağlamıştır.

Kodlama

Dahil edilecek çalışmaların belirlenmesinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

1. Joanna Briggs Enstitüsü'nün nitel sentez yaklaşımı, uygun çalışmaların seçimini kolaylaştırmak için bir rehber olarak kullanılmıştır. Bu süreç, arama terimlerinin belirlenmesini, sistematik bir literatür taraması yapılmasını, çalışmaların incelenmesini ve seçilmesini, dahil edilen çalışmaların kalitesinin değerlendirilmesini, verilerin çıkarılmasını ve bulguların sentezlenmesini içermektedir (Aromataris ve Munn, 2020; Burston vd., 2023). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, Google Scholar, ResearchGate ve ERIC veri tabanlarında "ilk/okula geçiş", "ilk/okula başlama", "ilk/okula hazırlık/hazır olma", "ilk/okula hazırbulunuşluk", "okul olgunluğu" ve "okul hazırlığı" anahtar kelimeleri kullanılarak 2009-2020 yılları arasında tam metin olarak yayımlanmış makale ve tezler taranmıştır. Ancak, konferans bildirileri, posterler ve tez özetleri bu çalışmanın dışında tutulmuştur.
2. Veri tabanı taramasının ardından araştırmacılar sekiz yüksek lisans tezi, iki doktora tezi ve 47 makale tespit etmiştir. Ancak 10 çalışma, sekizi derleme makalesi olduğu ve ikisi okul müdürleri ve öğretmen adayları ile yürütüldüğü için kapsam dışı bırakılmıştır.
3. Yalnızca nitel araştırma yöntemlerini kullanan çalışmalar dahil edilmiştir. Keşfedici, açıklayıcı ve karma yöntem araştırmaları gibi nicel araştırma yöntemlerini kullanan çalışmalar hariç tutulmuştur.
4. Analiz için tematik analiz yaklaşımı uygulanmıştır. Bu adım, her çalışmadan ilkokula geçişi yansıtan anahtar kavramların çıkarılmasını ve kodlanmasını içermektedir. Nihai analiz dokuz tez ve 38 makale üzerinde gerçekleştirilmiştir.
5. Bu çalışmada incelenen çalışmaların bazıları 4+4+4 eğitim sistemi, ilk okuma yazma öğretimi ve okula uyum sorunları ile ilgili değişkenleri de ele almıştır. Ancak bu çalışmadaki analiz yalnızca ilkokula geçişle sınırlı tutulmuştur.

Meta-senteze dahil edilen çalışmalar:

Her bir çalışmanın kodu, yazarı, yılı, başlığı, yayın türü, araştırma deseni, örneklem grubu, veri toplama ve analiz prosedürleri meta-sentez kapsamında analiz edilmiştir. Tablo 1, ilkokula geçişle ilgili çalışmaların genel özelliklerine ilişkin genel bir bakış sunmaktadır. Tablo 1'de görüldüğü gibi, çalışmaların 38'i makale, ikisi doktora tezi ve yedisi yüksek lisans tezidir. Aşağıdaki tabloda Çalışmalar, numaraların başına "Ç" olarak kodlanmıştır.

Tablo 1. Analiz edilen çalışmaların özellikleri

	Kod	Yazar	Tür	Araştırma Deseni Çalışma Grubu	Veri Toplama ve Analizi
Meta Senteze dahil edilen çalışmalar	Ç1	Öztürk ve Bektaş (2018)	Makale	Olgu bilim Sınıf ve okul öncesi öğretmenler	Yarı yapılandırılmış görüşme İçerik analizi
	Ç2	Altın (2014)	Yüksek lisans tezi	Nitel yaklaşım Anneler	Yarı yapılandırılmış görüşme Tümevarımsal analiz
	Ç3	Erbasan ve Erbasan (2020)	Makale	Durum çalışması Sınıf öğretmenleri	Yarı yapılandırılmış görüşme Betimsel analiz
	Ç4	Arı (2015)	Yüksek lisans tezi	Durum çalışması Okul çalışanları ve özel gereksinimli çocuklar	Gözlem, görüşme, anket, doküman analizi Betimsel analiz
	Ç5	Güzelyurt ve diğerleri (2019)	Makale	Olgu bilim Okul öncesi öğretmenleri	Görüşme formu Betimsel ve içerik analizi
	Ç6	Koçyiğit (2014)	Makale	Olgu bilim Çocuklar	Mozaik yaklaşımı Betimsel analiz

Tablo 1. Devamı

Kod	Yazar	Tür	Araştırma Deseni Çalışma Grubu	Veri Toplama ve Analizi
Ç7	Pekdoğan (2018)	Makale	Durum çalışması Sınıf öğretmenleri	Yarı yapılandırılmış görüşme İçerik analizi
Ç8	Güner ve Kartal (2019)	Makale	İç içe tek durum tasarımı Sınıf öğretmenleri	Görüşme Betimsel analiz
S9	Sezginsoy-Şeker (2015)	Makale	Nitel yaklaşım Sınıf öğretmenleri	Yapılandırılmış görüşme İçerik analizi
Ç10	Akbuğa (2018)	Yüksek lisans tezi	Nitel yaklaşım Sınıf ve okul öncesi öğretmenler	Yarı yapılandırılmış görüşme Betimsel analiz
Ç11	Kök ve diğerleri (2019)	Makale	Durum çalışması Sınıf öğretmenleri	Yarı yapılandırılmış görüşme Betimsel analiz
Ç12	Ekinci ve Bozan (2019)	Makale	Olgu bilim Sınıf ve okul öncesi öğretmenler	Yarı yapılandırılmış görüşme İçerik analizi
Ç13	Taşçı ve Dikici Sığırtmaç (2014)	Makale	Durum çalışması Sınıf ve okul öncesi öğretmenler	Yarı yapılandırılmış görüşme İçerik analizi
Ç14	Durmaz (2020)	Yüksek lisans tezi	Tarama modeli Sınıf öğretmenleri ve müdür yardımcıları	Görüşme Betimsel analiz
Ç15	Koçak ve İncekara (2020)	Makale	Durum çalışması Sınıf ve okul öncesi öğretmenler	Yarı yapılandırılmış görüşme İçerik analizi
Ç16	Kartal ve Güner (2022)	Makale	Olgu bilim Sınıf öğretmenleri	Yarı yapılandırılmış görüşme İçerik analizi
Ç17	Çeliktürk Sezgin (2020)	Makale	Nitel yaklaşım Ebeveynler	Yarı yapılandırılmış görüşme İçerik analizi
Ç18	Kutluca Canbulat ve Yıldızbaş (2014)	Makale	Betimsel anket Sınıf ve okul öncesi öğretmenler	Yarı yapılandırılmış görüşme İçerik analizi
Ç19	Esen Aygün (2019)	Makale	Olgu bilim Sınıf öğretmenleri	Yarı yapılandırılmış görüşme Moustakas'ın (1994) olgu bilim veri analizi
Ç20	Sağlam ve Besen (2015)	Makale	Olgu bilim Sınıf öğretmenleri	Yarı yapılandırılmış görüşme İçerik analizi
Ç21	Demir ve Üstün (2018)	Makale	Olgu bilim Sınıf öğretmenleri ve ebeveynler	Yarı yapılandırılmış görüşme Betimsel analiz
Ç22	Kahramanoğlu ve diğerleri (2015)	Makale	Nitel yaklaşım Sınıf öğretmenleri	Yarı yapılandırılmış görüşme Betimsel analiz
Ç23	Teke (2010)	Doktora tezi	Anket Sınıf öğretmenleri	Yapılandırılmış görüşme Betimsel analiz
Ç24	Ari (2014)	Makale	Durum çalışması Sınıf öğretmenleri	Yarı yapılandırılmış görüşme Betimsel analiz
Ç25	Koçyiğit (2009)	Doktora tezi	Olgu bilim Sınıf öğretmenleri ve ebeveynler	Yarı yapılandırılmış görüşme Betimsel analiz
Ç26	Aslan ve Çıkar (2019)	Makale	Durum çalışması Sınıf öğretmenleri ve ebeveynler	Yarı yapılandırılmış görüşme Betimsel analiz

Meta Senteze dahil edilen çalışmalar

Tablo 1. Devamı

Kod	Yazar	Tür	Araştırma Deseni Çalışma Grubu	Veri Toplama ve Analizi
Ç27	Pişirir ve Ayar (2020)	Makale	Durum çalışması Sınıf ve okul öncesi öğretmenler	Görüşme Betimsel analiz
Ç28	Susar Kırmızı (2015)	Makale	Durum çalışması Sınıf öğretmenleri	Açık uçlu soru formu İçerik analizi
Ç29	Yazıcı ve diğerleri (2016)	Makale	Durum çalışması Ebeveynler	Yarı yapılandırılmış görüşme İçerik analizi
Ç30	Altun (2018)	Makale	Olgu bilim Okul öncesi öğretmenleri, öğretmen adayları ve ebeveynler	Yarı yapılandırılmış görüşme Betimsel analiz
Ç31	Işıkoğlu Erdoğan ve Şimşek (2014)	Makale	Durum çalışması Ebeveynler, Öğretmenler ve çocuklar	Yarı yapılandırılmış görüşme İçerik analizi
Ç32	Yüksel ve diğerleri (2016)	Makale	Nitel yaklaşım Çocuklar	Doküman analizi İçerik analizi
Ç33	Özdemir ve Battal (2019)	Makale	Olgu bilim Sınıf öğretmenleri ve ebeveynler	Yarı yapılandırılmış görüşme Betimsel analiz
Ç34	Yapıcı ve Ulu (2010)	Makale	Nitel yaklaşım Sınıf öğretmenleri	Görüşme Betimsel analiz
Ç35	Celebi Oncu ve Unluer (2013)	Makale	Nitel yaklaşım Ebeveynler	Yapılandırılmış görüşme Betimsel analiz
Ç36	Akman ve diğerleri (2017)	Makale	Olgu bilim Sınıf ve okul öncesi öğretmenler	Açık uçlu soru formu İçerik analizi
Ç37	Uzun ve Alat (2014)	Makale	Olgu bilim Sınıf öğretmenleri	Yarı yapılandırılmış görüşme İçerik analizi
Ç38	Buldu ve Er (2016)	Makale	Nitel yaklaşım Sınıf öğretmenleri, ebeveynler ve okul müdürleri	Yarı yapılandırılmış görüşme Temellendirilmiş teori
Ç39	Şahin ve diğerleri (2013)	Makale	Nitel yaklaşım Sınıf ve okul öncesi öğretmenler	Yarı yapılandırılmış görüşme Betimsel analiz
Ç40	Parlak (2019)	Yüksek lisans tezi	Durum çalışması Ebeveynler ve sınıf öğretmenleri	Yarı yapılandırılmış görüşme Betimsel + İçerik analizi
Ç41	Erkan ve diğerleri (2018)	Makale	Olgu bilim Çocuklar	Yarı yapılandırılmış görüşme + çocuk çizimleri Nitel analiz
Ç42	Sak ve diğerleri (2016)	Makale	Nitel yaklaşım Çocuklar	Yarı yapılandırılmış görüşme İçerik analizi
Ç43	Kotaman (2014)	Makale	Olgu bilim Sınıf öğretmenleri	Görüşme Nitel analiz
Ç44	Kumru (2014)	Makale	Durum çalışması Sınıf ve okul öncesi öğretmenler	Görüşme Nitel analiz
Ç45	Toprakçı ve Gülmez (2018)	Makale	Nitel yaklaşım Ebeveynler	Yarı yapılandırılmış görüşme İçerik analizi
Ç46	Gürbüz (2019)	Yüksek lisans tezi	Olgu bilim Sınıf öğretmenleri	Görüşme İçerik analizi
Ç47	İbileme (2019)	Yüksek lisans tezi	Olgu bilim Sınıf öğretmenleri ve ebeveynler	Yarı yapılandırılmış görüşme Tümevarımsal analiz

Meta Senteze dahil edilen çalışmalar

Tablo 1. Devamı

	Yıl	Yıl	F
Yayın Yılı	2009	2015	5
	2010	2016	4
	2011	2017	1
	2012	2018	7
	2013	2019	10
	2014	2020	5
Örneklem Türü	Katılımcılar	Katılımcılar	f
	Çocuklar	Okul Öncesi Öğretmenler	11
	Ebeveynler	Sınıf Öğretmenleri	35
	Özel Gereksinimli Bireyler	Öğretmen Adayları	1
Örneklem büyüklüğü	Katılımcı Sayısı	Katılımcı Sayısı	f
	1-50	151-200	1
	51-100	201-250	1
	101-150	251+	1

*Bazı çalışmalarda farklı birey grupları örneklediği için toplam örneklem türü sayısı çalışma sayısından daha fazladır.

Veri Analizi

Bu çalışmada kullanılan nitel verilerin kodlarının çözülmesi ve analiz edilmesi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, nicel veya nitel verilerin belirlenen tema ve kategoriler çerçevesinde sistematik olarak kodlanması olarak tanımlanmaktadır (Fraenkel vd., 2012). Bu çalışmada veri analizi süreci kodlama ve raporlama olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

Veri kodlama süreci

İlk olarak, bu analize dahil edilen her çalışma, fazlalıktan kaçınmak için Ç1, Ç2, Ç3, ... ve Ç47 olarak kodlanmıştır. Sayısal olarak kodlanan bu çalışmalar kapsamlı bir şekilde gözden geçirilmiş ve çıkarılan veriler MS Word'e kaydedilmiştir. Kaydedilen veriler daha sonra yeniden incelenmiş, gereksiz kısımlar çıkarılmış ve her bir çalışmanın özeti analiz birimi olarak tablolar halinde düzenlenmiştir. Bu tablo iki bölümden oluşmaktadır (Tablo 1a ve Tablo 1b). Tablonun ilk bölümünde (a) çalışmanın kodu, (b) yayın yılı, (c) örneklem türü, (ç) örneklem büyüklüğü, (d) amaç, (e) araştırma tasarımı, (f) veri toplama araçları, (g) veri analiz yöntemleri ve (h) inandırıcılık ve güvenilirlik ölçütleri yer almıştır. Tablonun ikinci bölümü (a) çalışmanın sonuçları ve (b) öneriler başlıkları altında 11 bölümden oluşmaktadır. Bu birimlerde temalar ele alınmış ve araştırma soruları doğrultusunda ayrı ayrı analiz edilmiştir. Her tema için kategoriler oluşturulmuştur.

Araştırmacılar meta-senteze dahil edilen çalışmaları başlangıçta bağımsız olarak analiz etmiş olsalar da ortaya çıkan kategorileri ve altındaki kodları gözden geçirmek için düzenli olarak bir araya gelmişlerdir. Bu sistematik analiz sonucunda yedi kapsayıcı tema altında 23 kategori belirlenmiştir. Bu temalar ve kategoriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Analizden elde edilen temalar ve kategoriler**1. İlkokula Geçiş Çalışmalarının Amacı**

- 1.1. Görüşleri ortaya koymak
- 1.2. Görüşleri karşılaştırmak
- 1.3. Beklentileri/deneyimleri araştırmak
- 1.4. Etkiyi belirlemek
- 1.5. Durumu değerlendirmek
- 1.6. Bir çözüm önermek

2. İlkokula Geçiş Çalışmalarında Veri Toplama Araçları

- 2.1. Yapılandırılmış görüşme formu
- 2.2. Yarı yapılandırılmış görüşme formu
- 2.3. Yapılandırılmamış görüşme formu
- 2.4. Diğer (gözlem, doküman inceleme, vb.)

3. İlkokula Geçiş Çalışmalarında Araştırma Türleri

- 3.1. Nitel yaklaşımını kullanan ancak araştırma tasarımını açıkça belirtmeyen çalışmalar
- 3.2. Olgu bilim tasarımı kullanılarak yapılan çalışmalar
- 3.3. Durum çalışması tasarımı kullanılarak yapılan çalışmalar
- 3.4. Diğer (yorumlayıcı nitel araştırma/anlatısal araştırma)

4. İlkokula Geçiş Çalışmalarında Geçerlilik ve Güvenilirlik

- 4.1. Geçerlilik ölçümü
 - 4.1.1. Detaylı raporlama
 - 4.1.2. Katılımcı teyidi
 - 4.1.3. Geçerlilik ölçümü dâhil değil
- 4.2 Güvenilirlik ölçümleri
 - 4.2.1. Akran değerlendirmesi
 - 4.2.2. Doğrudan alıntılar
 - 4.2.3. Güvenilirlik katsayısının hesaplanması
 - 4.2.4. Güvenilirlik ölçümü dâhil değil

5. İlkokula Geçiş Çalışmalarında Kullanılan Veri Analiz Yöntemleri

- 5.1. İçerik analizi
- 5.2. Betimsel analiz
- 5.3. İçerik analizi + Betimsel analiz
- 5.4. Yöntemi açıkça belirtmeden nitel analizi kullanan çalışmalar
- 5.5. Diğer (Tümevarımsal analiz, teori oluşturma yöntemi vb.)

6. İlkokula Geçiş Çalışmalarının Sonuçları**7. İlkokula Geçiş Çalışmalarında Öneriler**

- 7.1. Uygulama İçin Öneriler
- 7.2. Gelecekteki Çalışmalar İçin Öneriler

Raporlama verileri

Bu çalışma, belirlenen temalar doğrultusunda verileri raporlamaktadır. İlk olarak, her bir tema için veriler tablolar veya grafikler halinde düzenlenmiştir. Bu tablolarda bulguların görsel olarak yorumlanmasını ve anlaşılmasını kolaylaştırmak için kategoriler, çalışma kodları ve frekanslar yer almıştır. Her bir tablo veya grafiğin altında genel bir açıklama yapıldıktan sonra, ilgili tema birimi içerisinde gözlemlenen benzerlik ve farklılıklar, bulguları desteklemek amacıyla doğrudan alıntılarla ifade edilmiştir.

Çalışmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği

Bu çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliğini sağlamak için aşağıdaki hususlara özel dikkat gösterilmiştir:

- Bulguların güvenilirliğini artırmak için ayrıntılı bir raporlama yöntemi kullanılmıştır. Kodlama, kategori oluşturma ve tema geliştirme aşamaları ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Analiz edilen veriler tablolar ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Özellikle, tematik analizin adım adım ilerleyen süreci ve araştırmacılar arasındaki fikir birliği oluşturma yaklaşımı açıkça belgelenmiştir. Bu yaklaşım, çalışmanın şeffaflığını artırmakta ve diğer araştırmacılar tarafından tekrarlanmasına olanak sağlamaktadır.
- Analiz edilen çalışmaların yayın yılı, örneklem büyüklüğü, araştırma tasarımı ve veri analiz yöntemleri tablolar halinde sunulmuştur.
- Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için veri kodlama süreci titizlikle yürütülmüştür. Araştırmacılar 47 çalışmanın tamamını bağımsız olarak kodlamış ve bulgularını karşılaştırmıştır. Kodlama tutarlılığını değerlendirmek için Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılmış ve kodlayıcılar arası uyum katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Bu değer, kodlama sürecinde yüksek düzeyde bir uyum olduğunu göstermektedir. Kodlama sırasında tespit edilen tutarsızlıklar düzenli toplantılarda tartışılmış ve nihai kodlar uzlaşma yoluyla belirlenmiştir.
- Kodlama hatalarını önlemek için, veri analizi Mart 2020'den Eylül 2020'ye kadar uzanan uzun bir süre boyunca gerçekleştirilmiştir. Elde edilen tüm veriler yazılı olarak özetlenmiştir.
- Çalışmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmak için iki uzman akademisyen çalışmayı gözden geçirmiştir. Uzmanlar meta-sentez, veri analizi, temaların oluşturulması ve bulguların yorumlanmasına ilişkin detaylı geri bildirimde bulunmuşlardır. Geri bildirimleri doğrultusunda kodlama ve analiz süreçleri gözden geçirilmiş, gerekli revizyonlar yapılmış ve bulgular daha sistematik bir şekilde raporlanmıştır. Bu süreç, çalışmanın metodolojik titizliğini geliştirmiş ve elde edilen sonuçların güvenilirliğini güçlendirmiştir.
- Araştırmacıların kişisel bakış açılarının etkisini en aza indirmek ve bulgularda nesnelliği sağlamak için yansıtıcı bir yaklaşım benimsenmiştir. Araştırma süreci boyunca, araştırmacılarının kişisel deneyimlerinin, bakış açılarının ve önyargılarının veri analizi üzerindeki potansiyel etkisi sürekli olarak değerlendirilmiştir. Bulguların yorumlanmasında öznelliği azaltmak için araştırmacılar kendi pozisyonlarını eleştirel bir şekilde incelemeye teşvik edilmiş ve her aşamada yansıtıcı notlar alınmıştır. Bu yaklaşım, çalışmanın güvenilirliğini artırmak ve bulguların daha nesnel bir şekilde yorumlanmasını sağlamak için bilinçli olarak uygulanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde ilkokula geçişle ilgili araştırmaların amacı, araştırma deseni, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri, geçerlilik ve güvenilirlik ölçütleri, sonuçları ve önerileri yer almaktadır.

*İlkokula Geçiş Çalışmalarının Amacı***Tablo 3.** İlkokul çalışmalarına geçiş amacı

Amaç	Araştırma kodları
Görüş belirleme	Okul öncesi dönemde okuma yazma bilerek okula başlayan çocuklar hakkında ilkokul öğretmenlerinin görüşlerini ortaya çıkarma Ebeveynlerin çocuklarının ilkokula hazır olma durumu ve olgunluğuna ilişkin görüşlerini inceleme Kaynaştırma öğrencilerinin okul öncesi dönemden ilkokula geçişte yaşadıkları sosyal uyum problemlerinin aile ve öğretmen görüşleri açısından incelenmesi Birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi ve ilkokul deneyimlerine ilişkin algılarını ortaya çıkarma
Görüş karşılaştırma	Ebeveynlerin, okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının okula hazırbulunuşluk hakkındaki görüşlerini inceleme ve karşılaştırma
Beklenti/deneyim inceleme	Sınıf öğretmenlerinin ilkokula hazırlık sürecinde okul öncesi eğitimden beklentilerini araştırma İlkokul öğretmenlerinin ilkokula başlayan çocuklar için hazırlıklı olma konusundaki deneyimlerini inceleme
Etki belirleme	Anasınıfı öğretim programının, 1. Sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkilerini belirleme
Durum değerlendirme	İlkokul birinci sınıfa giden 60-65 aylık öğrencilerin okula hazırlık durumlarını inceleme İlkokula başlama sürecinde çocukların, velilerin ve öğretmenlerin uyumlarını inceleme
Çözüm önerisi getirme	Ailelerin gözünden okul öncesi eğitimden ilkokula geçen çocukların yaşadıkları güçlükleri ve onların gözünden çözüm önerilerini belirleme

Meta-senteze dahil edilen çalışmalar araştırma amaçları açısından incelendiğinde aşağıdaki temalar tespit edilmiştir: “görüşleri ortaya çıkarmak, görüşleri karşılaştırmak, beklentileri/deneyimleri araştırmak, etkiyi belirlemek, durumu değerlendirmek ve çözüm önermek”. Araştırmaların önemli bir kısmı, ilkokul öğretmenlerinin okula okuma yazma bilerek başlayan çocuklara ilişkin görüşlerini ortaya koymaya (N=18), okul öncesi öğretmenlerinin beklentilerini ortaya koymaya (N=4) ve ilkokula geçiş sürecinde birincil rolü olan ilkokul öğretmenlerinin deneyimlerini paylaşmaya (N=5) odaklanmıştır.

Bazı çalışmalar, çocukların okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde karşılaştıkları zorlukları ve bu zorluklara yönelik çözüm önerilerini ebeveynlerin bakış açısından incelemiştir (N=3). Bazı çalışmalar, ebeveynlerin hem normal gelişim gösteren çocukların (N=3) hem de özel ihtiyaçları olan çocukların (N=2) ilkokula geçişi ve okula uyumu hakkındaki görüşlerini araştırmış ve bu görüşleri diğer paydaşların görüşleriyle karşılaştırmıştır.

Ayrıca, bazı çalışmalar okul öncesi eğitim müfredatının ilkokula başlayan çocukların hazırbulunuşluk düzeyine etkisini araştırmıştır (N=3). Bazıları ilkokula erken yaşta başlayan çocukların okula uyumunu değerlendirmiştir (N=2). Bazıları ise bu çocukların ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin ilkokula geçiş sürecine uyumunu analiz etmiştir (N=6). Bu çalışmalar ilkokula geçişin gizemlerine ışık tutmaktadır.

İlkokula Geçiş Çalışmalarında Veri Toplama Araçları

Tablo 4. İlkokula geçiş çalışmalarında veri toplama araçları

Veri Toplama Araçları	Araştırma kodları
Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Ç1, Ç2, Ç3, Ç7, Ç10, Ç11, Ç12, Ç13, Ç15, Ç16, Ç17, Ç18, Ç19, Ç20, Ç21, Ç22, Ç24, Ç25, Ç26, Ç27, Ç29, Ç30, Ç31, Ç33, Ç35, Ç37, Ç38, Ç39, Ç40, Ç41, Ç42, Ç45, Ç47
Yapılandırılmış görüşme formu	Ç4, Ç5, Ç8, Ç9, Ç14, Ç23, Ç34, Ç35, Ç43, Ç44, Ç46
Diğer (gözlem, doküman incelemesi, vd.)	Ç4, Ç6, Ç32, Ç41
Yapılandırılmamış görüşme formu	Ç28, Ç36

Tablo 4'e göre, 33 çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme soruları en sık kullanılan veri toplama yöntemidir. Ç28 ve Ç36'da yapılandırılmamış görüşme formları kullanılmıştır. Ayrıca, yapılandırılmış sorular, örneğin "...'yı nasıl tanımlarsınız? Sizce hangi becerilere sahip olmalıdır?" gibi yapılandırılmış sorular 11 çalışmada kullanılmıştır. Dört çalışmada gözlem ve doküman analizi gibi alternatif veri toplama teknikleri kullanılmıştır.

Çalışmada analiz edilen çalışmaların çoğunda veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Görüşme yöntemleri, ilkokula geçiş sürecinde öğretmenlerin, ebeveynlerin ve çocukların deneyimlerinin yanı sıra karşılaştıkları zorlukların derinlemesine anlaşılmasını sağlamıştır. Özellikle öğretmenlerle yapılan görüşmeler, çocukların akademik ve sosyal-duygusal gelişim yeterliliklerini değerlendirirken öncelik verdikleri kriterlerin altını çizmiştir. Bununla birlikte, resim analizi, çocukların çizimleri ve oyun temelli gözlemler gibi daha çocuk merkezli veri toplama araçlarının dahil edilmesi, çocukların deneyimlerinin daha doğrudan bir yansımasını sunacaktır. Bu yaklaşımlar, okula geçiş sürecinin çocuğun bakış açısından nasıl şekillendiğine dair anlayışımızı geliştirebilir.

İlkokula Geçiş Çalışmalarında Araştırma Türleri

Tablo 5. İlkokula geçişle ilgili çalışmalarda araştırma deseni

Araştırma Desenleri	Araştırma kodları
Olgubilim deseninde yapılan çalışmalar	Ç1, Ç5, Ç6, Ç12, Ç16, Ç19, Ç20, Ç21, Ç25, Ç27, Ç30, Ç33, Ç36, Ç37, Ç41, Ç43, Ç46, Ç47
Durum çalışması deseninde yapılan çalışmalar	Ç3, Ç4, Ç7, Ç8, Ç11, Ç13, Ç15, Ç24, Ç26, Ç28, Ç29, Ç31, Ç40, Ç44
Nitel yaklaşımın kullanılıp desenin açıkça belirtilmediği çalışmalar (Nitel yaklaşım/nitel araştırma metodolojisi/tarama modelinde betimsel bir çalışma/betimsel tarama yöntemi)	Ç2, Ç9, Ç10, Ç14, Ç17, Ç18, Ç22, Ç23, Ç32, Ç34, Ç35, Ç39, Ç42
Diğer (yorumlayıcı nitel araştırma/ anlatı araştırması)	Ç8, Ç5

Tablo 5'te görüldüğü gibi, 13 çalışmada araştırma deseni açıkça belirtilmeden nitel bir yaklaşım kullanılmıştır. Bu çalışmalarda metodoloji, "nitel araştırma metodolojisi" veya "nitel yaklaşım", "tarama modelinde betimsel çalışma" ve "betimsel tarama yöntemi" gibi genel terimler kullanılarak tanımlanmıştır. Ayrıca, 18 çalışmada fenomenolojik desen kullanılırken, 14 çalışma vaka çalışması deseni kullanılarak yürütülmüştür. Ayrıca, iki çalışma "yorumlayıcı nitel araştırma" ve "anlatı araştırması" gibi alternatif nitel yöntemleri benimsemiştir.

Bu meta-sentezde analiz edilen 47 çalışmanın çoğunda fenomenoloji ve vaka çalışması yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. Bu yöntemlerin tercih edilmesi, ilkokula geçiş sürecinin bireylerin deneyimleri üzerinden derinlemesine incelenmesine olanak tanımıştır. Örneğin, nitel araştırma yöntemleri, öğretmenlerin ve ebeveynlerin okula hazır olma algılarına ve bu algıların çocukların akademik ve sosyal uyumunu nasıl etkilediğine dair değerli bilgiler sağlamıştır. Ancak,

büyük ölçekli politika değişikliklerinin uzun vadeli etkisini daha iyi anlamak için daha fazla boylamsal araştırmaya ihtiyaç vardır. Ayrıca, yalnızca bireysel deneyimlere odaklanmak yerine, genel okul sisteminin ve çevresel faktörlerin etkisini incelemek için daha fazla karma yöntem çalışması gereklidir.

İlkokul Çalışmalarına Geçişte Geçerlilik ve Güvenilirlik

Tablo 6. İlkokul eğitimine geçişte güvenilirlik ve geçerlilik

Geçerlik Çalışmaları	Araştırma kodları
Geçerlik çalışmasına yer vermeme	Ç7, Ç9, Ç10, Ç11, Ç13, Ç14, Ç15, Ç16, Ç22, Ç23, Ç28, Ç30, Ç31, Ç32, Ç35, Ç37, Ç39, Ç41, Ç42, Ç44, Ç45, Ç47
Katılımcı teyidi alma	Ç1, Ç2, Ç12, Ç19, Ç21, Ç24, Ç26, Ç29, Ç34, Ç38, Ç43
Ayrıntılı raporlama	Ç1, Ç6, Ç8, Ç19, Ç24, Ç26, Ç36, Ç46
Güvenirlik Çalışmaları	Araştırma kodları
Güvenirlik katsayısı hesaplama	Ç1, Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç15, Ç16, Ç18, Ç20, Ç22, Ç26, Ç28, Ç30, Ç31, Ç33, Ç34, Ç36, Ç39, Ç40, Ç41, Ç46, Ç47
Uzman görüşü alma	Ç1, Ç2, Ç8, Ç9, Ç10, Ç11, Ç12, Ç13, Ç17, Ç19, Ç20, Ç23, Ç26, Ç28, Ç33, Ç36, Ç38, Ç39, Ç40, Ç43, Ç47
Doğrudan alıntı yapma	Ç1, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç8, Ç12, Ç17, Ç18, Ç20, Ç21, Ç25, Ç27, Ç33, Ç36, Ç40, Ç45
Güvenirlik çalışmasına yer vermeme	Ç14, Ç24, Ç32, Ç41, Ç42, Ç44
Diğer	Ç29, Ç35, Ç37

Tablo 6’da görüldüğü gibi, 47 çalışmanın sekizinde geçerliliği sağlamak için veriler ayrıntılı olarak rapor edilmiş, 11 çalışmada ise katılımcı teyidini sağlamak için bulgular katılımcılar tarafından teyit edilmiştir. 22 çalışmada ise geçerlilikle ilgili herhangi bir unsur bulunmamıştır.

Meta-senteze dâhil edilen çalışmalar güvenilirlik açısından incelendiğinde, 21 çalışmada akran bilgilendirmesi yapılmış, 23 çalışmada ise Miles ve Huberman formülü (1994) kullanılarak veri analizindeki tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Altı çalışmada herhangi bir güvenilirlik ölçütüne yer verilmezken, üç çalışmada alternatif güvenilirlik stratejileri kullanılmıştır. Ayrıca, 17 çalışmada katılımcı ifadeleri doğrudan alıntılanmıştır.

Bu meta-sentezde analiz edilen çalışmalar, güvenilirlik ve geçerlilik kriterleri açısından farklı yaklaşımlar benimsemiştir. Özellikle, öğretmen ve veli görüşmelerini içeren çalışmalarda sıklıkla doğrudan alıntılar ve katılımcı teyidi yöntemleri kullanılmıştır. Bu yöntemler okula geçiş sürecine ilişkin algıların güvenilirliğini artırsa da çocukların deneyimlerinin bireysel olarak farklılık gösterdiğini kabul etmek önemlidir. Bu nedenle, geçiş sürecine ilişkin daha kapsamlı bir anlayış elde etmek için birden fazla veri kaynağının bir araya getirilmesi şarttır. Örneğin, okula hazır olma durumunu değerlendirmek için yalnızca öğretmenlerin ifadelerine dayanmak yerine, çocukların ilkokula başlamadan önce gözlemlenmesi, gelişim testlerinin uygulanması ve ebeveyn anketlerinin entegre edilmesiyle daha bütüncül bir analiz elde edilebilir. Böyle bir yaklaşım daha kapsamlı ve içgörülü bulgular sağlayacaktır.

*İlkokula Geçiş Çalışmalarında Kullanılan Veri Analiz Yöntemleri***Tablo 7.** İlkokula geçişle ilgili çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntemleri

Veri Analizi Yöntemleri	Araştırma kodları
İçerik analizi	Ç1, Ç7, Ç9, Ç12, Ç13, Ç15, Ç16, Ç17, Ç18, Ç20, Ç28, Ç29, Ç31, Ç32, Ç36, Ç37, Ç42, Ç45, Ç46
Betimsel analiz	Ç3, Ç4, Ç6, Ç8, Ç10, Ç11, Ç14, Ç21, Ç22, Ç23, Ç24, Ç25, Ç26, Ç27, Ç30, Ç33, Ç34, Ç35, Ç39
Nitel analiz kullanılıp analiz yönteminin açıkça belirtilmediği çalışmalar	Ç41, Ç42, Ç43
Diğer (Tümevarım analizi, Kuram oluşturma yöntemi, vd.)	Ç2, Ç38, Ç47
İçerik analizi + Betimsel analiz	Ç5, Ç40

Meta-senteze dâhil edilen çalışmalar veri analizi açısından incelendiğinde, 19 çalışmada içerik analizi kullanıldığı tespit edilmiştir. İki çalışma hem içerik analizi hem de betimsel analizi birleştirirken, üç çalışmada analiz yöntemi açıkça belirtilmeden nitel analiz kullanılmıştır. Ayrıca 19 çalışmada betimsel analiz, üç çalışmada ise tümevarımsal analiz ve temellendirilmiş kuram gibi diğer analiz yöntemleri kullanılmıştır.

*İlkokula Geçiş Çalışmalarının Sonuçları***Tablo 8.** İlkokul çalışmalarına geçiş sonuçları

Sonuçlar	Araştırma kodları
Okula başlamada yaş faktörü	Ç9, Ç14, Ç15, Ç18, Ç20, Ç21, Ç22, Ç24, Ç26, Ç27, Ç31, Ç33, Ç35, Ç36, Ç37, Ç46
Okul öncesi eğitimin etkisi	Ç1, Ç4, Ç10, Ç23, Ç30, Ç31, Ç36, Ç39, Ç40
İlkokula başlamada sorunlar ve nedenleri	Ç3, Ç9, Ç21, Ç30, Ç36, Ç39, Ç40, Ç47
İlkokula hazırlamada yetersizlikler	Ç2, Ç5, Ç16, Ç18, Ç31, Ç36, Ç47
İlkokula uyum programı	Ç8, Ç9, Ç13, Ç28, Ç37
Okula hazır olmada işbirliği	Ç7, Ç38, Ç39, Ç40, Ç45
Ortamin rolü	Ç2, Ç7, Ç12, Ç21, Ç30
Okul öncesi eğitimin zorunlu olması	Ç12, Ç20, Ç25, Ç37, Ç46
Öğretmenin rolü	Ç15, Ç34, Ç36, Ç44
Çocuk için ilkokulun anlamı	Ç4, Ç6, Ç41, Ç42
Okuma yazma bilgisinin geçişe etkisi	Ç11, Ç19, Ç36, Ç39
İlkokul öğretmenlerinin beklentileri	Ç7, Ç8, Ç34, Ç47
İlkokula hazırbulunuşluğun göstergeleri	Ç36, Ç38, Ç43, Ç44
Okula başlamada veli	Ç17, Ç27, Ç29
Geçiş kolaylaştırma stratejileri	Ç8, Ç39, Ç47
Ebeveynin öğretmen rolü	Ç17, Ç29, Ç36
İlkokula ilişkin olumsuz algıları	Ç6, Ç30, Ç45
Öğretmen için ilkokulun anlamı	Ç4, Ç25, Ç39
İlkokula ilişkin bilgi kaynakları	Ç6, Ç42
Ebeveyn için ilkokulun anlamı	Ç17
Okula başlamada uyum sorunları	Ç32
Özel gereksinimli çocuğun ebeveyni olmak	Ç2

Meta-senteze dahil edilen çalışmalar sonuçları açısından incelendiğinde, Tablo 8’de görüldüğü gibi, ilkokula geçişte en sık ele alınan faktör okula başlama yaşıdır (N=16), bunu okul öncesi eğitimin ilkokula geçiş üzerindeki etkisi (N=9), ilkokula başlama ile ilgili sorunlar ve bunların altında yatan nedenler (N=8) ve çocukları ilkokula hazırlamadaki yetersizlikler (N=7) izlemektedir.

Ayrıca, çeşitli çalışmalarda ilkokula uyum programının gerekliliği (N=5), ilkokula hazırbulunuşluğun sağlanmasında iş birliğinin önemi (N=5) ve okul öncesi eğitimin zorunlu eğitime dahil edilmesi (N=5) vurgulanmıştır. Sıklıkla incelenen diğer faktörler arasında öğretmenin rolü (N=4) ve ebeveynler (N=3), ilkokula hazır olma göstergeleri (N=4), ilkokulun çocuk için anlamı (N=4), öğretmenin beklentileri (N=4) ve okuma yazma bilmenin ilkokula geçiş üzerindeki etkisi (N=4) yer almaktadır. İlkokula geçişi kolaylaştırma stratejileri (N=3), ilkokula ilişkin bilgi kaynakları (N=2), ebeveynlerin öğretmenlik rolleri (N=3), ilkokulun öğretmenler (N=3) ve ebeveynler (N=1) için anlamı, özel ihtiyaçları olan çocukların ebeveynlerinin yaşadığı farklılıklar (N=1), ilkokula ilişkin olumsuz algılar (N=3) ve okula başlamaya ilişkin uyum sorunları (N=1) hakkında sadece birkaç çalışma sonuç bildirmiştir.

İlkokul Çalışmalarına Geçişte Öneriler

Tablo 9. İlkokul eğitimine geçişte öneriler

Öneriler	Araştırma kodları
Uygulamaya Yönelik Öneriler	Bilgilendirme toplantıları
	Ç1, Ç4, Ç5, Ç7, Ç9, Ç11, Ç13, Ç15, Ç17, Ç21, Ç24, Ç25, Ç27, Ç28, Ç33, Ç36, Ç37, Ç38, Ç40, Ç47
	Program geliştirme
	Ç5, Ç7, Ç12, Ç13, Ç14, Ç15, Ç21, Ç22, Ç23, Ç24, Ç25, S27, S28, S36, S38, S41, S43, S45
	İşbirliği
	Ç5, Ç7, Ç11, Ç15, Ç16, Ç20, Ç23, Ç25, Ç26, Ç27, Ç31, Ç34, Ç36, Ç39, Ç40, Ç45, Ç46, Ç47
	Ölçme
	Ç4, Ç10, Ç14, Ç15, Ç18, Ç20, Ç21, Ç22, Ç23, Ç24, Ç25, Ç26, Ç28, Ç33, Ç45
	Okul öncesi eğitimin önemi
	Ç3, Ç20, Ç23, Ç25, Ç26, Ç28, Ç33, Ç37, Ç43, Ç44, Ç46
	Uyum süreci
	Ç13, Ç17, Ç25, Ç28, Ç32, Ç40, Ç46, Ç47
Sonraki Araştırmalara Yönelik Öneriler	Yetişkin rolü
	Ç6, Ç17, Ç19, Ç28, Ç30, Ç33, Ç42, Ç45
	Yaş faktörü
	Ç3, Ç14, Ç20, Ç26, Ç28, Ç33, Ç46
	Lisans eğitimi
	Ç1, Ç5, Ç18, Ç27, Ç34, Ç38
	Dezavantajlı gruplar
	Ç1, Ç14, Ç25, Ç36, Ç46
	Paydaşların rolü
	Ç12, Ç25, Ç28, Ç38, Ç42
	Okuma yazmanın yeri
	Ç3, Ç12, Ç25, Ç28
	Karşılaştırmalı çalışmalar
	Ç6, Ç9, Ç10, Ç11, Ç17, Ç21, Ç23, Ç33, Ç38, Ç40, Ç45, Ç47
	Daha çok katılımcılı çalışmalar
	Ç2, Ç13, Ç27, Ç28, Ç31, Ç34, Ç38, Ç40, Ç47
	Nicel türde araştırmalar
	Ç8, Ç33, Ç38, Ç40, Ç44, Ç47
	Farklı veri toplama araçlarını kullanma
	Ç6, Ç11, Ç19, Ç28, Ç33, Ç37
	İzleme çalışmaları
	Ç23, Ç31, Ç40, Ç42, Ç44
	Uygulamalı araştırmalar
	Ç2, Ç21, Ç47
	Öğretmen yetiştirme ile ilgili çalışmalar
	Ç16, Ç30, Ç34
	Alan yazın takibi
	Ç16, Ç28, Ç40
	Okul hazırbulunuşluğu indeksini/testini geliştirme
	Ç23, Ç38, Ç43
	Derinlemesine araştırmalar
	Ç27, Ç43, Ç45
	Çeşitli değişkenler açısından yaş çalışmaları
	Ç22
	Özel gereksinimli çocuklara yönelik çalışmalar
	Ç2

Meta-senteze dahil edilen çalışmaların önerileri incelendiğinde, Tablo 9’da gösterildiği gibi, bu önerilerin hem mevcut uygulamalara hem de gelecekteki araştırma yönelimlerine odaklandığı belirlenmiştir.

İlkokula geçişin iyileştirilmesine yönelik uygulama önerileri iletişim toplantıları düzenlenmesi (N=20), geçiş programları geliştirilmesi (N=18), paydaşlar arasında iş birliği sağlanması (N=18), ilkokula geçiş sürecinde kullanılmak üzere ölçme ve değerlendirme araçları geliştirilmesi (N=15), okul öncesi eğitimin önemine dikkat çekilmesi (N=11), okula uyum sürecinde (N=8) ve okula başlama yaşında (N=7) düzenlemeler yapılması yer almaktadır. Ek öneriler arasında yetişkinlerin (N=8) ve paydaşların (N=5) rollerine dikkat edilmesi, lisans eğitimi sırasında ilkokula geçiş konusuna özel önem verilmesi (N=6), dezavantajlı gruplara dikkat edilmesi (N=5) ve son olarak okula okuma yazma bilerek başlamanın etkisinin incelenmesi (N=4) yer almaktadır.

Gelecekteki çalışmalar için öneriler arasında karşılaştırmalı çalışmalar (N=12), nicel çalışmalar (N=6) ve uygulamalı çalışmalar (N=3) yapılması, çalışmalara daha fazla katılımcının dahil edilmesi (N=9), farklı veri toplama araçları kullanılarak çalışmaların yapılması (N=6), yaş faktörünün farklı değişkenler açısından incelenmesi (N=1), okula hazırbulunuşluk endeksi/testi geliştirilmesi (N=3), takip (N=5) ve derinlemesine çalışmalar yapılması (N=3), öğretmen eğitimi (N=3) ve özel gereksinimli çocuklar (N=1) üzerine çalışmalar yapılması ve literatürün takip edilmesi (N=3) yer almaktadır.

Tartışma

Bu çalışmada, Türkiye’de ilkokula geçişi incelemek amacıyla nitel bir çerçevede yürütülen çalışmaların içerik analizi yoluyla elde edilen sonuçları nitel olarak sentezlemek için meta-sentez yaklaşımı kullanılmıştır. Buna göre, analiz edilen 47 çalışmadan elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiş ve tartışılmıştır.

Çalışma, ilkokula geçişi etkileyen temel faktörleri belirlemiştir. Bunlar arasında başlama yaşının önemi, okul öncesi eğitimin etkisi, geçiş sırasında karşılaşılan zorluklar ve hazırlıktaki yetersizlikler yer almaktadır. Bulgular, ilkokula uyum programının gerekliliğini, ilkokula hazır olmada iş birliğinin önemini, okul öncesi eğitimin gerekliliğini, ilkokula geçişte çevresel faktörlerin rolünü, öğretmenlerin ve ebeveynlerin rollerini, ilkokula hazır olma göstergelerini, ilkokulun çocuklar için anlamını, öğretmenlerin beklentilerini ve önceki okuryazarlık becerilerinin ilkokula geçiş üzerindeki etkisini vurgulamıştır. Bununla birlikte, ilkokula geçişi kolaylaştırmaya yönelik stratejiler, bilgi kaynaklarının varlığı, ebeveynlerin öğretim rolleri, ilkokulun öğretmenler ve ebeveynler için anlamı, özel ihtiyaçları olan çocukların ebeveynlerinin benzersiz deneyimleri, ilkokula ilişkin olumsuz algılar ve okula başlama ile ilgili uyum sorunları sadece birkaç çalışmada ele alınmıştır.

Deveci ve Aykaç’a (2018) göre, Türkiye’de okula başlama yaşı ile ilgili sorunlar, birçok eğitimcinin eleştirilerine rağmen uygulamaya konulan 4+4+4 eğitim sistemi ile ortaya çıkmıştır. Çünkü çocuklar 5 yaşında ilkokula başlayarak okuma yazma öğrenmeye zorlanmaktadır. Ancak bu yaştaki çocuklar arasındaki bireysel gelişim farklılıkları göz önünde bulundurulduğunda, bir ya da iki aylık bir boşluk bile çok önemli olabilir. Bu nedenle, 5 yaşında okula başlama yaşının çeşitli sorunlara yol açması şaşırtıcı değildir. Tablo 9’da gösterildiği gibi, çeşitli çalışmalar (Ç3, Ç9, Ç21, Ç30, Ç36, Ç39, Ç40 ve Ç47) okula erken başlama ile ilgili zorlukları ve gelişimsel hazırbulunuşluk ve müfredat uyumsuzluğu gibi altta yatan nedenleri vurgulamıştır. Bu sorunların temel nedenlerinden biri, okula başlama yaşının düşürülmesine ve okuma yazma öğretimine dayalı bir müfredatın sürdürülmesine rağmen müfredat düzenlemelerinin yapılmamasıdır. Okula başlama yaşının düşürülmesi okul öncesi eğitim için de riskler oluşturmaktadır. İyi yapılandırılmış bir okul öncesi eğitim alan ve kaliteli bir erken öğrenme sürecinden geçen çocuklar örgün eğitime daha kolay uyum sağlama ve daha yüksek akademik başarı elde etme eğilimindedir. Bu meta-sentezde analiz edilen çalışmalar, okul öncesi eğitimin çocukların ilkokula geçişinde çok önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Ancak, Türkiye’de okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması ve bölgesel farklılıklar, bu sürece giren çocuklar için fırsat eşitsizliğine yol açmaktadır. Özellikle kırsal kesimlerden ve düşük sosyo-ekonomik statüye sahip ailelerden gelen çocukların okul öncesi eğitime erişimi sınırlıdır. Ayrıca, birçok ebeveyn çocuklarını ilkokula nasıl hazırlayacakları konusunda yeterli bilgiye sahip değildir. Sonuç olarak, bu çocukların öğrenme süreçlerinde gecikmeler, sosyal-duygusal gelişimde aksaklıklar ve okul ortamına uyum sağlamada zorluklar gibi güçlükler yaşama olasılığı daha yüksektir.

Eğitimde fırsat eşitliğini teşvik etmek için okul öncesi eğitim yaygınlaştırılmalı ve devlet destekli programlar artırılarak sosyo-ekonomik geçmişleri ne olursa olsun tüm çocukların ilkökula yeterli düzeyde hazırlanmaları sağlanmalıdır. Bu bulgu, çalışmaların (Ç4, Ç10, Ç23 ve Ç39) okul öncesi eğitimin çocukların ilkökula hazırbulunuşlukları ve akademik başarıları üzerindeki olumlu etkisini vurguladığı Tablo 9'da sunulan sonuçlarla uyumludur. Ancak, bazı çalışmalar küçük çocukların okulun ilk yıllarında akranları kadar iyi performans gösteremediğini bildirirken (örneğin, Crosser, 1991), diğerleri okula başlama yaşının akademik performans üzerinde çok az etkisi olduğunu veya hiç etkisi olmadığını iddia etmektedir (örneğin, DeMeis ve Stearns, 1992). Buna ek olarak araştırmalar, birbiriyle etkileşim halinde olan birden fazla faktörün okula hazırbulunuşluğu tek başına yaşın ötesinde önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Örneğin, cinsiyet farklılıkları üzerine yapılan bazı çalışmalar daha küçük yaştaki erkek çocukların daha büyük yaştaki erkek veya kız çocuklara göre akademik başarısızlık açısından daha büyük risk altında algılandığını göstermektedir (Gredler, 1980). Yüksek sosyoekonomik geçmişe sahip küçük çocuklar, düşük sosyoekonomik geçmişe sahip küçük çocuklardan daha iyi performans gösterme eğilimindedir (Shepard, 1997). Anaokuluna giden küçük çocuklar, daha büyük yaştaki akranları kadar yetkin olarak algılanmaktadır (Gullo ve Burton, 1992). Öğretmenler küçük çocuklara, büyük akranlarından farklı davranma eğilimindedir (DeMeis ve Stearns, 1992). Bu bulgular, yaşın tek başına çocukların okula başlama başarısının kesin bir belirleyicisi olmadığını göstermektedir (Dockett ve Perry, 2002). Okula hazırbulunuşluk sadece çocuğun bireysel gelişiminden değil, aynı zamanda eğitim politikaları, aile desteği ve çevresel faktörlerden de etkilenmektedir. İncelenen çalışmalar, Türkiye'de okul öncesi eğitimin zorunlu olmamasının çocuklar arasında okula hazırbulunuşluk açısından önemli eşitsizliklere yol açtığını göstermektedir. Özellikle kırsal kesimden ve düşük sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklar erken eğitim fırsatlarına erişimde daha büyük zorluklarla karşılaşmakta, bu da ilkökula başlamadan önce temel bilişsel, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmelerini engellemektedir. Sonuç olarak, bazı çocuklar ilkökula akademik ve sosyal taleplere yeterince hazır olmadan başlamakta ve bu da uyum süreçlerini daha da zorlaştırmaktadır. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve zorunlu hale getirilmesi, tüm çocukların okula eşit şartlarda başlamasını sağlamaya yönelik çok önemli bir adım olacaktır.

Erken çocukluk hizmetlerinin çocukları okula hazırlamadaki rolüne ilişkin sorular, çocukların okula "hazır" olarak kabul edilmesine yönelik artan vurgunun altında yatmaktadır. Okul öncesi ve sınıf öğretmenleri arasında yapılan anketler, okula hazır olma beklentilerinde hem benzerlikler hem de farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır (Dockett ve Perry, 2002). Hains ve diğerleri (1989), sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin okula başarılı bir geçiş için gerekenler konusunda farklı beklentilere sahip olduğunu bildirmiştir. Okul öncesi öğretmenleri işlevsel olarak ilgili sınıf becerilerine öncelik verme eğilimindeyken, ilkökul öğretmenleri daha çok belirli yeteneklere odaklanmaktadır. Ebeveynler ve öğretmenler de okula başlayan çocuklar için neyin en önemli olduğu konusundaki görüşlerinde farklılık göstermektedir. Bu zıtlık Tablo 4'te açıkça görülmektedir; burada çalışmalar (Ç30 ve Ç39) ebeveynlerin akademik becerileri vurgulama eğiliminde olduğunu, öğretmenlerin ise sosyal-duygusal hazırlığa daha fazla önem verdiğini göstermektedir. Lewit ve Baker (1995), ankete katılan öğretmenlerin %75'inden fazlasının fiziksel sağlık, yeterli dinlenme ve doğru beslenmeyi okula hazırbulunuşluk için temel faktörler olarak tanımladığını, buna karşın ebeveynlerin öncelikle akademik becerilere odaklandığını bildirmiştir. Ancak her iki grup da iletişim, heves ve sıra bekleme gibi sosyal normları anlama gibi sosyal becerilerin önemi konusunda hemfikirdir. Avustralya'da yapılan çalışmalar, ebeveynlerin erken çocukluk hizmetlerini çocukların sosyal ve duygusal gelişimini teşvik etmek, okula hazırbulunuşluğu artırmak ve akademik becerilerin ikincil bir değerlendirmesini sağlamak için gerekli gördüklerini ortaya koyarak bu bulguları desteklemektedir (Lockwood ve Fleet, 1999; Page vd., 2001). Bu meta-sentezin bulguları da ailelerin çocuklarının ilkökula hazır olup olmadıklarını değerlendirirken ağırlıklı olarak akademik becerilere (örneğin sayıları ve harfleri tanıma, kalem tutma) odaklandıklarını göstermiştir. Ancak literatür, okula sorunsuz geçişin sağlanmasında sosyal-duygusal gelişimin de en az akademik beceriler kadar önemli olduğunun altını çizmektedir. Türkiye'de ebeveynleri ilkökula geçiş sürecine aktif olarak dahil eden rehberlik programları sınırlıdır. Aile-öğretmen iş birliğinin güçlendirilmesi, ebeveynlerin okula hazır olma konusunda daha kapsamlı bir anlayış geliştirmelerine

yardımcı olarak çocukların bu geçişe daha iyi hazırlanmalarını sağlayabilir. Örneğin, ailelere yönelik farkındalık artırıcı seminerler ve bilgilendirici materyaller, çocuklarının okula hazır olup olmadıkları konusunda daha bütüncül bir bakış açısı kazanmalarını sağlayabilir. İlkokula başarılı bir geçişin sağlanmasında erken çocukluk hizmetleri ile okullar arasındaki iş birliğinin önemi uzun zamandır kabul edilmektedir (Parr vd., 1993). Ancak bu iş birliği, paydaşlar arasındaki farklı öncelikler nedeniyle engellenebilir (Dockett ve Perry, 2002). Örneğin, çocuklarının akademik ilerlemesiyle ilgili düzenli güncellemeler bekleyen ebeveynler, öğretmenler çocuklarının okul düzenine uyumu ve okula karşı duygusal tepkileri hakkında bilgi verdiğinde hayal kırıklığına uğrayabilir.

Benzer şekilde, çocukların okula verdikleri tepkileri tartışmaya hevesli olan öğretmenler ve ebeveynler akademik kilometre taşlarına öncelik verdiğinde hayal kırıklığına uğrayabilir. Çocukların okula hazır olup olmadıklarını değerlendirmek için farklı kriterler kullanıldığında, çelişkili yargıların ortaya çıkması muhtemeldir. Ebeveynler ve öğretmenler arasındaki bu farklılıklar arasında köprü kuracak etkili iletişim araçları olmadığında, anlamlı iş birliği fırsatları kaybolabilir ve yapıcı iş birliği yerine kafa karışıklığı ve endişeye yol açabilir (Dockett ve Perry, 2004). Öğretmenler ilkökula geçişte kritik bir rol oynasa da bu meta-sentezde analiz edilen çalışmalar Türkiye’de öğretmenlerin bu süreçte yeterli rehberlik ve eğitim desteği almadığını göstermektedir. İlkokul öğretmenlerinin okula hazırbulunuşluk konusunda farklı bakış açıları sergilemesi çocukların okula uyumunu zorlaştırmaktadır. Bazı öğretmenler akademik becerilere vurgu yaparken, diğerleri sosyal ve duygusal gelişime öncelik vermektedir. Bu tutarsızlık, eğitimde standardizasyon eksikliğini vurgulamakta ve çocukların öğretmenlerine bağlı olarak farklı geçiş süreçleri yaşamalarına neden olmaktadır. Bu nedenle, öğretmen eğitimi programları okula hazır olma, çocuk gelişimi ve geçiş stratejileri konularında daha kapsamlı içerikler içermelidir. Bu alanlarda yapılandırılmış eğitim verilmesi, beklentilerin standartlaştırılmasına ve geçiş sürecinin genel yönetiminin iyileştirilmesine yardımcı olacaktır.

Meta-senteze dahil edilen çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, uygulamaya yönelik başlıca önerilerin tanışma toplantıları düzenlenmesi, ilkökula geçiş sürecinde kullanılmak üzere ölçme ve değerlendirme araçları geliştirilmesi, müfredat geliştirme çalışmaları yapılması, paydaşlar arasında işbirliğinin sağlanması, okul öncesi eğitimin öneminin vurgulanması, okula başlama yaşı ve okula uyum süreçlerinde düzenlemeler yapılması, okula geçiş konusunun öğretmen yetiştirme lisans müfredatına entegre edilmesi, dezavantajlı grupların dikkate alınması, paydaşların ve yetişkinlerin rollerinin farkına varılması ve okula okuryazarlıkla başlamanın etkisine odaklanılması üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu öneriler, çocuklar, ebeveynler ve eğitimciler için geçiş sürecini iyileştirmek amacıyla iletişim toplantıları düzenlemek (Ç1, Ç4 ve Ç7) ve müfredat geliştirmek (Ç5, Ç7 ve Ç41) gibi pratik önerileri vurgulayan Tablo 10’da kapsamlı bir şekilde detaylandırılmıştır. Aile iş birliği, çocukların ilkökula hazırlanmasında çok önemli bir rol oynamaktadır (Şahin vd., 2013). Eğitim çıktıları, eğitim sisteminin tüm unsurlarını etkilemektedir. Tablo 9, paydaş iş birliğini (Ç7 ve Ç38) ve okul öncesi eğitimin olumlu eğitim deneyimlerini şekillendirmedeki rolünü (Ç3, Ç20 ve Ç33) vurgulayarak bu gözlemi desteklemektedir. Eğitimin kilit paydaşları arasında öğretmenler, yöneticiler, eğitim alanında çalışan STK’lar, Milli Eğitim Müdürlüğü araştırma ve geliştirme personeli ve aileler yer almaktadır (Bay vd., 2013). Okula geçişle ilgili zorluklar arasında, ebeveynlerin ilgisizliği, öğretmenlerin hizmet içi eğitimi, yöneticilerin tutumu, öğretmen atamaları, öğretmenlerin saygı ve mesleki statü algıları gibi paydaş sorunları üçüncü sırada yer almaktadır. Bu paydaş sorunları Tablo 9’da açıkça ele alınmaktadır; burada çalışmalar (Ç7, Ç31 ve Ç45) ebeveyn ilgisizliği, öğretmen eğitimi eksikliği ve okul geçişlerini etkileyen idari engeller gibi konuları vurgulamaktadır. Ebeveyn ilgisizliği en önemli konudur (Deveci ve Aykaç, 2018). Oysa araştırmacılar ve öğretmenler, aile katılımının ilkökula geçişi daha kolay ve etkili hale getirmede kilit faktör olduğunu vurgulamaktadır (Şahin vd., 2013). İlkokuldaki müfredat sorunlarının da genel eğitim kalitesini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir (Deveci ve Aykaç, 2018).

İleride yapılacak çalışmalar için önerilere bakıldığında, izleme çalışmaları, derinlemesine ve karşılaştırmalı çalışmaların yapılması, daha fazla katılımcının araştırmaya dahil edilmesi, farklı veri toplama araçları kullanılarak çalışmalar yapılması, nicel araştırmalar ve uygulamalı çalışmalar yapılması, öğretmen eğitimi ve okula geçişteki rolünün araştırılması, özel gereksinimli çocuklara

odaklanması, okula hazırbulunuşluk endeksleri/testleri geliştirilmesi, literatürün takip edilmesi, yaş faktörünün çeşitli değişkenler açısından incelenmesi önerilmiştir. Bu çalışmada analiz edilen çalışmaların çoğu hazırbulunuşluk testlerinin geliştirilmesini önermiştir. Ancak, çocukların ne bildiklerini ve bir sonraki aşamada ne öğrenmeye hazır olduklarını değerlendirmek iyi öğretimin doğal bir parçası olsa da, okula girişi engellemek için hazırbulunuşluk testlerinin kullanılması çeşitli nedenlerle istenmeyen sonuçlara yol açabilir. İlk olarak, okullarda sağlanan öğrenme fırsatlarına en çok ihtiyaç duyan düşük performanslı çocukları dışarıda bırakır. İkinci olarak, daha az hazırlıklı çocukların okula girişini kısıtlamak müfredat taleplerini artırarak anaokulu beklentilerini 5 yaşındaki çocukların gelişimsel kapasiteleriyle uyumsuz hale getirir. Son olarak, okula hazırlığa yapılan vurgunun artması, varlıklı ebeveynlerin rekabet avantajı elde etmek için yüksek başarılı çocuklarının anaokuluna girişini geciktirdiği “kırmızı kazak” trendini körüklemiştir. Hazırbulunuşluk testlerinin geliştirilmesi ve boylamsal çalışmalar da dahil olmak üzere daha ileri çalışmalar için öneriler Tablo 10’da detaylandırılmıştır; burada karşılaştırmalı çalışmaların yapılması (Ç6 ve Ç9) ve hazırbulunuşluk standartlarının geliştirilmesi (Ç23 ve Ç38) gibi öneriler öne çıkmaktadır. Ayrıca, hazırbulunuşluk testleri güvenilir tahminler veya yerleştirmeler yapmak için gerekli teknik titizlikten yoksun olabilir (Shepard, 1997).

Okula başlaması geciken çocukların genellikle evde bakıldığı veya daha az formal okul öncesi eğitim aldığı göz önüne alındığında, nispeten eğlenceli ortamlarda daha uzun bir deneyimden faydalanabilirler (Dee ve Sievertsen, 2015). Gelişmiş ülkelerde, formal okula başlama yaşının geciktirilmesi giderek daha yaygın hale gelmiştir. Bu gecikmeler hem göreceli hem de mutlak yaş mekanizmaları yoluyla gelişimsel avantajlar sağlayabilir. Ancak çoğu çalışma, okula başlamayı geciktirmenin uzun vadeli eğitimsel veya ekonomik faydalar sağlamadığını göstermektedir (Dee ve Sievertsen, 2015).

Sonuç

Bu çalışma, Türkiye’de ilkokula geçişle ilgili nitel araştırmaları sistematik olarak analiz eden ve bulgularını meta-sentez yoluyla bütünleştiren ilk çalışmalardan biridir. Mevcut literatürde ilkokula geçiş genellikle bireysel çalışmalar üzerinden analiz edilmekte ve farklı çalışmaların sonuçları bütüncül bir çerçevede değerlendirilmemektedir. Bu çalışma, birden fazla çalışmanın ortak bulgularını sentezleyerek ve ilkokula geçişte okula hazırbulunuşluk, öğretmen-veli iş birliği ve eğitim politikalarının rolünü sistematik bir şekilde ortaya koyarak literatüre önemli bir katkı sağlamaktadır. Özellikle, Türkiye bağlamında okul öncesi eğitime erişimdeki bölgesel eşitsizliklerin ilkokula geçişi nasıl etkilediğini göstererek, politika yapıcılar için yol gösterici çıkarımlar sağlamaktadır.

Bu çalışma, Türkiye’de ilkokula geçişle ilgili nitel araştırmaları bir meta-sentez yaklaşımıyla sentezlemiş, ana temaları ve bulguları vurgulamıştır. Sonuçlar, okula başlama yaşının önemini, okul öncesi eğitimin rolünü ve bu geçiş döneminde karşılaşılan çeşitli zorlukları vurgulamaktadır. Yetersiz hazırlık programları, müfredatın katılığı ve paydaşlar arasında farklı beklentiler gibi sorunlar sürekli olarak rapor edilmiştir. Bu çalışma, okula hazırbulunuşluğun belirlenmesinde ve ilkokula geçişin şekillenmesinde çocukların bireysel özellikleri kadar eğitim ortamı ve öğretmen-veli iş birliği gibi dış faktörlerin de etkili olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması ve bölgesel farklılıklar okula hazırbulunuşlukta önemli eşitsizliklere yol açmaktadır. Bu bulgular, sorunsuz bir geçiş sağlamak için hem çocukla ilgili hem de çevresel faktörleri dikkate alan bütüncül ve kapsayıcı bir yaklaşıma duyulan ihtiyacın altını çizmektedir.

Belirlenen en belirgin temalardan biri, okul öncesi eğitimin çocukların ilkokula hazırbulunuşlukları ve uzun vadeli akademik başarıları üzerindeki olumlu etkisidir. Bununla birlikte, Türkiye’de okul öncesi eğitime erişimdeki eşitsizlikler ve zorunlu olmayan okul öncesi politikaları, hazırbulunuşluk eşitsizliklerini artırmaya devam etmektedir. Çalışma ayrıca paydaşlar arasındaki iş birliğinin ve beklentilerin uyumlaştırılmasının çocukların örgün eğitime uyumunu önemli ölçüde artırdığını ortaya koymaktadır.

Bu görüşlere dayanarak, ilkokula geçişin eğitim politikaları, ebeveyn katılımı ve okul uygulamalarını ele alan kapsamlı stratejiler gerektiren çok yönlü bir süreç olduğu açıktır. Erken çocukluk eğitimi standartlaştıracak ve kapsayıcı uygulamaları teşvik edecek politikalar elzemdir. Ebeveynlerin, öğretmenlerin ve politika yapıcılarının rollerini uyumlu hale getirerek, koordinasyonsuz bir geçişin potansiyel olumsuz etkileri azaltılabilir. Ebeveynlerin, öğretmen etkileşimleri yoluyla çocuklarının okula geçişiyle ilgili bilgileri iletilme biçimleri çok önemli bir rol oynamaktadır. Ebeveynler, çocukların sağlıklı geçişinin birincil gözlemcileri olarak hizmet vermektedir. Bu nedenle hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin ilkokula geçişle ilgili algılarını, tutumlarını ve bilgilerini keşfetmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Mevcut literatürde, ilkokula geçiş genellikle bireysel faktörler, özellikle de çocukların bilişsel ve akademik yeterlilikleri merceğinden incelenmektedir. Ancak bu çalışma, okula geçişin sadece bireysel olgunluk meselesi olmadığını, aynı zamanda eğitim politikaları, öğretmen yaklaşımları ve aile katılımı da dahil olmak üzere çoklu değişkenler tarafından şekillendirildiğini göstererek önceki araştırmalardan farklılaşmaktadır. Dahası, bu çalışma okula hazırbulunuşluğu bir kavram olarak incelemenin ötesine geçerek geçiş sürecinde öğretmenlerin ve ebeveynlerin rollerindeki çelişkileri ortaya çıkarmaktadır. Özellikle, öğretmenlerin okula hazırbulunuşluğa ilişkin algı ve beklentilerindeki farklılıklar, Türkiye’de eğitim politikalarının uygulanma biçimiyle bağlantılıdır. Bu bağlamda çalışma, literatürde sıklıkla göz ardı edilen öğretmen-veli etkileşimi ve politika etkisi üzerine bir tartışma sunmaktadır. Bu çalışmanın sonuçları sadece teorik literatüre katkıda bulunmakla kalmayıp, aynı zamanda eğitim politikalarının şekillendirilmesi için somut öneriler de sunmaktadır. Sonuçlar, okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesinin ilkokula daha adil bir geçiş sağlayacağını göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin bu geçiş sürecinde ebeveynlerle daha aktif iş birliği yapmaları gerektiğine yapılan vurgu öğretmen yetiştirme müfredatını bilgilendirebilir. Okula başlama yaşının düşürülmesine rağmen, çalışma müfredat ve öğretmen yetiştirme programlarının bu değişikliğe uyum sağlayacak şekilde yeterince uyarlanmadığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, bulgular politika yapıcılar ve eğitim yöneticileri için önemli içgörüler sunmakta ve ilkokula geçişe eğitim sisteminin farklı kademelerinde eşgüdümlü reformlar gerektiren çok boyutlu bir süreç olarak yaklaşılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Öneriler

Geçiş sürecini kolaylaştırmak için, bu çalışmadan uygulamaya ve gelecekteki araştırmalara yönelik çeşitli öneriler ortaya çıkmaktadır. İlk olarak, düzenli iletişim toplantıları ve çalıştaylar yoluyla ebeveynler, öğretmenler ve okul yöneticileri dahil olmak üzere paydaşlar arasındaki iletişimin güçlendirilmesi hayati önem taşımaktadır. Farklı gelişim düzeylerine göre uyarlanmış esnek ve dinamik ilkokula geçiş müfredatının geliştirilmesi, çocukların çeşitli ihtiyaçlarını daha iyi karşılayacaktır. Okul öncesi ve ilkokul müfredatında istikrarın sağlanması gereklidir. Ancak, bu süreçte yönelik bir revizyon gerektiğinde, zorunlu pilot uygulamalar ve müfredat geliştirme sırasında tüm paydaşların görüşleri alınmalıdır.

Yeterli altyapı ve kaynaklarla desteklenen zorunlu okul öncesi eğitime, eşitlikçi hazırbulunuşluk fırsatları sağlamak için öncelik verilmelidir. Ayrıca, geçiş stratejileri ve hazırbulunuşluk göstergeleri konusunda öğretmen eğitiminin geliştirilmesi, eğitimcileri çocukları daha etkili bir şekilde desteklemeleri için daha donanımlı hale getirecektir. Okul öncesi ve ilkokul eğitimcileri arasında iş birliğinin artırılması, beklentilerde ve pedagojik yaklaşımlarda tutarlılığı teşvik edebilir. Son olarak, okula geçişin eğitim kurumları, aileler ve daha geniş politika çerçevelerini içeren ortak bir toplumsal sorumluluk olarak görüldüğü bir kültürün teşvik edilmesi, her çocuğun eğitim yolculuğuna güvenle ve yeterli hazırlıkla başladığı destekleyici bir ortam yaratabilir. Aile-çocuk-öğretmen ilişkisinin çocuğun hayatında kilit bir rol oynadığı göz önünde bulundurularak, aileleri eğitim sistemine aktif olarak dahil eden etkinlikler düzenlenmesine ve ebeveyn katılımını güçlendirmek için farkındalık artırıcı seminerler düzenlenmesine önem verilmelidir.

Gelecekteki araştırmalar için, hazırbulunuşluk faktörlerinin akademik ve sosyal sonuçlar üzerindeki uzun vadeli etkilerini izleyen boylamsal çalışmalar değerli bilgiler sunacaktır. Okula hazırbulunuşluktaki bölgesel ve sosyo-ekonomik farklılıklara odaklanan karşılaştırmalı analizler, hedeflenen müdahalelere rehberlik edebilir. Ayrıca, Türkiye'nin eğitim bağlamına özgü güvenilir okula hazırbulunuşluk standartları ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesi, tanılama ve hazırlık süreçlerini iyileştirebilir.

Gelecekteki araştırmalar için öneriler arasında erken çocukluk eğitime erişimi etkileyen sosyo- ekonomik ve bölgesel eşitsizliklerin daha derinlemesine incelenmesi yer almaktadır. Politika girişimleri, hazırbulunuşluk farklarını azaltmak için okul öncesi eğitimi evrensel olarak erişilebilir ve zorunlu hale getirmeye öncelik vermelidir. Öğretmenleri farklı hazırbulunuşluk seviyelerine yönelik stratejilerle donatan mesleki gelişim programlarının entegre edilmesi, geçiş sonuçlarını daha da iyileştirebilir. Ayrıca, ebeveynlerin ve öğretmenlerin ilkokula geçiş sürecine psikolojik olarak hazır olmalarını sağlamaya ve farklı eğitim kurumları arasındaki geçişlerin yönetimini kolaylaştıracak mekanizmalar geliştirmeye odaklanılmalıdır. Bu önerilerin hayata geçirilmesiyle hem eğitim politikaları hem de öğretim uygulamaları, her çocuğun ilkokula daha sorunsuz ve daha adil bir geçiş yapmasını sağlayacak şekilde geliştirilebilir.

Kaynakça

- Akbuğa, S. (2018). *Okul öncesi eğitimin ilkokula hazırlama düzeyinin okul öncesi ve sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi* (Thesis No. 524584) [Master's thesis, Erciyes University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Akman, B., Kükürtçü, S. K., Tarman, İ., & Şanlı, Z. S. (2017). Examining preschool and first grade teachers' opinions on the effects of school readiness to classroom management. *International Journal of Progressive Education*, 13(1), 22-41.
- Altın, D. (2014). *Annelerin özel gereksinimli çocuklarının okulöncesi dönemden ilkokula geçiş sürecine ilişkin yaşantılarının incelenmesi* (Thesis No. 375300) [Master's thesis, Anadolu University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Altun, D. (2018). A paradigm shift in school readiness: A comparison of parents', pre-service and inservice preschool teachers' views. *International Journal of Progressive Education*, 14(2), 37-56. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.139.4>
- Aminova, L. (2022). Competence approaches in preparing children for school education in preschool education. *European Journal of Life Safety and Stability*, 13, 136-139.
- Ari, H. (2015). *Bir okul öncesi özel eğitim kurumunda tersine kaynaştırma uygulamasının ve ilkokula hazırlığa etkilerinin incelenmesi* (Thesis No. 425165) [Master's thesis, Necmettin Erbakan University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Ari, A. (2014). Teacher views about the starting age of the first grade elementary school. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(3), 1043-1047.
- Aromataris, E., & Munn, Z. (2020). *Joanna Briggs Institute reviewers' manual*. Joanna Briggs Institute. <https://doi.org/10.46658/JBIRM-20-02>
- Aslan, M., & Çıkar, İ. (2019). The school readiness of 60-65 months old students: A case study. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 86-99. <https://doi.org/10.33200/ijcer.555465>
- Bay, E., Türkan, A., Tosun, Ş., Deliçay, F., Ateş, G. N., Pamuk, T., Özkan, S., & Demir, S. (2013). 4+4+4 modelinin paydaşlar bağlamında değerlendirilmesi: Aktif katılım mı? Pasif direniş mi?. *Education and Society in the 21st Century*, 3(5), 34-55.
- Bruner, C., Floyd, S., & Copeman, A. (2005). *Seven things policy makers need to know about school readiness*. State Early Childhood Policy Technical Assistance Network. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=7A9149019DF9174E956B5FD986CE9D37?doi=10.1.1.529.1934&rep=rep1&type=pdf>
- Buldu, M., & Er, S. (2016). Okula hazırbulunuşluk ve okula başlama yaşı: Türk öğretmen ve ailelerin yeni eğitim politikası üzerine görüş ve deneyimleri. *Education and Science*, 41(187), 97-114.
- Burston, A., Miles, S. J., & Fulbrook, P. (2023). Patient and carer experience of living with a pressure injury: A meta-synthesis of qualitative studies. *Journal of Clinical Nursing*, 32(13-14), 3233-3247. <https://doi.org/10.1111/jocn.16431>
- Campbell, R., Pound, P., Pope, C., Britten, N., Pill, R., Morgan, M., & Donovan, J. (2003). Evaluating meta-ethnography: A synthesis of qualitative research on lay experiences of diabetes and diabetes care. *Social Science & Medicine*, 56(4), 671-684. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(02\)00064-3](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(02)00064-3)
- Celebi Oncu, E., & Unluer, E. (2013). Examination of parent's views about their 60-77 months old children's maturity of primary school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76, 322-326. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.121>
- Centre for Community Child Health. (2008). *Rethinking school readiness* (Policy Brief No. 10). https://www.rch.org.au/uploadedFiles/Main/Content/ccch/PB10_SchoolReadiness.pdf

- Chrastina, J. (2018, July). *Meta-synthesis of qualitative studies: Background, methodology and applications*. Paper presented at the NORDSCI International Conference, Helsinki. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED603222.pdf>
- Crosser, S. L. (1991). Summer birth date children: Kindergarten entrance age and academic achievement. *Journal of Educational Research*, 84(3), 140-145. <https://doi.org/10.1080/00220671.1991.10886007>
- Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L. J., & Masterov, D. V. (2006). Interpreting the evidence on life cycle skill formation. In E. Hanushek & F. Welch (Eds.), *Handbook of the economics of education* (pp. 697-812). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S1574-0692\(06\)01012-9](https://doi.org/10.1016/S1574-0692(06)01012-9)
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Education and Science*, 39(174), 33-38. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Çeliktürk Sezgin, Z. (2020). Being parents of first graders in primary school: Balancing the excitement and anxiety. *Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 1-17. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.1m>
- Dee, T., & Sievertsen, H. H. (2015). *The gift of time? School starting age and mental health* (NBER Working Paper No. 21610). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w21610>
- DeMeis, J. L., & Stearns, E. S. (1992). Relationship of school entrance age to academic and social performance. *Journal of Educational Research*, 86(1), 20-27. <https://doi.org/10.1080/00220671.1992.9941823>
- Demir, S., & Üstün, E. (2018). 60-66 aylık çocukların ilkökul 1. sınıfa başlaması uygulamasına ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 17(3), 1604-1618. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466398>
- Deveci, Ö., & Aykaç, N. (2018). Evaluation of studies examining the problems experienced in basic: A meta-synthesis study. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 277-301. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.13m>
- Dickens, W. T., Sawhill, I., & Tebbs, J. (2006). *The effects of investing in early education on economic growth* (Policy Brief No. 153). The Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/07/200604dickenssawhill.pdf>
- Dinçer, S. (2018). Content analysis in scientific research: Meta-analysis, Meta-synthesis, and descriptive content analysis. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(1), 176-190. <https://doi.org/10.14686/buefad.363159>
- Dockett, S., & Perry, B. (2002). Who's ready for what? Young children starting school. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(1), 67-89. <https://doi.org/10.2304/ciec.2002.3.1.9>
- Dockett, S., & Perry, B. (2004). What makes a successful transition to school? Views of Australian parents and teachers. *International Journal of Early Years Education*, 12(3), 217-230. <https://doi.org/10.1080/0966976042000268690>
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). The role of schools and communities in children's school transition. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, & R. DeV. Peters (Eds.), *Encyclopedia on early childhood development*. Centre of Excellence for Early Childhood Development <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=62bb8dc2c49676d72fd6564cba77daac1819efe0>
- Dockett, S., & Perry, B. (2009). Readiness for school: A relational construct. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(1), 20-26. <https://doi.org/10.1177/183693910903400104>
- Durmaz, G. (2020). *İlkokula başlama yaşına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri* [Master's project, Pamukkale University]. Pamukkale GCRIS Veritabanı. https://gcris.pau.edu.tr/bitstream/11499/28576/1/G%C3%96KHAN_DURMAZ_PROJE.pdf

- ECDAN. (2020, March). *A joint statement on early childhood development and COVID-19: A call for coordinated action to protect and support all young children and their caregivers*. https://mcusercontent.com/8103bc6125ed66e0964ae244d/files/1919e510-55e7-4500-9473-188278e1a31d/CallToAction_04_10_2020_Noon.pdf
- Ekinci, A., & Bozan, S. (2019). Zorunlu okul öncesi eğitime geçiş ile ilgili anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 19(2), 482-500. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.46660-409816>
- Erbasan, Ö., & Erbasan, Ü. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar. *Journal of Mother Tongue Education*, 8(1), 113-125. <https://doi.org/10.16916/aded.628267>
- Ergün, M., & Arık, B. M. (2020). *Eğitim izleme raporu 2020: Öğrenciler ve eğitime erişim*. Eğitim Reformu Girişimi. <https://egitimreformugirisimi.org/yayinlar/egitim-izleme-raporu-2020-ogrenciler-ve-egitime-erisim/>
- Erkan, N. S., Tarman, I., Şanlı, Z. S., Koşan, Y., & Ömrüuzun, I. (2018). First grade students' perceptions of their preschool and elementary school experience. *International Journal of Progressive Education*, 14(5), 1-13. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.157.1>
- Erwin, E. J., Brotherson, M. J., & Summers, J. A. (2011). Understanding qualitative metasynthesis: Issues and opportunities in early childhood intervention research. *Journal of Early Intervention*, 33(3), 186-200. <https://doi.org/10.1177/1053815111425493>
- Esen Aygün, H. (2019). Okuma-yazma bilerek ilkokula başlayan öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Journal of Mother Tongue Education*, 7(3), 663-687. <https://doi.org/10.16916/aded.565222>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Fridani, L., & Agbenyega, J. S. (2013). Rethinking school readiness and transition policy and practice in early childhood education (ECE): A whole schooling framework. In B. Boufoy-Bastick (Ed.), *The international handbook of cultures of education policy* (Vol. I): *Comparative international issues in policy-outcome relationships - achievement with family and community involvement* (pp. 121-153). Analytrics.
- Gredler, G. R. (1980). The birthdate effect: Fact or artifact? *Journal of Learning Disabilities*, 13(5), 349-244. <https://doi.org/10.1177/002221948001300502>
- Gregory, T., Dal Grande, E., Brushe, M., Engelhardt, D., Luddy, S., Guhn, M., Gadermann A., Schonert-Reichl, K. A., & Brinkman, S. (2021). Associations between school readiness and student wellbeing: A six-year follow up study. *Child Indicators Research*, 14(1), 369-390. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09760-6>
- Gullo, D. F., & Burton, C. B. (1992). Age of entry, preschool experience, and sex as antecedents of academic readiness in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(2), 175-186. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(92\)90003-H](https://doi.org/10.1016/0885-2006(92)90003-H)
- Güner, F., & Kartal, H. (2019). Okulun hazır oluşu üzerine nitel bir inceleme (öğretmen görüşlerine göre durum tespiti). *Trakya Journal of Education*, 9(2), 244-259. <https://doi.org/10.24315/tred.474315>
- Gürbüz, E. (2019). *İlkokula beş yaşında başlamanın öğrencilerin gelişimlerine etkileri konusunda öğretmen görüşleri: Nitel bir çalışma* (Thesis No. 545159) [Master's thesis, Ankara University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Güzelyurt, T., Erol, S., Kahraman, A., Temel, L., & Şavluk, B. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin ilkokula hazırbulunuşluğa ilişkin görüşleri. *International Primary Educational Research Journal*, 3(1), 23-30. <https://doi.org/10.33400/kuje.538425>
- Hains, A. H., Fowler, S. A., Schwartz, I. S., Kottwitz, E., & Rosenkoetter, S. (1989). A comparison of preschool and kindergarten teacher expectations for school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 4(1), 75-88. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(89\)90090-2](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(89)90090-2)

- Işıkoğlu Erdoğan, N., & Şimşek, Z. C. (2014). Birinci sınıfa başlayan çocukların, velilerin ve öğretmenlerin okula uyumlarının incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 3(2), 62-70.
- İbileme, S. (2019). *Yetersizliği olan öğrencilerin ilkokula başlama sürecinde okula uyumuna yönelik ailelerinin ve öğretmenlerinin görüşleri* (Thesis No. 592225) [Master's thesis, Anadolu University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Janus, M., & Offord, D. (2000). Readiness to learn at school. *Canadian Journal of Policy Research*, 1(2), 71-75.
- Jose, K., Banks, S., Hansen, E., Jones, R., Zubrick, S. R., Stafford, J., & Taylor, C. L. (2022). Parental perspectives on children's school readiness: An ethnographic study. *Early Childhood Education Journal*, 50, 21-31. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01130-9>
- Kahramanoğlu, R., Tiryaki, E. N., & Canpolat, M. (2015). İlkokula yeni başlayan 60-66 ay grubu öğrencilerin okula hazır oluşları üzerine inceleme. *Kastamonu Education Journal*, 23(3), 1065-1080.
- Karoly, L., Kilburn, M., & Cannon, J. (2005). *Early childhood interventions: Proven results, future promises*. The RAND Corporation. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01130-9>
- Kartal, H., & Güner, F. (2022). Okulun hazır olması yaklaşımı bağlamında ilkokul öğretmenlerinin deneyimlerinin incelenmesi: Fransa ve Türkiye. *Hacettepe University Journal of Education*, 37(1), 239-253. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2020060262>
- Koçak, D., & İncekara, S. (2020). Determination of classroom teachers' and preschool education teachers' views on school maturity. *Journal of Theoretical Educational Science*, 13(1), 170-190. <https://doi.org/10.30831/akukeg.557152>
- Koçyiğit, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında okula hazır bulunuşluk olgusu ve okul öncesi eğitime ilişkin sonuçları* (Thesis No. 234780) [Doctoral dissertation, Selçuk University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Koçyiğit, S. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının ilkokul hakkındaki görüşleri. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5), 1891-1874.
- Kotaman, H. (2014) Turkish classroom teachers' views on school readiness: A phenomenological study. *Education 3-13*, 42(5), 542-553, <https://doi.org/10.1080/03004279.2012.736401>
- Kök, M., Fırat, Z., & Balcı, A. (2019). Okuma yazma bilerek ilkokula başlayan çocuklar hakkında ilkokul öğretmenlerinin görüşleri. *Atatürk University Journal of Kazım Karabekir Education Faculty*, (39), 48-63. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.569763>
- Kumru, M. (2014). Teachers' views on the qualifications that students should possess in the transition to primary education (Case study: Sakarya). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4333-4337. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.942>
- Kutluca Canbulat, A. N., & Yıldızbaş, F. (2014). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 60-72 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarına ilişkin görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 14(1), 33-50.
- Lewit, E. M., & Baker, L. S. (1995). School readiness. *The Future of Children: Critical Issues for Children and Youth*, 5(2), 1-12. <https://doi.org/10.2307/1602361>
- Lockwood, V., & Fleet, A. (1999). Attitudes towards the notion of preparing children for school. *Australian Journal of Early Childhood*, 24(3), 18-24. <https://doi.org/10.1177/183693919902400305>
- McTaggart, J., & Astbury, R. (2005). Transition to school. In P. Burrows & J. Cowie (Eds.), *Health visiting: Specialist community public health nursing* (pp. 343-354). Elsevier Health Sciences.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A source book*. Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu*. [https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_Eğitim%20Vizyonu.pdf](https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_Egitim%20Vizyonu.pdf)

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim: 2019-2020*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf
- Moore, T. G. (2006). *Early childhood and long term development: The importance of the early years*. Australian Research Alliance for Children and Youth.
- Noah Jr, P. D. (2017). A systematic approach to the qualitative meta-synthesis. *Issues in Information Systems*, 18(2), 196-205.
- Özdemir, A., & Battal, Ş. (2019). İlkokula erken yaşta başlayan öğrencilerin okula uyum süreci ve akademik başarı bağlamında yaşadıkları sorunlar. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 1633-1683. <https://doi.org/10.26466/opus.529169>
- Öztürk, E., & Bektaş, M. (2018). Examination of teachers' opinions about the acquisition of the life skills of the students transitioning from preschool to primary school. *Journal of Human Sciences*, 15(2), 1097-1115. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i2.5365>
- Page, J., Nienhuys, T., Kapsalakis, A., & Morda, R. (2001). Parents' perceptions of kindergarten programmes in Victoria. *Australian Journal of Early Childhood*, 26(3), 43-50. <https://doi.org/10.1177/183693910102600309>
- Parlak, C. (2019). *Otizmlı kaynaştırma öğrencilerinin okulöncesi dönemden ilkokula geçişte yaşadıkları sosyal uyum problemlerinin aile ve öğretmen görüşleri açısından incelenmesi* (Thesis No. 501365) [Master's thesis, Trakya University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Parr, J., McNaughton, S., Timperley, H., & Robinson, V. (1993). Bridging the gap - practices of collaboration between home and the junior school. *Australian Journal of Early Childhood*, 18(3), 35-42.
- Pekdoğan, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin ilkokula hazırlık sürecinde okul öncesi eğitimden beklentileri. *Journal of Education for Life*, 31(2), 11-22.
- Pişirir, N., & Ayar, M. C. (2020). Okul öncesi dönemden ilkokula geçişte öğretmenlerin karşılaştığı sorunların incelenmesi. *Istanbul Aydın University Journal of Education*, 6(2), 307-324.
- Polat, S., & Ay, O. (2016). Meta-synthesis: A conceptual analysis. *Journal of Qualitative Research in Education*, 4(1), 52-64. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s3m>
- Rouse, E., Nicholas, M., & Garner, R. (2020). School readiness-what does this mean? Educators' perceptions using a cross sector comparison. *International Journal of Early Years Education*, 31(1), 185-199. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1733938>
- Sağlam, H. İ., & Besen, T. (2015). Investigating classroom teachers' views on age of starting primary school for 60-66 months old children. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(2), 167-179. <https://doi.org/10.15345/iojes.2015.02.019>
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., & Tuncer, N. (2016) Turkish preschool children's perceptions and expectations related to 1st-grade education, childhood education. *Childhood Education*, 92(2), 149-154. <https://doi.org/10.1080/00094056.2016.1150754>
- Sandelowski, M., Docherty, S., & Emden, C. (1997). Qualitative metasynthesis: Issues and techniques. *Research in Nursing & Health*, 20(4), 365-371. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-240X\(199708\)20:4<365::AID-NUR9>3.0.CO;2-E](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-240X(199708)20:4<365::AID-NUR9>3.0.CO;2-E)
- Sezginsoy-Şeker, B. (2015). The evaluation of 1st-grade school teachers' views about orientation and preparation programs. *Journal of Educational Sciences Research*, 5(2), 19-37. <https://doi.org/10.12973/jesr.2015.52.2>
- Shepard, L. A. (1997). Children not ready to learn? The invalidity of school readiness testing. *Psychology in the Schools*, 34(2), 85-97. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199704\)34:2<85::AID-PITS2>3.0.CO;2-R](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199704)34:2<85::AID-PITS2>3.0.CO;2-R)
- Snow, K. L. (2006). Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education and Development*, 17(1), 7-41. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_2

- Stipek, D. (2002). At what age should children enter kindergarten? A question for policy makers and parents. *Social Policy Report*, 16(2), 1-20. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2002.tb00018.x>
- Strategy and Budget Department. (2019). *On birinci kalkınma planı (2019-2023)*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Plani-2019-2023.pdf
- Susar Kırmızı, F. (2015). Elementary 1st grade teachers' views on the practices in the 12-week adaptation and preparation process. *Education and Science*, 40(179), 147-162. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.3011>
- Şahin, I. T., Sak, R., & Tuncer, N. (2013). A comparison of preschool and first grade teachers' views about school readiness. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1708-1713.
- Taşçı, N., & Dikici Sığırtmaç, A. (2014). Okula uyum haftasının okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri açısından incelenmesi. *Journal of National Education*, 44(202), 101-116.
- Teke, H. (2010). *Ana sınıfı öğretim programının ilköğretim 1. kademe 1. sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerine etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Thesis No. 264390) [Doctoral dissertation, Selçuk University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Tekindal, M., & Tonbalak, K. (2021). Nitel araştırmalarda meta-sentezin kapsamı ve yaşlılık alanında meta-sentez örnekleri. *Beyond the Horizon of Scientific Journal*, 21(2), 235-268. <https://doi.org/10.54961/uobild.1036670>
- Toprakçı, E., & Gülmez, D. (2018). Education life of students from parents' perspective (A qualitative analysis in the context of memories). *Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 253-275. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s11m>
- Tunca, E., Kesbiç, K., & Gencer, E., G. (2021). *Eğitim izleme raporu 2021: Öğrenciler ve eğitime erişim*. Education Reform Initiative. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-ogrenciler-ve-egitime-erisim/>
- UNESCO. (2020). *UNESCO COVID-19 education response: How many students are at risk of not returning to school?*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373992>
- Uzun, E. M., & Alat, K. (2014). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sistemi ve bu sistem sonrasında ilkokula başlayan öğrencilerin hazırbulunuşlıkları hakkındaki görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 14(2), 15-44. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.2-5000091526>
- Yapıcı, M., & Ulu, F. B. (2010). İlköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinden beklentileri. *Journal of Theoretical Educational Science*, 3(1), 43-55.
- Yazıcı, D. N., Nazik Kumbasar, A., & Akman, B. (2016). Ailelerin gözünden okul öncesinden ilkokula geçişte yaşanan güçlükler ve çözüm önerileri. In Ö. Demirel & S. Dinçer (Eds.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* (pp. 447-458). Pegem.
- Yüksel, M. Y., Kurt, B., Gülsu, N., Akdağ, C., Aydın, F., & Erdoğan, F. (2016). Okula uyum sağlamakta güçlük çeken çocukların çizdikleri okul resimleri üzerine nitel bir araştırma. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 12(2), 642-658.
- Zimmer, L. (2006). Qualitative meta-synthesis: A question of dialoguing with texts. *Journal of Advanced Nursing*, 53(3), 311-318. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03721.x>



Ortaokul öğrencilerinin ana dillerinde yeni sözcükleri öğrenme biçimleri: kelime öğrenme stratejilerine yönelik ampirik bir araştırma

Muhammet Memiş¹

Öz

Ortaokul öğrencilerinin ana dilinde kelime öğrenmek için kullandıkları stratejileri ve bu stratejileri kullanım düzeylerini belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışmada cinsiyet, yaş, teknolojiye erişim, okunan kitap sayısı, büyük kardeşe sahip olma durumu, ebeveynlerinin eğitim seviyesi ve okulun konumu değişkenlerinin 11-14 yaş grubundaki çocukların kelime öğrenme stratejilerine başvurma sıklığı üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli tercih edilmiş ve veriler araştırmanın örneklemini oluşturan 1620 ortaokul öğrencisinden *Ana Dilinde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği (ADKÖSÖ)* ve kişisel bilgi formu aracılığıyla 2022-2023 ve 2023-2024 eğitim-öğretim yıllarında toplanmıştır. Elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen inceleme ve analizler sonucunda, ortaokul öğrencilerinin ana dilinde kelime öğrenme stratejilerini *orta* düzeyde kullandıkları; cinsiyetin ve kendinden büyük kardeşe sahip olmanın kelime öğrenme stratejilerinin kullanımı üzerinde fark yaratacak bir etki oluşturmadığı; yaş, teknolojiye erişim, okunan kitap sayısı, ebeveynlerinin eğitim düzeyi ve okul yerleşkesinin konumu faktörlerinin ise çocukların kelime öğrenme stratejilerine başvurma düzeyini etkilediği belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, ortaokul öğrencilerinin en çok kesinleştirme odaklı stratejileri, en az ise öğrenme odaklı stratejileri kullandıkları, ana dilinde kelime öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığının da sırasıyla *kesinleştirme* > *pekiştirme* > *öğrenme* odaklı stratejiler şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar alan yazın ışığında yorumlanarak kelime öğrenme stratejilerinin kullanım düzeyinin artırılması amacıyla farkındalık eğitimi verilmesi, öğrenme odaklı stratejilere yönelik rehberlik sağlanması, öğretim programı ve ders kitaplarının kelime öğrenme stratejilerinin kullanımını destekleyecek şekilde yeniden ele alınması ve öğrencilerin okuma alışkanlıklarını geliştirecek eğitim politikalarının hazırlanarak uygulanması şeklinde çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Ana dili

D1

Kelime hazinesi

Kelime öğrenimi

Kelime öğrenme stratejileri

Ortaokul öğrencileri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 24.01.2024

Kabul Tarihi: 21.04.2025

Elektronik Yayın Tarihi: 18.08.2025

DOI: 10.15390/ES.2025.2573

¹ Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Samsun, Türkiye, muhammet.memis@omu.edu.tr

Giriş

Dil eğitimi kavramı, öğretim ve öğrenim şeklinde iki alt boyutu kapsamaktadır. Bu iki boyut dil eğitimi meselesine öğretici cephesinden ayrı, öğrenci cephesinden ayrı bir bakış açısıyla yaklaşılmasını gerektirmektedir. Faaliyet ve sorumluluklar bakımından öğretim boyutu öğreticiler ile öğrenim boyutu ise öğrenciler ile ilişkilidir. Öğretim ve öğrenim boyutları hem ana dili hem de ikinci/yabancı dil eğitiminde bulunmaktadır. Bu süreçlerin her birinde öğreticiler bilgi aktarımı ve yönlendirme görevini üstlenirken öğrenciler ise bireysel olarak dili edinme, geliştirme ve uygulama süreçlerine katılmaktadır. Öğretim ve öğrenim boyutları, birbiriyle karşılıklı bir etkileşim içerisinde olmakla birlikte yerine getirilen görevler, oynanan roller, sahip olunan ödevler, üstlenilen sorumluluklar ve geçirilen zihinsel süreçler bakımından birbirinden farklılaşmaktadır. Her iki grubun üyelerinin dil eğitimi süreci boyunca kendine ait sorumlulukları ve yapacakları işler vardır. Söz gelimi, hedef kazanım bir dil bilgisi konusu olduğunda, öğreticinin ilgili konuyu açıklamak ve konunun anlaşılmasını sağlamak üzere kullanacağı yöntemi belirlemesi, ders planı ve öğretim materyali hazırlaması, işe koşacağı stratejileri planlaması ve bunları derste uygulaması gerekirken öğrencilerin ise derse uygun araç-gereçleri getirmesi, dersi takip etmesi, not alması, anlamadığı noktaları sorması, alıştırmaya ve ödevleri yapması, ders sırasında ve dersten sonra öğrenim sürecinde uygulaması gereken stratejileri bilmesi ve kullanması, öğrendiklerini tekrar etmesi ve bunları unutmamak için çeşitli önlemler alması gibi yükümlülükleri yerine getirmeleri gerekmektedir. Söz konusu ayrım söz varlığının geliştirilmesi hususunda da geçerlidir. Bu çerçevede kelime hazinesini geliştirme etkinliklerinde de öğretim ve öğrenim boyutlarında öğretmenlerin ve öğrencilerin kendine özgü görev ve sorumlulukları ile gerçekleştirdikleri eğitim faaliyetleri bulunmaktadır. Söz varlığının geliştirilmesi hususunda öğreticiler tarafından yapılabilecek olan her şey öğretim boyutu, öğrenciler tarafından yapılabilecek olan her şey ise öğrenim boyutu kapsamındadır. Söz varlığının geliştirilmesi bağlamında bu ayrım, alan yazında (Krashen, 1981; Nation, 2001; Schmitt, 2008) öğretim merkezli süreçler için *rastlantısal ve amaçlı* kelime öğretimi şeklinde ele alınmaktadır. Rastlantısal kelime öğretimi, öğrencilerin doğal dil bağlamları içinde, doğrudan kelime öğretimine odaklanmadan, eğitim sürecinde kullanılan okuma ve dinleme/izleme metinlerinde karşılaştığı sözcükler üzerinden gerçekleştirilen öğretim etkinliklerini kapsarken amaçlı sözcük öğretimi ise hedef kelimelerin çeşitli yöntemler yardımıyla planlı ve kasıtlı bir şekilde öğretilmesine yönelik etkinlikleri içermektedir (Ellis, 1994; Hulstijn, 2003). Öğrenim odaklı süreçler ise, öğrencilerin kişisel söz varlıklarını geliştirmek amacıyla bilinçli veya bilinçsiz olarak geçirdikleri bireysel süreçleri ve kullandıkları stratejileri kapsamaktadır (Graves, 2006; Kaya, 2023; NICHD, 2000). Ancak alan yazında (Eckerth ve Tavakoli, 2012; Van Den Broek vd., 2022) sınıf içi sürecin genellikle amaçlı ve doğrudan kelime öğrenimi için yeterli fırsatlar sunamayacak kadar kısıtlı olduğu da yaygın olarak kabul edilmektedir.

Çocukların bilinçli bir faaliyet şeklinde kendi kelime öğrenimlerini yönlendirebilecekleri yaşa ve olgunluğa geldiklerinde, ana dillerindeki kişisel söz varlıklarını bilinçli olarak hangi yollarla geliştirdiklerinin ortaya çıkarılması alan yazında bugüne kadar ihmal edilmiş bir araştırma konusudur. Ana dilindeki söz varlığını geliştirme etkinlikleri, daha çok örgün eğitim öğretim sürecinde verilen ana dili eğitimi derslerindeki metinlerin okunması, dinlenmesi ve bu metinler kullanılarak yapılan temel dil becerilerine yönelik etkinliklerle sınırlı tutulmaktadır. Sözü edilen bu uygulama sebebiyle kelime hazinesine yönelik araştırmalar da daha çok öğreticiler tarafından yönetilen ve yönlendirilen uygulamalarla sınırlı bir çerçeve içerisinde öğretim odaklı faktörler üzerinde gerçekleştirilmektedir. Oysa çocuklar okul çağına gelinceye kadar, ana dillerindeki kişisel söz varlıklarının büyük bölümünü, öğretim yoluyla değil, edinim yoluyla, yani sosyal etkileşim, günlük yaşam deneyimleri, çeşitli medya içeriklerine maruziyet ve aile içi iletişim gibi bilinçsiz veya yönlendirilmemiş süreçler aracılığıyla kazanmakta ve konuşma bağlamından çıkarım yapma, akranlara veya ebeveynlere sorma, kelime anlamlarını tahmin etme gibi kendi öğrenme girişimleri aracılığıyla geliştirmektedir. Bu yüzden kelime hazinesinin gelişimi üzerine gerçekleştirilen araştırmaların da bu doğrultuda yoğunlaşarak çocukların kelime öğrenimi için yaptıklarını odağına alıp bu kapsamdaki ilişkili faktörlere yönelmesi yerinde olacaktır.

Uluslararası literatür bu bağlamda incelendiğinde, sözcük öğretim etkinliklerinin genellikle öğretim merkezli yaklaşımlar çerçevesinde ele alındığı ve kelime öğretiminin daha çok sınıf içi uygulamalarla sınırlandığı görülmüştür (Boers ve Lindstromberg, 2008; Graves, 2006; Marzano, 2004). Mevcut uygulamalarda, kelime bilgisinin geliştirilmesine yönelik olarak ders kitabı tabanlı öğretim yöntemlerine, doğrudan öğretim tekniklerine ve öğretici yönlendirmesiyle yapılan kelime etkinliklerine ağırlık verilmiştir (Beck vd., 2013; Biemiller, 2010). Bu durum ise kelime öğretimi ile ilgili araştırmaların büyük ölçüde öğretim sürecinin kontrolüne odaklanmasına; öğrencilerin kendi öğrenim süreçlerini nasıl yönettiği ve bu süreçte hangi stratejilere başvurduğu konularının yeterince ele alınmamasına yol açmıştır. Ana dili eğitimi bağlamında yapılan çalışmalar, kelime öğretiminin büyük ölçüde ders kitapları ve öğretmenlerin rehberliğinde gerçekleştirildiğini ortaya koymaktadır (Graves, 2006; Kamil ve Hiebert, 2005; Stahl ve Nagy, 2006). Bu anlayış, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif bir rol almasını ve kişisel söz varlığını geliştirme sürecini bireysel olarak yönetmesini büyük ölçüde sınırlamaktadır (Snow vd., 2005). Ancak kelime öğretiminin yalnızca sınıf içi etkinliklerle sınırlandırılması, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde bağımsız hareket etmelerini ve kendi kelime hazinelerini geliştirmek için stratejiler kullanmalarını (Blachowicz ve Fisher, 2014; Nagy ve Scott, 2000; Perfetti ve Stafura, 2014) engelleyebilmektedir. Bu bağlamda, uluslararası alan yazında kelime öğretim etkinliklerinin daha esnek hâle getirilmesi ve öğrencilerin bağımsız kelime öğrenme süreçlerine dâhil edilmesini sağlayacak uygulamalara yönlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Kamil ve Hiebert, 2005; Perfetti ve Stafura, 2014). Yine bu doğrultuda, Ulusal Okuma Paneli Raporu (NICHD, 2000) da kelime bilgisinin geliştirilmesi sürecinde öğrencilerin aktif rol üstlenmelerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Raporda, ana dilinde kelime öğreniminin yalnızca öğretim merkezli bir süreç olmaktan çıkarılması ve öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönlendirebileceği stratejilere odaklanılması gerektiği belirtilmekte, ayrıca kelime öğretiminde ders kitaplarına dayalı geleneksel yaklaşımların, öğrenme sürecini sınırladığı ve öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirme konusunda yeterince destekleyici olmadığı (Dickinson ve Smith, 1994; Drevno vd., 1994; Sénéchal, 1997) bildirilmektedir.

Ulusal alan yazında da ana dili eğitimi çerçevesindeki Türkçe derslerinde gerçekleştirilen kelime hazinesini geliştirme etkinlikleri bugüne kadar öğrencilerin yönetebileceği ve katkı sağlayabileceği bir eğitim yaklaşımıyla öğretim ve öğretici odaklı bir anlayışta kurgulanmış; söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve kelime hazinesi üzerine yapılan araştırmalar da öğrencilerin işe koşabilecekleri farklı yöntem, teknik ve stratejileri odağına alan bir bakış açısıyla yapılagelmiş ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenip söz varlıklarını çeşitli yöntem ve stratejileri kullanarak geliştirebilecekleri dikkate alınarak bu doğrultuda bir araştırma gerçekleştirilmemiştir. Bu anlamda ana dili eğitimindeki öğrencilerin söz varlığının geliştirilmesi konusunda öğretim boyutu ön plana çıkarılmış, öğrenim boyutu ise ihmal edilmiştir. Bundan önceki öğretim programlarda olduğu gibi yürürlükteki Türkçe dersi öğretim programlarında (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019, 2024) da söz varlığının geliştirilmesine yönelik olarak öğretim odaklı, ders kitabındaki öğretim etkinliklerine ve öğretici yönlendirmesine bağımlı bir yaklaşım benimsenmiş durumdadır. Alan yazındaki yayınlarda (Arı, 2006; Göçer, 2009; Karatay, 2007; Türkben, 2018) öğrencilerin söz varlığının geliştirilmesinde Türkçe ders kitaplarına büyük önem atfedilmiş, bu kitaplarda yer alan sözcüklerin çeşitli yöntem, teknik ve etkinlikler yardımıyla öğrencilere aktarılması, yani öğretilmesi üzerinde durulmuştur. Bunun yansımalarını ana dili eğitimi kapsamındaki söz varlığı üzerine yapılan araştırmalarda takip etmek mümkündür. İlgili literatürde gerçekleştirilen araştırmalar, ders kitaplarının söz varlığının belirlenmesi (Baysal, 2007; Büyükhellaç, 2014; Doğan, 2016; Uluçay, 2011), öğrencilerin yazılı anlatımlarından hareketle aktif söz varlıklarının tespit edilmesi (Cesur, 2005; Çiftçi, 1991; Eğilmez, 2010; Türkyılmaz, 2013), ders kitapları ile öğrencilerin tespit edilebilen aktif kişisel söz varlıklarının karşılaştırılması (Aslan, 2013; Karadağ, 2005; Kurdayıoğlu, 2005), ders kitaplarının söz varlığı öğretimi açısından değerlendirilmesi (Aru, 2013; Başdamar, 2010; Güzel, 2015) ve çeşitli yöntem, teknik ve stratejilerin kullanılarak öğrencilerin söz varlıklarının geliştirilmesi (Bulut, 2013; Gülsoy, 2013; Koçkaya, 2014; Okur, 2007; Uluçay, 2016) konularında yoğunlaşmıştır.

Sonuç olarak ana dilinde kelime hazinesini geliştirme faaliyetleri kapsamında yer verilen hedef sözcükler öğrencilere öğretilmesi gereken bir şey olarak düşünülmüş hem eğitim faaliyetleri hem de akademik araştırmalar bu anlayış çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Bu anlayışta, öğrencilerin ana dillerinde bilinçli bir şekilde veya farkında olmadan kendi başlarına da kelime öğrendikleri ve bu

doğrultuda çeşitli yollara başvurarak birtakım stratejileri kullandıklarına odaklanılmamıştır. Sözcük öğrenimi ile ilgili gerçekleştirilen alan yazın taramasında, öğrenciler tarafından işe koşulan stratejiler çerçevesindeki araştırmaların yabancı/ikinci dil öğrenimine yöneldiği; kelime öğreniminde kullanılan stratejilerin esasen ana dilinden başka bir dildeki sözcükleri öğrenirken kullanılabilen stratejiler olarak algılandığı görülmüştür. Araştırmalarda kelime öğrenme stratejilerinin yabancı/ikinci dil ekseninde ele alınması durumu, hem ulusal (Baskın vd., 2017; Biçer ve Polatcan, 2015; Kocaman vd., 2018; Memiş, 2018b; Şener, 2015; Tanyer ve Öztürk, 2014; Tok ve Yığın, 2014) hem de uluslararası (Barcroft, 2009; Cook, 2001; Gu ve Johnson, 1996; Lawson ve Hogben, 1996; Lee, 2007; Oxford, 1990; Schmitt, 1997; Waldvogel, 2013) alan yazında yukarıda açıklandığı şekildedir. Gerçekleştirilen literatür taramasında da örgün eğitim çağındaki çocukların ana dillerindeki kişisel söz varlıklarını geliştirmek için işe koştukları uygulamaları irdeleyen ampirik bir araştırmaya ulaşılammıştır.

Türkçenin ana dili olarak eğitimi süreci, kelime hazinesinin geliştirilmesi bakımından ele alındığında, müfredat takibi, sınırlı ders süresi, kullanılan ders kitabının niteliği gibi sebeplerle öğrencilerin söz varlığının gelişimi için dolaylı kelime öğretim anlayışının baskın olarak benimsendiği (Genç, 2021; Kaya, 2021); kelime hazinesinin ağırlıklı olarak okuma metinleri ve etkinliklerine bağımlı olarak ele alındığı ve bu anlayışın 2019 öncesi Türkçe dersi öğretim programlarında sürdürüldüğü (Mert, 2015; Taga, 2018) ve söz varlığını geliştirme çalışmalarının ders kitaplarına bağlı ve bağımlı olarak yürütüldüğü (Memiş, 2023) görülmektedir. Fakat benimsenen öğretim anlayışı ve ana dili eğitiminde işe koşulan ders kitapları üzerine sözcük öğretimi çerçevesinde yapılan incelemelerde bugüne kadar tespit edilmiş olan sorunlar (Aydın ve Aydın, 2020; Kaya, 2021; Numanoglu, 2021; Ömeroğlu ve Hakkoymaz, 2022; Sarı, 2020; Şimşek ve Demirel, 2020) öğrencilerin kişisel söz varlığı bakımından yeterli ve istenen bir düzeye ulaşmasının önünde bir engel oluşturmaktadır. Nitekim ortaokul düzeyindeki öğrencilerin sahip oldukları kişisel söz varlığını belirlemek üzere yürütülen araştırmalarda (Aydın, 2014; Göçen ve Okur, 2015; Taga, 2018; Tok ve Ünlü, 2014), öğrencilerin kelime hazinelerinin göz ardı edilemeyecek ölçüde kısıtlı olduğu ve bunun bir neticesi olarak anlama ve anlatma becerilerinde sorunlar yaşadıkları, sözcük kullanımı bakımından yalnızca günlük yaşamda kullanabildikleri kelimeleri yazılı ve sözlü anlatımlarında işlevsel olarak işe koşabildikleri ortaya konulmuştur. Buradan hareketle öğretim boyutunu öne çıkaran mevcut anlayış ve uygulamalarla 2024 öncesindeki Türkçe dersi öğretim programlarında söz varlığı ile ilgili hedeflenen kazanımlara ulaşamadığı; öğrencilerin kişisel söz varlığı gelişiminin hedeflendiği şekilde sağlanabilmesini güvence altına almak ve kelime hazinelerinin geliştirilmesi sürecini iyileştirmek üzere hâlihazırda ihmal edilmiş olan öğrenim boyutunun da gündeme alınması gerektiği ifade edilebilir.

Ana dili eğitimi derslerine ayrılan kısıtlı süre, bu süre içerisinde kelime hazinesinin geliştirilmesine tahsis edilebilecek zaman ve bu sınırlı süre zarfında öğretilebilecek/öğrenilebilecek sözcük sayısı gibi faktörler (Reilly, 2019; Stoewer ve Musk, 2019) öğrencilerin üst düzey bir kişisel söz varlığına sahip olabilmek için kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenerek çeşitli kelime öğrenme stratejileri geliştirmelerini ve bunları işe koşmalarını zorunlu kılmaktadır. Alan yazında öğrencilerin kelime gelişiminin, yalnızca ders kitapları ve öğretici yönlendirmesiyle gerçekleştirilen öğretim süreçlerinden ibaret olmadığı ve bağımsız öğrenme stratejilerini geliştirmedikleri takdirde öğrencilerin kişisel söz varlığının sınırlı kalabileceği vurgulanmakta ve kişisel söz varlığını geliştirme sürecinin yalnızca ders içi etkinliklerle sınırlandırılmasının yetersiz olduğu (Beck vd., 2013; Nagy ve Scott, 2000; NICHD, 2000) belirtilmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin kelime hazinelerini etkili ve sürdürülebilir bir şekilde geliştirebilmeleri için bireysel girişimlerde bulunmaları ve bağımsız kelime öğrenme stratejilerini benimsemeleri (Biemiller, 2010) gerekmektedir. Kelime bilgisinin gelişimi büyük ölçüde öğrencinin bireysel girişimlerine ve sınıf dışı öğrenme süreçlerine bağlıdır. Öğrencilerin akademik başarısının büyük ölçüde bağımsız öğrenme becerilerine dayandığı ve yalnızca derslerde verilenlerle sınırlı bir öğrenme anlayışının istenilen bilgi, beceri ve başarı düzeyine ulaştırmada yetersiz olduğu ve bağımsız öğrenme süreçlerini destekleyen öğrenme stratejilerinin kullanımının öğrenilenleri içselleştirme ve kalıcı hale getirme konusunda etkili olduğu (Brahma ve Saikia, 2023; Chickering ve Gamson, 1987; Credé ve Kuncel, 2008; Dunlosky vd., 2013; Karpicke ve Blunt, 2011) bilinmektedir. Ayrıca öğrenme stratejilerinin kullanımı uzun vadede sürdürülebilir öğrenme anlayışının öğrencilere yerleşmesi açısından da gerekli görülmektedir. Bu gerekliliğin, tıpkı genel öğrenme stratejilerinde olduğu gibi bağımsız kelime öğrenme stratejilerinin kullanımı konusundan da geçerli olduğu

söylenebilir. Bu çerçevede, öğrencilerin derslerden bağımsız olarak kelime öğrenme stratejilerini kullanmalarının, kelime öğrenme sürecinin sürdürülebilirliği, dil gelişimi ve akademik başarı açısından önemli olduğu açıktır. Bu süreçte öğrencilerin bağımsız olarak kelime öğrenme stratejilerini kullanmaları, yeni öğrenilen kelimelerin kalıcı hale gelmesini sağlamakta ve dil becerilerinin gelişimini uzun vadede desteklemektedir (NICHD, 2000). Dil becerilerinin gelişimi ve özellikle okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için ihtiyaç duyulan zengin bir kelime hazinesinin kazanılması konusunda, kelime öğrenme stratejilerinin bilinçli şekilde işe koşulması kritik önemdedir (Snow vd., 2005; Stahl ve Nagy, 2006). Bununla birlikte, sınıf içinde sunulan kelime öğretimi genellikle bağlamdan bağımsız, öğretim odaklı ve ezbere dayalı olduğundan öğrencilerin aktif bir şekilde stratejiler kullanarak kelime öğrenmeleri gerektiği (Diamond ve Gutlohn, 2006; Kamil ve Hiebert, 2005); bağımsız kelime öğrenme süreçlerine dâhil olmayan öğrencilerin sınıf içindeki öğretimle elde ettikleri kelime bilgilerini uzun vadede etkin şekilde kullanamadıkları ve öğrendikleri kelimeleri farklı bağlamlarda uygulamakta zorlandıkları (Blachowicz ve Fisher, 2014; Graves, 2006) belirtilmektedir. Özellikle bağlam ipuçlarını kullanma, morfolojik analiz yapma ve kelime yapısını inceleyerek anlam çıkarma gibi stratejilerin bilinçli bir şekilde kullanılması, öğrenilen kelimelerin zihinde daha sağlam bir şekilde yerleşmesine yardımcı olmaktadır (Perfetti ve Stafura, 2014). Öğrencilerin yalnızca öğretmen yönlendirmesiyle değil, aynı zamanda bireysel öğrenme stratejileri ile kelime hazinelerini geliştirmeleri gerektiği yönündeki bu yaklaşım, çağdaş eğitim anlayışının temel bir bileşeni olarak değerlendirilmektedir. Etkili bir söz varlığı için bağımsız kelime öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi gerektiği (Diamond ve Gutlohn, 2006; Graves, 2006; Kamil ve Hiebert, 2005) şeklindeki bu anlayıştan hareketle, çocukların ana dilinde kelime öğrenirken kullanabilecekleri tüm yöntem, teknik, taktik ve uygulamaları içerecek şekilde başvurabilecekleri stratejilerle ilgili alan yazında çeşitli sözcük öğrenme stratejileri (Graves vd., 2017; Karadağ, 2022; Kaya, 2023; Memiş, 2023; NICHD, 2000; Ülper, 2023) tanımlanmıştır.

Alan yazında, öğrencilerin kelime öğrenme süreçlerinde başvurdukları stratejiler üzerine yapılan araştırmalar, kelime ediniminin yalnızca öğretici yönlendirmesiyle değil, aynı zamanda bireysel öğrenme girişimleriyle de gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin kelime öğrenme süreçlerinde başvurdukları yolları kapsamlı bir şekilde ele alan Amerika Okuma Paneli Raporu (NICHD, 2000), bu stratejilerin kelime bilgisinin gelişiminde kritik bir rol oynadığını vurgulayarak ana dilinde yeni kelimeleri öğrenme sürecinde *“bağlam ipuçları, kelime yapısını analiz etme, sözlük kullanımı, çoklu maruziyet ve tekrar yoluyla öğrenme, anlamsal haritalama ve bağımsız okuma”* gibi stratejilerin etkili olduğunu ortaya koymuştur. Graves ve diğerlerinin (2017) geliştirdikleri kelime öğrenme stratejileri öğretim programında, öğrencilerin bilinmeyen kelimeleri anlamlandırabilmeleri için başvurdukları stratejileri, *“kelime parçaları stratejisi, bağlam stratejisi, sözlük stratejisi ve birleştirilmiş strateji”* şeklinde 4 temel kategori altında sınıflandırmışlardır. Kaya (2023) ise ana dilinde kelime öğrenme stratejilerini *“bağlam ipuçları stratejisi, kelime parçalarını analiz stratejisi, ezberleme stratejisi, kelime çağrışımları stratejisi ve kasıtlı pratik stratejisi”* biçiminde 5 başlık altında ele almıştır. Karadağ (2022), ana dilinde kelime öğrenmek için kullanılabilecek stratejileri; *“bilinmeyen bir kelimeyle karşılaşıldığında kelime anlamını çözmek için kullanılan stratejiler, kelime anlamını netleştirmek ve kelime hazinesini derinleştirmek için kullanılan stratejiler ve yeni kelimeler ile kavramları öğrenmek/öğretmek için kullanılan stratejiler”* olmak üzere 3 alt başlık altında toplarken Ülper (2023) ilgili stratejileri öğretim ve öğrenim ayırımına gitmeden *“dinleyerek, okuyarak, yazarak, konuşarak, sözcük listeleri kullanarak, biçimbirimsel çözümleme odaklı, çıkarım yoluyla, sözcük defteri tutma yoluyla, anlamsal ağlar oluşturma yoluyla ve tanımlama yoluyla sözcük içselleştirme stratejileri”* biçiminde 10 ayrı kategoride tasnif etmiştir. Memiş (2023) ise ana dili eğitimi sürecinde bulunan çocukların, derste ve ders dışında yeni kelimeler öğrenirken, öğrendiklerini pekiştirirken ve öğrendiklerinin doğruluğunu kontrol ederken işe koşabilecekleri uygulamaların bir bütünü şeklindeki stratejileri *“öğrenme, pekiştirme ve kesinleştirme odaklı stratejiler”* şeklinde 3 ayrı başlık altında ele almıştır. Alan yazında sözü edilen bu kelime öğrenme stratejileri tasniflerinden bugüne kadar sadece Memiş (2023) tarafından yapılan sınıflandırmaya yönelik bir ölçek bulunduğu ve ilgili ölçek bu çalışma kapsamında bir veri toplama aracı olarak kullanıldığından aşağıda Memiş’in (2023) ana dilinde kelime öğrenme stratejilerine yönelik tasnifinin detayları sunulmuştur.

Ana Dilinde Kelime Öğrenme Stratejileri Öğrenme Odaklı Stratejiler

Öğrenme odaklı stratejiler, ana dili eğitimi sürecindeki çocukların ders içinde ve ders dışında kelime hazinelerini geliştirmek amacıyla kullanabilecekleri “okurken, dinlerken veya izlerken bilinmeyen bir kelimeyle karşılaşıldığında ilgili sözcüğü işaretleyip not ederek anlamını araştırmak, bilinmeyen kelimelerin anlamını öğrenmek için basılı ve/veya çevrim içi sözlükleri kullanmak, bilinmeyen kelimeleri internette araştırmak, bunları Google’a yazıp görsellerine bakarak öğrenmeye çalışmak, kelime defteri tutmak, yeni öğrenilen sözcükleri kelime defterine kaydederken doğrudan sözlükteki tanımı yazmak veya bunları kendi cümleleriyle yazmaya çalışmak, yeni öğrenilen sözcükleri kelime defterine yazarken örnek bir cümle ile birlikte yazmak, yeni kelimeler öğrenebilmek için sözlük okumak, yeni deyim ve atasözlerini öğrenmek için deyim ve atasözü sözlükleri ile deyimlerin ortaya çıkış hikâyelerini okumak, yeni öğrenilen kelimelerin ikinci, üçüncü ve mecaz anlamlarıyla beraber sıklıkla birlikte kullanıldığı diğer sözcükleri de öğrenmeye çalışmak, yeni öğrenilen kelimelerin sözcük türlerini de öğrenmek, kelimelerin anlamlarını zihinde canlandırılan resimlerle ilişkilendirerek öğrenmeye çalışmak, popüler olan yabancı kelimelerin Türkçe karşılıklarını öğrenmeye özen göstermek ve sosyal medyada kelimelerin anlamları ile ilgili paylaşım yapan hesapları takip ederek yeni kelimeler öğrenmeye çalışmak” şeklindeki 19 adet stratejiyi kapsamaktadır.

Pekiştirme Odaklı Stratejiler

Pekiştirme odaklı stratejiler, ana dili eğitimi sürecindeki çocukların derslerdeki beceri ve kelime hazinesi geliştirme etkinlikleri ile ders dışında kendi başlarına gerçekleştirdikleri kelime öğrenim çalışmaları sonrasındaki faaliyetlerde öğrenmeye çalıştıkları veya öğrendikleri sözcükleri kalıcı hâle getirebilmek için işe koşabilecekleri “yeni öğrenilen kelimeleri konuşurken veya yazarken özellikle kullanmaya çalışmak, bunları sesli bir şekilde birkaç kez telaffuz etmek, yeni öğrenilen kelimeleri kelime defterine not etmek ve bunları zihinde eş ve/veya zıt anlamlı sözcüklerle eşleştirmek, yeni öğrenilen kelimelere yapım eki getirerek onlardan yeni sözcükler türetmeye çalışmak, öğrenilen kelimeleri hatırlamak için düzenli olarak kelime defterine bakmak, test kitaplarından sözcükte anlam soruları çözmek, yabancı dillerden Türkçeye geçmiş olan kelimeleri doğru kullanabilmek için alıştırmak yapmak, bulmaca çözmek ve tabu oynamak” şeklindeki 10 adet stratejiden oluşmaktadır.

Kesinleştirme Odaklı Stratejiler

Kesinleştirme odaklı stratejiler, ana dili eğitimi sürecinde bulunan çocukların derslerdeki ve ders dışındaki kelime öğrenme etkinlikleri sırasında ve sonrasında öğrendikleri sözcüklerin anlamını ve öğrenimlerinin doğruluğunu kontrol ederek netleştirmelerine yardım edecek “derste bilinmeyen bir kelime ile karşılaşıldığında kelimenin anlamını öğretmene veya sınıf arkadaşına sormak, ders dışında bilinmeyen bir kelime ile karşılaşıldığında kelimenin anlamını aileden birine veya arkadaşına sormak, sözlükten anlamına bakılan bir kelimenin doğru anlaşılıp anlaşılmadığını öğretmene veya bir yetişkine sormak, yeni öğrenilen bir kelime ilk kez cümle içinde kullanıldığında sözcüğün doğru kullanılıp kullanılmadığını öğretmene veya bir yetişkine sormak, bilinmeyen bir kelimenin anlamı tahmin edildiğinde tahminin doğru olup olmadığını sorarak veya araştırarak kontrol etmek, yeni öğrenilen bir kelimenin anlamından emin olunmadığında kontrol etmek için kelime defterine müracaat etmek, yeni öğrenilen kelimelerin hatırlanıp hatırlanmadığını düzenli olarak zihinden kontrol etmek” şeklindeki 7 adet stratejiyi içermektedir.

Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Alan yazınında ana dili eğitimi çerçevesinde bugüne kadar gerçekleştirilen çalışmalar (Beck vd., 2013; Biemiller, 2010; Boers ve Lindstromberg, 2008; Graves, 2006; Kamil ve Hiebert, 2005; Marzano, 2004; Nagy ve Scott, 2000; Stahl ve Nagy, 2006) incelendiğinde, kelime öğretiminin genellikle öğretim merkezli süreçler çerçevesinde ele alındığı, kelime öğreniminin ise büyük ölçüde ikinci/yabancı dil bağlamında değerlendirildiği görülmektedir. Özellikle bireylerin kendi ana dillerinde bilinçli olarak kelime öğrenme süreçlerini nasıl yönettiklerine ve bu süreçte hangi stratejileri benimsediklerine dair ampirik veriye dayalı çalışmaların son derece sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Mevcut çalışmalar (Gu ve Johnson, 1996; Hedge, 2000; Nation, 1990, 2008; Oxford, 1990; Schmitt, 1997), genellikle yabancı dil öğrenimi sürecindeki kelime öğrenme stratejilerine odaklanmakta, ancak ana dili bağlamında bu tür

stratejilerin nasıl kullanıldığına dair kapsamlı bir analiz sunmamaktadır. Bu eksiklik, öğrencilerin ana dillerinde kendi kelime öğrenme süreçlerini nasıl düzenlediklerini ve strateji farkındalığının kişisel söz varlığının gelişimiyle nasıl bir ilişki içerisinde olduğunun anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Daha önce ifade edildiği üzere, ana dili eğitimi derslerine ayrılan kısıtlı süre (Arslan, 2013; Eğilmez, 2024; Mutlu vd., 2019; Reilly, 2019; Stoewer ve Musk, 2019), bu süre içerisinde yalnızca kelime hazinesinin geliştirilmesine tahsis edilebilecek zaman, bu sınırlı süre zarfında öğretilebilecek/öğrenilebilecek sözcük sayısı ve mevcut öğretim materyalleri ve etkinliklerinin niteliği gibi kelime hazinesinin geliştirilmesi sürecini olumsuz etkileyen unsurlar, öğrencilerin ana dilinde sözcük öğrenirken yukarıda sözü edilen kelime öğrenme stratejilerinden faydalanmaları konusunda bir mecburiyet yaratmaktadır. Bu gerekliliğin ne kadarının yerine getirildiğinin belirlenmesi ve bu konuda eğer bir eksiklik ya da bilgi boşluğu bulunuyorsa bunların giderilmesine yönelik alınacak önlemlerin ortaya konulması önem arz etmektedir.

Alan yazında hâlihazırda ana dili eğitimi çerçevesinde yapılmış olan çalışmalarda, çocukların kendi ana dillerinde sözcük öğrenirken fiili olarak kullandıkları kelime öğrenme stratejilerinin belirlenmesine yönelik veri toplamaya dayalı bir araştırmanın henüz gerçekleştirilmediği görülmüştür. Bugüne kadar doğrudan bireylerin kelime öğrenimi sırasında işe koştukları stratejilerin saptanmasına yönelik olarak yapılmış çalışmalar ile kelime hazinesinin geliştirilmesi çerçevesinde öğrenim boyutunu öne çıkaran bu konuyla ilişkilendirilebilecek araştırmalar (Al Zahrani ve Chaudhary, 2022; Gu, 2018; Kocaman ve Kızılkaya Cumaoğlu, 2014; Labontee, 2019; Linda ve Shah, 2020; Memiş, 2018b) yabancı/ikinci dil öğrenim sürecine yönelik olarak yürütülmüştür. Buradan hareketle ana dilinde sözcük öğrenirken kullanılan kelime öğrenme stratejilerinin belirlenmesi ile ilgili alan yazında ciddi bir araştırma boşluğu bulunduğu söylenebilir. Tıpkı yabancı/ikinci dil öğrenimi sırasında öğrencilerin kişisel söz varlıklarını geliştirmek için bireysel olarak üstlendikleri sorumluluklar gibi ana dili eğitimi sürecindeki çocukların da kendi kelime hazinelerini geliştirmek üzere yerine getirmeleri gereken çeşitli yükümlülükleri vardır ve bu sorumluluklar her iki gruptaki öğrenciler tarafından çeşitli stratejiler kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Bu durum ise yabancı/ikinci dil öğretiminde olduğu gibi ana dilinde de öğrenim boyutunu öne çıkaran araştırmaların gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ana dili eğitimi kapsamında kişisel söz varlığının geliştirilmesi sürecinin öğrenim merkezli yaklaşımlarla desteklenmemesi durumunda, öğrencilerin söz varlığı gelişiminin sınırlı kalabileceği ve kişisel söz varlığının geliştirilmesiyle ilgili öğrenme süreçlerinde bağımsızlık kazanamayan bireyler ortaya çıkabileceği ihtimalleri göz önünde bulundurulduğunda, ana dili eğitimi sürecinde bireylerin sözcük öğrenme stratejileri ile ilgili yeterli farkındalığa sahip olup olmadıklarının belirlenmesi, bu süreçte karşılaşılan eksikliklerin giderilmesi açısından kritik bir adım olarak değerlendirilmektedir. Bu çerçevede çalışmamız, ana dili eğitiminde kelime öğrenme stratejilerini bütüncül bir çerçevede ele alarak sınıflandıran ve bu stratejilerin kullanım düzeylerini geniş bir örneklem grubunda inceleyen ilk araştırma olma özelliği taşımaktadır. Araştırma aynı zamanda, kelime öğrenme stratejilerinin kullanımında etkili olabilecek bireysel ve çevresel faktörleri de analiz ederek yalnızca strateji kullanım düzeylerini değil, aynı zamanda bu süreçleri şekillendiren temel dinamikleri de ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, elde edilen bulguların, hem ana dili eğitiminde öğrenim merkezli kelime öğrenme yaklaşımlarına yönelik politikaların geliştirilmesine katkı sağlayacağı hem de gelecekte yapılacak çalışmalar için metodolojik bir çerçeve sunacağı düşünülmektedir. Bunların yanı sıra araştırmanın, ana dili eğitimi sürecinde öğrencilerin bağımsız kelime öğrenme becerilerini geliştirmelerine yönelik uygulamalara da ışık tutacağı öngörülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, ortaokul düzeyinde öğrenim görmekte olan 11-14 yaş grubundaki çocukların ana dilinde yeni sözcük öğrenirken kullandıkları kelime öğrenme stratejileri ile bu stratejileri kullanım düzeylerini belirlemek ve cinsiyet, yaş, teknolojiye erişim, okunan kitap sayısı, büyük kardeşe sahip olma durumu, ebeveynlerinin eğitim seviyesi ve okulun konumu değişkenlerinin strateji kullanım düzeyi üzerinde bir etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu değişkenler, ilgili alan yazında araştırma kapsamıyla ilişkilendirilen unsurlar arasından çocukların sözcük öğrenim sürecini etkileme potansiyeli olduğu bildirilen cinsiyet (Bölükbaş, 2010; McKean vd., 2015), yaş (Cain ve Oakhill, 2011), teknolojiye erişim (Korat, 2010), okunan kitap sayısı (Sullivan ve Brown, 2015; Stanovich ve

Cunningham, 1992) büyük kardeşe sahip olma (Hoff-Ginsberg, 1998), ebeveynlerin eğitim seviyesi (Dollaghan vd., 1999; Gelbal, 2008; Hoff, 2003) ve okulun konumu (Hoff, 2006; Pace vd., 2017) gibi faktörler dikkate alınarak belirlenmiştir.

Sözü edilen hedefler doğrultusunda araştırma soruları aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

1. Ortaokul öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerini kullanım düzeyleri nedir?
2. Kelime öğrenme stratejilerinin kullanım düzeyi cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Kelime öğrenme stratejilerinin kullanım düzeyi yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
4. Kelime öğrenme stratejilerinin kullanım düzeyi teknolojiye erişim imkânına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Kelime öğrenme stratejilerinin kullanım düzeyi okunan kitap sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
6. Kelime öğrenme stratejilerinin kullanım düzeyi kendinden büyük kardeşe sahip olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
7. Kelime öğrenme stratejilerinin kullanım düzeyi ebeveynlerin eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
8. Kelime öğrenme stratejilerinin kullanımı düzeyi okulun konumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, çok sayıda değişkene sahip olan bir evrenle ilgili genel bir kanıya ulaşılabilmesini mümkün kılacak ve evreni temsil kabiliyetine sahip geniş kapsamlı bir örneklem grubuyla, hâlihazırda mevcut olan bir durumu, ortama herhangi bir müdahalede bulunmadan, tüm gerçekliğiyle ortaya çıkararak betimlemeyi hedefleyen bir model (Büyüköztürk vd., 2014; Can, 2014; Creswell, 2012; Fraenkel vd., 2012; Karasar, 2013) olan ve bu yüzden araştırma hedeflerine en uygun model olduğu değerlendirilen nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeliyle desenlenmiştir. Bu modelin tercih edilmesinin temel gerekçesi, öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini hâlihazırda nasıl kullandıklarını ve bu strateji kullanım düzeylerinin çeşitli bireysel ve çevresel değişkenler açısından nasıl bir dağılım gösterdiğini çok boyutlu olarak ve müdahalesiz biçimde ortaya koyulmasına imkân veren bir yapıda olmasıdır. Bu çerçevede, betimsel tarama modeli, mevcut durumun doğrudan gözlenerek belirlenmesini ve bu durumun geniş örneklem üzerinden genellenmesine olanak tanıdığı için; bu modelin, 1620 kişilik örneklem grubundan elde edilen veriler ışığında öğrencilerin strateji kullanım eğilimlerine ilişkin nesnel biçimde kapsamlı ve genellenebilir çıkarımlarda bulunulmasına en uygun desen olduğu değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Bu araştırmanın evreni, 11-14 yaş grubunda bulunan ve ortaokullarda eğitim gören öğrencilerdir. MEB (2022) resmî istatistik verilerine göre devlet ortaokullarında 4.948.410 öğrenci kayıtlıdır. Alan yazında, herhangi bir evreni meydana getiren varlıkların toplam sayısının belirli olduğu durumlarda, büyüklüğü 100.000 ve üzeri olan evrenler için güven düzeyi %95, örnekleme hatası 0,05 değerleri dikkate alınarak örneklemin 378 (Cohen vd., 2000), 384 (Krejcie ve Morgan, 1970) ve 400 (Israel, 1992; Neuman, 2014) katılımcı ile oluşturulabileceği belirtilmektedir. Bu referans değerler dikkate alındığında 400 katılımcının üzerindeki bir örneklemin evreni temsil etme kabiliyetine sahip olacağı değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın örnekleme ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılarak 11-14 aralığındaki çocukların bulunduğu her bir sınıf düzeyi için en az 400 olmak üzere toplam 1620 öğrenciden oluşturulmuştur.

Örnekleme yer alan ortaokul öğrencilerine ait bu araştırma kapsamında değişken olarak incelenen bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 1. Örneklemeye ait bilgiler

Yaş	Kız	Erkek	Okulun Konumu	Ebeveyn Eğitim Düzeyi	Büyük Kardeş	Okunan Kitap Sayısı	Teknolojiye Erişim
11	225	179	Köy	İlköğretim	Var	0	Evet
12	209	198				1-6	
13	203	205	İlçe	Lise	Yok	7-12	Sınırlı
14	218	183	Şehir	Üniversite		13 ≥	Hayır

Tablodaki veriler incelendiğinde, örneklemdeki öğrencilerin 404'ünün 11 yaş grubundaki beşinci sınıf (%24,93), 407'sinin 12 yaş grubundaki altıncı sınıf (%25,12), 408'inin 13 yaş grubundaki yedinci sınıf (%25,18) ve 401'inin 14 yaş grubundaki sekizinci sınıf (%24,77) öğrencileri olduğu; katılımcıların 855'inin kız (%52,8), 765'inin erkek (%47,2) olduğu; 527'sinin köy (%32,53), 652'sinin ilçe (%40,25), 441'inin ise şehir (%27,22) merkezindeki okullarda okuduğu; 839 öğrencinin anne ve/veya babasının ilköğretim (%51,79), 656'sının lise (%40,49), 125'inin ise üniversite (%7,72) mezunu olduğu; 902 öğrencinin (%55,68) kendinden büyük bir kardeşi varken 718'inin (%44,32) kendinden büyük bir kardeşi olmadığı; bir yılda hiç kitap okumayan öğrenci sayısının 52 (%3,21), 1-6 kitap okuyan öğrenci sayısının 665 (%41,06), 7-12 kitap okuyan öğrenci sayısının 588 (%36,29), 13 ve üzeri kitap okuyan öğrenci sayısının ise 315 (%19,44) olduğu; 378 öğrencinin (%23,34) kişisel telefon, bilgisayar, kablosuz internet gibi teknolojik araçlara doğrudan erişim imkânı varken, 435 öğrencinin (%26,85) bu imkânlarla sınırlı şekilde ulaşabildiği, 807 öğrencinin (%49,81) ise teknolojiye doğrudan ulaşma fırsatının olmadığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak **Ana Dilinde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği (ADKÖSÖ)** kullanılmıştır. Ölçeğin (Memiş, 2023) geçerlik ve güvenirlik çalışması çerçevesinde verilerin açımlayıcı faktör analizi (AFA) için uygunluğunu tespit etmek için *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)* testi ve *Bartlett Küresellik Testi (BKT)* yapılmış ve KMO için .901 ve BKT için .001 değerleri elde edilmiştir. Bu değerler, ölçek için toplanan veriler üzerinde AFA gerçekleştirilmesine uygun olduğunu göstermektedir.

AFA kapsamında varimax döndürme yöntemi kullanılmış, yamaç birikinti grafiği, faktör yükleri ve varyans oranları incelenmiştir. Gerçekleştirilen incelemede ölçeğin 3 faktörlü bir yapısı olduğu görülmüş, her bir faktörde en az 3 maddenin bulunduğu belirlenmiş, ölçekteki madde faktör yüklerinin 0,53 ile 0,82 aralığında değerlere sahip olduğu tespit edilmiş ve ölçekte toplam varyansın %59,66'sının açıklandığı hesaplanmıştır. Bu analizin sonuçları ve alan yazındaki referanslar (Costello ve Osborne, 2005; Field, 2009) dikkate alındığında, ADKÖSÖ'de yer alan faktörlerin ve açıklanan varyansın kabul edilebilir geçerlikte olduğu değerlendirilmiştir.

AFA sonuçlarının isabetli olup olmadığını test etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış ve bu analizde $\chi^2/df = 2,13$; RMSEA = 0,05; SRMR = 0,05; GFI = 0,93; AGFI = 0,91; CFI = 0,98 ve NNFI = 0,98 değerleri ortaya çıkmıştır. Alan yazındaki referans değerler dikkate alındığında (Anderson ve Gerbing, 1984; Goodwin, 1999; Hooper vd., 2008), DFA ile belirlenen değerler, 36 maddeden oluşan ölçeğin 3 faktörlü yapısını doğruladığı, beliren modelin ise yüksek derecede uyumlu bir model olduğu söylenebilir.

Son olarak ölçeğin güvenirlik düzeyini belirlemek için yapılan analiz sonucunda ADKÖSÖ'nün madde iç tutarlılığını ortaya koyan Cronbach alfa katsayısı $\alpha = 0,96$ şeklinde hesaplanmıştır. Elde edilen değer, ölçeğin "yüksek düzeyde güvenilir" (Domino ve Domino, 2006; George ve Mallery 2003) olduğuna işaret etmektedir.

ADKÖSÖ 5'li likert tipinde bir ölçek olup 3 boyuttan ve 36 maddeden müteşekkildir. Ölçeğin 3 alt boyutunda, 19 maddeden oluşan *öğrenme odaklı stratejiler*, 10 maddeden oluşan *pekiştirme odaklı stratejiler* ve 7 maddeden oluşan *kesinleştirme odaklı stratejiler* bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 36, en yüksek puan 180'dir. Ölçeğin alt boyutlarındaki puantaj ise *öğrenme odaklı stratejiler*

için en düşük 19, en yüksek 95 puan; *pekiştirme odaklı stratejiler* için en düşük 10, en yüksek 50 puan ve *kesinleştirme odaklı stratejiler* için en düşük 7 en yüksek 35 puan biçimindedir. Ölçekten elde edilen puanın (x) madde sayısına (36) bölünmesi formülüne dayalı olarak yapılan hesaplamaların sonucunda ortaya çıkan sayısal değer, ana dilinde kelime öğrenme stratejilerini kullanım düzeyini göstermektedir. Bu düzeyler 1 ile 5 arasında bir değere karşılık gelmektedir. İlgili değerler 1 ile 2.5 aralığında “*düşük*”, 2.6 ile 3.9 aralığında “*orta*” ve 4 ile 5 aralığında ise “*yüksek*” düzey bir strateji kullanımını göstermektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, örnekleme oluşturan 1620 ortaokul öğrencisinden 3 boyutlu ve 36 maddelik bir ölçek olan *Ana Dilinde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği* (ADKÖSÖ) ve kişisel bilgi formu aracılığıyla 2022-2023 ve 2023-2024 eğitim-öğretim yıllarında gönüllülük esasına dayalı olarak öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerin yardımıyla toplanmıştır. Yapılan normallik analizleri, araştırma kapsamında elde edilen verilerin normal dağılım sergilediğini gösterdiğinden çalışmada parametrik analizler tercih edilmiştir. Bu doğrultuda; öğrencilerin ana dilinde kelime öğrenme stratejilerini kullanım düzeylerini belirlemek için betimsel istatistikten; cinsiyetin ve büyük kardeşe sahip olmanın strateji kullanım düzeyine etkisini tespit etmek için t testinden; yaş, teknolojiye erişim, okunan kitap sayısı, ebeveynlerin eğitim durumu ve okulun bulunduğu konumun strateji kullanımı üzerinde bir etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmak içinse tek yönlü varyans analizinden faydalanılmıştır.

Etik Kurul Onayı

Bu araştırma çerçevesinde toplanan verilerin herhangi bir etik soruna yol açmayacak nitelikte olduğunu gösteren etik kurul onayı, 2023-SBB-0143 protokol koduyla 16.03.2023 tarihinde Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu tarafından verilmiştir. Gönüllü olarak araştırmaya katılanlardan herhangi bir kişisel bilgi veya veri toplanmamış ve araştırmanın tüm aşamalarında etik kurallara riayet edilmiştir.

Bulgular

11-14 yaş aralığındaki ortaokul öğrencilerinin ana dillerinde kelime öğrenirken kullandıkları stratejileri ile bu stratejilerin kullanım düzeyini belirlemek ve cinsiyet, yaş, teknolojiye erişim, okunan kitap sayısı, büyük kardeşe sahip olma durumu, ebeveynlerinin eğitim seviyesi ve okulun konumu değişkenlerinin strateji kullanım düzeyini etkileyip etkilemediğini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada sırasıyla şu bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 2. Ortaokul öğrencilerinin başvurdukları kelime öğrenme strateji düzeylerine ilişkin betimsel analiz

Sınıf	N	Öğrenme Odaklı Stratejiler	Pekiştirme Odaklı Stratejiler	Kesinleştirme Odaklı Stratejiler	Genel Kullanım Düzeyi
5	404	2,05	2,40	3,71	2,44
6	407	2,26	2,70	4,14	2,69
7	408	2,53	2,90	4,42	3,03
8	401	2,84	3,20	4,86	3,39
Toplam	1620	2,42	2,80	4,29	2,89

1,0 – 2,5 = Düşük düzey; 2,6 – 3,9 = Orta düzey; 4,0 – 5,0 = Yüksek düzey

Tablo 2’deki veriler, ortaokul öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerine başvuru seviyelerinin *orta düzey* olduğunu; öğrenciler tarafından en sık kullanılan alt strateji türünün *kesinleştirme odaklı stratejiler*, en seyrek kullanılan alt strateji türünün ise *öğrenme odaklı stratejiler* olduğunu göstermektedir. Verilere göre kelime öğrenme stratejilerinden kesinleştirme odaklı stratejiler “*yüksek*”, pekiştirme odaklı stratejiler “*orta*” ve öğrenme odaklı stratejiler “*düşük*” düzeyde işe koşulmaktadır. Kelime öğrenme stratejilerini en fazla kullanan öğrenci grubunun sekizinci sınıf düzeyinde, en az kullanan öğrenci grubunun ise beşinci sınıf düzeyinde bulunduğu; strateji kullanım sıklık düzeyinin yüksekten düşüğe doğru sırasıyla “*sekizinci sınıf > yedinci sınıf > altıncı sınıf > beşinci sınıf*” şeklinde olduğu görülmektedir.

Ölçekte yer alan alt boyutlar ve bu boyutların içeriğini oluşturan maddeler üzerinde gerçekleştirilen incelemeler, kelime öğrenme stratejilerinden en çok “bilinmeyen bir kelime ile karşılaşıldığında kelimenin anlamını öğretmene veya arkadaşlara sorma”; en az ise “yeni öğrenilen kelimelerin ikinci, üçüncü mecaz anlamlarıyla birlikte kullanıldığı diğer kelimeleri de öğrenme” stratejilerinin kullanıldığını ortaya koymuştur.

En çok başvurulan öğrenme odaklı kelime öğrenim stratejisi “okurken bilinmeyen bir kelime ile karşılaşıldığında kelimeyi işaretleyip anlamını araştırma” stratejisi olurken en az başvurulan “yeni öğrenilen kelimelerin ikinci, üçüncü mecaz anlamlarıyla birlikte kullanıldığı diğer kelimeleri de öğrenme” stratejisidir.

En sık kullanılan pekiştirme odaklı kelime öğrenme stratejisi “test kitaplarından sözcükte anlam soruları çözme” iken en seyrek “yeni öğrenilen kelimelere yapım eki getirerek yeni kelimeler türetmeye çalışma” stratejisidir.

En fazla tercih edilen kesinleştirme odaklı kelime öğrenme stratejisi “bilinmeyen bir kelime ile karşılaşıldığında kelimenin anlamını öğretmene veya arkadaşlara sorma” stratejisi olurken en az “yeni öğrenilen kelimelerin anlamından emin olunmadığında kontrol etmek için kelime defterine bakma” stratejisidir.

Tablo 3. Strateji kullanım düzeyinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin t testi analizi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Kız	855	2,86	31,103	1618	-1,229	,219
Erkek	765	2,92	32,616			

Tablo 3’te sunulduğu üzere, araştırmadan elde edilen veriler, cinsiyetin kelime öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığı üzerinde herhangi bir etki oluşturmadığını göstermektedir.

Tablo 4. Strateji kullanım düzeyinin yaş faktörüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi ve Tukey testi sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi									Tukey Testi			
Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	Sd	KO	p	Yaş	Yaş	OF	p
11	404	2,44	26,33	Gruplar	263960,5	3	87986,8	,00		12	-8,97	,00
12	407	2,69	31,63	Arası					11	13	-21,04	,00
13	408	3,03	31,60	Gruplar	1389272,4	1616	859,7			14	-34,00	,00
14	401	3,39	27,25	İçi					12	13	-12,07	,00
Toplam	1620	2,89	31,95	Toplam	1653232,9	1619			14	-25,04	,00	
									13	14	12,96	,00

Toplanan veriler üzerinde gerçekleştirilen ve Tablo 4’te sunulan analiz sonuçlarına göre, yaş faktörü kelime öğrenme stratejilerinin kullanım düzeyi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki yaratmaktadır. Bu etki 11 ile 14 yaş aralığında yaş düzeyi yükseldikçe oluşmaktadır.

Tablo 5. Strateji kullanım düzeyinin teknolojiye erişim imkânına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi ve Tukey testi sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi									Tukey Testi			
T.E.	N	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	Sd	KO	p	T.E.	T.E.	OF	p
Evet	378	3,59	18,5	Gruplar Arası	383356,7	2	191678,4	,00	Evet	Sınırlı	23,8	,00
Sınırlı	435	2,94	31,4		Gruplar İçi	1249336,1	1617			772,6	Hayır	38,5
Hayır	807	2,53	29,3	Toplam	1632692,9	1619			Sınırlı	Hayır	15,0	,00
Toplam	1620	2,89	31,8									

Tablo 5'te sonuçları sunulan analizler, öğrencilerin teknolojiye erişim durumlarının kelime öğrenme stratejilerine başvurma sıklığı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğunu göstermektedir. Bu fark teknolojiye erişimi olan grubun lehine pozitif bir etki yaratmaktadır.

Tablo 6. Strateji kullanım düzeyinin okunan kitap sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi ve Tukey testi sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi									Tukey Testi			
Kitap Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	Sd	KO	p	Kitap Sayısı	Kitap Sayısı	OF	p
0	52	2,16	18,28	Gruplar	165769,6	3	55256,5	.00	0	1-6	-17,1	,01
1-6	665	2,64	30,17	Arası						7-12	-31,1	,00
7-12	588	3,03	31,17	Gruplar	1486233,3	1616	919,6		1-6	13 ≥	-40,1	,00
13 ≥	315	3,28	30,59	İçi						7-12	-14,0	,00
Toplam	1620	2,89	31,94	Toplam	1652002,9	1619			7-12	13 ≥	-9,0	,00
										13 ≥	-9,0	,00

Tablo 6'daki veriler ve analiz sonuçları incelendiğinde, okunan kitap sayısının ortaokul öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerini kullanım düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunduğu işaret etmektedir. Bu işaret, okunan kitap sayısı arttıkça kelime öğrenme stratejilerine başvurma sıklığının da arttığı yönündedir.

Tablo 7. Strateji kullanım düzeyinin büyük kardeşe sahip olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t testi analizi sonucu

Büyük Kardeş	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	T	p
Var	902	2,85	31,79	1618	-1,869	,062
Yok	718	2,93	31,82			

Tablo 7'de sonuçları verilen analizler, büyük kardeşe sahip olmanın öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerine başvurma sıklığı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 8. Strateji kullanım düzeyinin ebeveynlerin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi ve Tukey testi sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi									Tukey Testi			
Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	Sd	KO	p	Eğitim Düzeyi	Eğitim Düzeyi	OF	p
İlköğretim	839	2,59	29,41	Gruplar Arası	301766,1	2	150883,1	,00	İlköğretim	Lise	-16,9	,00
Lise	656	3,06	30,86	Gruplar İçİ	1374498,9	1617	850,1			Üniversite	-48,6	,00
Üniversite	125	3,94	14,28	Toplam	1676264,9	1619			Lise	Üniversite	-31,6	,00
Toplam	1620	2,89	32,17									

Tablo 8'de sonuçları sunulan analizler, ebeveynlerin eğitim düzeyinin ortaokul öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerini kullanım sıklığı ve seviyesi üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğunu göstermektedir. Buna göre, anne ve/veya babanın eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin stratejileri işe koşma düzeyi anlamlı ölçüde artmakta; eğitim düzeyi düştükçe strateji kullanım sıklığı azalmaktadır.

Tablo 9. Strateji kullanım düzeyinin okulun konumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi ve Tukey testi sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi									Tukey Testi			
Okulun Konumu	N	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	Sd	KO	p	Okulun Konumu	Okulun Konumu	OF	p
Köy	527	2,56	28,29	Gruplar Arası	162361,7	2	81180,8	,00	Köy	İlçe	-12,2	,00
İlçe	652	2,89	31,44		1480287,2	1617	915,4			Şehir	-26,0	,00
Şehir	441	3,28	30,72	Gruplar İçi	1642648,9	1619			İlçe	Şehir	-13,7	,00
Toplam	1620	2,89	31,85									

Tablo 9’da sunulan analiz sonuçları incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri okulların bulunduğu konumun kelime öğrenme stratejilerine başvuru sıklığı üzerinde anlamlı fark yaratacak bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu etki kırsal kesimden şehre doğru gidildikçe pozitif yönde oluşmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Ortaokul öğrencilerinin ana dilinde kelime öğrenmek için kullandıkları stratejileri ve bu stratejileri kullanım düzeylerini belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

Ortaokullarda okumakta olan öğrenciler, derste ve ders dışında kendi başlarına gerçekleştirdikleri söz varlığını geliştirme çalışmalarında kelime öğrenme stratejilerini *orta düzeyde* kullanmaktadır. Öğrenciler, bu çalışmalar kapsamında yaptıkları uygulamaların hedefini belirleyen strateji türü bakımından en çok *kesinleştirme odaklı* stratejileri, en az ise *öğrenme odaklı* stratejileri tercih etmektedirler. Kelime öğrenme stratejilerinden kesinleştirme odaklı stratejiler *“yüksek”*, pekiştirme odaklı stratejiler *“orta”* ve öğrenme odaklı stratejiler ise *“düşük”* düzeyde işe koşulmaktadır. Kelime öğrenme stratejilerini en fazla kullanan öğrenci grubu sekizinci sınıf düzeyinde, en az kullanan öğrenci grubu ise beşinci sınıf düzeyindedir. Strateji kullanım sıklık düzeyi ise yüksekten düşüğe doğru sırasıyla *“sekizinci sınıf > yedinci sınıf > altıncı sınıf > beşinci sınıf”* şeklindedir.

Ana dili eğitimi kapsamında gerçekleştirilen sözcük öğretimi uygulamalarında öğreticilerin işe koştukları kelime öğretim stratejilerinin kullanım düzeylerine odaklanan bir çalışmada da (Memiş, 2024), ana dili (Türkçe) öğretmenlerinin, bu çalışmadaki kelime öğrenme stratejilerinin kullanım düzeyiyle ilgili sonuca benzer şekilde, kelime öğretim stratejilerine *orta* düzeyde başvurdukları ortaya konulmuştur. Bu paralellik, hem öğretim sürecinin yönlendiricileri olan öğretmenlerin hem de öğrenim sürecinin aktif aktörü olan öğrencilerin kişisel söz varlığını geliştirme süreçlerinde strateji kullanımlarının henüz istenilen seviyede olmadığını göstermektedir. Sözü edilen çalışmada (Memiş, 2024) öğreticilerin kelime öğretim stratejilerine başvurma sıklığı sırasının *“kontrol > pekiştirme > açıklama > beceri kazandırma > öğretme > yönlendirme”* stratejileri şeklinde olduğu belirlenmiştir. Söz varlığını geliştirme sürecinde öğretmenlerin en fazla *kontrol* stratejilerini, öğrencilerin ise *kesinleştirme* stratejilerini kullanmaları ve yine öğretmenlerin en az *yönlendirme* stratejilerine, öğrencilerin ise *öğrenme* stratejilerine başvurmaları bulguları birbiriyle örtüşmektedir. Kelime hazinesinin geliştirilmesi sürecinde öğretmenlerin öğrenme sürecine yön vermekten çok öğrencilerin öğrenimlerini kontrol etme eğiliminde olmaları, öğrencilerin de öğrenme stratejilerinden ziyade kelime bilgisini kesinleştirme ve pekiştirme stratejilerine yönelmelerine yol açmış olabilir. Bu durum, öğrenme sürecinin öğreticiler tarafından yönlendirilmediği takdirde, öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerini geliştirmekte zorlandıklarını ve bu süreci daha çok mevcut bilgilerini netleştirmeye çalışma şeklinde yönettiklerini düşündürmektedir. Her iki çalışmada ortaya çıkan bu sonuçlar birbiriyle ilişkilendirildiğinde, öğrencilerin ve öğretmenlerin strateji kullanım alışkanlıkları arasında güçlü bir etkileşim olduğu, öğretmenlerin öğretme sürecindeki strateji tercihlerinin öğrencilerin öğrenme sürecinde başvurdukları

stratejileri şekillendirdiği, hem öğreticilerin hem de öğrencilerin kelime öğrenme ve öğretme sürecinde kontrol edici ve pekiştirici stratejilere ağırlık verdikleri, ancak sürecin yönlendirilmesi ve bilinçli öğrenme stratejilerinin işe koşulmasına yönelik adımları yeterince atamadıkları görülmektedir. Bu bağlamda, öğreticilerin yönlendirme stratejilerine daha fazla yer vermesi, öğrencilerin de bağımsız kelime öğrenme stratejilerini daha etkin şekilde kullanmalarını sağlayabilir. Öğretme ve öğrenme süreçlerinin birbirini tamamlayıcı bir döngü olduğu düşünüldüğünde, öğreticilerin yönlendirici rolü ile öğrencilerin aktif öğrenme stratejileri geliştirmesi arasında doğrudan bir ilişki olduğu rahatlıkla ifade edilebilir. Bu nedenle, öğreticilerin kelime öğretim stratejileri konusundaki farkındalıklarını artırmaları ve öğretim sürecini, yalnızca bilgi aktarımıyla ve aktarılan bilgilerin kontrolüyle sınırlı tutmak yerine, öğrencilerin stratejik öğrenme becerilerini geliştirmeye yönlendirecek biçimde yapılandırmaları gerekmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin *orta* düzeyde olan kelime öğrenme stratejilerini genel kullanım düzeylerinin yüksek kullanım düzeyine çıkarılabilmesi için öncelikle okullarda Türkçe öğretmeni olarak görev yapan öğreticilerin kelime öğrenme ve kelime öğretme stratejilerinden haberdar olduklarının özellikle hizmet içi eğitimler ve yıl içinde yapılan seminerler yardımıyla teminat altına alınması, bunun akabinde öğrencilerin hem Türkçe derslerindeki etkinlikler sırasında hem de ders dışında kendi sözcük öğrenimlerini düzenleyebilecekleri kelime öğrenme stratejileri konusunda bilgilendirilmesi, öğrencilere bu konuda farkındalık kazandırılması, ayrıca öğrencilerin ilgili stratejileri öğretmen veya ebeveyn gibi herhangi bir dış faktörün yönlendirmesi olmadan doğal bir şekilde işe koşabilmelerinin sağlanması konusunda eğitilmesi önem arz etmektedir. Bu konuda İngilizce öğretmenlerinin desteğinin alınmasının ve dil eğitimi (ana dili ve yabancı dil) sürecinde ortak bir anlayışın benimsenmesinin de öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerine başvuru düzeyinin yükseltilmesi konusunda yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ana dili eğitimi ve yabancı dil öğretimi farklı kavramlar olsa da kelime öğrenme stratejileri açısından bazı ortak noktalar barındırmaktadır. Özellikle, bağlam ipuçlarını kullanma, morfolojik analiz yapma ve kelime haritalama gibi kimi stratejiler hem ana dilinde hem de yabancı dilde etkili bir şekilde kullanılabilir (Blachowicz ve Fisher, 2014; Stahl ve Nagy, 2006). Bu durum, öğrencilere kelime öğrenme stratejilerinin temel mantığını kavratmada her iki dersin birbirini tamamlayıcı olabileceğini göstermektedir. Alan yazındaki mevcut çalışmalarda kelime öğrenme stratejilerine yönelik araştırmaların çok büyük oranda yabancı/ikinci dil öğretimi bağlamında gerçekleştirildiği göz önünde bulundurulduğunda, yabancı dil öğretmenlerinin bu konu özelinde daha fazla kaynağa ve akademik bilgiye erişimi olduğu varsayımı güçlenmektedir. Dolayısıyla, öğretmenler arasında iş birliği yapılarak dil eğitimi ortak paydasındaki hem ana dili hem yabancı dil öğretmenlerinin hem de öğrencilerin kelime öğretimi ve öğrenimi konusunda ortak bir bilinç geliştirmesi sağlanabilir. Bu öneri fiili olarak hâlihazırda dönem başında, ortasında ve sonunda gerçekleştirilmekte olan zümre toplantıları ve hizmet içi eğitim seminerleri vasıtasıyla hayata geçirilebilir.

Öğrencilerin en sık başvurduğu *kesinleştirme odaklı* stratejilerin yüksek düzeyde kullanılması, onların yeni kelimelerin anlamlarını doğrulama ve öğrenimlerini pekiştirme ihtiyacını yansıtmaktadır. Bu eğilim, öğrencilerin kelime öğrenme süreçlerinde güvenilir bir doğrulama mekanizmasına ihtiyaç duyduklarını ve öğrenmelerini sağlamlaştırmak için başkalarından geri bildirim alma eğiliminde olduklarını (Blachowicz ve Fisher, 2014; Nagy ve Scott, 2000) göstermektedir. Özellikle bu yaş grubundaki öğrencilerin, soyut düşünme becerileri tam olarak gelişmiş olmadığından, öğrenciler kelimelerin anlamlarını kendi başlarına çıkarsamak yerine onay alma yolunu tercih edebilmektedirler (Cain ve Oakhill, 2011). Öğrencilerin kendi başlarına gerçekleştirdikleri sözcük dağarcıklarını geliştirme çalışmaları sırasında en çok *kesinleştirme odaklı* stratejilere yönelmeleri, ortaokul öğrencilerinin düzenli olarak yeni kelimelerle karşılaştıklarının, bunları öğrenmeye gayret gösterdiklerinin ve öğrenimlerinin doğruluğunu kontrol etme ihtiyacı hissettiklerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu durum aynı zamanda ortaokul düzeyinde bulunan öğrencilerin tek başlarına kelime öğrenirken öğrenimlerinin doğruluğundan ve kendilerinden emin olamadıklarını, bu nedenle de onaylayıcı ve denetleyici bir mekanizmaya ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. *Pekiştirme odaklı* stratejilerin orta düzeyde kullanımı, öğrencilerin yeni öğrendikleri kelimeleri belirli bir düzeyde tekrar ettiklerini, ancak bu tekrarların sistematik ve düzenli bir şekilde gerçekleşmediği şeklinde yorumlanabilir. Alan yazında

(Graves, 2006; Perfetti ve Stafura, 2014), kelime öğreniminde pekiştirme odaklı stratejilerin uzun vadeli kelime kalıcılığına katkıda bulunduğu, ancak öğrencilerin bu tür stratejileri bilinçli ve sürdürülebilir bir şekilde uygulayabilmesi için öğretmen desteğine ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Bu durum, öğrencilerin kelime bilgilerini kalıcı hâle getirme konusunda daha fazla desteğe ve yönlendirmeye ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. *Öğrenme odaklı* stratejilerin düşük seviyede tercih edilmesi ise öğrencilerin bağımsız kelime öğrenme konusunda yeterli farkındalığa sahip olmadıklarına (Kaya, 2023), ders dışında kelime öğrenimine çok fazla zaman ayırmadıklarına, bu stratejilerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarına ve bu stratejileri etkili bir şekilde nasıl kullanacakları konusunda bilgi eksiklikleri yaşadıklarına işaret etmektedir. Özellikle eğitim sisteminde doğrudan öğretime ağırlık verilmesi, öğrencilerin kelime öğrenme sürecinde bağımsız hareket etmelerinin önüne geçebilmektedir (Marzano, 2004; Stahl ve Nagy, 2006). Ayrıca, öğrenme stratejilerinin düşük kullanım oranı, öğrencilerin genellikle kelime öğrenmeyi bireysel bir sorumluluk olarak görmemeleriyle (Snow vd., 2005) de ilişkili olabilir. Öğrencilerin kendi sözcük öğrenimlerini düzenlemeleri ve kelime hazinelerini geliştirebilmeleri konusunda en kritik strateji türü olan *öğrenme odaklı* stratejilerle ilgili önemli bir sorun olarak nitelendirilebilecek sözü edilen yetersiz ve düşük strateji kullanımının artırılabilmesi için öğrencilere öğrenme odaklı kelime öğrenim stratejileri konusunda bilgilendirme, farkındalık kazandırma ve bunları işe koşma becerisini edindirme eğitimin verilmesi gerekmektedir. Bu eğitim, ana dili eğitimi derslerine ayrılan sürenin sınırlı olması, bu sürede sözcük öğretime ayrılabilecek zamanın kısıtlılığı ve ders içinde öğretililecek kelime sayısının belirli bir limitinin olması gibi etkenler nedeniyle (Memiş, 2019b; Reilly, 2019; Stoewer ve Musk, 2019), doğrudan kelime öğretime yeterli vakit ayrılamamasından kaynaklanan eksiklikleri gidermede önemli bir rol oynayacaktır. Aynı zamanda, öğrencilerin ders dışında ve kendi kendilerine kelime öğrenme gerekliliğini yerine getirmelerinde de tamamlayıcı ve işlevsel bir destek sağlayacaktır. Bireylerin dil eğitimi çerçevesinde farkındalıklarının artırılarak kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu üstlenmeleri sağlandığında, hem dil becerilerini daha etkili kullandıkları hem de okul içindeki akademik başarılarının yükseldiği (Dafei, 2007; Oxford, 2016; Wong ve Nunan, 2011) bilinmektedir. Bu nedenle, öğrencilere kelime öğrenme stratejileri konusunda verilecek eğitimin, yalnızca akademik başarılarını artırmakla kalmayıp uzun vadede okuryazarlık becerilerini geliştirme ve ana dilinde daha geniş ve işlevsel bir kelime hazinesine sahip olma açısından da (Beck vd., 2013; Graves, 2006; Wright ve Cervetti, 2017) önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir. Tüm bu sonuçlar, öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri konusunda daha fazla bilinçlendirilmesi ve özellikle *öğrenme odaklı* stratejilerin kullanımının teşvik edilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu çerçevede alan yazında (Beck vd., 2013; Biemiller, 2010), öğretmenlerin öğrencilerin kelime öğrenme sürecine aktif katılımını artırmak için bilinçli strateji öğretimi yapmalarının öğrencilerin kelime öğrenme alışkanlıklarını geliştirmede etkili olduğu vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda eğitimcilerin, bu stratejilerin etkin bir şekilde kullanılmasını sağlamak için öğrencilere rehberlik etmelerinin ve uygun öğrenme ortamları sunmalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Kelime öğrenme stratejileri arasında en yoğun tercih edilen strateji grubu olduğu belirlenen *kesinleştirme odaklı* stratejilerden en fazla *“bilinmeyen bir kelime ile karşılaşıldığında kelimenin anlamını öğretmene veya arkadaşlara sorma”* stratejisi kullanılmaktadır. Bu strateji aynı zamanda tüm kelime öğrenme stratejileri arasında öğrenciler tarafından en fazla tercih edilen stratejidir. Kesinleştirme odaklı stratejilerden en az işe koşulanı ise *“yeni öğrenilen kelimelerin anlamından emin olunmadığında kontrol etmek için kelime defterine bakma”* stratejisidir. Bu kapsamda, ortaokul öğrencilerinin bilmedikleri bir sözcükler karşılaştıklarında kelimenin anlamını netleştirmek üzere kendilerinden bilgi ve tecrübe olarak daha üst seviyede bulunduğunu düşündükleri kişilere başvurması, öğrencilerin kendi başlarına gerçekleştirecekleri sözcük öğreniminde ortaya çıkması muhtemel hatalı öğrenimlerin önüne geçilmesi ve sonraki süreçte muhtemel hatalı kullanımların önlenmesi hususunda oldukça işlevseldir. Üstelik öğrencilerin kendi başlarına sözcük öğrenirken bilmedikleri bir kelimeyle karşılaştıklarında başvuracakları ellerinin altındaki ilk kaynak ve ilk tercih olarak öne çıkan ortaokul düzeyi Türkçe sözlükleri, içerik ve nitelik bakımından (Baskın, 2017; Baş, 2013; Boz, 2006; Can ve Deniz, 2016; Karadağ, 2011; Okur, 2011; Taga, 2022) ortaokul seviyesindeki çocukların kendi başlarına doğru anlama ulaşabilmelerini ve tek başlarına doğru bir öğrenme gerçekleştirebilmelerini sağlayacak özelliklere

sahip değildir. Bu sözlüklerde; herhangi bir sözcüğün yalnızca akla gelen ilk anlamı verilmekte, sözcükle ilgili yapılan açıklama/tanımlama genellikle metinlerin yüzey yapısındaki somut anlamla ilişkili bir anlama karşılık gelmekte, tanım ve açıklamalarda herhangi bir bağlam oluşturulmamakta ve çoğu zaman örnek bir cümle dahi verilmemektedir. Sözü edilen bu durum, ortaokul öğrencilerinin özellikle sözlükleri kullanarak bir kelimenin anlamını tek başlarına kesinleştirme işini zorlaştırmakta, bu sebeple de onları öğretmene, ebeveynine, bir büyüğe veya arkadaşına sormaya mecbur bırakmaktadır. Ayrıca özellikle ortaokulun ilk yıllarında bulunan öğrencilerin zihinsel olgunlaşma sürecinin gelişimine ve yetersiz dünya bilgisine bağlı olarak soyut kelimeleri anlamlandırma konusunda yaşayabilecekleri somutlaştırma problemleri, sözlük kullanma becerisindeki yetersizlik ve el altındaki sözlüklerin nitelikleriyle ilgili sorunlarla birleşerek ortaokul öğrencilerinin öğretmene veya arkadaşına sorma seçeneğini sürekli kullanma ihtiyacı duymasına sebep olmaktadır. Ortaokul döneminin özellikle ilk iki yılında görece normal, faydalı ve işlevsel olarak değerlendirilebilecek bu çözüm yolunun yerini, ortaokulun son iki yılında yavaş yavaş sözcük anlamlarının doğru kaynaklardan kendi başına araştırılabilmesine bırakması gerekmektedir. Öğrencilere sözcük anlamlarını tek başına araştırma, bulma ve kontrol etme becerilerinin kazandırılması ana dili öğretmenlerinin sorumluluğundadır (Chi, 1998). Bu yüzden gerekli farkındalık ve beceri kazandırma eğitiminin verilmesi ve akabinde ilgili becerilerin öğrenciler tarafından kullanılıp kullanılmadığının kontrol edilmesi yerinde olacaktır. Alan yazında bulunan çalışmalarda (Arı, 2006; Göçer, 2001; Maden ve Durukan, 2019; Melanlıoğlu, 2013; Sarıgül, 1999) da kelime anlamlarının araştırılması için öğrencilerin yönlendirilmesi konusunda öğretmenlere sorumluluk yüklenmekte ve sözlük kullanma becerisinin öğretmenler tarafından ortaokul öğrencilerine kazandırılması önemli görülmektedir.

Kelime öğrenme stratejileri içerisinde orta sıklık düzeyinde kullanıldığı tespit edilen *pekiştirme odaklı* stratejilerden en çok “*test kitaplarından sözcükte anlam soruları çözme*” stratejisine başvurulmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin kişisel söz varlığını geliştirme etkinliklerinde dahi test kitaplarına yönelmesi, “öğretmen, öğrenci, veli, okul müdürü gibi eğitimin tüm paydaşları üzerinde baskı yaratan ve çeşitli konularda olumsuzluklara yol açan Türk eğitim sisteminin sınav ve test çözme odaklı eğitim anlayışının” (Büyüköztürk, 2016; Çetin ve Ünsal, 2019; Gümüş, 2018; Özer Özkan ve Turan, 2021; Turkish Education Association, 2010) bir yansıması ve göstergesi olarak değerlendirilebilir. Esasen kelime hazinesinin geliştirilmesiyle amaçlanan ve umulan şey, öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine ve etkili bir şekilde kullanılabilesine katkı sağlanmasıdır. Çünkü geniş ve işlevsel bir kelime hazinesi sınav başarısından daha önce gerçek hayatta işlevsel rolleri olan anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi ve alışkanlığa dönüştürülebilmesi için gereklidir. Türkçe öğretim programının özel amaçlar bölümünde (MEB, 2019, 2024) açıkça belirtilen bu husus, Türk eğitim sisteminin beceri kazandırmadan çok, görece iyi bir okul, nitelikli bir diploma ve sonunda yüksek kazançlı bir işe sahip olma hedefinin sınavlardan alınacak yüksek puanlara bağlı olmasından ötürü sınavda başarılı olmaya endeksli bir kimliğe sahip olması sebebiyle geri planda kalmaktadır. Bu sebeple de öğrenciler, “kişisel söz varlığını zenginleştirerek dil zevkine ve bilincine ulaşmak ve duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmek” (MEB, 2019, 2024) hedeflerinden ziyade bu araştırmada ortaya çıkarıldığı üzere test kitaplarından sözcükte anlam sorularını çözmeye yönelmektedir. Oysa gelişmiş, geniş, derinlikli ve yeterli bir kelime hazinesi, bireylere öğrencilik yıllarından başlayarak “tam ve eksiksiz anlayabilme, karşılaştırma yapabilme, ilişki kurabilme, değerlendirme ve analitik düşünebilme” (Karadağ, 2022; Karatay, 2007; Maden, 2021; Memiş, 2018a; Özbay ve Melanlıoğlu, 2008; Schmitt, 2014) becerilerini de kazandırdığı için öğrencilerin hem dönem içi hem de ulusal sınavlarda daha yüksek puan alma ve başarı elde etme ihtimalini güçlendirmektedir. Özellikle söz varlığının okuduğunu anlama becerisiyle var olan pozitif yönlü ilişkisi (Beck ve McKeown, 1991; Cain ve Oakhill, 2011; Elleman vd., 2009) sebebiyle ana dili dersleri dışındaki fen ve sosyal bilimler alanlarındaki birçok derse ilişkin sınavlardaki birçok sorunun yalnızca okuduğunu anlama becerisi kullanılarak çözülebildiği, gerçekleştirilen birçok araştırmada (Bayat vd., 2014; Ceran ve Deniz, 2015; Tatar ve Soylu, 2006; Yazıcı, 2006) ortaya konulmuştur. Bu sebeple öğrencilerin kişisel söz varlığını geliştirme ve pekiştirme etkinliklerinde sınavlarda başarılı olmak amacıyla test çözmeleri yerine temel dil becerilerini geliştirecek türdeki etkinliklere yönlendirilmesi çok daha isabetli olacaktır.

Pekiştirme odaklı stratejilerinden en az kullanılanı ise “*yeni öğrenilen kelimelere yapım eki getirerek yeni kelimeler türetmeye çalışma*” stratejisidir. Ortaokul öğrencilerinin öğrendikleri kelimeleri pekiştirmek ve bu kelimelerden yeni sözcükler türeterek kelime hazinelerini geliştirebilecekleri bir uygulamadan yeterince yararlanmıyor olması, yapım eklerinin işlevsel kullanımı konusunda yeterince bilgi ve farkındalık sahibi olmadıklarına işaret etmektedir. Esasen yürürlükteki Türkçe dersi öğretim programlarında (MEB, 2019, 2024) yapım eklerinin söz varlığının geliştirilmesi etkinliklerinde kullanımına yönelik “yapım eklerinin işlevini açıklama ve ayırt etme, kelime türetmenin mantığını kavratma” gibi kazanımlar ve öğrenme çıktıları bulunmakla birlikte bu hususta ders kitaplarında yeterince etkinliğe yer verilmemektedir. Ayrıca yapım eklerinin işlevleriyle kelime türetme mantığının kavratılması konusundaki bilgi ve farkındalık eğitiminin nasıl yapılacağı belirsizdir. Bu sebeple de öğretmenler yapım ekleriyle ilgili öğretimi, genellikle dönem içi sınavlar ile ortaöğretime geçiş sınavlarında sorulduğu şekliyle dil bilgisel bir yaklaşımla ve sınav odaklı bir biçimde yapmaktadır. Bu uygulama ise ortaokul öğrencilerinin Türkçenin en temel işleyiş özelliklerinden birisi olan yapım eklerini kullanabilme fırsatından yararlanamamalarına neden olmaktadır. Oysa yapılan araştırmalar morfolojik bilginin ve morfolojik farkındalık eğitiminin yeni sözcüklerin öğrenilerek kelime hazinesinin geliştirilmesine (Bowers, 2012; Good, 2011; Larsen ve Nippold, 2007; Maag, 2007; Memiş, 2018c), bilinmeyen sözcüklerin anlamlarının tahmin edilebilmesine (Bertram vd., 2000; Memiş, 2018d; Muse, 2005; Onan, 2014) ve okuduğunu anlama becerisinin gelişmesine (Carlisle, 2000; Foorman vd., 2012; Katz, 2004; Loudermill, 2014; Silva ve Martins-Reis, 2017) doğrudan ve dolaylı olarak katkı sağladığını göstermektedir. Zira diller işletim sistemi bakımından belirli kategorilerde birbiriyle benzer özelliklere sahip olmalarına rağmen her dilin kendine has bir morfolojik yapısının olması hem kelime öğrenimi hem de okuduğunu anlama sürecinde kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, Türkçenin sondan eklemeli işletim sisteminde morfoloji eğilimli bir dil olduğu gerçeği dikkate alındığında, kelime türetme, kelime anlamlarını analiz etme, yapıcı karmaşık sözcükleri anlamlandırma ve dolaylı olarak metinlerdeki dil bilgisel ve bağlamsal ipuçlarına dikkat etme konularında işlevsel olan özellikle yapım eklerine ilişkin morfolojik bilginin ortaokul öğrencilerine bir kelime öğrenme stratejisi olarak kazandırılması yerinde olacaktır. Zira alan yazında ifade edildiği üzere (Bowers vd., 2010; Carlisle, 2010; Memiş, 2019c; Stahl ve Nagy, 2006) morfolojik bilgi ve farkındalık eğitimi, öğrenilen sözcüklerin akılda kalıcılığını ve hatırlanabilirliğini artırmaktadır. Türkiye’deki ortaokul öğrencilerinin morfolojik farkındalık seviyelerinin araştırıldığı bir çalışmada (Memiş, 2019a) elde edilen sonuçlar, bu araştırmada ortaya çıkan yapım eklerinin kullanımına yönelik düşük düzey strateji kullanımını doğrular niteliktedir. İlgili araştırmada, beşinci ve altıncı sınıf düzeyindeki öğrencilerin düşük; yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin orta düzeyde bir morfolojik farkındalığa sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin yeni kelimeler öğrenmek, yapım ekleri yardımıyla yeni kelimeler türetebilmek, bilinmeyen kelimelerin anlamını kök-ek ilişkisinden hareketle tahmin edebilmek ve dolaylı olarak okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlamak için hâlihazırda sahip oldukları düşük düzey yapım eki kullanım becerisi ile düşük-orta düzey morfolojik farkındalıklarının artırılması konusunda harekete geçilmelidir. Bu kapsamda, özellikle ortaokul düzeyindeki Türkçe derslerinde, yapım ve çekim eklerinin işlevlerini sergileyici etkinliklere sık sık yer verilmeli, öğrencilerin bu yapılarla ilgili açık bilgileri farkındalık düzeyine ulaştırılarak sağlam bir zemine oturtulmalı (Onan, 2009) ve Türkçenin türemiş sözcükler arasında kaybolmayan anlam bağı özelliği dikkate alınarak kök-ek-gövde ilişkisine dayalı olan öğrenme stratejileri öğrencilere kazandırılmalıdır.

Kelime öğrenme stratejileri içerisinde düşük sıklık düzeyinde işe koşulduğu saptanan *öğrenme odaklı* stratejiler arasından en çok “*okurken bilinmeyen bir kelime ile karşılaşıldığında kelimeyi işaretleyip anlamını araştırma*” stratejisi kullanılmaktadır. Buradan, öğrencilerin kişisel söz varlıklarını geliştirmek ve genişletmek için en çok okuma becerisine bel bağladığı ve yeni kelime öğrenimlerinin daha çok okuma sırasında karşılaştıkları kelimelere dayalı olduğu sonucu çıkarılabilir. Esasen ana dilinde kelime hazinesini geliştirme çalışmalarında da çoğunlukla yoğun okumaya dayalı dolaylı sözcük öğretimi/öğrenimi anlayışı benimsenmekte ve bu yolla çocukların kişisel söz varlığının geliştirilmesi hedeflenmektedir (Cunningham, 2005; Lightbown ve Spada, 2006; McCarthy vd., 2010; Nation, 2008; Pressley vd., 2007; Schmitt, 2000). Ana dili eğitimi derslerine ayrılan kısıtlı sürede asıl hedefin temel dil

becerilerinin geliştirilmesi olmasının getirdiği zorunluluklar nedeniyle benimsenen bu anlayışta, sözcükler özellikle çocukların kendi başlarına yaptıkları okumalar sırasında rastlantısal bir şekilde öğrenilmektedir. Rastlantısal kelime öğrenimi anlayışında sözcük öğreniminin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin yoğun okuma yapmak zorunda olması ve yalnızca üst düzey okurların bu yolla kişisel söz varlıklarını geliştirebildikleri ancak okuduğunu anlama becerisi zayıf olan okurların bu yöntemle sözcük öğreniminden istenen düzeyde yararlanamadığı (Nagy vd., 1985; Nation, 2004; Pellicer-Sánchez ve Schmitt, 2010; Swanborn ve de Glopper, 1999) dikkate alındığında ise aynı yaş ve sınıf düzeydeki öğrencilerin kelime hazinelerinin eş değer büyüklükte ve zenginlikte olmasının sağlanması ile her öğrencinin aynı nitelikte ve sayıda kitap okumasının sağlanması konuları gündeme gelmektedir. Kelime hazinesinin eş değerliğini okuma yoluyla garanti altına almak için eğitim planlayıcıları tarafından yapılabilecek olan şeylerin başında ulusal ölçekte düzeye uygun kitapların belirlenerek veya hazırlatılarak ülke sathında tüm öğrencilere ücretsiz bir şekilde ulaştırılması gelmektedir. Okumaya dayalı sözcük öğreniminin yalnızca ders kitabındaki metinlerle sınırlı olması hâlinde ise kişisel kelime servetinin yetersiz kalması ve öğrencilerin ortak olarak bilmeleri gereken asgari sözcükler konusunda bir standardın oluşturulamaması kaçınılmazdır.

Öğrenme odaklı stratejiler içerisinde en az tercih edileni “*yeni öğrenilen kelimelerin ikinci, üçüncü mecaz anlamlarıyla birlikte kullanıldığı diğer kelimeleri de öğrenme*” stratejisidir ve ilgili strateji aynı zamanda tüm kelime öğrenme stratejileri arasında en az başvurulanıdır. Bu sonuç, ortaokul öğrencilerinin kelime hazinelerini geliştirme çalışmalarında kelime hazinesinin üç boyutundan ikisini (derinlik ve ağırlık) ihmal ettiklerine işaret etmektedir. Kelime hazinesinin alt boyutlarını oluşturan bu kavramlardan sözcüklerin farklı anlamlarını bilmek *derinlik* boyutu, farklı konularda çok sayıda sözcük bilmek *genişlik* boyutu ve sınırlı veya belirli bir konuda çok sayıda sözcük bilmek ise *ağırlık* boyutu” (Anderson ve Freebody, 1981; Göğüş, 1978; Schmitt, 2014) ile ilgilidir. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğrencilerin yeni kelimelerin farklı anlamlarıyla ilgili farkındalıklarının olmaması, bu öğrenimi nasıl gerçekleştireceklerini bilmemeleri ve okul sözlüğü gibi başvuru kaynaklarının sözü edilen içerikleri barındırmaması hususlarının etkili olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada tespit edilen ve öğrencilerin kelime hazinelerinin derinlik ve ağırlık boyutlarında yetersiz kalmasına yol açma potansiyeli barındıran ilgili stratejinin düşük kullanım düzeyinin artırılması için derslerde doğrudan kelime öğretimi yapılırken hedef sözcüklerin ikinci, üçüncü anlamlarıyla birlikte mecaz olarak kazandığı anlamlar ve yeni kelimelerin eşdizimli olarak kullanıldığı diğer sözcükler ile söz varlığı unsurları da öğretilmeli; kelimelerin birden fazla anlamı olabileceği ve farklı bağlamlarda yeni anlamlar kazanabileceği konusunda öğrenciler bilinçlendirilmeli ve bu konuda farkındalık yaratılmalı; öğrencilere tek başına yapacakları kelime öğrenimleri sırasında bu hususa dikkat etmeleri gerektiği yönünde telkinde bulunulmalıdır. Bu uygulamaların yanı sıra ortaokul düzeyinde hazırlanmış olan sözlük gibi öğrenci başvuru kaynaklarının içeriği de kelimelerin ilgili boyutları dikkate alınarak yazarları tarafından geliştirilmeli, iyileştirilmelidir.

Araştırmada, kelime öğrenme stratejilerinin kullanım düzeyinin cinsiyet, büyük kardeşe sahip olma durumu, yaş, teknolojiye erişim, okunan kitap sayısı, ebeveynlerinin eğitim seviyesi ve okulun konumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, cinsiyetin ve büyük kardeşe sahip olmanın kelime öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığı üzerinde herhangi bir etki oluşturmadığı ancak yaş, teknolojiye erişim, okunan kitap sayısı, ebeveynlerinin eğitim düzeyi ve okul yerleşkesinin konumu faktörlerinin çocukların kelime öğrenme stratejilerine başvurma düzeyini etkilediği belirlenmiştir.

Araştırmada kelime öğrenme stratejilerinin kullanım düzeyi bakımından anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilen faktörlerden biri olan cinsiyet ile ilgili, alan yazında ana dili edinimi ve kişisel söz varlığının gelişimi sürecinde cinsiyetin sınırlı da olsa bir rol oynayabileceği belirtilmektedir. Dil edinimi ve kelime öğrenimi süreçlerinde cinsiyetin rolü üzerine yapılan araştırmalar (Eriksson vd., 2012; Rinaldi vd., 2023), kız çocuklarının genellikle erkek çocuklarına kıyasla daha erken ve daha hızlı dil gelişimi gösterdiğini ortaya koymaktadır. Çalışmalar (Bornstein vd., 2004; Lange vd., 2016), kız çocuklarının daha fazla iletişimsel jest kullandığını, daha geniş bir kelime dağarcığına sahip olduğunu ve dil performansında istikrarlı bir üstünlük sergilediğini göstermektedir. Bu farklılıkların, beyin yapısındaki biyolojik farklılıklardan, bellek sistemlerinden ve sosyalizasyon süreçlerinden

kaynaklanabileceği (Kaushanskaya vd., 2013) öne sürülmektedir. Bununla birlikte, araştırmalar cinsiyetin dil edinimi üzerindeki etkisinin küçük olduğunu ve bireysel farklılıkların bu sınırlı farklılığın ortaya çıkmasında belirleyici olabileceğini vurgulamaktadır (Eriksson vd., 2012). Bu bağlamda, ortaokul öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerini kullanım düzeyi bakımından cinsiyetin belirleyici bir faktör olmaması, kelime öğrenme süreçlerinin bireysel farklılıklardan ve bilişsel stratejilerden daha fazla etkilenebileceğini düşündürmektedir. Bazı araştırmalar (Hyde ve Linn, 1988; Marjanovic-Umek ve Fekonja-Pekla, 2017), kelime öğrenme süreçlerinde cinsiyetin etkisinin erken çocukluk döneminde daha belirgin olduğunu, ancak eğitim sürecinin ilerleyen aşamalarında bu farklılıkların azaldığını göstermektedir. Kız öğrencilerin erken yaşlarda dil gelişimi açısından bazı avantajlara sahip olduğu bilirse de (Bornstein vd., 2004), kelime öğrenme stratejilerinin kullanımında bireysel farkındalık, okuma alışkanlıkları ve bilişsel esneklik gibi faktörlerin daha büyük bir rol oynadığı (Cain ve Oakhill, 2011) öne sürülebilir. Bu noktada, cinsiyetin kelime öğrenme stratejileri üzerindeki etkisinin sınırlı olması, öğrencilerin bireysel kelime öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik strateji farkındalığının artırılmasının önemini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri konusunda bilinçlenmelerini sağlayacak rehberlik ve eğitim programlarının, cinsiyetten bağımsız olarak tüm öğrenciler için faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada kelime öğrenme stratejilerinin kullanım düzeyi bakımından anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenen faktörlerden bir diğeri olan büyük kardeşe sahip olma durumu ile ilgili alan yazında kardeş ilişkilerinin dil edinimi ve gelişimi ile kelime edinimi ve öğrenimi üzerinde etkili olduğuna dair çeşitli bulgular bulunmaktadır. Özellikle sosyokültürel bağlamda, büyük kardeşlerin küçük kardeşlerin dil edinimi ve sözcük öğrenim süreçlerinde bir model görevi gördüğü (Bridges ve Hoff, 2014; Hoff-Ginsberg, 1998; Hoff, 2006; Shatz ve Gelman, 1973) belirtilmektedir. Büyük kardeşlerin dil becerilerinin çocukluk döneminde küçük kardeşlerine göre daha gelişmiş olması ve büyük kardeşlerin küçük kardeşlerine sık sık açıklamalar yapmaları, kelime öğrenimi açısından doğrudan veya dolaylı bir etkileşim yaratabilmektedir. Bu etkileşim çerçevesinde küçük kardeşlerin, kelime anlamlarını büyük kardeşlerine sorma, konuşmalarını dinleyerek yeni kelimeler öğrenme veya anlamını tahmin ettiği sözcüklerin doğruluğunu kontrol etme gibi öğrenme ve kesinleştirme stratejilerden istifade ederek kişisel söz varlıklarını geliştirebilme olasılığı bulunmaktadır. Ancak bu araştırmada büyük kardeşe sahip olmanın kelime öğrenme stratejilerinin kullanım düzeyi üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, bireysel öğrenme alışkanlıklarının, bilişsel gelişimin ve kelime öğrenme sürecinde etkisi olan ebeveynler, öğretmenler, akranlar diğer sosyal etkileşim kaynaklarının (Pancsofar vd., 2010; Saracho, 2017) daha belirleyici faktörler olabileceğini ve büyük kardeşlerin küçük kardeşlerin kelime öğrenme süreçlerine sağladığı katkının dolaylı yollarla gerçekleştiğini düşündürmektedir. Nitekim bazı araştırmalar (Gleason ve Ratner, 2016; Song vd., 2014), büyük kardeşlerin dil edinimi sürecinde model teşkil etme potansiyeline sahip olsalar da küçük kardeşlerin dil gelişiminin esas olarak ebeveynlerin dil girdisi, akademik ortam ve kişisel okuma alışkanlıklarıyla şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, küçük kardeşlerin büyük kardeşlerinden faydalanarak elde ettikleri dilsel girdinin, kelime öğrenme stratejileri kullanımında belirleyici bir unsur olup olmadığını daha iyi anlamak için bu etkileşimin süresi, yoğunluğu ve içeriği gibi değişkenlerin de daha ayrıntılı şekilde incelenmesi gerekmektedir. Büyük kardeşe sahip olma durumunun strateji kullanımını belirgin şekilde artırmadığı bulgusu, aynı zamanda, öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri konusunda bilinçlenmelerini sağlayacak eğitim programlarının yalnızca aile içi etkileşime bağlı kalmaksızın, tüm öğrenciler için eşit düzeyde erişilebilir hâle getirilmesi gerektiğini de göstermektedir.

Elde edilen sonuçlara göre; yaş faktörü kelime öğrenme stratejilerinin kullanım sıklık düzeyini etkilemektedir. Bu etki 11 ile 14 yaş aralığında yaş düzeyi yükseldikçe oluşmaktadır. Bu sonuç, öğrencilerin yaşları büyüdükçe kelime öğrenme stratejilerini kullanma konusunda zaman içinde bir farkındalık geliştirmeleri ve soyut düşünme becerilerinin her geçen yıl gelişmesine bağlı olarak yönlendirmeye ihtiyaç duymadan tek başına öğrenim yapma konusunda cesaretlerinin artması ile ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda, Cain ve Oakhill (2011) de yaştan ilerlemesiyle birlikte çocukların kelime öğrenme süreçlerinde daha aktif hâle geldiklerini ve bilişsel esnekliklerinin artmasıyla birlikte sözcük öğrenme stratejilerini daha etkili bir şekilde kullanabilme potansiyellerinin arttığını belirtmektedir. Bu

doğrultuda, yaş faktörünün kelime öğrenme stratejilerinin kullanımı üzerindeki etkisi, bireylerin bilişsel ve meta-bilişsel gelişimi ile sözcük öğrenme süreçlerine yönelik artan farkındalıkları ile de ilişkilendirilebilir. Yapılan araştırmalar (Chen, 2014; Pintrich ve De Groot, 1990; Weil vd., 2013; Zimmerman, 2002), yaş ilerledikçe öğrencilerin öğrenme faaliyetlerini daha bilinçli bir şekilde gerçekleştirmeye başladıklarını ve daha karmaşık yöntem ve stratejilere yönelme eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır. Kelime öğrenimi bağlamında ise özellikle daha büyük yaş gruplarında öğrencilerin, kelime parçalarını analiz etme, bağlam ipuçlarını değerlendirme ve kelime çağrışımları oluşturma gibi yöntemleri küçük yaş gruplarına kıyasla daha etkin kullandıkları (Biemiller ve Boote, 2006; Carlisle, 2000; Nagy vd., 1985) bilinmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin yaş ilerledikçe kelime öğrenme süreçlerinde daha fazla içsel motivasyon geliştirebilecekleri ve kişisel söz varlıklarını genişletme konusunda bağımsız öğrenme rolü üstlenebilecekleri (Anderson ve Freebody, 1981; Biemiller ve Boote, 2006; Graves, 2006) belirtilmektedir. Bu durum, yaşı ilerlemesiyle birlikte kişisel söz varlığını geliştirmek için öğrenme stratejilerinin daha sistematik ve amaçlı bir şekilde kullanıldığını, ancak bu sürecin etkili bir şekilde ilerleyebilmesi için bilinçli bir farkındalık geliştirilmesine yönelik rehberliğin önem taşıdığını göstermektedir.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer sonuç, ortaokul öğrencilerinin teknolojiye erişim imkânlarına sahip olma durumlarının kelime öğrenme stratejilerine başvurma sıklığı üzerinde bir etki oluşturduğu yönündedir. Teknolojiye erişimi olan öğrenci grubu kelime öğrenme stratejilerinden, teknolojiye doğrudan erişimi olmayan gruba göre daha fazla yararlanmaktadır. Teknolojiye erişebilme imkanının gelir durumuyla doğrudan ilişkili olduğu (Korat, 2010) ve ailenin sosyo-ekonomik refahının her alandaki öğrenme başarısı ile akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği (Akan, 1994; Dinçer ve Kolaşın-Uysal, 2010; Keskin ve Sezgin, 2009; Kocaman, 2008; Öksüzler ve Sürekçi, 2010; Şirin, 2005; Türkoğlu, 2008) dikkate alındığında, teknolojiye kısıtlı erişimi olan veya hiç erişimi olmayan öğrencilerin, ailesinin gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerle rekabet edebilmesini, yoksul ailelerin çocuklarının karşı karşıya oldukları yüksek başarısızlık riskinin ortadan kaldırılmasını ve bu öğrencilerin imkânı olanlarla eşit eğitim alabilmelerini sağlamak, sosyal devlet anlayışının ve eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin bir gereği olarak hükümetin ve Millî Eğitim Bakanlığının öncelikli ödevleri arasındadır. Bunun için her okulda teknoloji odası/merkezi kurulması, bireysel olarak öğrencilerin eğitimi destekleyecek teknolojik araçların ve internet erişiminin ücretsiz olarak sağlanması, köylerin ve köy okullarının teknolojiye erişim imkânlarının artırılmasına yönelik olarak altyapı yatırımlarının yapılması gibi çeşitli önlemler alınmalı ve bu hizmetler devlet politikası olarak benimsenerek mazeretsiz uygulanmalıdır.

Araştırmada, okunan kitap sayısının, ortaokul öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerini kullanım düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunduğu da tespit edilmiştir. Bu etki, okunan kitap sayısı arttıkça kelime öğrenme stratejilerine başvurma sıklığının da artması şeklinde ortaya çıkmıştır. Kelime öğrenme stratejilerinin kullanımını artırdığı belirlenen kitap okumanın ve okunan kitap sayısının esasen akademik başarıyı artırdığı (Ateş, 2008; Gallik, 1999; Kızgın ve Baştuğ, 2020; Stanovich ve Cunningham, 1992; Özçelik, 2011; Sullivan ve Brown, 2015; Yılmaz, 2012) ve akademik başarının elde edilmesi üzerinde olumlu etkisi bulunan okuduğunu anlamayla ilişkili okuma ve öğrenme hızı (Radović ve Vuković, 2024), ders çalışma alışkanlığı (Iheakanwa vd., 2021), dünya bilgisi (Merga, 2016), öğrenme motivasyonu (Bakkaloğlu ve Pilten, 2023) gibi birçok faktörü de pozitif yönde etkilediği bilinmektedir. Bu yüzden öğrencilerin kişisel söz varlığının okuma yoluyla desteklenebilmesini sağlamak üzere ortaokul öğrencilerinin okudukları kitap sayısının artırılması ve düzenli okuma alışkanlığının kazandırılması konusunda ebeveynler, öğretmenler ile eğitim planlamasından sorumlu tüm yönetici ve bürokratların daha fazla çaba sarf etmesi gerekmektedir. Bu kapsamda, öğretmenlerin ailelerle birlikte uygun kitapların belirlenmesi ve temini, öğrencilerin yönlendirilmesi, motive edilmesi ve okuma faaliyetlerinin takip edilmesi konusunda iş birliği içinde çalışması; çeşitli imkânsızlıklar sebebiyle düzeye uygun kitaplara yeterince erişemeyen çocukların bu imkânsızlığını ortadan kaldırmak için her okula bir kütüphane politikasının benimsenmesi, bireysel çabalarla yürütülen okulların kitap ihtiyacının karşılanmasına yönelik kampanyaların ulusal çapta görünürlüğünün artırılarak desteklenmesi ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın kitap sağlayıcılığı sorumluluğunu okullara her yıl ayrı bir bütçe göndererek yerine getirmesi yapılabilecekler arasındadır. 2025 yılı itibarıyla hâlâ eğitim

fakültelerinin topluma hizmet uygulamaları dersi çerçevesinde birçok il, ilçe ve köy okulunda kütüphane kurulmasına yönelik yürütülen faaliyetler, birçok devlet okulunun kütüphane ihtiyacının henüz karşılanamadığını açıkça göstermektedir. Bu sebeple de özellikle ailesinin sosyo-ekonomik durumu iyi olmayan öğrenciler hâlâ kitaba erişim sorunu yaşamaktadır. İyi bir planlama ve finansal destekle kolaylıkla halledilebilecek olan bu problemin çözümü için sorumlu kurumların ivedilikle harekete geçmesi gerekmektedir.

Bu araştırmanın verilerine göre bir yılda hiç kitap okumayan öğrenci sayısı 52 (%3,21), 1-6 kitap okuyan öğrenci sayısı 665 (%41,06), 7-12 kitap okuyan öğrenci sayısı 588 (%36,29), 13 ve üzeri kitap okuyan öğrenci sayısı ise 315 (%19,44) olarak belirlenmiştir. Bir yıl içerisinde 13'ten daha az kitap okuduğunu beyan eden öğrenci sayısının 1305 olması oldukça düşündürücüdür. Bu sayı, tüm katılımcılar arasında bir yılda 13'ten az kitap okuyanların oranının %80,56 olduğunu göstermektedir. Alan yazında okuma alışkanlığına yönelik olarak kabul görmüş ölçütlere göre yılda, en az 21 (ALA, 1978; Şirin ve Soylu, 2003) veya 24 (Yılmaz, 2000) adet kitap okuyan kişiler üst düzey okuyucu, 6-20 (ALA, 1978; Şirin ve Soylu, 2003) ile 12-24 (Yılmaz, 2000) adet kitap okuyan kişiler orta düzey okuyucu ve 6 adetten az okuyanlar ise zayıf okuyucu olarak nitelendirilmişlerdir. Ancak bu ölçütler yaş grubu dikkate alınmadan ve aynı zamanda televizyon, bilgisayar, sosyal medya gibi sosyal iletişim araçlarının yaygın olmadığı bir dönemde oluşturulduğundan, sözü edilen sınıflandırmanın günümüzde tam anlamıyla geçerli olmadığı ve özellikle günümüz çocuklarının gerçekliği dikkate alınarak yeni ölçütlerin oluşturulmasının değerlendirme yapabilmek açısından faydalı olacağına inanılmaktadır.

Yine de yukarıda belirtilen okuma alışkanlığına ilişkin düzeylendirme ölçütleri dikkate alınarak bu araştırmaya katılan öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları değerlendirildiğinde üst düzey okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin oranının %19,44; orta düzey okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin oranının %36,29; zayıf düzey okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin oranının %41,06 ve okuma alışkanlığına sahip olmayan öğrencilerin oranının ise %3,21 olduğu görülmektedir. Buna göre, ortaokul öğrencilerinin en az %44,27'sinin okuma alışkanlığı kazanma konusunda yardıma ihtiyacı olduğu söylenebilir. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı tarafından ilk ve ortaokul öğrencileri üzerinde 2007 yılında yapılan ve yayımlanan araştırmada (MEB, 2007b), kendine ait kitap sayısının 10'un altında olduğunu belirten veya bu konuda sayı dahi belirtmeyen toplam öğrenci oranının %33,53 olduğu rapor edilmiştir. 2015 yılında gerçekleştirilen başka bir araştırmada (Deniz, 2015) ise ortaokul öğrencilerinden bir yılda 10'un altında kitap okuyanların oranı %46,9 olarak tespit edilmiştir. Yine Millî Eğitim Bakanlığı tarafından açıklanan performans verisi göstergelerine göre 2019 yılında ilköğretim öğrencileri tarafından okunan kitap sayısı ortalama 24 adet, ortaokulda 9 adet, lise de ise 4 adettir. Bu tespitler ilk ve ortaokul düzeyinde okuma alışkanlığının geliştirilebilmesi için ivedilikle önlemler alınmasının ve çözüm stratejileri geliştirilmesinin gerekliliğini tasdik etmektedir. Zira son 15 yılda toplanan yukarıdaki verilerin de ortaya koyduğu üzere, eğitim hayatının ilk yıllarında kazan(dır)ılmayan okuma alışkanlığının, ergenlik, çeşitlenen dış uyaranlar, zaman içinde farklılaşan ilgiler ve orta ve yükseköğretime geçiş sınavlarının stresi gibi sebepler yüzünden her geçen yılda, yaşta ve sınıf düzeyinde olumsuz etkilendiği, bunun da okunan kitap sayısına doğrudan etki ettiği açıkça görülmektedir. Bu sorun çözülmediği takdirde 12 yıllık zorunlu eğitimin sonunda üst düzeyde okuma alışkanlığına sahip olmayan bireylerin ortaya çıkması kaçınılmazdır. Yapılan birçok araştırmada, ortaokul çağındaki çocuklardan üst düzey okur düzeyinde bulunanların oranının, yalnızca %15 ile %20 (Balcı, 2009; Gönen vd., 2004; Mete, 2012) aralığında olduğunun belirlenmiş olması da okuma alışkanlığının kazandırılması konusunda önlem alınmasının gerekliliğine dikkat çekmektedir. Bu araştırma kapsamında tespit edilen yeni kelime öğrenirken işe koşulan stratejileri kullanım düzeyi ile bireylerin kişisel söz varlığının genişliği ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki pozitif ilişki (Akaydın, 2018; Chun vd., 2012; Rahayuningsih, 2020; Santi vd., 2021; Yıldız, 2013) düşünüldüğünde, okuma alışkanlığının sadece akademik başarı üzerinde değil, bireyin kelime öğrenme süreci ve kelime hazinesinin gelişimi üzerinde de etkili olduğu söylenebilir. Düzenli kitap okuma pratiği, bireylerin yeni kelimelerle karşılaşma sıklığını artırarak bu kelimeleri anlama, bağlam içinde kullanma ve uzun vadeli belleğe yerleştirme süreçlerini desteklemektedir. Ayrıca, okuma süreci, bireylerin kelime öğrenme stratejilerini etkin bir şekilde kullanmalarını sağlayarak kendi sözcük öğrenme yöntemlerini geliştirmelerine de katkıda bulunmaktadır. Bu bağlamda, bireylerin erken yaşlardan itibaren güçlü bir

okuma alışkanlığı kazanmalarının teşvik edilmesi, kelime hazinelerinin genişlemesi ve dilsel yetkinliklerinin gelişmesi açısından kritik bir gereklilik olarak görülmelidir.

Araştırmada ebeveynlerin eğitim düzeyinin ortaokul öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerini kullanım sıklığı üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu anlaşılmıştır. Buna göre, anne ve/veya babanın eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin stratejileri işe koşma düzeyi de anlamlı ölçüde artmakta; ebeveynlerin eğitim düzeyi düştükçe öğrencilerin strateji kullanım sıklığı da azalmaktadır. Bu durum, diğer birçok ders ve konuda olduğu gibi eğitilmiş anne-babaların çocuklarının kişisel söz varlıklarını geliştirmeleri hususunda da destekleyip yönlendirdiği ve bu türdeki ailelerin çocuklarının eğitim düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarına göre kelime öğrenimi konusunda daha gayretli ve duyarlı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Daha önce gerçekleştirilen birçok araştırmalarda da anne ve babanın eğitim düzeyi ile öğrencilerin ana dili dersi (Bölükbaş, 2010; Gelbal, 2008; MEB, 2007a) başta olmak üzere diğer bütün derslerdeki (Anıl, 2009; Aslanargun vd., 2016; Elmacioğlu, 1998; İpek, 2011; Metin, 2013; Pala, 2008; Şirin, 2005; Vural, 2004; Yıldırım, 2006) akademik başarıları arasında pozitif yönlü bir korelasyon olduğu; bu başarı farkını yaratan sebeplerin ise ebeveynlerin birinin veya her ikisinin özellikle ilk ve orta okul düzeyindeki çocukların ev ödevi yapma, ders çalışma, kitap okuma, derslerle ve okulla ilgili herhangi bir sorunun çözümü için istekli ve girişken olma şeklinde sıralanabileceği bildirilmiştir. Davis-Kean (2005) tarafından yapılan bir çalışmada, ebeveynlerin eğitim seviyesinin çocukların akademik başarıları üzerinde önemli bir etkisi olduğu ve bu etkinin ebeveynlerin eğitim beklentileri ve evde sağladıkları öğrenme ortamı aracılığıyla gerçekleştiği belirtilirken Iwaniec (2018) tarafından yapılan başka bir araştırmada da, ebeveynlerin eğitim düzeyinin öğrencilerin dil öğrenme motivasyonunu etkilediği ve daha yüksek eğitilmiş ebeveynlere sahip öğrencilerin daha yüksek motivasyona sahip olduğu ortaya çıkarılmıştır. Alan yazındaki bu bulgular, öğrencilerin kişisel söz varlıklarını geliştirme ve kelime öğrenme stratejilerini kullanabilme sürecinde aile desteğinin kritik bir rol oynayabileceğine dolaylı olarak işaret etmektedir. Ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça çocuklarına sağladıkları bilişsel ve duygusal desteğin de arttığı düşünüldüğünde (Hart ve Risley, 1995; Sénéchal ve LeFevre, 2002), bu desteğin öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerine yönelik farkındalık kazanmalarına ve bu stratejileri daha etkin kullanmalarına yardım edeceği iddia edilebilir. Ayrıca, ebeveynlerin akademik başarının önemine dair tutumlarının çocuklarının öğrenmeye karşı geliştirdiği tutumları şekillendirdiği (Dotterer ve Wehrspann, 2016; Fan ve Chen, 2001; Porumbu ve Necşoi, 2013), bu nedenle düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarının kelime öğrenme sürecinde daha az desteklenebileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Ana dili eğitimi bağlamındaki eğitim politikalarının ve öğretmen yetiştirme programlarının, ailelerin çocukların kişisel söz varlıklarını geliştirme sürecinde bilinçli bir rol oynamasını teşvik edecek şekilde düzenlenmesi (Wasik ve Hindman, 2011) ve özellikle düşük eğitim seviyesine sahip ebeveynler için destekleyici programlar oluşturulması, öğrencilerin kelime öğrenme süreçlerini daha etkili yönetmelerine yardımcı olabilir. Bu bağlamda, ebeveynlere yönelik okuryazarlık geliştirme programlarının uygulanması, hem çocukların kelime öğrenme becerilerini artırmada hem de akademik başarılarını yükseltmede etkili olabilir.

Araştırmada son olarak ortaokul öğrencilerinin okumakta oldukları okulların bulunduğu konumun kelime öğrenme stratejilerine başvurma sıklığı üzerinde anlamlı fark yaratacak bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu etki kırsal kesimden şehre doğru gidildikçe pozitif yönde oluşmaktadır. Buna göre, şehir merkezlerinde bulunan okullarda okuyan ortaokul öğrencileri, sözcük öğrenimleri sırasında daha fazla kelime öğrenme stratejisi kullanmakta ve bu stratejileri daha yüksek düzeyde işe koşmaktadır. Köylerde bulunan okullarda okuyan öğrenciler ise şehirde okuyan akranlarına göre kelime öğrenme stratejilerine fark edilir derecede daha düşük düzeyde başvurmaktadır. Bu durum, uzun vadede, eğitim ve kişisel gelişim üzerinde tesiri bulunan imkânlarla ulaşım kolaylığına sahip olan kentsel bölgelerde okuyan çocukların kişisel söz varlığının genişliği ile bu imkânlarla daha az erişimi bulunan kırsal bölgelerde okula giden çocukların kelime hazinelerinin genişliği arasında farklılık oluşmasına neden olabilir. Eğitim ve akademik başarıyla ilişkili yapılmış olan birçok araştırmada (Arifoğlu, 2019; Çiftçi ve Çağlar, 2014; Dinçer ve Uysal, 2009; Öksüzler ve Sürekçi, 2010; Suna vd., 2021) rapor edildiği üzere, bu araştırmada da ebeveynlerin eğitim düzeyi, okulun konumu, teknolojiye erişim ve bunlarla yakından ilişkili olan ailenin sosyo-ekonomik durumu

faktörlerinin kelime öğrenme stratejilerinin kullanımı üzerinde olumlu ve olumsuz etki oluşturduğu görülmüştür. Özellikle köylerde eğitim hayatlarına devam etmekte olan çocukların yaşadıkları çevrenin sunabildiği imkânlar sebebiyle ulaşamadıkları veya erişmekte güçlük çektikleri sosyal etkinlikler, destekleme kursları, kaynak kitaplar, teknolojik araçlar ve internet gibi imkânların okulların bünyesinde kendilerine ücretsiz olarak sağlanmasının tek çözüm yolu olduğu düşünülmektedir.

Öneriler

Bu araştırma kapsamında ortaya çıkan sonuçlar ve tartışmalardan hareketle yukarıda sunulan öneriler, bu önerilerden istifade etmesi beklenenler için aşağıdaki gibi sadeleştirilebilir:

- Orta düzeyde olduğu ortaya çıkan kelime öğrenme stratejileri kullanımının artırılması için ortaokul seviyesindeki öğrencilere bu konuda bir farkındalık eğitimi verilmeli, öğrenciler yönlendirilmeli ve öğrencilerin işe koşabilecekleri farklı sözcük öğrenme yol ve yöntemleri öğretilmelidir.
- Hâlihazırda ders kitabına bağlı olarak yürütülen kelime hazinesini geliştirme uygulamaları sebebiyle bağımsız sözcük öğrenim yollarını istenen düzeyde kullanamayan ortaokul öğrencilerine, özellikle düşük düzeyde bir kullanım oranına sahip öğrenme odaklı stratejilerin etkin kullanımı konusunda bilgilendirme yapılarak öğrenciler teşvik edilmelidir.
- Öğrencilerin kişisel söz varlıklarını geliştirme ve pekiştirme etkinliklerinde sınavlarda başarıyı yakalama kaygısı yüzünden yönlendirildikleri çoktan seçmeli test uygulamaları yerine öğrenciler temel dil becerilerini geliştirecek türdeki etkinliklere yönlendirilmelidir.
- Ortaokulların teknolojik alt yapısı geliştirilerek öğrencilere kelime öğrenme stratejisi kullanımlarını destekleyecek dijital araçların sayısı ve internetin erişim imkânları artırılmalıdır. Bunun için her okulda standart olarak teknoloji odası/merkezi kurulmalı, bireysel olarak öğrencilerin eğitimi destekleyecek teknolojik araçlar ve internet erişimi ücretsiz olarak sağlanmalı, köy okullarının teknolojiye erişim imkânlarının artırılmasına yönelik olarak altyapı yatırımların yapılmalı ve bu hizmetler devlet politikası olarak benimsenerek mazeretsiz uygulanmalıdır.
- Türkçe dersi öğretim programı ve Türkçe ders kitapları kelime öğrenme stratejilerinin kullanımını destekleyecek şekilde yeniden ele alınmalı ve özellikle buna destek olacak bir faktör olan okuma alışkanlığının üst düzeyde kazandırılmasına yönelik önlemler alınmalıdır. Bu çerçevede, öğretmenler aileler ile kitapların temin edilmesi, öğrencilerin teşvik edilmesi ve evdeki okuma faaliyetlerinin takip edilmesi konularında iş birliği içinde çalışılmalı; kitaba erişim sorunu yaşayanlara yönelik her okula bir kütüphane politikasının benimsenmeli ve düzeye uygun kitaplar yeterince konulmalı, bireysel çabalarla yürütülen okulların kitap ihtiyacının karşılanmasına yönelik kampanyaların görünürlüğü artırılmalı ve Millî Eğitim Bakanlığı okullara kitap sağlayıcılığı yükümlülüğünü okullara her yıl kitap temini için ayrı bir bütçe göndererek yerine getirmelidir.
- Okumaya dayalı sözcük öğreniminin yalnızca ders kitabındaki metinlerle sınırlı olması hâlinde öğrencilerin kişisel kelime serveti yetersiz kalmakta ve öğrencilerin ortak olarak bilmeleri gereken asgari sözcükler konusunda bir standart oluşturulamamaktadır. Ülke sathında ortaokul öğrencilerinin kişisel söz varlıklarının belli bir standartta eş değer olarak gelişmesinin güvence altına alınabilmesi için ulusal ölçekte düzeye uygun okuma kitapları belirlenerek tüm öğrencilere ücretsiz bir şekilde ulaştırılmalıdır.
- Ebeveynlerin eğitim düzeyi, okulun konumu, teknolojiye erişim ve bunlarla yakından ilişkili olan ailenin sosyo-ekonomik durumu faktörlerinin genel okul başarısı ile bu araştırma özelinde kelime öğrenme stratejilerinin kullanımı üzerindeki potansiyel etkileri göz önüne alınarak özellikle kırsal yerleşim bölgelerinde eğitim hayatlarına devam etmekte olan çocukların ulaşamadıkları veya erişmekte güçlük çektikleri sosyal etkinlikler, destekleme kursları, kaynak kitaplar, teknolojik araçlar ve internet gibi imkânlar okulların bünyesinde öğrencilere ücretsiz olarak sağlanmalıdır.

Yukarıda sunulan önerilerden başka araştırma sonuçlarından yola çıkarak ileriki araştırmalar için şu öneriler yapılabilir:

- Ana dili eğitimi özelinde ortaokul öğrencilerinin kelime öğrenirken kullandıkları stratejilerin belirlenmesine yönelik ilk çalışma olan bu araştırma, mevcut tasnif ve ölçek ile veya farklı kelime öğrenme tasniflerine yönelik olarak geliştirilecek ölçme araçları yardımıyla tekrarlanabilir ve ilgili alan yazına katkı sağlanabilir.
- Ortaokul düzeyindeki öğrencilerin bireysel kelime öğrenme stratejileri kullanımı ile temel dil becerilerindeki yetkinlikleri ve uzun vadeli Türkçe dersi başarıları arasında ilişki olup olmadığı araştırılabilir.
- Öğrencilerin işe koştukları kelime öğrenme stratejilerinin belirlenmesine yönelik olarak nitel veri toplama araçlarından yararlanılarak yeni bir araştırma yapılabilir.
- Öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini daha etkili kullanabilmeleri için yeni sözcük öğrenim yollarının geliştirilmesine yönelik yenilikçi çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Öğrencilerin kelime hazinelerinin derinliği, genişliği, ağırlığı ile kelime öğrenme stratejileri kullanım düzeyi ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkileri ortaya koymaya yönelik uygulamalı araştırmalar yapılabilir.

Sınırlılıklar

Ana dili eğitimi sürecinde ortaokul düzeyinde bulunan çocukların yeni sözcükler öğrenirken kullandıkları kelime öğrenme stratejilerini belirleme konusunda ilgili literatürdeki veri toplamaya dayalı olarak gerçekleştirilen ilk ampirik araştırma olması bakımından önemli olduğu düşünülen bu çalışmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Buna göre, çalışma kapsamında kullanılan ölçüm aracının nicel yapısı sebebiyle, örneklemden toplanan verilerin araştırmada ortaya çıkan sonuçlara etkisi nitel bir ölçme aracı yardımıyla katılımcıların kendilerine doğrudan sorulamamış, bunun yerine araştırmada ortaya çıkan sonuçlar mevcut alan yazın bilgisi ile yazarın akademik birikimi doğrultusunda açıklanıp yorumlanmış ve tartışılmıştır. Bu çalışma çerçevesindeki bir diğer sınırlılık ise, alan yazında ortaokul düzeyindeki çocukların ana dillerinde kelime öğrenirken başvurdukları stratejilerin belirlenmesine yönelik öncü ve benzer bir araştırma olmayışı ile ilgilidir. Sözü edilen araştırma boşluğu, bu çalışmadaki sonuçların çeşitli açılardan doğrudan karşılaştırılamaması şeklinde bir sınırlılığa da yol açmıştır. Bu sınırlılık ise alan yazında kelime öğretimi/öğrenimi çerçevesinde ortaokul düzeyindeki öğrenci gruplarıyla yürütülen çeşitli araştırmaların içerisinde ortaya çıkan ikincil sonuçlar dikkate alınarak aşılmaya çalışılmış; gerekli karşılaştırma ve tartışma bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir.

Kaynakça

- Akan, F. G. (1994). *İlkokul öğrencilerinin başarı ve başarısızlıklarında aile faktörü* (Thesis No. 30724) [Master's thesis, Hacettepe University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Akaydın, Ş. (2018). *Yedinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgi düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki* (Thesis No. 533754) [Doctoral dissertation, İnönü University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Al Zahrani, S. M., & Chaudhary, A. (2022). Vocabulary learning strategies in ESP context: Knowledge and implication. *Arab World English Journal*, 13(1), 382-393. <https://doi.org/10.24093/awej/vol13no1.25>
- American Library Association. (1978). *Book reading and library usage: A study of habits and perceptions*. Gallup.
- Anderson, J. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77-117). International Reading Association.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness of fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173. <https://doi.org/10.1007/BF02294170>
- Anıl, D. (2009). Uluslararası Öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 152(34), 87-100.
- Arı, G. (2006). Kelime öğretimi. In C. Yıldız (Ed.), *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (pp. 311-333). Pegem Akademi.
- Arifoğlu, A. (2019). *Öğrenci başarısına okul etkisinin araştırılması: TIMSS 2015 Türkiye verisine göre çok düzeyli bir analiz* (Thesis No. 582587) [Master's thesis, Hacettepe University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Arslan, A. (2013). Türkçe öğretmenlerinin proje ve performans ödevleri ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 11-22.
- Aru, S. A. (2013). *Yeni ilköğretim programına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarında kelime hazinesini geliştirmeye yönelik planlamanın incelenmesi* (Thesis No. 336106) [Master's thesis, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Aslanargun, E., Bozkurt, S., & Sarioğlu, S. (2016). Sosyo-ekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 214-234.
- Aslan, T. (2013). *7. sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarındaki anlamını bilmedikleri kelimelerden hareketle söz varlığını geliştirmelerine yönelik bir araştırma* (Thesis No. 333547) [Master's thesis, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki* (Thesis No. 235252) [Doctoral dissertation, Selçuk University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Aydın, İ. (2014). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarındaki sorunlar üzerine bir inceleme. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(1) 166-170. <https://doi.org/10.18493/kmusekad.51889>
- Aydın, İ., & Aydın, G. (2020). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı bağlamında 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığına yönelik etkinliklerin sözcük öğretimi açısından incelenmesi. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 1-23.
- Bakkaloğlu, S., & Pilten, G. (2023). Examining the relationship between reading motivation and reading comprehension self-efficacy perception. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(1), 144-158. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.1.909>

- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma* (Thesis No. 228411) [Doctoral dissertation, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Barcroft, J. (2009). Strategies and performance in intentional L2 vocabulary learning. *Language Awareness, 18*(1), 74-89. <https://doi.org/10.1080/09658410802557535>
- Baskın, S. (2017). 5. sınıf öğrencilerinin sözlük ihtiyacı ve ortaokul sözlükleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 21*(3), 765-789.
- Baskın, S., İşcan, A., Karagöz, B., & Birol, G. (2017). The use of vocabulary learning strategies in teaching Turkish as a second language. *Journal of Education and Practice, 8*(9), 126-134.
- Baş, B. (2013). İlköğretim okulları için hazırlanan deyim sözlükleri üzerine bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1*(1), 24-31. <https://doi.org/10.16916/aded.16016>
- Başdamar, G. (2010). *Yazılı çalışmalar yaptırılarak öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirme uygulamaları, etkinlikleri ve ölçme değerlendirmeleri* (Thesis No. 264160) [Master's thesis, Erzincan University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Bayat, N., Şekercioğlu, G., & Bakır, S. (2014). Okuduğunu anlama ve fen başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim, 39*(176), 457-466. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3693>
- Baysal, A. D. (2007). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitaplarının kelime serveti bakımından değerlendirilmesi* (Thesis No. 206184) [Master's thesis, Afyon Kocatepe University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 789-814). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Bertram, R., Laine, M., & Virkkala, M. (2000). The role of derivational morphology in vocabulary acquisition: Get by with a little help from my morpheme friends. *Scandinavian Journal of Psychology, 4*(41), 287-296. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00201>
- Biçer, N., & Polatcan, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime öğrenme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 54*(54), 811-828.
- Biemiller, A. (2010). *Words worth teaching: Closing the vocabulary gap*. SRA/McGraw-Hill
- Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 44-62. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.44>
- Blachowicz, C. L. Z., & Fisher, P. J. (2014). *Teaching vocabulary in all classrooms*. Pearson.
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2008). How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching. In F. Boers & S. Lindstromberg (Eds.), *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology* (pp. 1-64). De Gruyter Mouton.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2004). Specific and general language performance across early childhood: Stability and gender considerations. *First Language, 24*(3), 267-304. <https://doi.org/10.1177/0142723704045681>
- Bowers, P. N. (2012). *Morphological instruction in the elementary classroom* (Publication No. NS27966) [Doctoral dissertation, Queen's University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Bowers, P. N., Kirby, J. R., & Deacon, S. H. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research, 80*(2), 144-179. <https://doi.org/10.3102/0034654309359353>
- Boz, E. (2006). Sözlük ve sözlüklük sorunları. In G. Gülsevin & E. Boz (Eds.), *Türkçenin çağdaş sorunları* (pp. 1-44). Gazi Kitabevi.

- Bölükbaş, F. (2010). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının başarı-cinsiyet-ailenin eğitim düzeyi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 5(3), 905-918. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.1477>
- Brahma, B., & Saikia, P. (2023). Influence of self-regulated learning on the academic procrastination of college students. *Journal of Education and Health Promotion*, 12(1), 1-6. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_1106_22
- Bridges, K., & Hoff, E. (2014). Older sibling influences on the language environment and language development of toddlers in bilingual homes. *Applied Linguistics*, 35(2), 225-241. <https://doi.org/10.1017/S0142716412000379>
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi* (Thesis No. 332676) [Master's thesis, Adnan Menderes University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Büyükhellaç, S. (2014). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının incelenmesi* (Thesis No. 381058) [Master's thesis, Karadeniz Teknik University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356. <https://doi.org/10.23863/kalem.2017.64>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of Learning Disabilities*, 44(5), 431-443. <https://doi.org/10.1177/0022219411410042>
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786053644484>
- Can, A., & Deniz, E. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin sözlüklere yönelik tutumları. *Milli Eğitim Dergisi* 45(210), 319-336.
- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing*, 12, 169-190. <https://doi.org/10.1023/A:1008131926604>
- Carlisle, J. F. (2010). Effects of instruction in morphological awareness on literacy achievement: An integrative review. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 464-487. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.4.5>
- Ceran, D., & Deniz, K. (2015). TEOG sınavı sorularının okuma becerisiyle çözülebilme düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 92-109. <https://doi.org/10.16916/aded.62200>
- Cesur, O. (2005). *Pansiyonlu ilköğretim okulu öğrencileri üzerinde kelime serveti araştırması (Kastamonu ilinde bir inceleme)* (Thesis No. 188050) [Master's thesis, Abant İzzet Baysal University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Chen, M. L. (2014). Age differences in the use of language learning strategies. *English Language Teaching*, 7(2), 144-151. <https://doi.org/10.5539/elt.v7n2p144>
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3-7.
- Chi, M. L. A. (1998). Teaching dictionary skills in the classroom. In T. Fontenelle, P. Hilgsmann, A. Michiels, A. Moulin, & S. Theissen (Eds.), *EURALEX '98 actes/proceedings* (pp. 565-577). Université Départements d'Anglais et de Néerlandais.
- Chun, E., Choi, S., & Kim, J. (2012). The effect of extensive reading and paired-associate learning on long-term vocabulary retention: An event-related potential study. *Neuroscience Letters*, 521(2), 125-129. <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2012.05.069>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th ed.). Routledge Falmer.
- Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching*. Oxford University Press Inc.

- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10(7), 1-9. <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
- Credé, M., & Kuncel, N. R. (2008). Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 425-453. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00089.x>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Prentice Hall.
- Cunningham, A. E. (2005). Vocabulary growth through independent reading and reading aloud to children. In E. H. Hiebert & M. L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 45-68). Lawrence Erlbaum Associates.
- Çetin, A., & Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018040672>
- Çiftçi, C., & Çağlar, Ç. (2014). Ailelerin sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi: Fakirlik kader midir?. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 155-175. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v11i2.2914>
- Çiftçi, M. (1991). *Bir grup yükseköğrenim öğrencisi üzerinde kelime serveti araştırması* (Thesis No. 17953) [Master's thesis, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Dafei, D. (2007). An exploration of the relationship between learner autonomy and English proficiency. *The Asian EFL Journal*, 24, 1-23.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.294>
- Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(2), 46-64.
- Diamond, L., & Gutlohn, L. (2006). *Vocabulary handbook*. Core Literacy Library.
- Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). Longterm effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 104-122. <https://doi.org/10.2307/747807>
- Dinçer, M. A., & Kolaşin-Uysal, G. (2010). The determinants of student achievement in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 30(6), 592-598. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.05.005>
- Dinçer, M. A., & Uysal, G. (2009). *Türkiye'de öğrenci başarısızlığında eşitsizliğin belirleyicileri*. Eğitim Reformu Girişimi.
- Doğan, F. (2016). *Türkçe dersi ortaokul öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin söz varlığı üzerine bir araştırma* (Thesis No. 429751) [Master's thesis, Siirt University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Dollaghan, C. A., Campbell, T. F., Paradise, J. L., Feldman, H. M., Janosky, J. E., Pitcairn, D. N., & Kurs-Lasky, M. (1999). Maternal education and measures of early speech and language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(6), 1432-1443. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4206.1432>
- Domino, G., & Domino, M. L. (2006). *Psychological testing: An introduction*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511813757>
- Dotterer, A. M., & Wehrspann, E. (2016). Parent involvement and academic outcomes among urban adolescents: Examining the role of school engagement. *Educational Psychology*, 36(4), 812-830. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1099617>

- Drevno, G. E., Kimball, J. W., Possi, M. K., Heward, W. L., Gardner, R., & Barbetta, P. M. (1994). Effects of active student response during error correction on the acquisition, maintenance, and generalization of science vocabulary by elementary students: A systematic replication. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(1), 179-180. <https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-179>
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
- Eckerth, J., & Tavakoli, P. (2012). The effects of word exposure frequency and elaboration of word processing on incidental L2 vocabulary acquisition through reading. *Language Teaching Research*, 16(2), 227-252. <https://doi.org/10.1177/13621688114313>
- Eğilmez, N. İ. (2010). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarına aktarımı* (Thesis No. 271221) [Doctoral dissertation, Uludağ University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Eğilmez, N. İ. (2024). Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmaya yönelik görüş ve deneyimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(2), 437-460. <https://doi.org/10.16916/aded.1443923>
- Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P., & Compton, D. L. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(1), 1-44. <https://doi.org/10.1080/19345740802539200>
- Ellis, N. C. (1994). *Implicit and explicit language learning of languages*. Academic Press.
- Elmacioğlu, T. (1998). *Başarıda aile faktörü*. Hayat Yayınları.
- Eriksson, M., Marschik, P. B., Tulviste, T., Almgren, M., Pérez Pereira, M., Wehberg, S., Marjanovič-Umek, L., Gayraud, F., Kovacevic, M., & Gallego, C. (2012). Differences between girls and boys in emerging language skills: Evidence from 10 language communities. *British Journal of Developmental Psychology*, 30(2), 326-343. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02042.x>
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and children's academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications.
- Foorman, B. R., Petscher, Y., & Bishop, M. D. (2012). The incremental variance of morphological knowledge to reading comprehension in grades 3-10 beyond prior reading comprehension, spelling, and text reading efficiency. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 792-798. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.07.009>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Gallik, J. D. (1999). Do they read for pleasure? Recreational reading habits of college students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(6), 480-488.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1-13.
- Genç, G. (2021). *Türkçe ders kitaplarının kelime öğretimi açısından incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Thesis No. 707717) [Master's thesis, Van Yüzüncü Yıl University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Allyn & Bacon.
- Gleason, J. B., & Ratner, N. B. (2016). *The development of language* (9th ed.). Pearson.
- Good, J. E. (2011). *The effects of morphological awareness training on reading, spelling, and vocabulary skills* (Theses No. 3474107) [Doctoral dissertation, University of Central Arkansas]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

- Goodwin, L. D. (1999). The role of factor analysis in the estimation of construct validity. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 3(2), 85-100. https://doi.org/10.1207/s15327841mpee0302_2
- Göçen, G., & Okur, A. (2015). Ortaokula yönelik söz varlığı araştırmalarının incelenmesi: Tezler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 64-79. <https://doi.org/10.16916/aded.66746>
- Göçer, A. (2001). Türk dili ile ilgili sözlüklere genel bir bakış ve günümüz ilköğretim sözlükleri. *Türk Dili*, (598), 388-403.
- Göçer, A. (2009). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies*, 4(4), 1025-1055. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.1318>
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Gül Yayınları.
- Gönen, M., Öncü, E., & Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 32(164), 7-34.
- Graves, M. F. (2006). *The vocabulary book: Learning and instruction*. Teachers College Press.
- Graves, M. F., Schneider, S., & Ringstaff, C. (2017). Teaching students to use word-learning strategies: The effects of explicit instruction on vocabulary growth and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 71(5), 535-543. <https://doi.org/10.1002/trtr.1644>
- Gu, P. Y. (2018). Validation of an online questionnaire of vocabulary learning strategies for ESL learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 325-350. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.2.7>
- Gu, P. Y., & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46(4), 643-679. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01355.x>
- Gülsoy, T. (2013). *6. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların etkisi* (Thesis No. 345620) [Master's thesis, Niğde University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Gümüş, A. (2018). *Türk eğitim sisteminin sınavlarla imtihanı* [Policy brief]. İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği. https://ilke.org.tr/images/yayin/pdf/turk_egitim_sisteminin_snavlarla_imtihani.pdf
- Güzel, G. (2015). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında sözcük öğretiminin yaratıcı dil öğretimi açısından* (Thesis No. 463402) [Master's thesis, Başkent University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford University Press.
- Hoff-Ginsberg, E. (1998). The relation of birth order and socioeconomic status to children's language experience and language development. *Applied Psycholinguistics*, 19(4), 603-629. <https://doi.org/10.1017/S0142716400010389>
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55-88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60. <https://doi.org/10.21427/D7CF7R>
- Hulstijn, J. (2003). Incidental and intentional learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 349-381). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch12>
- Hyde, J. S., & Linn, M. C. (1988). Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 104(1), 53-69. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.104.1.53>

- Iheakanwa, J. U., Obro, S., & Akpochofo, W. P. (2021). Reading ability, study habits and students' academic performance in social studies. *Library Philosophy and Practice*, 1-21.
- Israel, G. D. (1992). *Sampling the evidence of extension program impact*. Program Evaluation and Organizational Development, IFAS, University of Florida.
- Iwaniec, J. (2018). The effects of parental education level and school location on language learning motivation. *The Language Learning Journal*, 48(4), 427-441. <https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1422137>
- İpek, C. (2011). Velilerin okul tutumu ve eğitimine katılım düzeyleri ile aileye bağlı bazı faktörlerin ilköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınavları üzerindeki etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 69-79.
- Kamil, M. L., & Hiebert, E. H. (2005). Teaching and learning vocabulary: Perspectives and persistent issues. In E. H. Hiebert & M. L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 1-23). Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410612922>
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma* (Thesis No. 160509) [Doctoral dissertation, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Karadağ, Ö. (2011). İlköğretim sözlüklerinin hazırlanmasında temel ölçütler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (30), 193-207.
- Karadağ, Ö. (2022). *Kelime öğretimi* (4th ed.). Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Karpicke, J. D., & Blunt, J. R. (2011). Retrieval practice produces more learning than elaborative studying with concept mapping. *Science*, 331(6018), 772-775. <https://doi.org/10.1126/science.1199327>
- Katz, L. A. (2004). *An investigation of the relationship of morphological awareness to reading comprehension in fourth and sixth graders* (Thesis No. 3138192) [Doctoral dissertation, University of Michigan]. University of Michigan Library.
- Kaushanskaya, M., Gross, M., & Buac, M. (2013). Gender differences in child word learning. *Learning and Individual Differences*, 27, 82-89. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.07.002>
- Kaya, E. (2021). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında söz varlığı edinimi üzerine. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(37), 341-352. <https://doi.org/10.31589/JOSHAS.468>
- Kaya, J. (2023). Re-examining the importance of vocabulary learning strategies for first language English speakers. *English in Education*, 57(2), 120-134. <https://doi.org/10.1080/04250494.2023.2190350>
- Keskin, G., & Sezgin B. (2009). Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10), 4-18.
- Kızgın, A., & Baştuğ, M. (2020). Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 601-612. <https://doi.org/10.31464/jlere.767022>
- Kocaman, A. (2008). *Ailenin sosyokültürel ve sosyoekonomik durumunun öğrencinin okul başarısına etkisi İnönü EML örneği* (Thesis No. 308704) [Master's thesis, Beykent University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Kocaman, O., & Kızılkaya Cumaoglu, G. (2014). Yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 293-303. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3611>
- Kocaman, O., Yıldız, M., & Kamaz, B. (2018). Use of vocabulary learning strategies in Turkish as a foreign language context. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 5(2), 54-63. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2018.02.7>

- Koçkaya, Y. G. (2014). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine klasik yöntemlerle verilmeye çalışılan kelime öğretimi* (Thesis No. 381506) [Master's thesis, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Korat, O. (2010). Reading electronic books as a support for vocabulary, story comprehension and word reading in kindergarten and first grade. *Computers & Education*, 55(1), 24-31. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.11.014>
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma* (Thesis No. 159613) [Doctoral dissertation, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Labontee, R. (2019). Questionnaire instrumentation for strategic vocabulary learning in the Swedish as a second language learning context. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(2), 313-349. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.2.4>
- Lange, B. P., Euler, H. A., & Zaretsky, E. (2016). Sex differences in language competence of 3- to 6-year-old children. *Applied Psycholinguistics*, 37(6), 1417-1438. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000624>
- Larsen, J. A., & Nippold, M. A. (2007). Morphological analysis in school-age children: Dynamic assessment of a word learning strategy. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(3), 201-212. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2007/021\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2007/021))
- Lawson, M. J., & Hogben, D. (1996). The vocabulary-learning strategies of foreign-language students. *Language Learning Journal*, 46(1), 101-135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb00642.x>
- Lee, S. (2007). Vocabulary learning strategies of Korean university students: Strategy use, vocabulary size, and gender. *English Teaching*, 62(1), 149-169. <https://doi.org/10.15858/engtea.62.1.200703.149>
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. OUP.
- Linda, A., & Shah, P. (2020) Vocabulary acquisition style in the ESL classroom: A survey on the use of vocabulary learning strategies by the primary 3 learners. *Creative Education*, 11, 1973-1987. <https://doi.org/10.4236/ce.2020.1110144>
- Loudermill, C. S. (2014). *An investigation of the relationship between reading comprehension and morphological awareness skills* (Publication No. 3621689) [Doctoral dissertation, University of Central Arkansas]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Maag, L. K. (2007). *Measuring morphological awareness in adult readers: Implications for vocabulary development* (Publication No. 3271168) [Doctoral dissertation, University of Florida]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Maden, A. (2021). Söz varlığını zenginleştirme açısından Türkçe dersi öğretim programı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(2), 756-777. <https://doi.org/10.7884/teke.4874>
- Maden, A., & Durukan, E. (2019). Ortaokul öğrencilerine yönelik elektronik görsel sözlük geliştirme: Tasarım tabanlı bir araştırma. *Turkish Studies*, 14(4), 1565-1600. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.23027>
- Marjanovic-Umek, L., & Fekonja-Peklaj, U. (2017). Gender differences in children's language: A meta-analysis of Slovenian studies. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(2), 97-111. <https://doi.org/10.26529/cepsj.171>
- Marzano, R. J. (2004). *Building background knowledge for academic achievement: Research on what works in schools*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- McCarthy, M., O'Keeffe, A., & Walsh, S. (2010). *Vocabulary matrix: Understanding, learning, teaching*. Heinle.

- McKean, C., Law, J., Mensah, F. K., Cini, E., Eadie, P., Frazer, K., & Reilly, S. (2015). Predicting meaningful differences in school-entry language skills from child and family factors measured at 12 months of age. *International Journal of Early Childhood*, 47(3), 295-316. <https://doi.org/10.1007/s13158-015-0149-0>
- Melanlioğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıkları: Nitel bir araştırma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 266-284.
- Memiş, M. (2018a). Kelime hazinesi ve yabancı dilde kelime öğretimi üzerine. *Turkish Studies*, 13(19), 1273-1289. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13857>
- Memiş, M. (2018b). The relationship between vocabulary learning strategies and vocabulary of learners of Turkish as foreign or second language. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(4), 164-185. <https://doi.org/10.29329/epasr.2018.178.10>
- Memiş, M. (2018c). Yapım eki öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kelime hazinesi üzerindeki etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 439-491. <https://doi.org/10.14812/cufej.399191>
- Memiş, M. (2018d). Yapım eki öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kelime hazinesi, kelime türetme becerisi ve okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi (Thesis No. 524926) [Doctoral dissertation, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Memiş, M. (2019a). A research on reading comprehension and morphological awareness levels of middle school students and the relationship between these concepts. *Journal of Language and Linguistics Studies*, 15(2), 649-677. <https://doi.org/10.17263/jlls.586807>
- Memiş, M. (2019b). Kelime öğretim stratejileri ölçeği: Geliştirme, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 14(4), 2579-2593. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.29172>
- Memiş, M. (2019c). Morfolojik farkındalık ve morfolojik farkındalık eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1355-1368. <https://doi.org/10.7884/teke.4534>
- Memiş, M. (2023). Ana dilinde kelime öğrenme stratejileri ölçeği. *Turkish Studies - Language and Literature*, 18(3), 1907-1925. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.72226>
- Memiş, M. (2024). Ana dili eğitiminde kullanılan kelime öğretim stratejilerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 49(218), 159-184. <https://doi.org/10.15390/EB.2024.12698>
- Merga, M. K. (2016). What would make them read more? Insights from Western Australian adolescents. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(3), 1-16. <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.961898>
- Mert, C. N. (2015). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında söz varlığını zenginleştirme etkinlikleri üzerine bir inceleme. In M. V. Coşkun, N. Açık Önkaş, N. İpek Eğilmez, H. Fırat, Ö. Fırat, Ö. Fidan, D. Çetin, S. Turhan Tuna, M. Sargın, P. G. Özkaya, Z. E. Erdemir, G. Özşavlı, & H. Çelik (Eds.), *Türkçenin eğitimi-öğretimine yönelik çalışmalar* (pp. 285-293). Pegem Akademi.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.
- Metin, M. (2013). Öğrencilerin seviye belirleme sınavındaki başarısına etki eden unsurların farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 67-83.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2007a). *OBBS 2005-İlköğretim öğrencilerinin başarılarının belirlenmesi: Türkçe raporu*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2007b). *Öğrencilerin okuma düzeyleri*. MEB Yayınları. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/okuma_duzey.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB Yayınları. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Millî eğitim istatistikleri, örgün eğitim*. MEB Yayınları. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=460

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB Yayınları. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Muse, A. E. (2005). *The nature of morphological knowledge* [Doctoral dissertation, Florida State University]. FSU Digital Repository University Libraries.
- Mutlu, H. H., Süğümlü, Ü., & Çinpolat, E. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (2018) temelinde hazırlanan ortaokul Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 48(224), 101-121.
- Nagy, W. E., Herman, P. A., & Anderson, R. C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20(2), 233-253. <https://doi.org/10.2307/747758>
- Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 269-284). Lawrence Erlbaum Associates.
- National Institute of Child Health and Human Development (U.S.). (2000). *Report of the National Reading Panel - teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Heinle & Heinle.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>
- Nation, I. S. P. (2004). Vocabulary learning and intensive reading. *EA Journal*, 21(2), 20-29.
- Nation, I. S. P. (2008). *Teaching vocabulary: Strategies and techniques*. Heinle.
- Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Pearson Education Limited.
- Numanoğlu, Ö. (2021). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki sözcük öğretimi etkinliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Thesis No. 694910) [Master's thesis, Mersin University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Okur, A. (2007). *Serbest okuma etkinliğinin sözcük hazinesi ve kavram gelişimine etkisi (MEB tarafından ilköğretim II. kademe öğrencilerine önerilen 100 temel eser örneğinde)* (Thesis No. 210314) [Doctoral dissertation, Marmara University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Okur, A. (2011). İlköğretim Türkçe sözlükleri üzerine. *Turkish Studies*, 6(1), 1567-1583. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.1982>
- Onan, B. (2009). Eklemeli dil yapısının Türkçe öğretiminde oluşturduğu bilişsel (kognitif) zeminler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 237-264.
- Onan, B. (2014). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. (2016). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315719146>
- Öksüzler, O., & Sürekçi, D. (2010). İlköğretimde başarıyı etkileyen faktörler: Bir sıralı lojit yaklaşımı. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar Dergisi*, 47(543), 79-89.
- Ömeroğlu, A. F., & Hakkoymaz, S. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin söz varlığı öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 347-362. <https://doi.org/10.16916/aded.1053964>
- Özbay, M., & Melanlıoğlu D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özçelik, E. G. (2011). *Okuduğunu anlama becerisinin başarıya etkisi* (Thesis No. 308507) [Master's thesis, Hacettepe University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Özer Özkan, Y., & Turan, S. (2021). Düşündürdükleri ve ötesiyle yüksek riskli sınav gerçeği. *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 2(1), 59-63. <https://doi.org/10.22596/cresjournal.0201.59.63>

- Pace, A., Luo, R., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2017). Identifying pathways between socioeconomic status and language development. *Annual Review of Linguistics*, 3, 285-308. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011516-034226>
- Pala, N. M. (2008). *PISA 2003 sonuçlarına göre öğrenci ve sınıf özelliklerinin matematik okuryazarlığına ve problem çözmeye etkisi* [Master's thesis, Balıkesir University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Pancsofar, N., Vernon-Feagans, L., & The Family Life Project Investigators. (2010). Fathers' early contributions to children's language development in families from low-income rural communities. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 450-463. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.02.001>
- Pellicer-Sánchez, A., & Schmitt, N. (2010). Incidental vocabulary acquisition from an authentic novel: Do things fall apart?. *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 31-55.
- Perfetti, C. A., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Porumbu, D., & Necşoi, D. V. (2013). Relationship between parental involvement/attitude and children's school achievements. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 706-710. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.191>
- Pressley, M., Disney, L., & Anderson, K. (2007). Landmark vocabulary instructional research and the vocabulary instructional research that makes sense now. In R. K. Wagner, A. E. Muse, & K. R. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (pp. 205-232). The Guilford.
- Radović, B., & Vuković, M. (2024). Reading speed and reading comprehension in adolescents. *Multidisciplinarni Pristupi u Edukaciji i Rehabilitaciji*, 6(8), 51-60. <https://doi.org/10.59519/mpmper6205>
- Rahayuningsih, R. (2020). The effect of reading habit and vocabulary mastery toward students' reading comprehension. *Wanastra: Jurnal Bahasa Dan Sastra*, 12(2), 266-271. <https://doi.org/10.31294/w.v12i2.8458>
- Reilly, C. (2019). *Language and development: Issues in mother-tongue based multilingual education*. University of Glasgow. https://www.researchgate.net/publication/343768795_Language_and_development_Issues_in_mother-tongue_based_multilingual_education
- Rinaldi, P., Pasqualetti, P., Volterra, V., & Caselli, M. C. (2023). Gender differences in early stages of language development: Some findings. *Journal of Neuroscience Research*, 101(5), 643-653. <https://doi.org/10.1002/jnr.24914>
- Santi, E., Kholipa, R., Putri, M. G., & Mujiono, M. (2021). Reading interest strength and vocabulary acquisition of EFL learners: A meta-analysis. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(3), 1225-1242. <https://doi.org/10.52462/jlls.87>
- Saracho, O. N. (2017). Literacy and language: New developments in research, theory, and practice. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 299-304. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1282235>
- Sarı, E. (2020). *Söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi (ortaokul düzeyi)* (Thesis No. 643885) [Master's thesis, Muğla Sıtkı Koçman University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Sarıgül, E. (1999). The importance of using dictionary in language learning and teaching. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (13), 153-157.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 199-227). Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge University Press.

- Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329-363. <https://doi.org/10.1177/1362168808089921>
- Schmitt, N. (2014). Size and depth of vocabulary knowledge: What the research shows. *Language Learning*, 64(4), 913-951. <https://doi.org/10.1111/lang.12077>
- Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24(1), 123-138. <https://doi.org/10.1017/S0305000996003005>
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Shatz, M., & Gelman, R. (1973). The development of communication skills: Modifications in the speech of young children as a function of listener. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38(5), 1-37. <https://doi.org/10.2307/1165783>
- Silva, A. A. M., & Martins-Reis, V. O. (2017). The influence of morphological awareness on reading and writing: A systematic review. *CoDAS*, 29(1), 1-8. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20172016032>
- Snow, C. E., Griffin, P., & Burns, M. S. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. Jossey-Bass/Wiley.
- Song, L., Spier, E. T., & Tamis-Lemonda, C. S. (2014). Reciprocal influences between maternal language input and children's language development in low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 41(2), 305-326. <https://doi.org/10.1017/S0305000912000700>
- Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (2006). Teaching word learning strategies: Word parts. In S. A. Stahl & W. E. Nagy (Eds.), *Teaching word meanings* (pp. 157-172). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410615381>
- Stanovich, K. E., & Cunningham, A. E. (1992). Studying the consequences of literacy within a literate society: The cognitive correlates of print exposure. *Memory & Cognition*, 20(1), 51-68. <https://doi.org/10.3758/BF03208254>
- Stoewer, K., & Musk, N. (2019) Impromptu vocabulary work in English mother tongue instruction. *Classroom Discourse*, 10(2), 123-150. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1516152>
- Sullivan, A., & Brown, M. (2015). Reading for pleasure and progress in vocabulary and mathematics. *British Educational Research Journal*, 41(6), 971-991. <https://doi.org/10.1002/berj.3180>
- Suna, H. E., Özer, M., Şensoy, S., Gür, B. S., Gelbal, S., & Aşkar, P. (2021). Türkiye'de akademik başarının belirleyicileri. *Journal of Economy Culture and Society*, (64), 143-162. <https://doi.org/10.26650/JECS2021-934211>
- Swanborn, M. S. L., & De Glopper, K. (1999). Incidental word learning while reading: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69(3), 261-285. <https://doi.org/10.3102/00346543069003261>
- Şener, S. (2015). Vocabulary learning strategy preferences and vocabulary size of pre-service English teachers. *The International Journal of Educational Researchers*, 6(3), 15-33.
- Şimşek, Ş., & Demirel, İ. F. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı kazandırma/kelime öğretimi etkinliklerinin kullanılan yöntemler açısından incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11, 317-330.
- Şirin, M. R., & Soylu, İ. (2003). *Okuyan Türkiye ön bilgi raporu*. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Şirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Taga, T. (2018). *Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin kelime öğrenme, hatırlama ve farkındalığına etkisi* (Thesis No. 532799) [Doctoral dissertation, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.

- Taga, T. (2022). Ortaokul öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 26(2), 521-532.
- Tanyer, S., & Öztürk, Y. (2014). Pre-service English teachers' vocabulary learning strategy use and vocabulary size: A cross-sectional evaluation. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(1), 37-45. <https://doi.org/10.4304/jltr.5.1.37-45>
- Tatar, E., & Soylu, Y. (2006). Okuma-anlamadaki başarının matematik başarısına etkisinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 503-508.
- Tok, M., & Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 73-95. <https://doi.org/10.17755/esosder.04506>
- Tok, M., & Yığın, M. (2014). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (41), 265-276.
- Turkish Education Association. (2010). *Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sistemi (Özet Rapor)*. Türk Eğitim Derneği. https://ted.org.tr/wp-content/uploads/2024/03/ortaogretimeveyuksekogretimegecissistemi_ozet_rapor.pdf
- Türkben, T. (2018). Söz varlığını belirlemeye ve geliştirmeye yönelik araştırmaların değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(3), 993-1032.
- Türkoğlu, Ö. (2008). *Ailenin eğitim ve gelir düzeyinin öğrencinin derse olan tutumuna ve başarısına etkisi* (Thesis No. 231304) [Master's thesis, Beykent University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Türkyılmaz, M. (2013). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımdaki aktif kelime hazinesinin belirlenmesi: Kırşehir/Akçakent örneği* (Thesis No. 349035) [Master's thesis, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Uluçay, M. (2011). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki metinlere altyapı oluşturmada yeterliliği* (Thesis No. 294122) [Master's thesis, Erzincan University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Uluçay, M. (2016). *Etkinlik temelli kelime öğretiminin ortaokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirme sürecine etkisi* (Thesis No. 429621) [Doctoral dissertation, Atatürk University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Ülper, H. (2023). *Sözcük ve öğretimi*. Pegem Akademi.
- Van Den Broek, G. S. E., Wesseling, E., Huijssen, L., Lettink, M., & Van Gog, T. (2022). Vocabulary learning during reading: Benefits of contextual inferences versus retrieval opportunities. *Cognitive Science*, 46(4), 1-28. <https://doi.org/10.1111/cogs.13135>
- Vural, B. (2004). *Okul başarısında ailenin rolü ve önemi*. Bilgi Yayınevi.
- Waldvogel, D. A. (2013). The relationships between vocabulary learning strategies and vocabulary size among adult Spanish foreign language learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(2), 209-219. <https://doi.org/10.4304/jltr.4.2.209-219>
- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2011). Improving vocabulary and pre-literacy skills of at-risk preschoolers through teacher professional development. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 455-469. <https://doi.org/10.1037/a0023067>
- Weil, L. G., Fleming, S. M., Dumontheil, I., Kilford, E. J., Weil, R. S., Rees, G., & Blakemore, S. J. (2013). The development of metacognitive ability in adolescence. *Consciousness and Cognition*, 22(1), 264-271. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2013.01.004>
- Wright, T. S., & Cervetti, G. N. (2017). A systematic review of the research on vocabulary instruction that impacts text comprehension. *Reading Research Quarterly*, 52(3), 203-226. <https://doi.org/10.1002/rrq.163>

- Wong, L. L. C., & Nunan, D. (2011). The learning styles and strategies of effective language learners. *System*, 39(2), 144-163. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.05.004>
- Yazıcı, K. (2006). Sosyal bilgiler ve okuma becerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 273-283.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 258-267.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.4780>
- Yılmaz, B. (2000). Viyana İlkokullarında okuyan Türk öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Bilgi Dünyası*, 1(2), 280-306. <https://doi.org/10.15612/BD.2000.422>
- Yılmaz, B. (2012). Okuma alışkanlığının okul başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma. In O. Külcü, T. Çakmak, & N. Özel (Eds.), *Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a armağan* (pp. 210-218). Özyurt Matbaacılık.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2



D1 ve D2 Türkçe araştırma makalelerinde kendinden söz etme: ortaya çıkış şekilleri, işlevler ve dağılım

Ruhan Güçlü¹

Öz

Akademik metinlerde birinci dil (D1) ve ikinci dil (D2) yazarlarının kendilerini nasıl temsil ettiklerini incelemek ve elde edilen bulguları dilsel ve kültürel açılarından değerlendirmek, akademik yazma pedagojisine ışık tutmak açısından önemlidir; ancak bu alandaki çalışmalar, şimdiye dek oldukça sınırlı kalmıştır. D1 ve D2 akademik metinlerinin karşılaştırılması, yazarların yazar kimliklerini nasıl kurduklarını ortaya koyarak, diller arası akademik yazma geleneklerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlar ve hem ana dilde hem de ikinci dilde yazan yazarlar için pedagojik uygulamalara rehberlik eder. Bu çalışma, D1 ve D2 Türkçe araştırma makalelerinde (TAM) kendinden söz etme kullanımlarını şu açılardan incelemeyi amaçlamaktadır: açık ile örtük yazar göndermelerinin ortaya çıkış şekilleri, sözbilimsel işlevleri ve dağılımları. Bu doğrultuda, 13'ü ana dili Türkçe olan yazarlar (ADT) ve 13'ü farklı kültürel arka planlara sahip ana dili Türkçe olmayan yazarlar (ADTn) tarafından yazılmış toplam 26 Türkçe araştırma makalesinden oluşan bir veri seti çözümlenmiştir. Bu derlem, 2015-2022 yılları arasında *Eğitim ve Bilim* dergisinde yayımlanan çok yazarlı araştırma makalelerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Daha kapsamlı bulgular elde etmek amacıyla, nitel ve nicel yaklaşımları birleştiren karma yöntem deseni kullanılmıştır. İlk olarak, açık ve örtük yazar göndermeleri, Hyland'ın (2005) Kişilerarası Üstsöylem Modeli ve Güçlü (2024) tarafından Türkçe için oluşturulan kendinden söz etme unsurları arama listesi temelinde biçimsel açıdan incelenmiştir. İkinci aşamada, bu göndermeler, Hyland'ın (2002) kendinden söz etme işlevlerine ilişkin çerçevesi ve Türkçedeki kendinden söz etme sözbilimsel işlevleri üzerine yapılan önceki çalışmalara dayalı olarak Solsun ve Akbaş (2022) tarafından geliştirilen bir arama listesi ışığında işlevsel açıdan çözümlenip sınıflandırılmıştır. Üçüncü aşamada, ADT ve ADTn derlemlerinde tespit edilen açık ve örtük yazar göndermeleri, biçimsel özellikleri ve sözbilimsel işlevleri açısından karşılaştırılmıştır. Daha önce tanımlanmamış yazar göndermelerinin biçimsel ve işlevsel özelliklerini belirlemek amacıyla derlem-temelli ve derlem-çıkışlı yaklaşımlar benimsenmiştir. Açık ve örtük yazar göndermelerinin sıklığı, kullanım örüntüleri ve sözbilimsel işlevleri hem manuel inceleme ile hem de AntConc 4.2.0 yazılımı kullanılarak

Anahtar Kelimeler

Türkçe araştırma makaleleri
Yazar kimliği
Açık yazar göndermeleri
Örtük yazar göndermeleri
D1 ve D2 akademik yazım
Kendinden söz etme
Biçim ve işlev

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 25.03.2024

Kabul Tarihi: 25.05.2025

Elektronik Yayın Tarihi: 30.10.2025

DOI: 10.15390/ES.2025.2497

¹ Gaziantep Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, Gaziantep, Türkiye, gucluruhan@gmail.com

çözümlemiştir. Ayrıca, derlemler arasındaki dağılım örüntülerinin istatistiksel anlamlılığını değerlendirmek amacıyla log-olasılık çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Bulgular, anadili Türkçe olan yazarların, anadili Türkçe olmayan yazarlara kıyasla kendinden söz etme ögelerini anlamlı derecede daha sık kullandıklarını ve bu eğilimin, makalelerinde örtük yazar göndermelerinin daha yoğun şekilde yer almasıyla ilişkili olabileceğini göstermektedir. Her iki derlemde de yazar göndermelerinin çoğunlukla örtük biçimde kullanıldığı görülmektedir. Bu örtük göndermeler özellikle kılıcsız edilgen yapılar ile kılıcı olan canlı veya cansız belirleyici öbekler (BelÖ) biçiminde ortaya çıkmaktadır. Öte yandan, veri çözümlemesi, birinci çoğul kişi adlarının nadiren kullanıldığını; buna karşılık birinci çoğul kişi eklerinin Türkçe akademik yazında açık yazar göndermelerinin başlıca biçimi olarak işlev gördüğünü göstermektedir. Ayrıca, her iki derlemde de kendinden söz etme ifadelerinin benzer sözbilimsel işlevleri yerine getirdiği, özellikle araştırma süreçlerini tanımlamak için kullanıldığı belirlenmiştir. Bu bulgulara dayanarak, yazar görünürlüğüne ilişkin tercihlerin; türe özgü dil kullanımı, dilsel özellikler, kültürel olarak biçimlenmiş bilgi anlayışları (epistemolojiler), akademik topluluk içindeki ilişkiler, kuralcı eğitim gelenekleri ve kişisel tercihler gibi etmenlerin etkileşimiyle şekillenebileceği öne sürülebilir. Genel olarak, bu çalışma, akademik yazarların hem D1 hem de D2 bağlamlarında yazar kimliklerini nasıl inşa ettiklerine ilişkin önemli içgörüler sunmakta; böylece akademik yazma pedagojisi ve öğretim materyallerinin tasarımı ve geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.

Giriş

Yaklaşık yirmi yıl öncesine kadar bilimsel makalelerde açık yazar göndermeleri (İng. explicit authorial references) kullanımı teşvik edilmemekteydi; çünkü bunun nesnelliği zedelediği düşünülmekteydi (Chang ve Swales, 1999). Bu nedenle, akademik yazımda yeni olan yazarlara, kendilerini metinden gizlemek adına edilgen bir anlatım biçimi kullanmaları ve böylece uzman bir yazar gibi görünmeleri tavsiye edilmekteydi. Hatta bu durum, bazı durumlarda makalenin editörler tarafından reddedilme sebebi olabilmekteydi (Webb, 1992). Ancak son yıllarda, akademik yazımda kendinden söz etme konusu büyük ilgi görmeye başlamıştır (örn. Harwood, 2005; Hyland, 2002; Ivanič, 1998; Kuo, 1999). Yazarların kişi adları kullanarak özgün katkılarını açıkça ortaya koymaları teşvik edilmektedir. Hyland (2002), açık yazar göndermelerinin, “yazarların bir otorite olarak konuşma haklarını savunarak kimliklerini ifade ettikleri güçlü bir araç olarak kabul edildiğini ve bunun başarılı bir akademik yazının temel unsurlarından biri” olduğunu ileri sürer (s. 1093-1094). Ivanič’e (1998) göre, metnin tamamı yazar hakkında bilgi taşır; ancak birinci tekil kişi adlarının kullanımı, yazarın kimliğini ortaya koymanın en güçlü yolunu sağlar.

Hyland’ın (2005) Kişilerarası Üstsöylem Modeline (İng. Interpersonal Model of Metadiscourse) göre, açık yazar göndermeleri, kendinden söz etme (İng. self-mention) işlevi görebilir. Alıcı odaklı etkileşimli bir kaynak olan kendinden söz etme, yazarın metne yönelik tutumunu ve bakış açısını sergiler ve diğer alıcı odaklı etkileşimli üstsöylem ulamları (örn., kaçınmalar, vurgulayıcılar, tutum belirleyicileri, katılım belirleyicileri) gibi yazar-okur etkileşimini kurarak metnin okur dostu olmasına katkı sağlar. Bu ulamlar, yazarın sesi gibidir; yani inançlarının, duygularının ve tutumlarının metne yansımasıdır. Daha açık ifade etmek gerekirse, alıcı odaklı etkileşimli üstsöylem belirleyicileri (İng. interactional metadiscourse markers) sözbilimsel işlevler taşır ve metinde aktarılan fikirlerin, argümanların, inançların ve duyguların içeriğiyle değil, bunların okura metin aracılığıyla nasıl iletilişiyle ilgilidir. İkna edici metin türünün iletişimsel amacı, okurun düşüncesini yazarın bakış açısıyla örtüşecek şekilde değiştirmektir. Bu amaçla yazarlar, ne yazdıklarından çok nasıl yazdıklarına

odaklanarak okurla ilişkilerini yönetmek için alıcı odaklı etkileşimli öğelerden yararlanırlar. Bu çerçevede, yazarlar kendi ana dillerinde ya da ikinci dillerinde yazdıkları metinlerde kimliklerini ve otoritelerini vurgulamak için kendinden söz etme stratejisini tercih edebilirler.

Hyland'a (2005) göre, kendinden söz etme ifadeleri açık ya da örtük yazar göndermeleriyle gerçekleşebilir. Bu da yazarın metinde kendi varlığını ya açıkça gösterebilme ya da gizleyebilme seçeneğine sahip olduğu anlamına gelir. Açık ya da örtük yazar göndermeleri, yazar ile okur arasındaki etkileşime katkıda bulunur. Bu göndermelerin iki boyutu vardır: dilbilgisel biçimler (İng. grammatical forms) ve sözbilimsel işlevler (İng. rhetorical functions). Açık yazar göndermeleri, birinci tekil ve çoğul kişi adılarını (ben, beni, benim, benimki, biz, bizi, bizim, bizimki vd.) içerirken; örtük göndermeler (İng. implicit authorial references), kılıcsız edilgen yapılar ve cansız özne kullanımıyla gerçekleşir. Bu gönderme biçimlerinin kullanımı, akademik yazımda yazarın akademik topluluk içindeki konumunu ortaya koymaya hizmet eder (Hyland, 2005).

Önceki çalışmalar, yazarların kendilerine farklı sözbilimsel işlevlerle göndermede bulunduklarını ortaya koymuştur (örn. Dontcheva-Navrátilová, 2013; Karahan, 2013; Muñoz, 2013; Mur-Dueñas, 2007; Walková, 2019). Ayrıca, bu tür işlevleri sınıflandırmak için çeşitli taksonomiler önerilmiştir (Hyland, 2002; Luzón, 2009; Mauranen, 1993; Tang ve John, 1999). Bu çalışmada, Hyland'ın (2002) kendinden söz etmenin sözbilimsel işlevlerine ilişkin listesi, akademik yazım için tasarlanmış olması nedeniyle diğer taksonomilere göre daha uygun görülmüştür. Tang ve John'un (1999) sınıflandırmasına dayanarak Hyland (2002), kendinden söz etmeye yönelik beş sözbilimsel işlev tanımlamıştır: kişisel faydayı dile getirme, amaç bildirme, yöntemi açıklama, bir varsayımı detaylandırma ve bulgu/iddia bildirme (kendinden söz etme öğelerinin sözbilimsel işlevlerinin sınıflandırması ve açıklamaları için Tablo 3'e bakınız).

Alanyazın Taraması

Yazarların akademik metinlerde kendilerinden söz etme biçimi, (a) metin türüne (örn. Hyland, 2003), (b) ait oldukları akademik disipline (örn. Akbaş vd., 2024; Doğan-Uçar ve Akbaş, 2022; Hyland, 1999, 2000, 2001a, 2005) ve (c) kültürel bağlama (örn. Basal ve Bada, 2012; Yakhontova, 2006) göre değişiklik göstermektedir. Bu yaklaşımlar, akademik toplulukların aynı yazınsal gelenekleri benimsemediğini ve farklı alanlardaki okurların, tartışmaların nasıl yapılandırıldığına ve yazarın metne nasıl dahil edildiğine ilişkin çeşitli beklenti ve normlara sahip olduğunu göstermektedir.

Farklı sosyokültürel arka planlara sahip yazarların akademik metinlerinde kendinden söz etme öğelerini kullanma biçimlerinde çeşitli düzeylerde farklılıklar sergiledikleri saptanmıştır (örn., Abdollahzadeh, 2011; Carciu, 2009; Molino, 2010; Mur-Dueñas, 2007; Rongen Breivega vd., 2002). Örneğin, Carciu (2009), anadili İngilizce olan yazarlarla ana dili İspanyolca olan yazarların D2 İngilizce biyomedikal araştırma makalelerini karşılaştırmış ve İspanyol yazarların "biz" adılını daha sık kullandıklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Wu ve Zhu (2014), uygulamalı dilbilim alanında İngilizce ve Çince yazılmış makaleleri incelemiş ve İngiliz yazarların birinci tekil şahıs adılarını Çinli yazarlara kıyasla daha fazla kullandıklarını belirlemiştir.

Mur-Dueñas'ın (2007) karşılaştırmalı çalışmasında, İngilizce yazılmış makalelerde birinci tekil kişi adılarının kullanımının, İspanyolca yazılmış olanlara kıyasla daha belirgin olduğu görülmüştür. Martínez'in (2005) yaptığı karşılaştırmalı çözümlemede, İngilizceyi anadili olarak konuşan yazarların makalelerinde birinci tekil kişi adılarının kullanımının, İngilizceyi ikinci dil olarak kullanan İspanyol yazarların makalelerine kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Kafes (2017), birinci ve ikinci dil olarak İngilizce yazılmış uygulamalı dilbilim makalelerini incelemiş; birinci dilde yazılan metinlerde "ben" adılının baskın olduğunu, ikinci dilde yazılan metinlerde ise "biz" adılı ile "araştırmacı" şeklindeki üçüncü kişi BelÖ'nün dikkat çekici sıklıkta kullanıldığını tespit etmiştir. Kuhi ve diğerleri (2013) ise İranlı ve Amerikalı yazarların İngilizce yazdığı bilgisayar mühendisliği makalelerini karşılaştırmış; İranlı yazarların açık yazar göndermelerine daha sık başvurduklarını, Amerikalı yazarların ise örtük göndermeleri tercih ettiklerini belirlemişlerdir. Bu çalışmalar, yazar göndermelerinin kültüre bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini ve özellikle İngilizceyi ana dili olarak konuşan Anglo-Amerikan akademisyenlerin kişi adılarını kendinden söz etme işlevinde kullanmaya daha yatkın olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte, kendinden söz etme stratejilerine ilişkin araştırmaların büyük oranda Hint-Avrupa dillerine, özellikle de İngilizce yazılmış akademik metinlere odaklandığı unutulmamalıdır.

Çalışmanın Gerekliliği

Her ne kadar akademik yazında kendinden söz etme kullanımına dair yapılan güncel çalışmalar, metinlerde kullanılan yazar stratejilerine ışık tutsa da Türkçe akademik metinlerde kendinden söz etme kullanımını inceleyen çalışma sayısı oldukça sınırlıdır (örn., Akbaş ve Hardman, 2017; Çandarlı vd., 2015; Işık-Taş, 2018; Kafes, 2017). Özellikle, Türkçenin birinci ya da ikinci dil olarak kullanıldığı araştırma makalelerinde, açık ve örtük yazar göndermelerinin kullanımına ilişkin alanyazında kayda değer bir boşluk olduğu söylenebilir.

Türkçe araştırma makalelerinin incelenmesi gerekli ve önemlidir, çünkü Türkçenin yapısal özellikleri, kendinden söz etme stratejilerinin sıklıkla incelendiği Hint-Avrupa dillerinden belirgin biçimde farklılık göstermektedir. Bu doğrultuda, Türk akademik yazımında kendinden söz etme unsurlarının incelenmesi, dil yapısı, dilsel normlar ve kültürel bağlamın bu unsurlar üzerindeki etkisini ortaya koyarak akademik yazı öğretimine önemli katkılar sunabilir. Özellikle, Türkçeyi ana dili olarak kullanan akademik yazarlarla ikinci dil olarak kullanan yazarların kendinden söz etme stratejilerini karşılaştırmak, anadili Türkçe olan yazarların kendilerini metin içerisinde nasıl konumlandıklarını ve ikinci dil olarak Türkçede yazan yazarların yazım sürecinde karşılaştıkları zorluklar ile benimsedikleri stratejileri daha iyi anlamamıza olanak tanır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın iki temel amacı bulunmaktadır. Birincisi, D1 ve D2 TAM’lerde açık ve örtük yazar göndermeleri çerçevesinde tüm kendinden söz etme biçimlerini üç boyutta inceleyerek yazarın metindeki görünürlüğü ve otorite vurgusunu ortaya koymaktır. Bu üç boyut; kendinden söz etmenin dilsel gerçekleşim biçimleri, sözbilimsel işlevler bağlamında üstlenilen yazar rollerinin belirlenmesi ve bu işlevlerin D1 ve D2 makalelerdeki dağılımlarının karşılaştırılmasıdır. İkinci olarak, açık ve örtük yazar göndermelerinin kullanımı ile sözbilimsel işlevlerindeki farklılıklara odaklanarak, Türk akademik yazarlarla farklı dilsel ve kültürel geçmişlere sahip yazarların kendinden söz etme biçimleri üzerinden kültürel yazım normlarını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Böylece, kültürel çeşitliliğe dair daha derin bir anlayışa katkı sunarak akademik yazma uygulamalarının geliştirilmesine katkıda bulunulabilir. Bu doğrultuda, bu çalışma nicel ve nitel çözümlemeleri bir araya getirerek aşağıdaki araştırma sorularına cevap aramaktadır:

1. D1 ve D2 Türkçe araştırma makalelerinde açık ve örtük kendinden söz etme kullanımının genel dağılımında benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
2. Açık ve örtük kendinden söz etme kullanımı açısından, D1 ve D2 Türkçe araştırma makaleleri arasındaki benzerlik ve farklılıklarının muhtemel nedenleri nelerdir?
3. D1 ve D2 Türkçe araştırma makalelerinde açık yazar göndermeler, dilbilgisel biçimler ve sözbilimsel işlevler nasıl yapılandırılmaktadır?
4. D1 ve D2 Türkçe araştırma makalelerinde örtük yazar göndermeler, dilbilgisel biçimler ve sözbilimsel işlevler açısından nasıl yapılandırılmaktadır?

Yöntem

Derlem ve Veri Toplama Süreci

Bu çalışma, toplam 162.003 sözcükten oluşan 26 Türkçe araştırma makalesini incelemektedir. Bunlardan 13’ü Türk yazarlar, 13’ü ise farklı milletlerden yazarlar tarafından yazılmıştır. Makaleler, ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve ardından aşağıda belirtilen ölçütlere göre rastgele seçilmiştir.

- a. Seçilen tüm araştırma makaleleri, *Eğitim ve Bilim* dergisinden alınmıştır.
- b. Seçilen tüm araştırma makaleleri Türkçe yazılmıştır.
- c. Seçilen tüm makaleler çok yazarlı olup, ya yalnızca anadili Türkçe olan yazarlar ya da yalnızca anadili Türkçe olmayan yazarlar tarafından yazılmıştır.

- d. ADT derleminde seçilen makalelerin yazarlarının tamamı anadili Türkçe olan konuşurlardan oluşmaktadır; buna karşılık ve ADTn derlemindeki her bir yazarın Türkçenin anadili konuşucusu olmadığı doğrulanmıştır (bu makalelerin tümü kaynakçada yıldız işaretiyle gösterilmiştir).
- e. Seçilen tüm makaleler 2015 ile 2022 yılları arasında yayımlanmıştır.
- f. Seçilen tüm makaleler, Swales'in (1990) geleneksel olarak kabul edilen Giriş, Yöntem, Sonuçlar ve Tartışma formatına uygun tam metinli araştırma makaleleridir.

Yukarıda belirtilen ölçütler belirli gerekçelere dayanmaktadır. İlk olarak, *Eğitim ve Bilim* dergisi, eğitim ve eğitim politikası alanında dünya çapında önde gelen hakemli ve indeksli dergilerden biri olarak kabul edilmektedir. İkinci olarak, makale gönderim kriterlerinde "biz" bakış açısının kullanımını engelleyici bir yaklaşımı bulunmamaktadır. Üçüncü olarak, yalnızca çok yazarlı makaleler seçilerek, "ben" yerine "biz" kullanımını kontrol altına almak hedeflenmiştir. Aynı dergiden ve belli bir yayın aralığından seçilmiş olmalarının yanı sıra, seçilen makalelerin başka ortak özellikleri de bulunmaktadır. Örneğin hem L1 hem de L2 araştırma makaleleri, eğitim alanı içinde sosyal bilimler (örn., Özyürek ve Şahin, 2015; Sarıtepeci ve Çakır, 2015; Su vd., 2017), eğitim psikolojisi (örn., Bacakoğlu ve Taş, 2020; Safran vd., 2020; Yurtbakan vd., 2020) ve fen bilimleri (örn., Gülsün ve Köseoğlu, 2020; Han ve Kim, 2020; Zeljić vd., 2021) gibi çeşitli alt alanlardan seçilmiştir. Bu makalelerde hem nitel hem de nicel yöntemler uygulanmaktadır.

Derlem, başlık, teşekkür bölümü, kısaltmalar listesi, kaynakça, ekler, alıntılar, mülakatlar ve anketler dışında makalelerin tüm bölümlerini içermektedir. Tablo 1, sözcük sıklıklarına göre derlemin büyüklüğünü göstermektedir:

Tablo 1. Derlem büyüklüğü

Derlem	s	(%)
ADT derlemi	84,876	52.43%
ADTn derlemi	77,127	47.57%

Tablo 1'de görüldüğü üzere, ADT derlemi 84.876 sözcük, ADTn derlemi ise 77.127 sözcükten oluşmaktadır. Bu durum, yalnızca %4,86'lık küçük bir farkla derlemler arasında sözcük sayısı bakımından dengeli bir dağılım olduğunu göstermektedir.

Veri Çözümleme Süreci

Bu çalışmada, incelenen olguyu daha ayrıntılı değerlendirmek amacıyla karma yöntem araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Seçilen araştırma makaleleri, üstsöylem belirleyicileri olarak açık ve örtük yazar göndermelerinin biçimlerini ve bağlamsal söylem işlevlerini belirlemek için nitel çözümleme ile incelenmiştir. Ayrıca, yazar göndermelerinin sıklığı ve işlevlerini nicel olarak belirlemek amacıyla nicel çözümleme uygulanmıştır. İki derlem karşılaştırmalı olarak incelenerek açık ve örtük göndermelerin kullanımındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmuştur.

Veri çözümlemesi, açık erişimli bir derlem çözümleme yazılımı olan AntConc (sürüm 4.0.11) (Anthony, 2020) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Derlem, metin formatında yazılıma yüklenmiş ve özne olarak kullanılan birinci çoğul kişi adıları ve ekleri taranarak kendinden söz etme kullanımları tespit edilmiştir. Yazılım, birinci çoğul kişi adılarını ve birinci çoğul kişi adıl eklerini listelemektedir. Ayrıca, tüm derlem el ile incelenmiş ve kendinden söz etme kullanımlarının türleri ile sayılarının doğruluğu kontrol edilmiştir.

Tespit edilen örnekler, açık ya da örtük yazar göndermesi olarak etiketlenmiş ve ardından sözbilimsel işlevlerine göre sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, kendinden söz etme unsurlarına yönelik Hyland'ın (2005) Üstsöylem Modeline (bkz. Tablo 2) ve Hyland'ın (2002) kendinden söz etme unsurlarının sözbilimsel işlevlerine ilişkin çerçevesine (bkz. Tablo 3) dayanmaktadır; çünkü her iki model de açıklık sağlamakta ve okur-dışı adıları öne çıkarmaktadır. Bununla birlikte, bu çalışma yalnızca derlem-temelli değil, aynı zamanda derlem-çıkışlı bir çalışmadır. Bu nedenle, çerçeveye dayalı

çözümlemenin yanı sıra, derlemde belirlenen tüm kendinden söz etme unsurları ve bunların sözbilimsel işlevleri de örneklenmiştir.

Analizin yöntemsel güvenilirliğini artırmak amacıyla, altı makale (derlem verisinin %19,9'u) yazar ve dilbilim alanında doktora derecesine sahip ikinci bir değerlendirici tarafından bağımsız olarak incelenmiştir. Cohen'in kappa katsayısı ile ölçülen değerlendiriciler arası güvenilirlik, neredeyse mükemmel bir uyum göstermiştir ($\kappa = 0.978$). Ardından, içerik çözümlemesi ve sıklık sayımları yapılmış, açık ve örtük yazar göndermelerinin biçim ve işlevleri arasındaki dağılımda istatistiksel olarak anlamlı farkların bulunup bulunmadığını belirlemek için log-olasılık testi uygulanmıştır.

Çözümsel Çerçeve

Bu çalışma, kuramsal çerçeve olarak Hyland'ın (2005) üstsöylem modelini benimsemektedir. Bu tercihin nedeni, söz konusu modelin özellikle akademik yazım için tasarlanmış olduğunun kabul edilmesidir. Bununla birlikte, Hyland'ın (2005) çözümüsel çerçevesi Türkçenin yapısal özelliklerine uygulandığında bazı güçlükler ortaya çıkardığından, bu sınıflandırma, çalışmada kendinden söz etme unsurlarının incelenmesinde tek başvuru noktası olarak alınmamıştır. Adıl düşüren bir dil olan Türkçe, kişi ve sayıyı kodlayan eylem çekim ekleri aracılığıyla, edimbilimsel ve biçimbirim-söz dizimsel olarak geri çağrılabilen örtük öznelerin kullanımına izin vermektedir. Bu geniş eylem çekim sistemi ışığında, yazarlar tarafından kendinden söz etme amacıyla kullanılan tüm dilsel ögeler titizlikle incelenmiştir.

Önceki çalışmalar, üstsöylem kullanımının metnin yazıldığı dile (örn., Jalilifar, 2011; Mur-Dueñas, 2011; Mirshamsi ve Allami, 2013; Lee ve Casal, 2014; Yang, 2009) ve yazarın kültürel arka planına (örn., Boshraadi vd., 2014; Dontcheva-Navratilova, 2018) bağlı olarak farklılık gösterebileceğini göstermektedir. Bu çalışmalarda, İngilizce yazılmış akademik metinleri çözümlemek için Hyland'ın (2005) üstsöylem sınıflandırması kullanılmıştır. Ancak, üstsöylem kullanımı diller ve kültürler arasında değişiklik gösterdiğinden, bu sınıflandırmanın Türkçe için uyarlanması gerekmektedir. Bu doğrultuda, bu çalışma Türkçenin dilsel özelliklerine uyarlanmış ve önceki Türkçe üstsöylem araştırmalarından (örn., Ädel, 2006; Akbaş ve Hardman, 2017; Bal-Gezegin, 2016; Bayyurt, 2010; Esmer, 2018; Göksel ve Kerslake, 2011; Güçlü, 2024; Hyland, 2001b; Kan, 2016; Kornfilt, 1996; Tarcan, 2019; Underhill, 1979) yararlanılarak geliştirilmiş eklektik bir sınıflandırmaya dayanmaktadır. Bu sınıflandırma, ADT ve ADTn derlemlerinde kullanılan açık ve örtük yazar göndermelerinin dilbilgisel biçimlerini incelemek amacıyla geliştirilmiştir. Çalışmada kullanılan eklektik sınıflandırma Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Türkçe Kendinden Söz Etme Ögeleri

Ulam	Biçim
Açık Yazar	Birinci çoğul kişi adılı <i>biz</i> (yalın durumu)
Göndermeleri	<i>Biz</i> adılının çekimli biçimleri: <i>bizim</i> (ilgi durumu/iyelik adılı), <i>bizi</i> (belirtme durumu), <i>bize</i> (yönelme durumu), <i>bizde</i> (kalma durumu), <i>bizden</i> (çıkma durumu), <i>bizimle</i> (vasıta durumu), <i>bizce</i> (eşitlik durumu)
	Birinci çoğul kişi aitlik adılı: <i>bizimki</i> (+ki adılı/eki ile)
	Birinci çoğul kişi dönüşlülük adılı: <i>kendimiz</i> (yalın durumu)
	Kendimiz adılının çekimli biçimleri: <i>kendimizin</i> (ilgi durumu/iyelik adılı), <i>kendimizi</i> (belirtme durumu), <i>kendimize</i> (yönelme durumu), <i>kendimizde</i> (kalma durumu), <i>kendimizden</i> (çıkma durumu), <i>kendimizle</i> (vasıta durumu), <i>kendimizce</i> (eşitlik durumu)
	Birinci çoğul kişi aitlik adılı: <i>kendimizinki</i> (+ki adılı/eki ile)
	Birinci çoğul kişi ekleri (eylemcil çekim biçimbirimleri): -k, -(l)z, -(U)z (aldı-k, alır-ı-z, alacağ-ı-z, alıyor-u-z, görmüş-ü-z vb.)
	Birinci çoğul kişi iyelik ekleri (adsıl çekim biçimbirimi): -mIz, -mUz, -(I)mIz, -(U)mUz (örn., arabamız, tükettiğimiz vb.)
Örtük Yazar	Kılıcsız edilgen yapılar (örn., <i>rastlanmıştır</i> , <i>incelenmiştir</i>)
Göndermeleri	Canlı özne (örn., <i>araştırmacı</i> , <i>araştırma ekibi</i>)
	Cansız özne (örn., <i>bu araştırma</i> , <i>bu çalışma</i>)

Tablo 2’de belirtildiği üzere, birinci çoğul kişi adıları ve ekleri yalnızca yazarlara gönderme yaptıkları durumlarda, yani dışlayan “biz” (İng. exclusive “we”) işlevinde kullanıldığında kendinden söz etme olarak değerlendirilmiştir. Buna karşılık, “biz” adının hem yazarı hem de okuru kapsayan dahil edici “biz” (İng. inclusive “we”) biçimi çözümleme dışı bırakılmıştır. Çünkü bu tür kullanımlar, ortak bilgiye seslenir ve daha çok bir alıcı odaklı etkileşimli belirleyici olarak işlev görür. Örneğin, *yaşadığımız dünyada* ifadesinde yer alan -mIz eki hem yazarı hem de okuru kapsadığı için kapsayan “biz” işlevi taşır. Buna karşılık, *çalışmamızda* ifadesinde aynı ek yalnızca yazarı (ve varsa ortak yazarları) işaret eder; okuru dışarıda bıraktığı için dışlayan “biz” kullanımı olarak değerlendirilir. Üstsöylem belirleyicileri arasında yer alan bir diğer *biz* kullanımı ise düzenleyici “biz” (İng. editorial “we”)’dir. Bu kullanımda, tek yazar metni birden fazla kişiyle kaleme alınmış gibi gösterir ve kaçınma işlevi üstlenir. Ancak bu çalışmada, sadece çok yazarlı metinler dahil edildiği için düzenleyici “biz” kullanımına çözümleme kapsamında yer verilmemiştir. Derlemde yer alan tüm “biz” kullanımlarının olası işlevleri göz önünde bulundurularak, üstsöylem birimleri metin içindeki bağlama göre çözümlenmiş; yalnızca kendinden söz etme işlevi taşıyan birinci çoğul kişi adıları ve ekleri, tüm kullanımlarıyla birlikte sözbilimsel işlevlerine göre açısından ayrıntılı biçimde incelenmiştir.

Sözbilimsel işlevlere gelince, incelenen sözcükler aracılığıyla ifade edilen yazara ait göndermeler, Hyland’ın (2002) kendinden söz etme öğelerine ilişkin söylem işlevleri sınıflandırmasına göre değerlendirilmiştir. Hyland (2002), yazarın kendini metne dahil etme biçimlerinin beş temel söylem işlevini belirlemektedir: (i) kişisel faydayı dile getirme, (ii) amaç bildirme, (iii) yöntemi açıklama, (iv) bir varsayımı detaylandırma ve (v) bulgu/iddia bildirme. Bu işlevlere ek olarak, söylem işlevlerine dair önceki çalışmalara dayanan Solsun ve Akbaş’ın (2022) hazırladığı arama listesi, kendinden söz etme belirleyicilerinin sözbilimsel işlevlerini belirlemek ve sınıflandırmak amacıyla kullanılmıştır. Sonuç olarak, bu işlevlere dayanan eklektik bir sınıflandırmadan hareketle, bağlamsal çözümleme için yazarın metindeki görünürlüğüne ilişkin on temel söylem işlevi belirlenmiştir ve bunlar Tablo 3’te özetlenmiştir.

Tablo 3. Kendinden söz etme ulamının sözbilimsel işlevleri

İşlevler	Sözbilimsel işlevler
İşlev 1 Bir amaç veya hedef belirtme	Yazarlar, araştırmayı yapma amaçlarını açıklar.
İşlev 2 Yöntemi açıklama	Yazarlar, yöntemi okurlarına daha anlaşılır hale getirmeyi amaçlar.
İşlev 3 Sonuç veya bulguları sunma	Araştırmacılar, genellikle “bulmak” eylemini kullanarak bulgularını netleştirir.
İşlev 4 Araştırmanın sınırlılıklarını değerlendirme	Yazarlar, kendilerini ya da araştırma yöntemini eleştirir.
İşlev 5 Yazarın çalışmaya dair kişisel görüş ve inançlarını ifade etme	Yazarlar, kişisel inançlarını açıklayarak okurlarıyla iletişim kurarlar.
İşlev 6 Araştırmanın gücünü değerlendirme	Araştırmacılar, çalışmalarının güçlü yönlerini göstermeye çalışır.
İşlev 7 Yazarın kendisini tanımlaması	Yazarlar, okurlarıyla görünmeyen bir bağ kurmak için kendilerini tanıtır.
İşlev 8 Bir iddia ya da öngöründe bulunma	Yazarlar, bir iddia ya da öngöründe bulunurken tereddütlerini gösterir.
İşlev 9 Öneriler sunma	Araştırmacılar, okurlarına gelecekteki araştırmalar için öneride bulunur.
İşlev 10 Bir varsayım, beklenti veya dilek belirtme	Yazarlar, sonuçlar için beklentilerini açıkça ifade eder.

Tablo 3’te gösterildiği gibi, kendinden söz etme, bir araştırma makalesinde çeşitli sözbilimsel işlevlere hizmet eder. Bu sözbilimsel işlevlerin sıklığı, araştırma makalesinin bölümlerine göre değişkenlik gösterebilir. Yazarlar, makalelerinde kendilerini çeşitli işlevlerle görünür kılmayı tercih

edebilir ve bu işlevlerin kullanım sıklığı bölüme göre farklılık gösterebilir. Örneğin, giriş bölümünde, kendinden söz etme sıklıkla çalışmanın amacını belirtmek için kullanılır. Buna karşın, yöntem bölümünde, genellikle yöntemi açıklamak için kullanılır. Tartışma ve Sonuç bölümlerinde ise yazarların, çalışmanın sonuçlarını, sınırlamalarını ve gelecekteki çalışmalar için önerilerini açıklamak için kendilerinden söz etmeleri gerekir. Bu nedenle, kendinden söz etme, bir araştırma makalesinin bölümlerinin gerekliliklerine ve doğasına bağlı olarak çok farklı sözbilimsel işlevlerde görünebileceğinden, bu çalışma tüm bölümleri çözümleyerek kendinden söz etme kullanımının tüm örneklerini ve sözbilimsel işlevlerini ortaya koymaktadır. Aynı şekilde, bir dilsel birimin çok işlevli doğası nedeniyle birden fazla üstsöylem işlevini yerine getirebileceği göz önünde bulundurularak, kendinden söz etmenin her bir işlevi çalışmada dikkate alınmıştır. Özellikle, dışlayan "biz" birden fazla sözbilimsel işlev taşıyabilir. Örneğin, *Yöntem bölümünde açıkladığımız gibi* yan tümcesi hem metin içi belirleyici hem de kendinden söz etme işlevi gören "(I)mIz" ekini içerir. Bir dil biriminin üstlendiği işlev sayısından bağımsız olarak, bu çalışmada araştırma makalelerinin yazarlarına atıfta bulunan her bir birim, bir kendine gönderme aracının örneği olarak çözümleme kapsamında yer almıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu bölüm, çözümlemenin sonuçlarını sunmakta olup, her iki derlemde de kendinden söz etmenin sıklığı, karşılaştırılması ve sözbilimsel işlevlerini detaylandırmaktadır. İlk olarak, her iki derlemde yer alan kendinden söz etme örneklerinin genel sıklığına dair bulgular paylaşılmıştır. İkinci olarak, kendinden söz etmenin açık ve örtük yazar unsurları olarak karşılaştırması yapılmıştır. Üçüncü olarak, ADT ve ADTn derlemelerinde açık yazar göndermelerinin dilbilgisel biçimleri ve sözbilimsel işlevleri, derlemde alınan örneklerle birlikte sunulmuş ve bulgular tartışılmıştır. Son olarak, örtük yazar göndermelerinin dilbilgisel biçimleri ve sözbilimsel işlevlerine dair bulgular, ADT ve ADTn derlemelerinden elde edilen örneklerle sunulmuş ve tartışılmıştır.

Açık ve Örtük Yazar Göndermelerinin Genel Kullanımı

Birinci ve ikinci araştırma sorularını ele almak amacıyla, bu bölümde D1 ve D2 Türkçe araştırma makalelerinde açık ve örtük yazar göndermelerinin kullanımına ilişkin benzerlikler ve farklılıklar ile bu farklılıkları açıklayabilecek olası etkenler sorgulanmaktadır. Bulgular, niteliksel ve niceliksel veri ile desteklenmektedir. Çözümleme sonuçları, her iki derlemde de kendinden söz etmelerin yaygın biçimde kullanıldığını, ancak Tablo 4'te de gösterildiği gibi açık ve örtük göndermelerin kullanımında farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4. Açık ve Örtük Yazar Göndermelerine İlişkin Log-olasılık Sonuçları

	ADT		ADTn		LL Oranı
	s	%	s	%	
Açık yazar göndermeleri	7	0.01	182	0.24	-96.50****
Örtük yazar göndermeleri	2223	2.62	1073	1.39	+307.26****
Toplam kendinden söz etme kullanımı	2230	2.63	1255	1.63	+191.09****

Oranlar üzerindeki yıldız işaretleri, log-olasılık testiyle belirlenen anlamlılık düzeylerini göstermektedir.

****='p<0.0001'de anlamlı (log-olasılık>15.13)'; s: derlemde gözlemlenen sıklık; %: metindeki göreceli sıklık; + ADT'ye göre ADTn'de fazla kullanım; - ADT'ye göre ADTn'de az kullanım

Tablo 4, hem ana dili Türkçe olan hem de olmayan yazarların araştırma makalelerinde sıklıkla açık ve örtük olarak kendilerine göndermede bulunduklarını göstermektedir. ADT derlemindeki (s:2230) ve ADTn derlemindeki (s:1255) kendinden söz etmenin genel kullanımı, akademik söylemin nesnel ve kişisel olmayan bir dil kullanımından öte olduğunu göstermektedir. Daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse, araştırma makalesi mütevazı ve yazarın varlığından arındırılmış bir tür değildir; aksine, yazarların kendilerini stratejik olarak metne dahil ettikleri ve varlıklarını eserlerinde ortaya koydukları bir alandır. Derlemdeki kendinden söz etme belirleyicilerinin kullanımı, yazarların bu göndermelerin belirli iletişimsel işlevlerinin farkında olduklarını ve argümanlarına, ait oldukları topluluğa ve okurlarına karşı duruşlarını yansıtmaktan kaçamayacaklarını gösterir.

Tablo 4'te gösterildiği gibi, derlemlerdeki kendinden söz etme belirleyicilerinin dağılımı, açık ve örtük yazar göndermelerinin kullanımında önemli benzerlikler ve farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Hem ADT hem de ADTn yazarları, açık yazar göndermelerine kıyasla örtük yazar göndermelerini daha fazla kullanmışlardır, bu da dilin tür-temelli kullanımını desteklemektedir. Kültür ve anadil fark etmeksizin, yazarların, araştırma makalelerinde kendiliklerini daha az görünür kılmak için daha örtük göndermelere yöneldikleri tespit edilmiştir. Bu özellik, araştırma temelli türlerin belirgin özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir.

Ayrıca, Tablo 4, derlemlerde başvuru kendinden söz etme sıklığındaki farkın anlamlı olduğunu ve Türk yazarların, anadili Türkçe olmayan yazarlara kıyasla daha fazla kendinden söz ettiklerini göstermektedir (LL oranı: +191.09; p değeri<0.0001). Türk yazarların kendinden söz etme sıklığının yüksek olmasının nedeni, makalelerinde örtük yazar göndermelerinin önemli ölçüde fazla kullanılmasıdır (LL oranı: +307.26; p değeri<0.0001). Toplumsal olarak mütevazılığı yücelten bir kültürün parçası olarak, Türk yazarlar, metinlerinde varlıklarını açıkça belirtmekten kaçınabilir ve yazar varlığını kültürel olarak şekillenen anlayışlara göre tercih edebilirler. Diğer bir deyişle, yazar göndermelerindeki tercihlerin, yazarların sosyal ve kültürel geçmişleri gibi dışsal faktörlerden etkilendiği söylenebilir (Ivanič, 1998). Koreli, Çinli veya Slovak yazarlar, ikinci dilde yazdıkları İngilizce akademik metinlerde açık yazar varlığından kaçınarak, daha çok örtük yazar göndermelerine başvurmayı tercih edebilirler (Chen, 2020; Walková, 2019). Bu durum, yazarların kültürel olarak şekillenen yazar varlığı anlayışlarını yansıtarak, toplulukçu kültürle özgül bir yaklaşımı işaret etmektedir (Hyland, 2002). Bu argümanlarla, bu çalışma, anadili Türkçe olan yazarların daha az açık yazar göndermesi kullanıp (s:7) örtük yazar göndermelerini daha fazla kullandığını (s:2223) göstermektedir. Bu, kendinden söz etme kullanımındaki eğilimlerin, kültürel olarak şekillenen epistemolojiler, toplulukla ilişki ve genel benlik anlayışına bağlı olarak farklılık gösterebileceğini ve bunun da yazarların metinlerinde müdahale etme kararlarını etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Buna benzer şekilde, Dontcheva-Navrátilová (2013) ve Ivanič (1998), yazarların kültürel geçmişlerinin, yazar göndermelerinin dışsal faktörlerden, özellikle de sosyal ve kültürel geçmişlerden etkilendiğini ve bu nedenle kişisel özne göndermelerinden kaçındıklarını savunmaktadırlar. Önceki araştırmalar da farklı sosyo-kültürel geçmişlere sahip yazarların akademik çalışmalarında farklı düzeylerde kendilerini temsil ettiklerini göstermektedir (Abdollahzadeh, 2011; Basal ve Bada, 2012; Karahan, 2013; Martínez, 2005; Molino, 2010; Mur-Dueñas, 2007; Sheldon, 2009; Yakhontova, 2006).

Anadili Türkçe olmayan yazarların araştırma makalelerinde örtük yazar göndermelerini açık göndermelere kıyasla daha sık kullanmaları, Türk kültürünün mütevazılığı önemsendiğinin farkında olduklarını gösterebilir ve böylelikle Türk söylem pratiklerini benimsemeye eğilimli oldukları ileri sürülebilir. Buna karşılık, ana dili Türkçe olan yazarlar, çalışmalarının Türk akademik bağlamının normları içinde tanınması ve kabul görmesi için yazar kimliklerini geri plana çekmeye daha fazla eğilim göstermektedir. Belcher (2007), ana dili İngilizce olmayan yazarların, yalnızca İngilizce yayın kabul eden prestijli uluslararası dergilerde makalelerini yayımlatabilmek için Anglo-Amerikan söylem pratiklerini benimsemeye eğilimli olduklarını belirtmektedir. Bu doğrultuda, ikinci dilde yazan yazarların, yazdıkları dilin söylem pratiklerine uyum sağlamaya yatkın oldukları söylenebilir. Aynı zamanda, yazarlar hedef dilin ve kültürün sözbilimsel normlarını benimserken, ana dillerine ait bazı sözbilimsel kalıpları da ikinci dilde yazarken korumaktadır. Söylemler arasındaki bu tür bir harmanlama, “söylemler arası melezlik” (İng. interdiscursive hybridity) olarak adlandırılmaktadır (Mauranen vd., 2020). Bu çalışmanın bağlamında, söylemler arası melezlik, ana dili Türkçe olmayan yazarların açık ve örtük yazar göndermeleri arasında gezindikleri şekilde yorumlanabilir. Bu durum, açık kendinden söz etmelerin küresel akademik söylemde teşvik edilirken, örtük göndermelerin Türk akademik geleneğinde alçakgönüllülüğe verilen kültürel değer nedeniyle tercih edilmesinden etkilenmektedir. Daha açık bir ifadeyle, ana dili Türkçe olmayan yazarlar yalnızca örtük yazar göndermelerini daha fazla kullanmakla ve ikinci dildeki söylem pratiklerine uyum sağlamakla kalmaz, aynı zamanda araştırma makalelerinde kendilerini açık bir şekilde metne dahil ederek Türk yazarlarla karşılaştırıldığında (LL oranı: -96.50; p değeri<0.0001) metinlerinde daha görünür hale gelirler. Bu bulgu, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan ders kitaplarında “I” ve “we” kullanımlarını inceleyen Güçlü’nün (2024) çalışmasıyla örtüşmektedir. Güçlü (2024), kapsayıcı “biz” kullanımının ve örtük yazar göndermelerine yönelik eğilimin, Türk kültürünün toplumsalcı ve alçakgönüllülüğü öne çıkaran yapısını yansıttığını ortaya koymuştur. Benzer biçimde, bu tür

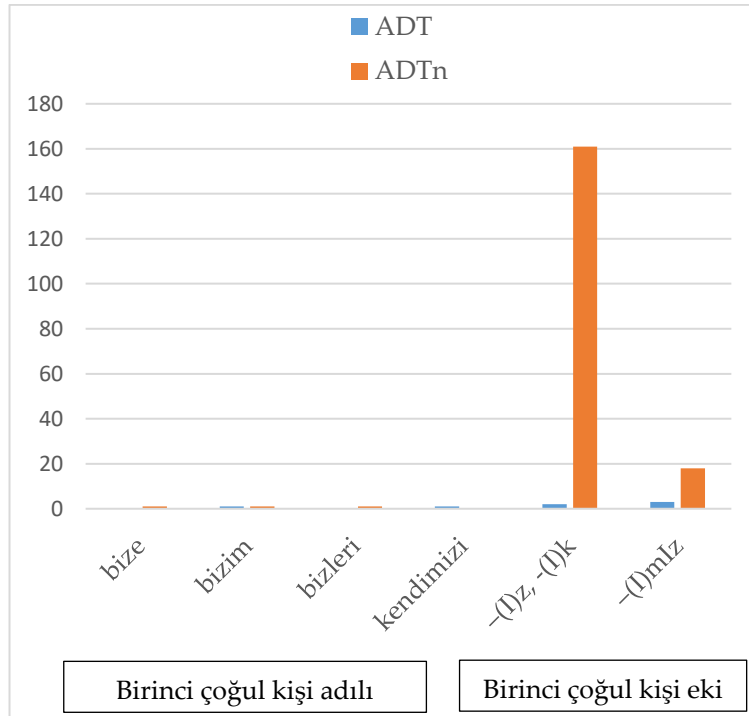
sözbilimsel örüntüler, akademik yazmadaki dilsel tercihlerin kültürel olarak biçimlenmiş söylem uygulamalarıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Ana dili Türkçe olmayan yazarların, Türkçe kaleme aldıkları metinlerde kendilerini görünür kılma yönündeki tercihleri; birinci tekil kişi adlarının akademik yazında otorite kurma ve kişisel duruş sergilemede etkili bir araç olarak görülmeye başlanmasıyla (Flowerdew ve Wang, 2015; Harwood, 2005; Hyland, 2001a, 2002; Lorés-Sanz, 2011; Tang, 2006) ve İngilizcenin akademik iletişim ile araştırmalarda uluslararası ortak dil (İng. lingua franca) olarak baskın hale gelmesinin yazar görünürlüğünü teşvik etmesiyle ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda, ana dili Türkçe olmayan yazarlar, ikinci dile özgü yerel ve küresel söylem geleneklerinden yararlanarak akademik kimliklerini müzakere etmektedir. Benzer biçimde, Güçlü (2025), üstsöylemin, ana dili Arnavutça olan öğrenciler tarafından ikinci dil olarak Türkçede yazılan ikna edici görüş yazılarının biçimlendirilmesinde temel bir sözbilimsel bir araç olarak işlev gördüğünü vurgulamakta; etkileşimi sürdürmek amacıyla kendinden söz etmeye dayalı öğelerin sıkça kullanıldığını ortaya koymakta ve akademik yazmada üstsöylem farkındalığının geliştirilmesinin pedagojik önemine dikkat çekmektedir. Bu bulgular, dilsel ve kültürel etmenlerin akademik yazı pratiklerini şekillendirmedeki rolünü, özellikle de yazarların akademik topluluklarla nasıl ilişki kurduklarını ve metinlerinde kendilerini nasıl konumlandıklarını anlamının önemini vurgulamaktadır.

Aşağıda, önce açık yazar göndermelerinin tüm görünüşleri ve sözbilimsel işlevleri, ardından ise örtük yazar göndermelerinin görünüşleri ve sözbilimsel işlevleri sırasıyla sunulmuştur.

Açık Yazar Göndermelerinin Görünüşleri ve Sözbilimsel İşlevleri

Bu bölüm, akademik yazarların D1 ve D2 Türkçe akademik metinlerinde açık yazar göndermelerini dilbilgisel biçimleri ve sözbilimsel işlevleri açısından nasıl oluşturduklarına dair sonuçları ve bulguları sunarak üçüncü araştırma sorusuna cevap vermektedir. Şekil 1, ADT ve ADTn'de kullanılan açık yazar göndermelerinin dilbilgisel biçimlerini göstermektedir.



Şekil 1. ADT ve ADTn'deki Açık Göndermelerinin Ortaya Çıkış Şekilleri

Eşdizimsel çözümleme, her iki derlemde de birinci çoğul kişi adlarının yalnızca birkaç kez kullanıldığını göstermektedir; örneğin, yönelme durum hal eki alan birinci çoğul kişi adlı *bize* (ADTn, s:1) ve belirtme durum hal eki alan birinci çoğul kişi adlı *bizleri* (ADTn, s:1), birinci çoğul kişi iyelik

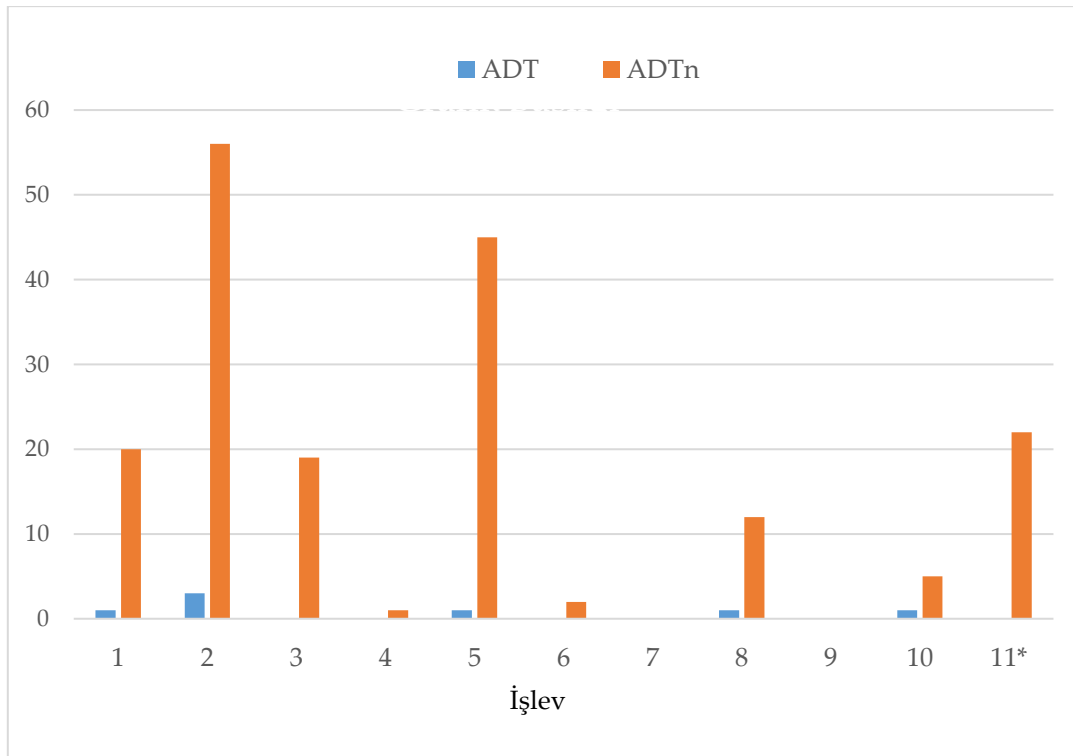
adılı *bizim* (ADT, s:1; ADTn, s:1), belirtme durum hal eki alan birinci çoğul kişi dönüşlülük adılı *kendimizi* (ADT, s:1 Diğer yandan, her iki derlemde de birinci çoğul kişi adılarına kıyasla birinci çoğul kişi eklerinin daha sık kullanıldığı görülmektedir; örneğin birinci çoğul kişi eylemcil eki *-(I)z*, *-(I)k* (ADT, s:2; ADTn, s:161) ve birinci çoğul kişi iyelik adıl eki *-(I)mIz* (ADT, s:3; ADTn, s:18). D1 ve D2 Türkçe yazarların, akademik metinlerinde birinci çoğul kişi adlarıyla kendilerine açıkça göndermede bulunmayı tercih etmedikleri sonucuna varılabilir. Bu durum, kişi adlarının akademik yazımda zorluk oluşturduğuna ve bazı yazarların bunları kullanmada tereddüt ettiklerine işaret edebilir. Ayrıca hem ana dili Türkçe olan hem de anadili Türkçe olmayan yazarların, kendilerine açıkça atıfta bulunurken birinci çoğul kişi eklerini tercih ettikleri görülmektedir. Her iki derlemde, özellikle de yabancı yazarların yazılarında eklerin sık kullanımı, onların Türkçenin özne düşürme ve sondan eklemeli yapısından yararlandıklarını göstermektedir. Benzer şekilde, Korece gibi dillerde kişi adları bağlamdan anlaşılabiliriyorsa sıklıkla tümceden düşürülebilir. Bu durum, yazarların kendilerine dolaylı olarak üçüncü tekil kişi belirleyici öbekleriyle (örn. araştırmacı) ya da cansız varlık öznesi ya da soyut özne yapılarıyla (örn. bu çalışma) atıfta bulunmalarına olanak tanımaktadır (Hyland, 1996). Bu nedenle, anadili Türkçe olmayan yazarlar, birinci çoğul kişi eylemcil (İng. verbal) ve adıl (İng. nominal) ekleri aracılığıyla özne-yüklem uyumu kurarak kendilerine göndermede bulunabileceklerinin farkındadır.

Karşılaştırmalı sonuçlara gelince, log-olasılık çözümlemesi, anadili Türkçe olmayan yazarların birinci çoğul kişi eylemcil eklerini *-(I)z*, *-(I)k* (LL oranı: -219.98; p değeri <0.0001) ve birinci çoğul kişi iyelik adıl eklerini *-(I)mIz* (LL oranı: -13.37; p değeri <0.001) makalelerinde anlamlı düzeyde fazla kullandıklarını göstermektedir. Bu bulgu, anadili Türkçe olmayan yazarların bu eklerle açık yazar göndermelerini sıklıkla tercih ettiklerini, yani kendilerine açıkça atıfta bulunmalarının ardında bu eklerin rol oynadığını ortaya koymaktadır (bkz. Tablo 4).

Aşağıda, açık yazar göndermelerinin bazı görünümelerini ortaya koymak üzere derlemde alınan bazı örnekler sunulmuştur:

1. Araştırma süreci boyunca **kendimizi** paranteze alarak, önyargılarımızı göz önünde bulundurarak süreci yönetmeye çalışsak da veri toplama sürecindeki varlığımızın katılımcıların yanıtlarını etkilemiş olma ve **bizim** bu yanıtları doğru değerlendirememesi olasılığı mümkündür (Ateş ve Ünal, 2022).
2. Bu bulgu, önerdiğimiz oyunun, bilgisayar ve video oyunlarına karşı tutumlara bakılmaksızın tüm öğrenciler tarafından kullanılabilmesi yönünde **bizleri** cesaretlendirmiştir (Chang vd., 2015).
3. **Bize** göre bu dikkat edilmesi gereken bir husustur (Romero vd., 2015).
4. Önceki çalışmalarda önerilen modellerin verilerimize nasıl uyum gösterdiğini test etmek için CFA kullanılmıştır (Safran vd., 2020).

Açık yazar göndermesiyle yapılan kendinden söz etme türündeki dilbilgisel yapılar, derlemde çeşitli sözbilimsel işlevlerle birlikte kullanılmaktadır. Bu işlevler arasında; bir amaç veya hedef belirtme (İşlev 1), yöntemi açıklama (İşlev 2), sonuç veya bulguları sunma (İşlev 3), araştırmanın sınırlılıklarını değerlendirme (İşlev 4), yazarın çalışmaya dair kişisel görüş ve inançlarını ifade etme (İşlev 5), araştırmanın gücünü değerlendirme (İşlev 6), yazarın kendisini tanımlaması (İşlev 7), bir iddia veya öngöründe bulunma (İşlev 8), öneriler sunma (İşlev 9), bir varsayım, beklenti veya dilek belirtme (İşlev 10) ve metin içi bağlantılar kurma (İşlev 11) yer almaktadır. Şekil 2, açık yazar gönderimlerinin bu sözbilimsel işlevlere göre dağılımını göstermektedir.



(11. işlevsel ulam üzerindeki yıldız işareti, derlemde belirlenen ve açık kendinden söz etme işlevleri listesine yeni ulam olarak eklenen sözbilimsel işlevi göstermektedir.)

Şekil 2. ADT ve ADT'deki Açık Yazar Göndermelerinin Sözbilimsel İşlevlerinin Dağılımı

Şekil 2'de gösterdiği üzere, ana dili Türkçe olmayan yazarlar açık yazar göndermelerini ağırlıklı olarak yöntem açıklamak, amaç veya hedef belirtmek, çalışmaya dair kişisel görüş ve inançlarını ifade etmek, bir iddia veya öngöründe bulunmak, bir varsayım, beklenti ya da dilek belirtmek ve sonuç veya bulguları sunmak amacıyla kullanmaktadır. Ayrıca, metin içi bağlantılar kurmak da bu çalışmada yalnızca ADTn'ler tarafından kullanılan bir başka sözbilimsel işlevdir. Bu durum, ADTn'lerin yalnızca kendilerine açıkça gönderimde bulunmakla kalmayıp, aynı zamanda söylem düzenleyici rolü de dahil olmak üzere çeşitli sözbilimsel işlevlere başvurduklarını göstermektedir. Öte yandan, Türk yazarlar açık yazar göndermelerini daha çok çalışmalarının yöntemini açıklamak amacıyla kullanmaktadır. Şekil 2, aynı zamanda hem ADT'lerin hem de ADTn'lerin, çalışmalarının yöntem kısmını açıklamak için açık yazar kimliğine en sık şekilde başvurduklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, kültürel geçmişten bağımsız olarak yazarların araştırmalarının yöntem kısmına önem verdiklerini ve süreci daha şeffaf ve okur açısından anlaşılır kılmayı hedeflediklerini göstermektedir. Bu durum, araştırma makalelerinin bir akademik tür olmasıyla ilişkilendirilebilir. Her iki derlemde ortak bir diğer nokta ise, ne ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan yazarların Türkçe yazdıkları araştırma makalelerinde kendilerini tanımlamak amacıyla açık yazar deneyimlerine yer vermemiş olmalarıdır. Buna ek olarak, çalışmanın gücünü ve sınırlılıklarını değerlendirme ya da önerilerde bulunma gibi işlevlerin daha az kullanılması da araştırma makalesinin bir akademik alt tür oluşuyla açıklanabilir. Zira, bu tür işlevler bir araştırma makalesi içinde yer almakla birlikte, yöntemsel süreç gibi zorunlu bilgilerle karşılaştırıldığında daha az vurgulanmaktadır. Öneri sunma işlevi, eğer veri tavsiye köşeleri gibi başka bir türden alınmış olsaydı, daha sık gözlemlenebilirdi. Bununla birlikte, yazarların öneride bulunma ya da kendilerini tanımlama gibi daha az kullanılan işlevler aracılığıyla okurlarla etkileşime geçmekten ya da onlara yönelik tutumlarını göstermekten kaçındıkları da öne sürülebilir.

Tablo 5, D1 ve D2 Türkçe araştırma makalelerinde açık yazar göndermelerinin sözbilimsel işlevlerine ilişkin log-olasılık sonuçlarını ortaya koymaktadır.

Tablo 5. D1 ve D2 Türkçe Araştırma Makalelerinde Açık Yazar Göndermelerinin Sözbilimsel İşlevlerine İlişkin Log-olasılık Sonuçları

Açık yazar göndermeleri	ADT		ADTn		LL oranı
	s	%	s	%	
Sözbilimsel işlevler					
Bir amaç veya hedef belirtme	1	0.00	20	0.03	-22.94****
Yöntemi açıklama	3	0.00	56	0.07	-63.28****
Sonuç veya bulguları sunma	0	0.00	19	0.02	-28.20****
Araştırmanın sınırlılıklarını değerlendirme	0	0.00	1	0.00	-1.48
Yazarın çalışmaya dair kişisel görüş ve inançlarını ifade etme	1	0.00	45	0.06	-58.45****
Araştırmanın gücünü değerlendirme	0	0.00	2	0.00	-2.97
Yazarın kendisini tanımlaması	0	0.00	0	0.00	+0.00
Bir iddia ya da öngöründe bulunma	1	0.00	12	0.02	-12.05***
Öneriler sunma	0	0.00	0	0.00	+1.29
Bir varsayım, beklenti veya dilek belirtme	1	0.00	5	0.01	-3.31
*Metin içi bağlantı kurma	0	0.00	22	0.03	-32.66****

Oranlar üzerindeki yıldız işaretleri, log-olasılık testiyle belirlenen anlamlılık düzeylerini göstermektedir.

= $p < 0.001$ düzeyinde anlamlı (log-olasılık > 10.83); *= $p < 0.0001$ düzeyinde anlamlı (log-olasılık > 15.13); s: derlemde gözlemlenen sıklık; %: metindeki göreceli sıklık; + ADT'ye göre ADTn'de daha sık kullanım; - ADT'ye göre ADTn'de daha az kullanım

(İşlevsel kategoriler üzerindeki yıldız işareti, derlemde tespit edilip kendinden söz etme işlevleri listesine yeni bir ulam olarak eklenen sözbilimsel bir işlevi göstermektedir).

Tablo 5'te gösterildiği üzere, D1 ve D2 Türkçe araştırma makalelerinde yazarlar kendilerine açık biçimde gönderimde bulunma konusunda farklı eğilimler sergilemektedir. Ana dili Türkçe olmayan yazarlar; yöntem açıklama (LL oranı: -63.28; $p < 0.0001$), bir amaç veya hedef belirtme (LL oranı: -22.94; $p < 0.0001$), sonuç veya bulguları sunma (LL oranı: -28.20; $p < 0.0001$), çalışmaya dair kişisel görüş ve inançlarını ifade etme (LL oranı: -58.45; $p < 0.0001$), bir iddia veya öngöründe bulunma (LL oranı: -12.05; $p < 0.001$) ve metin içi bağlantılar kurma (LL oranı: -32.66; $p < 0.0001$) gibi işlevleri, ana dili Türkçe olan yazarlara kıyasla anlamlı düzeyde daha fazla kullanmıştır.

ADT ve ADTn derlemlerinde sözbilimsel işlevlerin benzer şekilde dağılması (bkz. Şekil 1), araştırma makalesinin akademik bir tür olarak taşıdığı ortak yapısal özelliklere işaret etmektedir. Ancak, ADTn yazarlarının bu açık yazar göndermelerinin sözbilimsel işlevleri daha yoğun kullanması, Türk yazarların makalelerine kıyasla kendilerine açıkça gönderimde bulunmayı daha çok tercih ettiklerini ve bunun da bazı kültürel eğilimleri yansıttığını göstermektedir. Aşağıda, her bir sözbilimsel işleve dair, yazarların kendilerine açıkça gönderimde bulunduğu örnekler yer almaktadır.

Bir amaç veya hedef belirtme (İşlev 1)

5. Bu makalede, orta dereceli okul öğrencilerinin jeo-uzamsal düşünme yeteneklerinin tahmin edilmesi amacıyla karar ağacı algoritmasına dayanan bir tahmin modeli oluşturularak bu boşluğu doldurmayı amaçlıyoruz (Xie vd., 2022).

Yöntemi açıklama (İşlev 2)

6. Öğrencilerin kullandıkları strateji ile sonucun doğruluğu arasındaki ilişkiyi araştırmak için, Fisher-Freeman-Halton testini kullanarak R'deki Strateji değişkeni ile R'de Başarıyı, A'daki Strateji ile A'da Başarıyı ve G'deki Strateji ile G'de Başarıyı karşılaştırdık (Zeljić vd., 2021).

Sonuç veya bulguları sunma (İşlev 3)

7. **Bulgumuz** ise beklentilerimizi doğrulamış ve önerdiğimiz oyunun hem öğrencilerin oyunu oynarken fizikle ilgili gerekli bilgilerinin olup olmadığını dolaylı yoldan anlamak için hem de fiziğin yörünge kanunu öğrenmekte olan öğrenciler ile kullanılabileceğini göstermiştir (Chang vd., 2015).

Araştırmalarının sınırlamalarını değerlendirme (İşlev 4)

8. Hareket algılama motoru özel ve çok amaçlı olmasına rağmen bizim **sadece** yakalama-tutma hareketlerinin algılanmasına **ihtiyacımız vardı** (Chang vd., 2015).

Yazarın çalışmaya dair kişisel görüş ve inançlarını ifade etme (İşlev 5)

9. Bu nedenle, lider öğretmenliğin onlar için yeni bir kavram olmadığını **düşünmekteyiz** (Tahir vd., 2020).

Araştırmalarının gücünü değerlendirme (İşlev 6)

10. Bu bulgu, önerdiğimiz oyunun, bilgisayar ve video oyunlarına karşı tutumlara bakılmaksızın tüm öğrenciler tarafından kullanılabileceği yönünde **bizleri cesaretlendirmiştir** (Chang vd., 2015).

Bir iddia veya öngöründe bulunma (İşlev 7)

11. Böylece, öğrencilerin diğer bağlamlarda problem çözmedeki başarılarında bir artış **olabileceğini düşünüyoruz** (Zeljić vd., 2021).

Öneriler sunma (İşlev 8)

12. Bu anlamda kendilerine coğrafya derslerinde sınıf düzenini sağlayarak ve öğrencilere zamanında ve yeterli düzeyde rehberlik sunarak iyi bir eğitim ortamı oluşturmalarını **öneririz** (Xie vd., 2022).

Bir varsayım, beklenti veya dilek belirtme (İşlev 9)

13. İkincisi, insanların bilgisayar/video oyunlarına karşı pek çok farklı tutum sergilediklerini bildiğimiz için öğrencilerin tutumları ile oyun oynama performansı arasında herhangi bir ilişki olmadığını göreceğimizi **umuyoruz** (Chang vd., 2015).

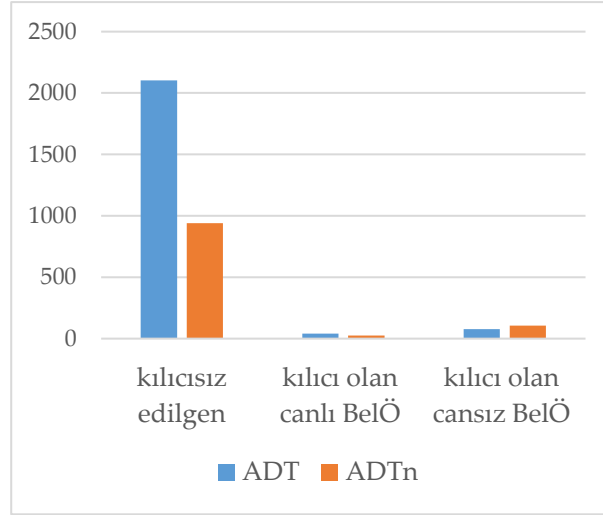
Metin içi bağlantılar kurma (İşlev 10)

14. **Daha önce de belirttiğimiz gibi**, öğrencilerin ders kitaplarındaki problemler, ilk üç görevle benzer karmaşıklığa sahiptir (Zeljić vd., 2021).

Bu bölüm, ikinci araştırma sorusuna ilişkin bulguları açığa çıkarmıştır. ADT ve ADTn derlemlerinde kullanılan açık yazar göndermelerinin tüm gerçekleşme biçimlerini ve sözbilimsel işlevlerini; bunların dağılımlarını, karşılaştırmalı sonuçlarını ve derlemden alınan örneklerle birlikte sunmuştur.

Örtük Yazar Göndermelerinin Görünümleri ve Sözbilimsel İşlevleri

Bu bölüm, Türkçeyi birinci ve ikinci dil olarak kullanan akademik yazarların, araştırma makalelerinde açık yazar göndermelerini nasıl kurduklarını; bu göndermelerin biçimsel yapıları ve sözbilimsel işlevleri üzerinden incelemektedir. Böylece üçüncü araştırma sorusu ele alınmakta ve ilgili bulgular sunulmaktadır. Bağlam dizini çözümlemesi, Şekil 3'te sunulduğu gibi, örtük yazar göndermelerinin dilbilgisel biçimler açısından nasıl dağıldığını ortaya koymuştur.



Şekil 3. ADT ve ADTn'de Açık Yazar Göndermelerinin Dağılımı

Önceki çalışmaların bulgularına dayalı olarak oluşturulan derlem temelli çözümleme çerçevesine (Bkz. Tablo 2) ek olarak, derlem çıkışlı çözümleme hem ADT hem ADTn araştırma makalelerinde kendilerine örtük biçimde göndermede bulunmak için kılıcsız edilgen yapıları, kılıcı olan canlı BelÖ'ler ve kılıcı olan cansız BelÖ'leri kullandıklarını göstermektedir (Bkz. Şekil 3). Buna karşılık, kılıcı olan canlı ve cansız BelÖ'ler nadiren görülmekte, her iki derlemde de kılıcı olan cansız BelÖ'lerin kullanım sıklığı biraz daha yüksek çıkmaktadır. Bu güçlü edilgen tercihleri yazarların yazar varlıklarını gizlemek için edilgenlik eklerini kullanmaya eğilimli olduklarını ve Türkçenin eklemeli yapısından yararlandıklarını göstermektedir. Tablo 6, ADT ve ADTn derlemlerinde yer alan örtük yazar göndermelerinin tüm ortaya çıkış şekillerini sunmaktadır.

Tablo 6. ADT ve ADTn'deki Örtük Yazar Göndermeleri ve Gerçekleşme Sıklıkları

Örtük Yazar Göndermeleri		ADT		ADTn	
Biçimler	Örnekler	s	%	s	%
Kılıcsız edilgenler					
Ana tümcede kullanılan eylemcil edilgenlik ekleri	-Il/(I)n	1361	1.60	681	0.88
Yan tümcede kullanılan eylemcil edilgenlik ekleri	-IlAn (ortaç) (İng.participle)	556	0.65	156	0.21
	-IldİğI (ortaç)	74	0.08	12	0.02
	-IldİğIndA (ulaç) (İng.converb)	12	0.01	92	0.11
Kılıcı olan canlı BelÖ'ler	Araştırmacılar	42	0.04	8	0.01
	Yazarlar	0	0.00	18	0.02
Kılıcı olan cansız BelÖ'ler	Bu çalışma	42	0.04	48	0.06
	Bu makale	0	0.00	1	0.00
	Bu araştırma	26	0.03	35	0.04
	Bu bulgu	10	0.01	22	0.02

Tablo 6, hem ADT hem ADTn'lerin kendilerine örtük olarak göndermede bulunmak için çeşitli dilsel yapılar kullandıklarını açıkça ortaya koymaktadır. Her iki derlemde de kılıcsız edilgen yapılar,

iki şekilde karşımıza çıkmaktadır: ana tümcede eylemcil edilgenlik ekleri: *-Il/(I)n* ve yan tümcede eylemcil edilgenlik ekleri: *-IlAn*, *-IldİğI*, *-IldİğIndA*. Bu eklerin her biri, derlemden alınan bağlam içindeki örnekleriyle birlikte aşağıda sunulmaktadır.

Ana tümcede kullanılan eylemcil edilgenlik ekleri

15. *Bu çalışmada yer alan iller sırasıyla Doğu, Orta ve Batı Çin'den **seçilmiştir*** (Su vd., 2017).
16. *Tablet bilgisayar programındaki etkinliklerin listesini gösteren bir ekran görüntüsü **Şekil 1'de verilmiştir*** (Eliçin ve Tunalı, 2016).
17. *Veri toplamak için gerekli olan etik kurul izin belgesi **alınmıştır*** (Gülsün ve Köseoğlu, 2020).

Bu örnekler, yazarların ana cümlede yüklem işlevi gören *-(I)l* eylemcil edilgenlik eki aracılığıyla kendilerine örtük biçimde göndermede bulunduklarını göstermektedir.

Yan tümcede kullanılan eylemcil edilgenlik ekleri

18. *Araştırmada **elde edilen** veriler içerik çözümlemesi yöntemi ile çözümlenmiştir* (Köysüren ve Deryakulu, 2017). "The data **obtained** in the research were analyzed using the content analysis method."
19. *Her resim **gösterildiğinde** çocuğun önüne yüz ifadelerini içeren kartlar sıralanmış ve "Resimde gösterilen olaya tepkin nasıl olurdu, yüz ifadelerinden birini seçer misin?" diye sorulmuştur* (Özyürek ve Şahin, 2015).
20. *Çalışmanın **gerçekleştirildiği** her iki okul da ilçe merkezinde yer almaktadır* (Kanyılmaz ve Yücel, 2020) "Both schools where the study **was conducted** are located in the district center."
21. *Öğrencilerin etkileşimli okumayı tercih etme nedenleri genel olarak **incelendiğinde** ise, sürece aktif katılmalarının ve etkileşim içinde olmalarının bu tercihte önemli olduğu söylenebilir* (Yurtbakan vd., 2020).

(18)-(21) numaralı tümcelerde ise yazarlar, bu kez yan tümcelerde olmak üzere, yine edilgenlik ekleri aracılığıyla kendilerine örtük biçimde göndermede bulunmaktadır. Bu yan tümcelerde kullanılan edilgenlik eylemcil ekler, ilgi tümceciklerinin ortaçları olan *-IlAn* ve *-IldİğI* ile belirteç tümceciklerinin ulacı olan *-IldİğIndA*'dır. Üçü de çekimsiz eylem yapısındadır. Her ne kadar Türkçede, ad tümceciklerinin eylemsisi olan ad-eylemler de bir diğer çekimsiz eylem türü olarak bulunsun da (Göksel ve Kerslake, 2005), derlemde yazarlara örtük göndermede bulunan herhangi bir ad-eyleme rastlanmamıştır. Ayrıca, log-olasılık çözümleme sonuçları, ana dili Türkçe olan yazarların hem ana tümceye ait edilgen eylem eklerini (+170.40, $p < 0.0001$) hem de yan tümceye ait edilgen eylem eklerini (+197.90, $p < 0.0001$) anlamlı düzeyde daha fazla kullandığını göstermektedir.

Önceki araştırmalar, akademik söylemde edilgen yapıların öne çıkan rolünü de vurgulamıştır. Örneğin, Akbaş ve Hardman (2017), araştırma bulgularını sunarken yazarların sıklıkla kılıcsız edilgen yapılara başvurduklarını ortaya koymuştur. Işık-Taş (2018) ise, kılıcsız edilgen yapıların kullanımında kültürel faktörlerin etkili olduğunu vurgulamıştır. Bu doğrultuda, akademik söylemi kişileştirmemek ve nesnelliği ön plana çıkarmak amacıyla kılıcsız edilgen yapıların tercih edildiği söylenebilir. Özellikle bu tür yapılar sayesinde, yazarlar okurların dikkatini kendi rollerine değil, araştırma sürecinin tarafsızlığına çekmektedir.

Her iki derlemde, kullanım sıklığı bakımından kılıcı olan cansız BelÖ'ler, kılıcsız edilgen yapılardan sonra gelmektedir. Daha açık bir ifadeyle, yazarlar kendilerine doğrudan göndermede bulunmak yerine, bazı BelÖ'leri eylemin öznesi olarak atamaktadır. Aşağıda, bu durumu örnekleyen bazı ifadeler derlemden sunulmuştur.

22. *Bu nedenle, bu çalışma* Karadağ'daki okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların korkularını çizimler ve sözel tasvirler üzerinden nasıl gösterdiklerini incelemeyi amaçlamaktadır (Novovic ve Micanovic, 2020).
23. *Bu araştırma*, çeşitli demografik değişkenlerin öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin tutumları, kullandıkları baş etme stratejileri ve algıladıkları okul iklimi üzerinde önemli bir yordayıcı olduğunu göstermektedir (Şen ve Doğan, 2021).
24. *Bu makale*, 2011 ile 2017 arasında ESERA konferans bildirilerinde yayınlanan fen eğitimi ile ilgili araştırmalara yöneltilen açıklayıcı ve sistematik bir içerik analizi yaklaşımının sonuçlarını sunmaktadır (Alshamrani ve Aldahmash, 2020).

Derlemde, *bu çalışma*, *bu araştırma*, *bu makale* gibi cansız BelÖ'lerinin, eylemin öznesi olarak görev yaptığı ve yazarın kendisine dolaylı yoldan gönderimde bulunduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Molino (2010), metinlerde yazarın görünürlük ya da görünmezliklerinin, kişisel ifadelerin yanı sıra, *bu makale* gibi "soyut söyleyici" işlevi üstlenen metonimik ifadeler yoluyla da gerçekleşebileceğini ortaya koymaktadır. Ana dili Türkçe olan yazarlar kılıcsız edilgen yapıları yoğun şekilde tercih ederken, ana dili Türkçe olmayan yazarların, kendilerine dolaylı yoldan gönderimde bulunmak için eylemin kılıcsı olarak cansız BelÖ'leri kullanmaya istatistiksel olarak daha fazla eğilim göstermesi ilgi çekici sonuçlardan biridir (LL oranı: -7.38; $p < 0.01$).

Kılıcsız edilgen yapılar ve cansız BelÖ'lere ek olarak, D1 ve D2 Türkçe araştırma makalelerinde yazarlar, *araştırmacılar*, *yazarlar* gibi canlı BelÖ'lerle de kendilerine dolaylı yoldan gönderimde bulunmaktadır. Aşağıda, bu kullanımlara ilişkin derlemde örnekler verilmiştir:

25. *Araştırmacılar*, elde edilen verileri daha sonra analiz edebilmek için elektronik verilere dönüştürüp SPSS'e girmiştir (Chang vd., 2015).
26. *Bu kâğıdın yazarları*, seçilen soru ve cevapları kendi aracına dahil etmek için K. Kopecky ve J. Pyżalski'nin onayını aldılar (Tomczyk ve Waśniński, 2017).
27. *Bu çalışmada ise yazarlar* matematiksel problem çözme, yöntemsel bileşenler ve matematiksel modelleme yeterliliğinin yapısını açığa çıkararak bu kısıtlılığı gidermiştir (Han ve Kim, 2020).

Bu örnekler, etken çatılı yapılarda kılıcı olarak işlev gören canlı BelÖ'lere işaret etmektedir; ancak kılıcı olan canlı BelÖ'ler, edilgen çatının kullanımıyla da arka plana atılabilir. Bu durumda, özne konumunda yer almak yerine *tarafından* öbekleri (ing.by-phrases) aracılığıyla ifade edilirler. Bu bağlamda, kılıcı olan canlı BelÖ'lerin iki şekilde ortaya çıktığı gözlenmiştir: Birincisi, (25), (26) ve (27) örneklerinde gösterildiği üzere, etken yapılarda doğrudan özne işlevi üstlendikleri durumlarda, ikincisi ise, (28) ve (29) örneklerinde sunulduğu gibi edilgen yapılarda *tarafından* öbeklerinde yer aldıkları durumlarda (örn. *araştırmacılar tarafından bulunmuştur*), kılıcı olan tümleçler (ing. agentive adjuncts) olarak gerçekleşmektedir.

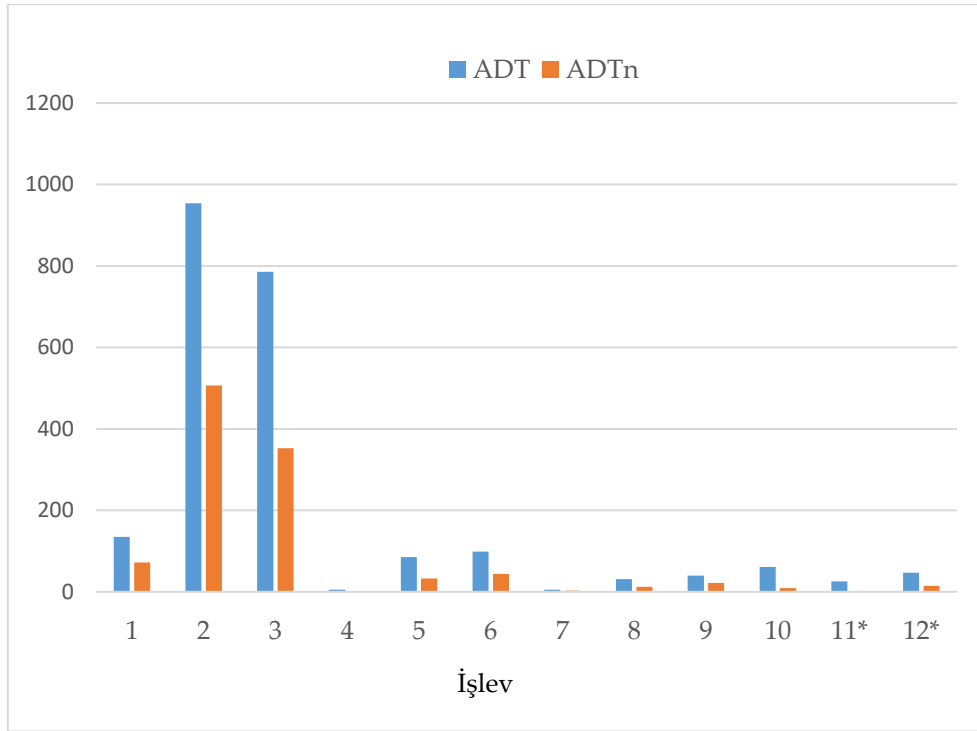
28. **Araştırmacılar tarafından**, tablet bilgisayarlarda çalışabilen bir yazılım programı özellikle bu araştırma için tasarlanmış ve geliştirilmiş olup, uygulama oturumlarında bu program kullanılmıştır (Eliçin ve Tunalı, 2016).
29. Bu doğrultuda **araştırmacı tarafından** belirlenen öğrenme alanları ve yazılan kazanımlar kapsam geçerliğinin ve kazanımların uygunluğunun belirlenmesi amacıyla, alan ve program geliştirme uzmanlarına sunulmuştur (Bacakoğlu ve Taş, 2020).

Derlemdeki örtük yazar göndermeleri arasında kılıcı olan canlı BelÖ öznelere, en az tercih edilen ulam olmuştur. Yazarlar, araştırma makalelerinde *bu kâğıdın yazarları*, *bu çalışmanın yazarları* gibi ifadelerle kendilerine dolaylı şekilde göndermede bulunmuş, bu kullanımlar yazarlar başlığı altında niceliksel olarak değerlendirilmiştir. Kılıcı olan canlı BelÖ öznelerinin kullanımında iki derlem arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Yukarıdaki örneklerde cansız BelÖ'ler çoğunlukla çoğul biçimde gerçekleşerek, örtük özne göndermeleri yoluyla yazarlara dolaylı biçimde atıfta bulunmaktadır. Daha önce de belirtildiği üzere, derlemdeki tüm makaleler çok yazarlı olmakla birlikte, Örnek 29'da dikkat çekici bir nokta ortaya çıkmaktadır. Bu örnekte, yazarlar kendilerine tekil canlı BelÖ olan "*araştırmacı*" aracılığıyla gönderme yapmıştır. Tek yazarlı metinlerde sıklıkla karşılaşılan ve örtük bir strateji olarak işlev gören düzenleyici *biz* (ing.editorial *we*) kullanımının aksine, bu yapı yazarın varlığını geri planda tutmakta ve araştırma sürecini nesnelleştirmektedir. Bu nedenle, bu kullanım özne göndermesinin bir örneği olarak kodlanmış ve özellikle de yazarı kişisellikten arındırma (ing.authorial depersonalization) işlevi kapsamında değerlendirilmiştir. Bu alışılmadık tercihin, söz konusu makalenin bir tezden türetilmiş olmasından tez yazımında tekil "*araştırmacı*" kullanımının geleneksel olarak tercih edilmesi ya da yazar ortaklarından birinin (örn. tez yazarı) araştırmanın uygulama kısmını yürütürken diğerlerinin daha çok danışmanlık veya destekleyici roller üstlenmiş olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Bu gözlem, yazarların söylemdeki görünürlüklerini biçimlendirmek amacıyla kişi göndermelerini stratejik olarak nasıl yönlendirebildiklerini göstermektedir.

Akademik yazımda tümcede kılıcı olan canlı BelÖ'nün örtük kullanımı, yazar varlığının önemli bir göstergesidir. Bu argümanla paralel olarak, Hyland (2002) "yazar" veya "araştırmacı" gibi canlı BelÖ'lerin, araştırmaya yazarın yüksek derecede katılımını yansıttığını açıklamaktadır. Buna ek olarak Peacock (2002), yazarların bu tür ifadeleri araştırmadan sorumlu olduklarını göstermek ve bilimsel sürece aktif olarak katıldıklarını vurgulamak amacıyla stratejik olarak kullandıklarını ifade eder. Biber ve diğerleri (1999) ise farklı akademik türlerde yazarların çeşitli biçimlerde kılıcı olan canlı BelÖ'leri kullandıklarını ortaya koyar. Öte yandan, akademik yazımda sıklıkla tercih edilen kılıcı olan cansız BelÖ özneleri, yazıya daha nesnel ve kişisel olmayan bir ton kazandırır. Böylece odak, yazardan uzaklaşır ve araştırma sürecine yönelir (Akbaş, 2014). Benzer şekilde, Kafes (2017) ile Çandarlı ve diğerleri (2015) de Türk akademik yazarlarının kılıcı olan canlı BelÖ'leri araştırma sürecine etkin katılımlarını ve kişisel sorumluluklarını vurgulamak için kullandıklarını ortaya koymuştur. Sonuç olarak, bu çalışma D1 ve D2 Türkçe araştırma makalelerindeki yazarların, kılıcı olan canlı BelÖ'leri kendi akademik seslerini belirginleştirmek ve araştırmaya doğrudan katıldıklarını ifade etmek amacıyla; cansız BelÖ'leri ise nesnellik ve akademik ciddiyeti ön plana çıkarmak amacıyla kullandıklarını göstermektedir.

Tüm bu örtük yazar göndermelerinin sözbilimsel işlevlerine gelince, Şekil 4'te ADT ve ADTn derlemlerinde kullanılan örtük yazar göndermelerinin işlevleri ve dağılımları görselleştirilmiştir.



(11. ve 12. işlevsel ulamların üzerindeki yıldız işaretleri, derlemede belirlenen ve örtük kendinden söz etme işlevleri listesine yeni ulamlar olarak eklenen sözbilimsel işlevleri göstermektedir.)

Şekil 4. ADT ve ADTn Derlemlerinde Örtük Yazar Göndermelerinin Sözbilimsel İşlevlerinin Dağılımı

Şekil 4, hem ana dili Türkçe olan hem de ana dili Türkçe olmayan yazarların, çalışmalarının yöntemini açıklarken ve sonuç veya bulgularını sunarken kendilerine açık şekilde göndermede bulunduklarını göstermektedir. Bu durum, kültürel arka plan fark etmeksizin yazarların, araştırma makalesinin okurun dikkatini çeken temel bölümlerinden olan yöntem ve sonuçlar hakkında sıklıkla bilgi verdiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, ADT ve ADTn makalelerinde hem örtük hem de açık yazar göndermeleri, araştırmanın yürütülüş biçimini tartışmak için kullanılmaktadır. Bu bulgu, araştırma makalesinin akademik bir tür olmasına bağlanabilir. Bu sözbilimsel işlevlerin ardından, her iki derlemde de örtük yazar göndermeleriyle en sık kullanılan en az kullanıma doğru şu işlevler gelmektedir: bir amaç veya hedef belirtmek, araştırmanın gücünü değerlendirmek ve çalışmaya dair kişisel görüş ve inançlarını ifade etmek. Geriye kalan işlevler ise her iki derlemde de en az kullanılan sözbilimsel işlevler arasında yer almaktadır. Bunlar arasında, bir iddia ya da öngöründe bulunmak, öneriler sunmak, bir varsayım, bir varsayım, beklenti veya dilek belirtmek ve yazarın kendisini tanımlaması gibi kullanımlar bulunmaktadır.

Yukarıda belirtilen işlevlere ek olarak, örtük yazar göndermeleriyle ilişkili olarak her iki derlemde de iki farklı sözbilimsel işlev daha tespit edilmiştir. Bunlar, metin içi bağlantılar kurmak ve çözülmemiş konuları gelecekteki araştırmalara bırakmaktır. Bu bulgular hem ana dili Türkçe olan hem de ana dili Türkçe olmayan yazarların, söylem düzenleyici işlevler de dâhil olmak üzere çeşitli sözbilimsel işlevleri yerine getiren örtük kendinden söz etme biçimlerini sıklıkla kullandıklarını göstermektedir. Tablo 7, ADT ve ADTn derlemlerinde örtük yazar göndermelerinin sözbilimsel işlevlerine ilişkin log-olasılık sonuçlarını ortaya koymaktadır.

Tablo 7. D1 ve D2 Türkçe Araştırma Makalelerinde Örtük Yazar Göndermelerinin Sözbilimsel İşlevlerine İlişkin Log-Olasılık Sonuçları

Örtük yazar göndermeleri	ADT		ADTn		LL oranı
	s	%	s	%	
Sözbilimsel işlevler					
Bir amaç veya hedef belirtme	135	0.16	72	0.09	+13.92***
Yöntemi açıklama	954	1.12	507	0.66	+99.53****
Sonuç veya bulguları sunma	786	0.93	353	0.46	+129.98****
Araştırmanın sınırlılıklarını değerlendirme	5	0.01	1	0.00	+2.54
Yazarın çalışmaya dair kişisel görüş ve inançlarını ifade etme	85	0.10	33	0.04	+19.01****
Araştırmanın gücünü değerlendirme	99	0.12	44	0.06	+16.77****
Yazarın kendisini tanımlaması	5	0.01	3	0.00	+0.33
Bir iddia ya da öngöründe bulunma	31	0.04	12	0.02	+6.97**
Öneriler sunma	40	0.05	22	0.03	+3.72
Bir varsayım, beklenti veya dilek belirtme	61	0.07	9	0.01	+38.51****
* Metin içi bağlantı kurma	26	0.03	2	0.00	+24.03****
* Değinilmemiş meseleleri gelecekteki araştırmalara bırakma	47	0.06	15	0.02	+14.42***

Oranlar üzerindeki yıldız işaretleri, log-olasılık testiyle belirlenen anlamlılık düzeylerini göstermektedir.

= p<0.01 düzeyinde anlamlı (log-olasılık > 6.63); *= p<0.001 düzeyinde anlamlı (log-olasılık > 10.83); ****= p<0.0001 düzeyinde anlamlı (log-olasılık > 15.13); s: derlemde gözlemlenen sıklık; %: metindeki göreceli sıklık; + ADT'ye göre ADTn'de daha sık kullanım; - ADT'ye göre ADTn'de daha az kullanım (İşlevsel ulamlar üzerindeki yıldız işareti, derlemde tespit edilip kendinden söz etme işlevleri listesine yeni bir ulam olarak eklenen sözbilimsel bir işlevi göstermektedir.)

Tablo 7'de özetlendiği gibi, D1 ve D2 Türkçe araştırma makalelerinin yazarları, örtük yazar göndermelerinde sözbilimsel işlevleri uygulama konusunda farklı eğilimler sergilemişlerdir. Bu işlevlerin kullanım sıklığı, ADT ve ADTn derlemelerinde farklı ulamlarda anlamlı bir fark göstermektedir. Özellikle, ana dili Türkçe olan yazarlar amaç veya hedef belirtme (LL oranı: +13.92; p değeri< 0.001), yöntemi açıklama (LL oranı: +99.53; p değeri< 0.0001), sonuçları veya bulguları sunma (LL oranı: +129.98; p değeri< 0.01), çalışmaya dair kişisel görüş ve inançlarını ifade etme (LL oranı: +19.01; p değeri< 0.0001), araştırmalarının gücünü değerlendirme (LL oranı: +16.77; p değeri< 0.0001), bir iddia ya da öngöründe bulunma (LL oranı: +6.97; p değeri< 0.01), bir varsayım, beklenti veya dilek belirtme (LL oranı: +38.51; p değeri< 0.0001), metin içi bağlantılar kurma (LL oranı: +24.03; p değeri< 0.0001) ve değinilmemiş meseleleri gelecekteki araştırmalara bırakma (LL oranı: -14.42; p değeri< 0.001) gibi işlevlerle kendilerine örtük bir şekilde gönderimde bulunmaya daha meyilli oldukları ortaya çıkmıştır. Bir diğer önemli nokta ise, örtük yazar göndermelerinin, açık yazar göndermelerine kıyasla daha çeşitli sözbilimsel işlevler kullanmak için tercih edilmesidir.

Aşağıda, yazarların kendilerine örtük biçimde göndermede bulunmalarına yardımcı olan her bir işlev türüne ait derlemde örnekler yer almaktadır.

Bir hedef/amaç belirtme (İşlev 1)

30. Bu çalışmada, anne-çocuk ilişkileri ve baba tutumları ile okul öncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaş çocuklarının ahlâki ve sosyal kural anlayışları arasındaki ilişkiyi incelemek **amaçlanmıştır** (Özyürek ve Şahin, 2015).

Bir yöntemi açıklama (İşlev 2)

31. Kodlar arasında bağlantı kurmak için bir alan analizi tekniği olan Spradley'nin (1980) Semantik İlişki Soruları Tekniği **kullanılmıştır** (Chua ve Chua, 2017).

Bulguları/sonuçları gösterme (İşlev 3)

32. Araştırmanın bulgularına bakıldığında 3'ü doğru madde 2'si nöromit olmak üzere 5 maddenin toplam 41 maddenin belirleyicisi olduğu **bulunmuştur** (Novovic ve Micanovic, 2020).

Araştırmalarının sınırlamalarını değerlendirme (İşlev 4)

33. Birincisi, bu araştırma **sadece** Yasouj şehrindeki lise öğrencileri ile **gerçekleştirilmiştir** (Nikdel vd., 2021).

Yazarların çalışmaya dair kişisel inançlarını/fikirlerini gösterme (İşlev 5)

34. Bu anlamda, izlemeye dayalı durum belirleme ve uygulamadaki sıklığıyla ilişkili değişkenlerin belirlenmesine yönelik bir araştırmanın yapılmasının hem Türkiye'deki hem de alanyazındaki uygulamalara katkı sağlayacağı **düşünülmektedir** (Tavşancıl vd., 2017).

Araştırmalarının gücünü değerlendirme (İşlev 6)

35. Okul yöneticilerinin ve yönetici adaylarının üniversitelerin Eğitim Yönetimi anabilim dalında, yüksek lisans eğitimi almalarının, okul yöneticiliğinin gerektirdiği kuramsal bilgilerin kazanılmasına önemli **bir katkı sağlayacağı ifade edilebilir** (Sezer ve Engin, 2020).

Bir iddiada bulunma/öngöründe bulunma (İşlev 7)

36. Özetle harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu **iddia edilebilir** (Saritepeci ve Çakır, 2015).

Önerilerde bulunma (İşlev 8)

37. Ayrıca, Eğitim Bakanlığı'nın devlet üniversiteleri ile birlikte öğretmen adaylarının lider öğretmenler olmalarına yardımcı olacak lisansüstü sertifikalar veya yüksek lisans dersleri vermeleri **önerilir** (Tahir vd., 2020).

Bir varsayım, beklenti veya dilek belirtme (İşlev 9)

38. Yedi yapı arasından İÖ ve PK değişkenlerinin aracı rolü oynadığı, öğrencilerin dört farklı aşamadaki (AN, PL, SA ve GD) kabiliyetlerinin etkisini matematiksel problem çözme becerisine dönüştürdüğü **varsayılmıştır** (Han ve Kim, 2020).

*Gelecekteki araştırmalar için çözülmemiş meseleler bırakılması (İşlev 10)

39. Ancak bu eksikliklerin yapılacak bazı düzenlemelerle **giderilebileceği söylenebilir** (Çakmak vd., 2022).

*Metin içi bağlantıların yapılması (İşlev 11)

40. Öğretmenin örnek sınıf içi uygulamaları aşağıda sırasıyla **sunulmuştur** (Kanyılmaz ve Yücel, 2020).

41. **Sonraki bölümlerde**, matematiksel yeterlik çalışmasına ait çerçeve, kullanılan yöntem, sonuçların tartışması ve bazı son çıkarımlar **sunulacaktır** (Romero vd., 2015).

Örtük sözbilimsel işlevler (1-10) araştırma içeriğiyle daha doğrudan ilişkiliyken, metin içi bağlantıların kurulması (İşlev 11) araştırma makalesinin örgütsel yapısıyla bağlantılıdır. Bu işlevler, yazarların önceki ya da sonraki bölümlere atıfta bulunarak metnin farklı kısımlarını birbirine bağlamasına yardımcı olur. Bu bağlamda, araştırmanın amacını açıkça ifade eden “amaç belirtme” işlevi, “metin içi bağlantı kurma” işlevinden farklılık göstermektedir. Örneğin, cümle (41), makalenin ilerleyen bölümlerinde yer alacak içerik hakkında bilgi sunmaktadır. Her ne kadar gelecek zaman kullanımı araştırma amacının ifadesine benzetilebilse de bu cümle çalışmanın kendisiyle ilgili bir amacı ortaya koymamaktadır. Daha çok, okuru makalenin yapısı boyunca yönlendirerek bölümler arasında bağlantı kuran bir metin içi bağlayıcı işlev görmektedir.

Sonuç

Bu makale, ana dili Türkçe olan yazarlarla ana dili Türkçe olmayan yazarların D2 Türkçe araştırma makalelerinde kendinden söz etme ögelerini nasıl kullandıklarını incelemektedir. Araştırmacı, aynı dergide yer alan birinci ve ikinci dilde yazılmış, çok yazarlı Türkçe araştırma makalelerinde açık ve örtük yazar göndermelerini üç boyutta çözümlemektedir: ortaya çıkış şekilleri, sözbilimsel işlevler ve bu ifadelerin derlem içindeki ve derlemler arası dağılımları. Bu çözümlemeden yola çıkarak, bu çalışma yazar duruşunun görünürlüğünü ve ADT ile ADTn yazarlar tarafından kullanılan sözbilimsel stratejileri incelemek amacıyla, derinlemesine metin çözümlemesi ile sıklık ve log-olasılık çözümlemelerini birleştirerek nicel ve nitel çözümleme yöntemlerini bir arada kullanmaktadır.

Derlem-temelli ve derlem-çıkışlı yaklaşımların benimsendiği bu çalışma, D1 ve D2 Türkçe akademik makalelerin arasında açık ve örtük yazar göndermelerinin kullanımına dair benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaktadır. İlk aşamada, araştırmacı, her iki derlemde açık ve örtük yazar göndermelerinin genel dağılımını incelemektedir. Yapılan çözümleme, yazarların açık göndermelere kıyasla örtük yazar göndermelerini daha sık kullandığını göstermiştir. Bununla birlikte, D1 Türkçe derlemiyle karşılaştırıldığında, D2 Türkçe derlemindeki yazarlar kendilerini daha fazla geri planda tutmayı tercih etmekte; bu doğrultuda açık yazar göndermelerini daha az, örtük yazar göndermelerini ise daha fazla kullanmaktadırlar. İkinci olarak, bu çalışma söz konusu benzerlik ve farklılıkların olası nedenlerini tartışmaktadır. Derlemler arasındaki benzerlikler, yazarların dilbilgisel farkındalık düzeylerine ve türle ilişkili dil kullanımına dayandırılabilir. Daha açık bir ifadeyle, yazarlar kendinden söz etme unsurlarının belirli iletişimsel işlevlerinin farkındadır ve kendilerine ilişkin bir izlenim yansıtmaktan kaçınmazlar. Öte yandan, bu farklılıklar yazarların kültürel olarak biçimlenmiş bilgi anlayışlarına, ait oldukları toplulukla ilişkilerine ve daha geniş bir benlik algılarına bağlanabilir. Tüm bu unsurlar, yazarların metinleriyle nasıl etkileşime gireceklerine dair kararlarını etkileyebilir.

Benzerlikler ve farklılıklar, açık ve örtük yazar göndermelerinin dilbilgisel biçimleri ile sözbilimsel işlevleri ayrıntılı olarak incelendiğinde de açıkça görülmektedir. Üçüncü ve dördüncü araştırma soruları, D1 ve D2 Türkçe araştırma makalelerinde akademik yazarların açık ve örtük yazar göndermelerini hangi dilbilgisel biçimler ve sözbilimsel işlevlerle oluşturduklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Yapılan çözümleme hem Türk hem de yabancı yazarların çeşitli sözbilimsel işlevler aracılığıyla ve her iki derlemde benzer dağılım desenleriyle kendilerini açık ya da örtük biçimde ifade ettiklerini göstermiştir. Birinci çoğul kişi ekleri ve adılar açık yazar göndermeleri olarak; kılıcsız edilgen yapılar, kılıcı olan canlı BelÖ ve kılıcı olan cansız BelÖ kullanımları ise örtük yazar göndermeleri olarak kullanılmıştır. Her iki derlemde de bu dilbilgisel biçimlerin benzer oranlarda dağıldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, bir amaç veya hedef belirtme, yöntemi açıklama, sonuç veya bulguları sunma, araştırmanın sınırlamalarını değerlendirme, çalışmaya dair kişisel inanç ve fikirleri

yansıtma, araştırmanın gücünü değerlendirme, bir iddia veya öngöründe bulunma, öneri sunma, bir varsayım, beklenti veya dilek belirtme, metin içi bağlantı kurma gibi çeşitli sözbilimsel işlevler hem açık hem de örtük yazar göndermelerinde kullanılmıştır. Bunlara ek olarak hem ana dili Türkçe olan hem de ana dili Türkçe olmayan yazarların, gelecekteki araştırmalar için çözülmemiş meseleler bırakmak amacıyla kendilerine örtük biçimde gönderimde bulundukları tespit edilmiştir. Her iki derlem de bu işlevler benzer dağılım örüntülerini sergilemektedir. Özellikle, yöntemleri açıklamak için açık ve örtük göndermelerin sıkça kullanıldığı; buna karşılık, çalışmalarının güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirme ya da önerilerde bulunma gibi işlevlere daha az odaklanıldığı görülmektedir. Araştırma makalesinin yazar varlığından yoksun, alçakgönüllü bir tür olmadığı; aksine, yazarların kendilerini metinlerinde stratejik biçimde konumlandıkları ve yazar göndermelerini bilinçli bir şekilde kullandıkları bir alan olduğu ileri sürülebilir.

İki derlem arasındaki önemli farklar, ADT'nlerin ADT'lere kıyasla açık yazar göndermelerinin dilbilgisel formlarını ve sözbilimsel işlevlerini istatistiksel olarak daha fazla kullanmaları, ADT'lerin ise örtük yazar göndermelerini ve bunların sözbilimsel işlevlerini daha fazla tercih etmeleriyle ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, açık ve örtük kendilik ifadelerinin gerçekleştirilmesi ve sözbilimsel işlevlerinin alt ulamlarındaki belirgin farklar, kültürel arka plan, kişisel tercihler, kuralcı eğitim, İngilizce dilinin açık göndermeleri desteklemesi ve okurların söylem topluluğundaki konumu gibi faktörlerden kaynaklanıyor olabilir. Konuyu daha kapsamlı bir şekilde irdelediğimizde, ana dili Türkçe olan yazarlara kıyasla, ana dili Türkçe olmayan yazarlarda kendilerini daha fazla görünür kılma eğiliminin, akademik iletişimde ve araştırmalarda İngilizcenin uluslararası ortak dil olarak egemen olmasından kaynaklanabileceği söylenebilir. Ana dili Türkçe olan yazarların açık yazar göndermelerini daha az kullanmalarının, Türk kültüründe otoriteye duyulan saygı ve tevazu anlayışına dayanan kültürel bir bakış açısını yansıtıyor olması muhtemeldir.

Genel olarak, bu çalışma, iki derlem içinde ve arasında tür temelli benzerlikleri belirleyerek, dilsel ve kültürel geçmişler ile tercihlerden kaynaklanan farklılıklar ışığında akademik söylemin doğasını ortaya koymuştur. Bulgular, Türk akademik yazımının nesnelliği ön planda tutarken aynı zamanda tevazu ve toplumsalcı kimlik gibi kültürel değerlerle uyumlu olduğunu göstermektedir. Buna karşılık, ikinci dil olarak Türkçe yazılan akademik metinler, Türk kültürel geleneklerinden etkilenmekle birlikte, akademik söylemin bireyci yönünü vurgulayan daha doğrudan ve görünür bir yazar tutumunu teşvik etmektedir. Bu sonuçlar, akademik yazmanın yalnızca düşüncelerin aktarımını değil, aynı zamanda yazar kimliğinin ifadesini ve metin içinde yansıtılmasını da kapsadığını ortaya koymaktadır.

Bu araştırma, sınırlı sayıda araştırma makalesiyle gerçekleştirilmiş olduğundan, yazar kendiliği ifadelerinin ve sözbilimsel işlevlerinin daha derinlemesine anlaşılabilmesi için daha geniş kapsamlı akademik araştırmaların yapılması faydalı olacaktır. Örneğin, bu çalışmada kılıcı olarak işlev gördüğü belirlenen canlı ve cansız BelÖ'lerin daha kapsamlı bir araştırmada deneyimleyici olarak da işlev görebileceği öngörülebilir (örn. *Bu sonuç araştırmacıları etkilemiştir*). Dolayısıyla, daha geniş bir derlem kullanılarak ya da farklı akademik türlerde yapılacak incelemelerle, kendinden söz etme biçimlerini daha ayrıntılı biçimde ortaya koyan kapsamlı bir çözümleme çerçevesi geliştirilebilir. Bu çalışmanın derlemi araştırma makalelerinin tüm bölümlerini kapsadığından, yazarlar çalışmalarının yöntemlerini açıklarken hem örtük hem de açık göndermeler aracılığıyla kendinden söz etme biçimlerini kullanmışlardır. Daha sonraki çalışmalar, kendinden söz etmenin bölümler arası kullanımını ve sözbilimsel işlevlerini daha ayrıntılı biçimde inceleyebilir. Mevcut çalışma, tüm kendinden söz etme örneklerini ve bunların sözbilimsel işlevlerini ortaya koymuş olsa da belirli bir kategoriye odaklanmamıştır. Bu nedenle, gelecekteki araştırmaların, örtük yazar göndermesi işlevi gören edilgen yapıları kendinden söz etmenin bir gerçekleşimi olarak ele alması ve her bir edilgen ekin sözbilimsel işlevini incelemesi önerilmektedir.

Çalışma yapılmadan önce, ana dili Türkçe olmayan yazarlarla yapılacak bir görüşme, onların ana dillerini öğrenmek ve makalelerin kendileri tarafından yazılıp yazılmadığını anlamak açısından mantıklı bir yol olacaktır. Bu bilgilerle, ana dillerinin ya da olası çeviri süreci sonuçlarının etkisi tartışılabilir. D2 Türkçe yazarları yalnızca tek bir ana dil konuşan yazarlarla sınırlı tutmak, örneğin ana dili İngilizce olan yazarlarla yapılacak çalışmalarla daha anlamlı olabilir. Buna göre, yukarıdaki benzerlik ve farklılıkların nedenlerini dilsel ve kültürel açıdan tartışmak için daha fazla D2 çalışması yapılması gerekmektedir. Ayrıca, D1 Türkçe araştırma makaleleri ile yapılacak bir karşılaştırma, D2 Türkçe öğrenci yazarlarının varlıklarını açık ya da örtük olarak, D1 Türkçe akademik metinlerle benzer ya da farklı bir şekilde ortaya koyma derecelerine dair değerli bilgiler sağlayacaktır.

Bu araştırma, akademik yazımın şekillenmesinde kültürel ve dilsel faktörlere dair değerli bakış açıları sunmaktadır. Özellikle, araştırmacılara hedef kitlelerinin beklentilerine göre açık ya da örtük yazar göndermelerinin nasıl ve ne zaman kullanılacağı konusunda rehberlik edebilir. Ayrıca, eğitimciler için eğitsel çıkarımlar da barındırmakta olup, kendinden söz etme ve üstsöylem öğretiminin teşvik edilmesine katkı sağlayabilir. Öğrencilere yönelik akademik yazma derslerine sözbilimsel ve dilsel özelliklerin dâhil edilmesi, öğrencilerin akademik yazında yazar kimliği ve bu kimliğin sözbilimsel işlevleri konusunda farkındalık kazanmalarına katkı sağlayabilir. Bu farkındalık sayesinde, öğrencilerin hem ana dilde hem de ikinci dilde farklı akademik toplulukların yazma normlarına uyum sağlamaları daha mümkün hale gelir. Bu bağlamda, çeşitli akademik ortamlarda kültürlerarası iş birliği ve akran değerlendirmesinin teşvik edilmesi, kendinden söz etme öğelerinin işlevlerini daha derinlemesine kavramaya yardımcı olabilir ve öğrencilerin D1 ve D2 bağlamlarında daha etkili yazmalarını destekleyebilir. Ayrıca, tür odaklı eğitimlerin yazma süreçlerine entegre edilmesi, öğrencilerin farklı akademik türlerin gerektirdiği kurallara göre özneyi ne zaman ve nasıl kullanacaklarını öğrenmelerini sağlar. Bu bilgi, öğrencilerin akademik beklentileri daha bilinçli bir şekilde karşılamalarına ve yazma becerilerini her iki bağlamda da geliştirmelerine katkı sunar. Dahası, akademik yazımda kendinden söz etme kullanımı odağında geliştirilen dijital araçlar ya da yapay zekâ destekli geribildirim sistemlerinin öğrenme sürecine entegre edilmesi, öğrencilere anlık ve kişiselleştirilmiş geribildirim sunarak yazma stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu çalışma öğrencilerin ve araştırmacıların farklı dilsel ve kültürel bağlamlara uygun yazma stratejileri geliştirmelerine katkıda bulunmakta ve yazılarında otorite ile tarafsızlık arasında denge kurmalarına rehberlik ederek akademik yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

Bu bağlamda, *Eğitim ve Bilim* dergisinin eğitimsel faaliyetlerini ve araştırmacıların akademik gelişimini destekleme amacına daha iyi katkıda bulunmak için bu çalışma, yalnızca derginin misyonunu desteklemekle kalmayıp, aynı zamanda bulguların ana dilde hem de ikinci dilde Türkçe yazan yazarlara nasıl fayda sağlayabileceğini göstererek anlaşılabilirlik ve etkileşimi iyileştirmeye yönelik pratik rehberlik sunar.

Kaynakça

- Abdollahzadeh, E. (2011). Poring over the findings: Interpersonal authorial engagement in applied linguistics papers. *Journal of Pragmatics*, 43(1), 288-297. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.019>
- Ädel, A. (2006). *Metadiscourse in L1 and L2 English*. John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/scl.24>
- Akbaş, E. (2014). Are they discussing in the same way? Interactional metadiscourse in Turkish writers' texts. In A. Łyda & K. Warchał (Eds.), *Occupying niches: Interculturality, cross-culturality and aculturality in academic research* (pp. 119-133). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02526-1_8
- Akbaş, E., & Hardman, J. (2017). An exploratory study on authorial (in)visibility across postgraduate academic writing: Dilemma of developing a personal and/or impersonal authorial self. In C. Hatipoglu, E. Akbaş, & Y. Bayyurt (Eds.), *Metadiscourse in written genres: Uncovering textual and interactional aspects of texts* (pp.139-174). Peter Lang.
- Akbaş, E., Dağdeviren-Kirmizi, G., & Kirmizi, Ö. (2024). "Here, we investigate if there is...": A functional investigation of self-mentions in research article abstracts. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 47(2), 196-218. <https://doi.org/10.1515/CJAL-2024-0203>
- *Alshamrani, S. M., & Aldahmash, A. H. (2020). A systematic review of research articles on science education published in the ESERA proceedings from 2011 to 2017. *Education and Science*, 45(202), 1-16. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8441>
- Anthony, L. (2020). *AntConc* (Version 4.2.0) [Computer software]. Waseda University, Tokyo. <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>
- *Ateş, A., & Ünal, A. (2022). Roma mothers' experiences with their children's schools. *Education and Science*, 45(210), 299-319. <https://doi.org/10.15390/EB.2022.11176>
- *Bacakoğlu, T. Y., & Taş, İ. D. (2020). The impact of immediate vicinity training on academic success and environmental attitudes of the fourth graders in the primary school. *Education and Science*, 45(203), 27-44. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8521>
- Bal-Gezegin, B. (2016). A corpus-based investigation of metadiscourse in an academic book. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (232), 713-718. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.097>
- Basal, A., & Bada, E. (2012). Use of first-person pronouns: A corpus-based study of journal articles. *Energy Education Science and Technology Part B-Social and Educational Studies*, 4(3), 1777-1788.
- Bayyurt, Y. (2010). Author positioning in academic writing. In S. Zyngier and V. Viana (Eds.), *Appraisals and perspectives: Mapping empirical studies in the Humanities* (pp. 163-184). The Federal University of Rio de Janeiro.
- Belcher, D. D. (2007). Seeking acceptance in an English-only research world. *Journal of Second Language Writing*, 16(1), 1-22. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2006.12.001>
- Biber, D., Conrad, S., Reppen, R., & Leech, G. (1999). Corpus linguistics: Investigating language structure and use. *International Journal of Corpus Linguistics*, 4(1), 185-188. <https://doi.org/10.1075/ijcl.4.1.11lee>
- Boshrabadi, A. M., Biria, R., & Zavari, Z. (2014). A cross-cultural analysis of textual and interpersonal metadiscourse markers: The case of economic articles in English and Persian newspapers. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(2), 59-66. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.5n.2p.59>
- Carcu, O. M. (2009). An intercultural study of first-person plural references in biomedical writing. *Ibérica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, (18), 71-92.
- *Chang, M., Lachance, D., Lin, F., Al-Shamali, F., & Chen, N. S. (2015). Enhancing orbital physics learning performance through a hands-on kinect game. *Education and Science*, 40(180), 1-12. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.3145>

- Chang, Y-Y., & Swales, J. (1999). Informal elements in English academic writing: Threats or opportunities for advanced non-native speakers?. In C. Candlin & K. Hyland (Eds.), *Writing: Texts, processes, and practices* (pp.145-167). Longman. <https://doi.org/10.4324/9781315840390-8>
- Chen, R. (2020). Single author self-reference: Identity construction and pragmatic competence. *Journal of English for Academic Purposes* (45), 100856. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100856>
- *Chua, Y. P., & Chua, Y. P. (2017). Developing a grounded model for educational technology leadership practices. *Education and Science*, 42(189), 73-84. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.6705>
- *Çakmak, Z., Akgün, İ. H., & Kaçar, T. (2022). Social studies teachers' views on the 7th grade social studies teacher guidebook and its removal: A Q method analysis. *Education and Science*, 47(210), 217-238. <https://doi.org/10.15390/EB.2022.10897>
- Çandarlı, D., Bayyurt, Y., & Martı, L. (2015). Authorial presence in L1 and L2 novice academic writing: Cross-linguistic and cross-cultural perspectives. *Journal of English for Academic Purposes*, (20), 192-202. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.10.001>
- Doğan-Uçar, A., & Akbas, E. (2022). A corpus-driven cross-disciplinary study of inclusive and exclusive “we” in research article abstracts. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 15(1), 180-204.
- Dontcheva-Navrátilová, O. (2013). Authorial presence in academic discourse: Functions of author-reference pronouns. *Linguistica Pragensia*, 23(1), 9-30.
- Dontcheva-Navratilova, O. (2018). Intercultural and interdisciplinary variation in the use of epistemic lexical verbs in linguistics and economics research articles. *Linguistica Pragensia*, 28(2), 154-167.
- *Eliçin, Ö., & Tunalı, V. (2016). Effectiveness of tablet computer use in achievement of schedule-following skills by children with autism using graduated guidance. *Education and Science*, 41(183), 29-46. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.5358>
- Esmer, E. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler tarafından üretilen ikna metinlerinde üstsöylem belirleyicilerinin kullanımı. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 216-228. <https://doi.org/10.31464/jlere.292927>
- Flowerdew, J., & Wang, S. H. (2015). Identity in academic discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*, (35), 81-99. <https://doi.org/10.1017/S026719051400021X>
- Göksel, A., & Kerslake, C. (2005). *Turkish: A comprehensive grammar*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203340769>
- Göksel, A., & Kerslake, C. (2011). *Turkish: An essential grammar*. Routledge.
- Güçlü, R. (2024). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında “ben” ve “biz”: Bir üstsöylem çözümlemesinde kültürel yansımalar. *Türkbilig*, 2024(48), 141-176. <https://doi.org/10.59257/turkbilig.1451198>
- Güçlü, R. (2025). The use of metadiscourse markers in L2 Turkish opinion texts by native Albanian students. *International Journal of Turkish Teaching Research*, 5(2), 288-316.
- *Gülsün, Y., & Köseoğlu, P. (2020). Determining biology teachers' neuromyths and knowledge about brain functions. *Education and Science*, 45(204), 303-316. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8456>
- *Han, S., & Kim, H. M. (2020). Components of mathematical problem solving competence and mediation effects of instructional strategies for mathematical modeling. *Education and Science*, 45(202), 93-111. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.7386>
- Harwood, N. (2005). ‘Nowhere has anyone attempted... In this article, I aim to do just that: A corpus-based study of self-promotional I and we in academic writing across four disciplines. *Journal of Pragmatics*, 37(8), 1207-1231. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2005.01.012>
- Hyland, K. (1996). Writing without conviction? Hedging in science research articles. *Applied Linguistics*, 17(4), 433-454. <https://doi.org/10.1093/applin/17.4.433>

- Hyland, K. (1999). Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics*, 20(3), 341-367. <https://doi.org/10.1093/applin/20.3.341>
- Hyland, F. (2000). ESL writers and feedback: Giving more autonomy to students. *Language Teaching Research*, 4(1), 33-54. <https://doi.org/10.1177/136216880000400103>
- Hyland, K. (2001a). Bringing in the reader: Addressee features in academic articles. *Written Communication*, 18(4), 549-574. <https://doi.org/10.1177/0741088301018004005>
- Hyland, K. (2001b). Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles. *English for Specific Purposes*, 20(3), 207-226. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(00\)00012-0](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(00)00012-0)
- Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: Authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, 34(8), 1091-1112. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00035-8](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00035-8)
- Hyland, K. (2003). Self-citation and self-reference: Credibility and promotion in academic publication. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 54(3), 251-259. <https://doi.org/10.1002/asi.10204>
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. Continuum.
- Işık-Taş, E. E. (2018). Authorial identity in Turkish and English language research articles in Sociology: The role of publication context in academic writers' discourse choices. *English for Specific Purposes*, (49), 26-38. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2017.10.003>
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/swll.5>
- Jalilifar, A. R. (2011). World of attitudes in research article discussion sections: A cross-linguistic perspective. *Journal of Technology and Education*, 5(3), 177-186.
- Kafes, H. (2017). Citation practices among novice and expert academic writers. *Education and Science*, 42(192), 441-462. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.6317>
- Kan, M. O. (2016). The use of interactional metadiscourse: A comparison of articles on Turkish education and literature. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(5), 1639-1648.
- *Kanyılmaz, B. M., & Yücel, E. Ö. (2020). The evaluation of teachers' in-class practices and opinions for developing analytical thinking skill of primary school students in the course of science. *Education and Science*, 45(204), 23-39. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8876>
- Karahan, P. (2013). Self-mention in scientific articles written by Turkish and non-Turkish authors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (70), 305-322. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.068>
- Kornfilt, J. (1996). On copular clitics in Turkish. *ZAS Papers in Linguistics*, (6), 96-114. <https://doi.org/10.21248/zaspil.6.1996.762>
- *Köysüren, D. A., & Deryakulu, D. (2017). Effects of changes in educational policies on the emotions of ICT teachers. *Education and Science*, 42(190), 67-87. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.6991>
- Kuhi, D., Tofigh, M., & Babaie, R. (2013). Writers' self-representation in academic writing: The case of computer engineering research articles by English versus Iranian writers. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2(3), 35-48. <https://doi.org/10.5861/ijrsl.2012.164>
- Kuo, A. D. (1999). Stabilization of lateral motion in passive dynamic walking. *The International Journal of Robotics Research*, 18(9), 917-930. <https://doi.org/10.1177/02783649922066655>
- Lee, J. J., & Casal, J. E. (2014). Metadiscourse in results and discussion chapters: A cross-linguistic analysis of English and Spanish thesis writers in engineering. *System*, (46), 39-54. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.07.009>
- Lorés-Sanz, R. (2011). The construction of the author's voice in academic writing: The interplay of cultural and disciplinary factors. *Text and Talk*, 31(2), 173-193. <https://doi.org/10.1515/text.2011.008>
- Luzón, M. J. (2009). The use of we in a learner corpus of reports written by EFL Engineering students. *Journal of English for Academic Purposes*, 8(3), 192-206. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2009.04.001>

- Martínez, I. A. (2005). Native and non-native writers' use of first person pronouns in the different sections of biology research articles in English. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 174-190. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.06.001>
- Mauranen, A. (1993). *Cultural differences in academic rhetoric: A text linguistic study*. Peter Lang.
- Mauranen, A., Pérez-Llantada, C., & Swales, J. M. (2020). Academic Englishes: A standardized knowledge?. In A. Kirkpatrick & R. Sussex (Eds.), *The Routledge handbook of world Englishes* (pp. 659-676). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003128755-45>
- Mirshamsi, A. S., & Allami, H. (2013). Metadiscourse markers in the discussion/conclusion section of Persian and English master's theses. *Journal of Teaching Language Skills*, 32(3), 23-40.
- Molino, A. (2010). Personal and impersonal authorial references: A contrastive study of English and Italian Linguistics research articles. *Journal of English for Academic Purposes*, 9(2), 86-101. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2010.02.007>
- Muñoz, M. C. (2013). The "I" in interaction: authorial presence in academic writing. *Revista De Lingüística Y Lenguas Aplicadas*, (8), 49-58. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2013.1162>
- Mur-Dueñas, P. M. (2007). 'I/we focus on...': A cross-cultural analysis of self-mentions in business management research articles. *Journal of English for Academic Purposes*, 6(2), 143-162. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2007.05.002>
- Mur-Dueñas, P. (2011). An intercultural analysis of metadiscourse features in research articles written in English and Spanish. *Journal of Pragmatics*, 43(12), 3068-3079. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.05.002>
- *Nikdel, F., Jokar, A., & Noshadi, N. (2021). Perceptions of classroom environment, satisfaction of basic psychological needs, and academic emotions: The mediating role of basic psychological needs. *Education and Science*, 46(208), 279-291. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9812>
- *Novovic, T., & Micanovic, V. (2020). Fears in early childhood in the views of children and preschool teachers in preschool institutions. *Education and Science*, 45(204), 185-206. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.7753>
- *Özyürek, A., & Şahin, F. T. (2015). Anne-çocuk ilişkisinin ve baba tutumlarının çocukların ahlaki ve sosyal kural anlayışları üzerine etkisi. *Education and Science*, 40(177), 161-174. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.3672>
- Peacock, M. (2002). Communicative moves in the discussion section of research articles. *System*, 30(4), 479-497. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00050-7](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00050-7)
- *Romero, I. M., del Mar García, M., & Codina, A. (2015). Developing mathematical competencies in secondary students by introducing dynamic geometry systems in the classroom. *Education and Science*, 40(177), 43-58. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.2640>
- Rongen Breivega, K., Dahl, T., & Fløttum, K. (2002). Traces of self and others in research articles. A comparative pilot study of English, French, and Norwegian research articles in medicine, economics, and linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*, 12(2), 218-239. <https://doi.org/10.1111/1473-4192.00032>
- *Safran, J., Volarov, M., & Oljaca, M. (2020). Serbian version of foreign language classroom anxiety scale: Psychometric analysis. *Education and Science*, 45(204), 371-381. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.7826>
- *Saritepeci, M., & Çakır, H. (2015). The effect of blended learning environments on student's academic achievement and student engagement: A study on social studies course. *Education and Science*, 40(177), 203-216. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.2592>
- *Sezer, Ş., & Engin, G. (2020). School principals' views on selecting, training and appointment of administrator for schools: A case study. *Education and Science*, 46(206), 263-280. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.9621>

- Sheldon, E. (2009). From one I to another: Discursive construction of self-representation in English and Castilian Spanish research articles. *English for Specific Purposes*, 28(4), 251-265. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2009.05.001>
- Solsun, A., & Akbaş, E. (2022). Establishing authorial presence by the exclusive-we: A functional approach to self-mentions in engineering research articles. *Participatory Educational Research*, 9(3), 281-295. <https://doi.org/10.17275/per.22.66.9.3>
- *Su, X., Huang, X., Zhou, C., & Chang, M. (2017). A technological pedagogical content knowledge (TPACK) scale for geography teachers in senior high school. *Education and Science*, 42(190), 325-341. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.6849>
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- *Şen, Z., & Doğan, A. (2021). An examination of teachers' attitudes towards bullying, their coping strategies for handling bullying, and perceived school climate. *Education and Science*, 46(207), 43-62. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.8942>
- *Tahir, L. M., Musah, M. B., Al-Hudawi, S. H. V., & Daud, K. (2020). Becoming a teacher leader: Exploring Malaysian in-service teachers' perceptions, readiness and challenges. *Education and Science*, 45(202), 283-310. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.7362>
- Tang, R. (2006). Addressing self-representation in academic writing in a beginners' EAP classroom. *Journal of Language and Learning*, 5(2), 76-85.
- Tang, R., & John, S. (1999). The 'I' in identity: Exploring writer identity in student academic writing through the first person pronoun. *English for Specific Purposes*, 18(1), S23-S39. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(99\)00009-5](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(99)00009-5)
- Tarcan, Ö. (2019). *Sosyal bilimler alanında yazılan Türkçe bilimsel metinlerde kullanılan üstsöylem belirleyicileri* (Thesis No. 558309) [Doctoral dissertation, Ankara University]. Council of Higher Education Thesis Center.
- *Tavşancıl, E., Altıntaş, Ö., & Ayan, C. (2017). An investigation of the Programme for International Student Assessment 2012 in terms of formative assessment use: Turkey example. *Education and Science*, 42(190), 237-248. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.4874>
- *Tomczyk, Ł., & Waśniński, A. (2017). Parents in the process of educational impact in the area of the use of new media by children and teenagers in the family environment. *Education and Science*, 42(190), 305-323. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.4674>
- Underhill, R. (1979). *Turkish grammar*. Massachusetts Institute of Technology.
- Walková, M. (2019). A three-dimensional model of personal self-mention in research papers. *English for Specific Purposes*, (53), 60-73. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2018.09.003>
- Webb, C. (1992). Using the first person in academic writing: Objectivity, language and gatekeeping. *Journal of Advanced Nursing*, 17(6), 747-752. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1992.tb01974.x>
- Wu, G., & Zhu, Y. (2014). Self-mention and authorial identity construction in English and Chinese research articles: A contrastive study. *Linguistics and the Human Sciences*, 10(2), 133-158. <https://doi.org/10.1558/lhs.v10i2.28557>
- *Xie, S., Zeng, S., Liu, L., Wei, H., Xu, Y., & Lu, X. (2022). Predicting geospatial thinking ability for secondary school students based on the decision tree algorithm in mainland China. *Education and Science*, 47(210), 121-137. <https://doi.org/10.15390/EB.2022.10367>
- Yakhontova, T. (2006). Cultural and disciplinary variation in academic discourse: The issue of influencing factors. *Journal of English for Academic Purposes*, 5(2), 153-167. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2006.03.002>
- Yang, C. (2009). A comparative study of metadiscourse in English and Chinese academic book reviews. *Journal of Changchun University of Science and Technology*, 22(6), 942-945. https://caod.oriprobe.com/articles/17843284/A_Comparative_Study_of_Metadiscourse_in_English_an.htm

- *Yurtbakan, E., Erdoğan, Ö., & Erdoğan, T. (2020). Impact of dialogic reading on reading motivation. *Education and Science*, 46(206), 161-180. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.9258>
- *Zeljić, M., Boričić, M. D., & Maričić, S. (2021). Problem solving in realistic, arithmetic/algebraic and geometric context. *Education and Science*, 46(208), 413-430. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.8887>



Coğrafya dersi öğretim programlarının bölge anlayışının tarihsel devinimi: gelenek ve değişim

Bahaddin Şahin ¹

Öz

Coğrafya dersi öğretim programları (CDÖP), pedagojik stratejiler ve didaktik uygulamaların yanı sıra disiplinin düşünce evrimi açısından da sürekli bir yenilenme ve gelişim süreci içerisinde olmalıdır. Alanyazına bakıldığında akademik coğrafya ve coğrafya eğitimi ilişkisine odaklanarak coğrafyanın epistemolojik evriminin CDÖP'lere yansımalarını araştıran herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu alan geniş bir araştırma boşluğu içermektedir. Araştırmanın amacı coğrafi düşüncenin evrimiyle değişen paradigmlar perspektifinde Cumhuriyet'ten günümüze kadar uygulanan CDÖP'lerin bölge anlayışının tarihsel dönüşümünü incelemektir. Araştırma kapsamında nitel tarihsel araştırma deseni benimsenmiştir. Araştırmanın birincil veri kaynağını 1924 yılından itibaren uygulanan CDÖP'ler oluştururken ikincil veri kaynağını zamanın Millî Eğitim Bakanlığı öncülüğünde 1941 yılında gerçekleşen Birinci Coğrafya Kongre'sinin tutanak ve raporları oluşturmaktadır. Araştırma verileri, hazırlanan veri toplama formu kullanılarak doküman inceleme tekniği ile toplanmıştır. Ayrıntılı literatür taraması sonucunda coğrafi düşünce tarihi içerisinde son yüzyılda etkili olmuş yaklaşımlar disiplin üzerinde etkili oldukları dönemler dikkate alınarak kategorize edilmiş ve önceden belirlenen bu kategorilere göre toplanan verilerin betimsel analizi yapılmıştır.

Buna göre Cumhuriyet'ten günümüze uygulanan CDÖP'lerin bölge anlayışı coğrafi düşünce tarihinde etkili olan paradigmlar dikkate alındığında 1924-1941, 1942-2004 ve 2005-2024 olmak üzere üç döneme ayrılmaktadır. Geleneksel bölgesel coğrafya yaklaşımının 20.yüzyılın ortalarına kadar disiplinin hâkim yaklaşımı olmasına rağmen 1924-1941 arasında uygulanan CDÖP'lerde herhangi bir bölge içeriği yer almamaktadır. Ancak bu dönem içerisinde uygulamada farklı bölge ayrımlarının kullanılmasından kaynaklanan sorunlar yaşanmıştır. Bu durum 1941'de Birinci Coğrafya Kongresi'nin toplanmasına ve Türkiye coğrafyası öğretiminin yedi coğrafi bölge ekseninde gerçekleştirilmesi kararının alınmasında ana etken olmuştur. Oluşturulduğu zaman itibarıyla çağdaş olan bu bölge anlayışı 20.yüzyılın ikinci yarısından itibaren geleneksel bölgesel coğrafya

Anahtar Kelimeler

Bölge
Bölgesel coğrafya
Coğrafi düşünce
Coğrafya dersi öğretim programı
Coğrafya eğitimi
Tarihsel araştırma

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 14.03.2024
Kabul Tarihi: 03.06.2025
Elektronik Yayın Tarihi: 30.10.2025

DOI: 10.15390/ES.2025.2496

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Keçiören Bilim ve Sanat Merkezi, Ankara, Türkiye, bahaddinsahin@gmail.com

yaklaşımının kantitatif devrimle birlikte disiplin üzerindeki etkisini kaybetmesine rağmen, 1942-2005 döneminde uygulanan tüm CDÖP'lerde hâkim anlayış olmaya devam etmiştir. Buna göre ağırlıklı olarak doğal özelliklere göre oluşturulan, bölgeler arasında keskin sınırların var olduğu ancak etkileşim ve bağlantıların çok fazla dikkate alınmadığı ve homojen bir yapıya sahip olan bu holistik ve statik bölge anlayışı CDÖP'ler üzerinde oldukça uzun bir zaman dilimi boyunca egemen olmuştur. 1970'lerin başından itibaren disiplin içerisinde gerek pozitivistlik karşı yapılan güçlü eleştiriler gerekse 1980'lerin başından itibaren ortaya çıkan yeni bölgesel coğrafya söylemleri kantitatif devrimin ardından yeni bir bölge anlayışını ortaya çıkarmıştır. Akademik coğrafyadaki bu düşünsel gelişmelerle birlikte bölgenin coğrafya eğitimindeki yerinin altını çizen ve uluslararası coğrafya dernekleri tarafından oluşturulan çeşitli rapor ve bildirgeler yayınlanmış ve bölge coğrafya eğitiminin beş önemli temasından biri olarak değerlendirilmiştir. Bu söz konusu gelişmelerden çok sonra ancak 2005 CDÖP ile geleneksel bölge anlayışından vazgeçilerek bölge sınırlarının keskin olmadığı, zaman içinde değişebileceği, amaca göre belirlenen kriterlerle farklı bölgelerin oluşturulabileceği ve bölge içi farklılıkların üzerinde durulduğu dinamik bir bölge anlayışı benimsenmiştir. 2005 CDÖP'nin getirdiği çağdaş bölge anlayışı, 2018 CDÖP'nin öngördüğü bölge sınıflandırmasıyla birlikte nihayetlenmiştir. Sonuç olarak coğrafi düşünce tarihinde özellikle 20.yüzyılın ikinci yarısından sonra disiplin içinde ortaya çıkan yaklaşımların Türkiye'de akademik coğrafyada olduğu üzere okul eksenli coğrafya eğitiminde de takip edilememesinin, çağdaş bir bölge anlayışının CDÖP'lere oldukça gecikmeli olarak yansımaya neden olduğu görülmektedir.

Giriş

Coğrafyanın düşünce tarihi boyunca bölge anlayışının evrimi, disiplinin kendisi gibi dinamik ve sürekli değişen bir süreç içinde gerçekleşmiştir. Bölge kavramı, farklı dönemlerde farklı anlamlar kazanmış ve coğrafi düşüncedeki rolü sürekli yeniden şekillenmiştir. Bölge anlayışları dönemin felsefî ve metodolojik eğilimlerine bağlı olarak dönüşmüş, bazen araştırmaların merkezine oturmuş bazen de disiplinin çeperlerine itilmiştir. Fiziki coğrafyanın sınırlarından sosyal ve kültürel etkileşimleri içine alan geniş bir perspektife kadar uzanan bu evrim, coğrafyanın disiplinler arası bir bilim olarak gelişimini de yansıtmaktadır (Paasi, 1991). Coğrafi düşünce tarihinde bölge anlayışının bu evrimsel süreci coğrafyanın nasıl bir bilimsel sorgulama alanına dönüştüğünün anlaşılmasında kilit bir rol oynamaktadır. Bu evrim coğrafyanın sadece fiziksel alanları değil aynı zamanda sosyal yapıları, kültürel pratikleri ve ekonomik dinamikleri nasıl şekillendirdiğini ve yorumladığını kapsamlı bir şekilde ele almasını sağlamıştır (Gilbert, 1988). Dolayısıyla bölge anlayışı ve kullanımı zaman içinde genişleyerek coğrafi düşüncenin ve metodolojinin zenginleşmesine önemli katkılarda bulunmuştur. Bu süreç coğrafyanın çok boyutlu bir perspektiften dünyayı anlama ve açıklama çabasının bir yansıması olarak görülebilir (Peet, 1998). Bu bağlamda coğrafi düşüncenin tarihsel gelişimini bir bütün olarak yansıtmadan bölge anlayışının gelişimini anlatabilmek oldukça zordur (Entrikin, 2011). Zira bölgesel coğrafya, coğrafyanın bir disiplin olarak kurumsallaşmasından günümüze önemli bir teorik tartışma ve somut araştırma pratiğinin kaynağı olmuştur (Paasi, 2009). Bu nedenle bölgesel coğrafyaya ilişkin bu teorik tartışmalar, çalışmanın literatür bölümünde disiplinin tarihsel düşünce evrimi ile birlikte verilmiştir.

Bölge, coğrafi düşünce tarihinde hem beşerî hem de doğal olana refere edilmiştir. Bu açıdan bölge, coğrafya biliminin araştırma nesnesi olarak insan pratiklerinin bir parçası olan doğanın dış bilgisini içerir. Bölge, farklı sınıflandırma metodolojilerine bağlı olarak özgül olguların ayırt edici ve kendi içinde tutarlı toplamını betimleyen ve iç bilgisini ihtiva eden bir kavram olmuştur (Harvey, 2015). Bu perspektifle coğrafyanın tarihsel sürecinde doğal ya da sosyal olay ve olguların mekândaki değişen bağlamı, bölgesel çalışmalar ile açıklanmaya çalışılmıştır. Böylece bu yaklaşım hem doğa hem de toplumsal yaşayışın oluşturduğu bütünlüğün kendi içinde mekânsal farklılıklar barındırdığı coğrafi bilme biçiminin ana motifi haline gelmiştir. Bu şekilde coğrafyacılar insan pratiklerini kendi “yaşam ortamı” içinde anlamaya yönelmiştir (Bekaroğlu, 2016). Bu yaklaşımın coğrafyacılar “neyin aranacağı” ve “nasıl bakılacağına” dair bilimsel bir görme yetisi kazandırdığını ileri sürenler; bölgeyi hem benzer ve farklı olanı “görme biçimi” hem de dünya hakkındaki düşünceleri organize etmek, bütünü algılamak, algılatmak ve anlamlandırmak için bir araç olarak kabul etmiştir (Gregory vd., 2009; Haggett, 1969; Hartshorne, 1959).

Zamanla coğrafyacılar her bir bölgesel ünitenin kendi içinde ilişkili olduğu, fenomenlerin mekâna nasıl entegre olduğunu ya da bu ilişkiyi süreksizliğe uğratanın bütünden hangi yönleriyle farklılaştığı üzerine düşünmeye başlamışlardır. Böylece bir bütün olarak yeryüzünü parçalara ayırmaya neden ihtiyaç duyarız? Bir bölgeyi çevresinden farklı kılan nedir? Bölgenin sınırları nasıl belirlenecektir? Bölge neyin parçasıdır ve parça ne kadar bütüne tabidir? Gibi bir dizi epistemolojik soruya cevap aramaya daha fazla yönelmişlerdir (Harvey, 2015; Lacoste, 2014).

Nir’e (1990) göre mekâna sınır çizme ihtiyacı bireylerin aileler, kabileler, yerleşim yerleri, şehirler ve devletler biçiminde bir araya gelmesiyle ortaya çıkmıştır. Nitekim sosyal birimleri daha yönetilebilir olanlara bölme ihtiyacının ilk izleri Antik Çağ Yunan ve Romalı düşünürlerin korografik (tasviri) çalışmalarında da görülmektedir. Döneme ait eserler incelendiğinde kültür ve yönetim tarzı dâhil gündelik yaşama dair pek çok şey, bölgesel farklılıklarla ve kıyaslamalarla açıklanmaya çalışılmıştır (Paasi, 2009; Tomaney, 2009). Bu çalışmaların bir ortak noktası da doğal ve beşerî fenomenleri yerel konumlarına göre tasvir eden determinist söyleme dayandırılmış olmalarıdır. Örneğin Starbon’un *Geographica* isimli eserinde, insanın çevresiyle kurduğu ilişkiler verili (var olan) doğal koşullar temelinde açıklanmış ve yerlerin “benzersiz/tikel/biricik” olması yine bu ekseninde yorumlanmıştır (Holt-Jensen, 2017).

Modern coğrafya döneminde bölge çalışmalarına yön veren ana yaklaşımın ortaya çıkmasında Bernhardus Varenius’un 17.yüzyıl ortalarında yaptığı çalışmalar etkili olmuştur (Bauab, 2011; Holt-Jensen, 2017; Martin, 2005; Paasi, 2009; Shaw, 2008). Varenius’un “*Geographia Generalis*” adlı eseri, coğrafi düşünce tarihinde bölgesel coğrafyanın yerini ve önemini anlamada kilit bir dönüm noktasıdır. 1650’de yayımlanan bu çalışma, coğrafyanın bilimsel temellerini atmış ve coğrafi bilginin hem genel (sistemik) hem de özel (bölgesel) coğrafya olarak iki ana kola ayrılmasını önermiştir (Gregory vd., 2009; Tomaney, 2009; Unwin, 1992). Bu ayırma göre sistemik coğrafya nomotetik (genelleşici) iken bölgesel coğrafya ise idiografik (özgül) bir yaklaşımdır (Holt-Jensen, 2017; Nir, 1990). Aslında Varenius’un bölgesel ve evrensel arasındaki ilişkiye dair entelektüel çabası belirli yerler hakkında yeni bilgi akışı ve bu bilgiyi genelleştirme hedefinin sonucunda olmuştur (Martin, 2005).

Modern coğrafya döneminde yapılan bölgesel genellemelerde indirgemeci bir anlayış hâkim olmuştur (Stern, 1992). Bu anlayış üzerinde ilke koyucu doğa bilimlerinin ve felsefenin, mekânı Descartesci tarzda tikel, sabit ve ilişkisel olmayan bir kap şeklinde tanımlaması etkili olmuştur. Böylece yerel gözlemlere dayalı elde edilecek verilerin mekândan ve zamandan izole edilemeyeceğinin anlaşılması determinist düşünceleri daha da güçlendirmiştir (Livingstone, 2011). Her coğrafi verinin kendi mutlak mekân ve zamanının kodlarını taşıdığından hareket edilmesi, benzersiz ve farklı olanın taşıdığı kodun ortaya çıkarılmasını daha da önemli hale getirmiştir (Baulig, 1959). Bu nedenle bölge üzerine yapılan tartışmalar, bölgeler zihinsel bir kategori midir? Yoksa mekânsal bir gerçeklik midir? Olmak üzere bilme biçimlerinin iki ana eksen etrafında gerçekleşmiştir (Nir, 1990; Paasi, 2009).

Kant'ın mekânı ve zamanı mutlak olarak kabul etmesine karşın aynı zamanda varlığın "koşulu" olarak deneyimden bağımsız (a priori) ve zihinsel kavramlar olarak da kabul etmesi, bölgelerin "zihinsel" yani kurgusal olduğu düşüncesini güçlendirmiştir (Harvey, 2015; Kant, 1999, 2002). Kant'ın mekân ve zamana dair bilme biçimleri hakkında ileri sürdüğü düşünceleri sonraki süreçte Ritter ve Humbolt aracılığıyla coğrafyaya yerleşmiştir (Tekeli, 2012; Unwin, 1992). Daha sonraları bu isimleri Almanya'da Hettner ve Amerika'da Hartshorne izlemiştir. Mekâna çizilen sınırların gerekçeleri ve bölgenin mekânsal bir "gerçeklik" olduğunun kanıtlanabilir oluşu ise determinizm aracılığıyla olmuştur. 20. yüzyılın ortalarına kadar tüm zamanlar ve mekânlar için geçerli bir rasyonalitenin fiziki coğrafyada kısmen sağlanmasına karşın bu rasyonalitenin ortaya konulmasındaki zorluklar, coğrafi çalışmaların verili (var olan) doğa koşullarına dayandırılmasına neden olmuştur. Mutlak mekânın modern felsefi düşüncenin merkezinde yer alması da bunu nispeten kolaylaştırmıştır. Böylece hem bütünün bir parçası olan hem de kendi içinde homojenlik gösterecek olana sınır çizmenin yolu doğada (Jeoloji, yer şekilleri, iklim, toprak, bitki örtüsü vb.) aranmıştır. Bu yaklaşımla mekânda kompleks olanın çözümlenmesini kolaylaştırmak, bölgesel hipotezleri doğrulamak ve fiziki yasalar oluşturabilecek bilgileri elde etmek hedeflenmiştir (Baulig, 1959).

Determinist düşüncenin 19. yüzyılın emperyal olaylarına meşruluk kazandırabilmek için kullanılması coğrafyanın modern bilime girişini kolaylaştırırsa da güce hizmet eden bir araç olarak nitelendirilmesine neden olmuştur (Özgen, 2012). Coğrafya, fikirlerin kitlesel yeniden üretiminde önemli bir konum elde etmek için toplumlar arası rekabeti ve bazı toplumların diğerleri tarafından fethini meşrulaştırma yoluna gitmiştir. Bununla birlikte evrimsel biyolojiden yararlanarak belirli etnik grupların güç odağı ile bölgesel kökenleri arasındaki ilişkiden hareketle kimlik ve milliyetçilik kavramlarını açıklamaya çalışmıştır (Peet, 1985). Bu yaklaşım bölge kavramına farklı bir kimlik kazandırmış ve "bölgeselleştirme" kavramı güçlenmiştir. Bölgeselleştirme ritüelinde amacın sadece mekâna çizgileri çizmek değil, mekânın anlamını üzerine düşünmek ve ona göre politikalar belirlemek olduğu fikrini yaygınlaştırmıştır. Bu açıdan coğrafyada entelektüel bir amaç olarak bölgeyi anlamak, mekânı kategorize etmekten daha önemli hale gelmiştir (Hart, 1982). Bu dönemde Ratzel'in biyolojik ve çevresel koşulları ön plana çıkaran Lebensraum (yaşam alanı/ortam) kavramı öne çıkmıştır. Ratzel, bu kavramla kendisinden önceki "organik devlet" teorilerinin yeniden tanımlamasının yolunu açmış ve görüşleri zamanla kıta Avrupasına ve Amerikaya yayılmıştır (Balibar ve Wallerstein, 2000; Bassin, 1987). Bu anlamda bölgenin determinizme dayandırılması ve "benzersiz" olduğu anlayışı imparatorlukların büyük oranda parçalandığı ve ulus devletlerin hızla tarih sahnesindeki yerini aldığı 20. yüzyıl ortalarına kadar baskın olmuştur (Agnew, 2018; Baulig, 1959).

Doğanın toplumsal süreçlerden bağımsız olamayacağı ve doğanın bir ürün olarak kabulü, mekânın toplumsal biçimlerin yansıması olarak tanımlamasını sağlamış ve coğrafyada determinist düşünceye olan eleştirileri artırmıştır. Bunun neticesinde 20. yüzyılın önemli düşünce adamlarından Fransız bölgesel coğrafya ekolünün öncüsü Paul Vidal de la Blache ve ondan etkilenen L. Febvre, A. Demangoen, J. Gottmann ile C. Sauer, E. Huntington ve I. Bowman gibi isimler determinizmin aksine insan pratiklerinin ön plana çıkarılmasını savunmuşlardır (Arı, 2017; Couper, 2015; Dikshit, 2011; Öngör, 1963; Peet, 1985). 1920'lerden sonra determinizme tepki olarak doğan ve olanaklılık/olasıcılık (Possibilism) olarak adlandırılan Vidal'ci bu yeni yaklaşıma göre bölgeler verili değildir (Harvey, 2015). Doğal süreçler insan pratikleri üzerinde etkili olsa da tek başına belirleyici değildir ve doğa insana pek çok hususta faaliyet imkânı vererek insanların bunlar arasından kendisine uygun olan "yaşam tarzını" (genre de vie) seçmesine olanak tanır. Bu anlamda her mekân, her birinin sınırları birer "coğrafi veri" olan belli sayıda hücrenin yan yana getirilmesiyle oluşturulmaktadır. Bu açıdan her bölge, "kendisi" farklı karakterlerine dayanan monografik bir çalışmanın konusu olmaktadır (Lacoste, 2014). Bölgelerin sınırların oluşturulma mantığı ile kümelerin matematiksel işlevi arasındaki ilişkiye de refere edilebilen bu yöntemde "düzen" olarak neyin kabul edileceği sorusu önemlidir (Hanson, 1958). Ancak posibilistler de deterministler gibi mekândaki tüm fenomenlerin ilişkisine odaklanarak bütüne ulaşmayı coğrafyanın en üst amacı olarak görmüşlerdir. Bu amaçla bütünü çalışmanın güç olması nedeniyle mekânı küçük parçalara bölerek her bir parçada işleyen yasaları, sistemleri ve süreçleri anlamak bütünü anlamak demek olduğunu savunmuşlardır. Çünkü ölçek küçüldükçe homojenliği sağlamak daha kolay olmakta ve bu da ortaya koyulan yasaların anlamlılık düzeyini artırmaktadır (Haggett, 1969).

Böylece bölge çalışmaları 1920'lerden itibaren coğrafyanın ana kavramı olmuş ve bölgesel monografi türünde çalışmaların sayısı artmıştır (Ashutosh, 2017; Dikshit, 2011; Fitzgerald, 1943; Martin, 2005; Oberhauser, 1995; Paasi, 2002). Ortaya koyulan çalışmalarla dünyanın birbiriyle ilişkili bölgeler mozaikinden oluştuğu ve insanların yaşam tarzına dair seçimlerini belirleyen doğal ve beşerî şartları anlamının bölgeleri anlamaktan geçtiği fikri daha fazla önem kazanmıştır (Johnston ve Sidaway, 2005; Öngör, 1963; Özgüç ve Tümertekin, 2000; Öztürk, 2007). Bu dönemde Richard Hartshorne'un bölgesel coğrafya üzerine görüşleri, coğrafi düşünce tarihinde önemli bir yer tutmuştur (Agnew, 2018). Hartshorne (1939), coğrafyanın ana amacının, dünyanın farklı yerlerindeki çeşitliliği açıklamak olduğunu savunmuş ve bölgesel coğrafyanın, bu çeşitliliği anlamak için vazgeçilmez bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Hartshorne (1939), bölgesel coğrafyanın coğrafyanın bütünleştirici veya sentezleyici amacını gerçekleştirmek için önemli olduğunu savunmuştur. Hartshorne'un görüşleri coğrafyanın metodolojisi ve felsefesini derinden etkileyerek sonraki nesil coğrafyacılar üzerinde kayda değer izler bırakmıştır (Cresswell, 2013).

Bölgesel coğrafya çok uzun yıllar disiplinin hâkim paradigması olarak hüküm sürmüştür (Cresswell, 2013). Öyle ki 1950'lere kadar sistematik yaklaşım üzerinde hakimiyet kurmuştur (Paasi, 2009). Ancak bölgesel yaklaşımın istisnacı yapısı ile birlikte genelleme ve teori oluşturma açısından zayıf kalması bölgesel çalışmaların karşılaştırılabilirliği ve tekrarlanabilirliğini sorunlu hale getirmiştir (Gilbert, 1988; Minshull, 2017). Bununla birlikte geleneksel bölgesel yaklaşım, bölgeyi holistik bir yapıda statik ve izole bir varlık olarak kabul etmiş ve böylece bölgeyi tarihsel ve küresel bağlamlarından soyutlamıştır (Cresswell, 2013; Dikshit, 2011; Martin, 2005; Minshull, 2017; Nayak ve Jeffrey, 2013). Bölgesel yaklaşıma karşı 1950'lerin başından itibaren yapılan bu güçlü eleştiriler modern coğrafyadan çağdaş coğrafyaya olan geçişin kapısını aralayan bir entelektüel dönüşüm olan kantitatif (nicel) devrimi beraberinde getirmiştir (Cresswell, 2013; Dikshit, 2011; Harvey ve Holly, 1981; Martin, 2005; Peet, 1985). Kantitatif devrim coğrafyada teori geliştirmenin önünü açarak coğrafi olaylar ve süreçler arasındaki ilişkileri matematiksel ve istatistiksel olarak ifade ve test etmeye olanak sağlamıştır (Burton, 1963; Gilbert, 1988; Gregory, 1988; Johnston ve Sidaway, 2005). Bu yaklaşımın özünde bölgelerin belirli ve spesifik özelliklerine odaklanmaktan uzaklaşıp genel olarak uygulanabilecek savlarda bulunmaya yönelmek olmuştur. Bu bağlamda kantitatif coğrafya, geleneksel bölgesel coğrafyanın genel mekânsal dinamikleri açıklamadaki yetersizliğine bir yanıt olarak ortaya çıkmıştır (Nayak ve Jeffrey, 2013).

Kantitatif coğrafya ile birlikte anakronik (çağı geçmiş) bir görünüme bürünen bölgesel coğrafyanın disiplin içerisindeki görünürlüğü giderek silikleşmeye başlamış ancak Amerika Birleşik Devletleri'nde 1950'lere, Birleşik Krallık'ta 1960'lara, Almanya'da 1970'lere ve Fransa'da 1980'lere kadar hâkim paradigma olarak kalmaya devam etmiştir (Couper, 2015; Cresswell, 2013; Dikshit, 2011; Martin, 2005; Yavan, 2014). Kantitatif coğrafya ile birlikte bölge anlayışı da dönüşüme uğramıştır. Tanımlayıcı olan ve belirli alanların benzersiz özelliklerine odaklanan geleneksel bölgesel coğrafya, bilimsel titizlikten yoksun olduğu savı ile eleştirilmiştir. Kantitatif coğrafya ile bölgeler, artık benzersiz varlıklar olarak değil mekânsal olguların ölçülebildiği ve karşılaştırılabildiği analiz birimleri olarak görülmeye başlanmıştır (Cresswell, 2013). Bu durum fonksiyonel (işlevsel) bölgeler ve formel (şekilsel) bölgeler gibi yeni bölge tanımlarının geliştirilmesini sağlamıştır (Dikshit, 2011; Montello, 2003; Nir, 1987). Zamanla ABD ve Birleşik Krallık dışındaki ülkelerdeki coğrafya bölümlerini de etkileyen kantitatif devrim bölgesel coğrafyanın, disiplin içerisindeki hakimiyetini sonlandıran büyük bir devrim olarak görülebilir (Paasi, 2009).

Pozitivist ve ampirik yöntemlerin ön plana çıktığı kantitatif devrimden sonra eleştirel teorilerin etkisiyle 1970'lerin başında pozitivistlikte karşı güçlü eleştiriler ortaya çıkmıştır (Holt-Jensen, 2017; Nayak ve Jeffrey, 2013; Peet, 1998). Böylece pozitivistlikte tepki olarak yorumsamacı ve eleştirel yaklaşımlar güç kazanması ile birlikte toplumsal olayların (özellikle 1968 öğrenci hareketleri, azınlık hakları, feminist hareket vb.) coğrafyaya da yansması sonucu insan merkezci, yapısalcı, marksist, feminist, post-modernist yaklaşımlar coğrafyada etkili olmuştur (Nayak ve Jeffrey, 2013; Yazan ve Bekaroğlu, 2018). Bu dönemde bölgesel coğrafyaya olan geri dönüş önce 1980'lerde yeni bölgesel coğrafya yaklaşımı ile dile getirilmiştir (Johnston, 2005). Bu yaklaşım bölgesel coğrafyanın daha önceki pozitivist ve deterministik anlayışlarından uzaklaşarak; bölge kavramını sosyo-kültürel yapılar, kimlikler ve iktidar ilişkileri üzerinden yeniden değerlendirme eğiliminde olmuştur. Bu bağlamda yeni bölgesel coğrafya,

bölgesel coğrafyanın sosyo-ekonomik bağlamlarda mekânsal ilişkilerin incelenmesine yeniden odaklanmasıyla karakterize edilen bir dönüşümü ifade eder (Gilbert, 1988).

Yeni bölgesel coğrafyacılar bölgeyi sabit ve belirlenmiş bir alan olarak görmekten ziyade, sosyal pratikler ve diskurslar (söylemler) aracılığıyla sürekli olarak inşa edilen ve yeniden üretilen bir alan olarak anlamışlardır (Paasi, 1991). 1990'lar ise postmodernizmin ve kültürel yaklaşımların bölgesel coğrafyada etkili olduğu bir dönem olmuştur. Bu dönemde bölgesel coğrafyada bireysel deneyimlerin, kimliklerin ve yerlerin çok katmanlı yapısını vurgulayan daha eleştirel ve yorumlayıcı bir yaklaşımı benimsenmiştir. Ayrıca bu dönemde bölgesel farklılıkların ve yerel kültürlerin anlaşılmasında anlatı ve temsilin önemi de artmıştır (Minca, 2001). Bölgesel coğrafya bu dönemde bölgeyi çok katmanlı ve dinamik bir yapı olarak ele alarak mekânsal kimliklerin nasıl inşa edildiğini inceleme eğiliminde olmuştur.

Coğrafya Eğitiminde Bölge

Coğrafyanın düşünce tarihine bakıldığında bölgesel coğrafyanın kökeni neredeyse antikçağa kadar dayanmaktadır (Paasi, 2009). Bununla birlikte coğrafyanın düşünce tarihinde değişen yaklaşımlara rağmen bölgeye yüklenen anlamın da değişmesi ile birlikte, bölge neredeyse her zaman disiplinin merkezinde olmuştur (Montello, 2003; Paasi, 1991; Wade, 2006). Konuya okul coğrafyası açısından bakıldığında, bölgesel coğrafyanın altın döneminin coğrafya biliminin önemi ve popülaritesinin daha da arttığı Birinci Dünya Savaşı'nın sonu olduğu görülür (Avdić vd., 2020). Bu dönem aynı zamanda akademik coğrafyada bölgeselcilik disiplini üzerinde hâkim paradigma olarak hüküm sürdüğü dönemdir. Bu dönemde okullardaki coğrafya eğitiminin ana hedefleri bölgelerin tanımlanması, sınırlandırılması ve analizidir (Lambert ve Morgan, 2010). Bu bağlamda daha ziyade doğal unsurların bölgeleri nasıl şekillendirdiğine odaklanılmış bu anlamda beşerî coğrafya da determinist bir bakış açısı ile ele alınmıştır. Böylece bölgelerin doğal özellikleri (İklim, topografya, bitki örtüsü vb.) ön plana çıkarılmak suretiyle doğal unsurların toplumsal yaşamı belirlediği düşüncesi hâkim olmuştur. Beşeri faktörler ise ikincil planda tutulmuştur. 20. yüzyılın ikinci yarısının başlarında akademik coğrafyada yaşanan kantitatif devrimin ardından bölgesel coğrafya, okul coğrafyasında da hakimiyetini zaman içerisinde kaybetmiştir (Avdić vd., 2020). Bu dönemde okullardaki bölgesel coğrafya perspektifine yapılan temel eleştiriler; betimlemeye odaklı olması, eleştirel düşünme yerine ezberciliği teşvik etmesi ve problem çözme yaklaşımının yetersizliği olmuştur. Kantitatif devrim, okul eksenli coğrafya eğitimi daha analitik, eleştirel ve problem çözme odaklı bir yapıya dönüştürerek bölgesel coğrafyanın betimleyici ve ezberci yaklaşımını geride bırakmasına yol açmıştır. Böylece öğretim programlarındaki geleneksel bölgesel coğrafya yaklaşımına ilişkin içerikler 1970'lere kadar uzanan bir süreçte pek çok Batılı ülkede azaltılmıştır. Örneğin Birleşik Krallık'ta bu süreç 1960'ların sonuna kadar uzanmıştır (Lambert ve Morgan, 2010). Ancak 1970'lerin başından itibaren akademik coğrafyada gerek pozitivistliğe karşı yapılan eleştiriler gerekse 1980'lerin başından itibaren ortaya çıkan yeni bölgesel coğrafya söylemlerinin ardından bölgenin coğrafya eğitimindeki yerinin altını çizen ve uluslararası coğrafya dernekleri tarafından oluşturulan çeşitli rapor ve bildirgeler yayınlanmıştır.

1984'de Amerikan Coğrafyacılar Derneği ve Ulusal Coğrafya Eğitimi Konseyi Guidelines for Geographic Education: Elementary and Secondary Schools (Coğrafya Eğitimi Rehberi: İlk ve Orta Okullar) başlıklı çalışmayı yayınlamışlardır (Association of American Geographers [AAG], 1984). Bu çalışmada öğretmenlerin coğrafya derslerini yer, konum, insan-doğa etkileşimi, hareket ve bölge olmak üzere beş temel konu etrafında şekillendirmeleri gerektiği ileri sürülmüştür. Benzer şekilde 1992'de ise Uluslararası Coğrafya Birliği Coğrafya Eğitimi Komisyonu tarafından yayınlanan Uluslararası Coğrafya Eğitimi Bildirgesi'nin "Coğrafyada Sorular ve Kavramlar" başlığı altında yer, konum, insan-doğa etkileşimi, hareket ve bölge kavramlarına yer verilmiştir (Artvinli ve Kaya, 2010; International Geographic Union, Commission on Geographical Education [IGU-CGE], 1992; Şahin, 2020, 2022). 1992 bildirgesinden yaklaşık 2 yıl sonra ise Amerika Birleşik Devletleri'ndeki dört büyük coğrafya topluluğu olan National Geographic Society, American Geographical Society, Association of American Geographers ve National Council for Geography Education uzun bir tartışma sürecinin ardından 1994 yılında Geography for Life: National Geography (Yaşam İçin Coğrafya: Ulusal Coğrafya Standartları) adlı çalışmayı yayınlamıştır (Bednarz vd., 1994). Bu çalışmada da coğrafya eğitiminin 5 temel konusu içerisinde bölgeye yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Yukarıda sıralanan uluslararası belgelerde de görüldüğü üzere bölge, coğrafya eğitiminde oldukça önemli bir yere sahiptir (Akimoto, 2015; Świątek ve Osuch, 2020). Öğrencilerin dünyanın çeşitli mekânsal örüntüleri ve insan-çevre etkileşimleri hakkında anlayış geliştirmelerini kolaylaştırmak amacıyla bölge kavramı işe koşulmaktadır. Bölgesel araştırmaların ortaya koyduğu verilerle öğrenciler; yerler arasındaki benzerlik ve farklılıkları analiz edebilir, yerleri şekillendiren faktörleri inceleyebilir ve bölgeler içinde ve arasında var olan karmaşık ilişkiler hakkında fikir edinebilirler (IGU-CGE, 1992). Bunların yanı sıra mekânsal düşünme becerilerinin kazandırılmasında, ulusal ya da uluslararası olay ve olguların coğrafi bağlamla analiz edilmesinde, tümevarımsal metodolojinin gerektiği durumlarda bölgesel çalışmalardan faydalanılabilmektedir (Koç ve Aksoy, 2012). Böylece öğrenciler hem bir bölge içindeki çeşitli unsurların birbirleriyle olan bağlantılarını hem de bir bölgenin izole olmadığını anlayarak insan, mal ve fikir akışlarının ilişkiselliğini kavrayabilirler. Bu noktada Hart (1982), ikili (dual) bir yapıya sahip olan coğrafyayı bir disiplin olarak birleştirmenin en iyi yolunun bölgesel coğrafya olduğunu ifade etmektedir. Buna göre bölge, coğrafya eğitimi açısından iyi bir pedagojik araç olarak öğretim programlarında yer almalıdır (Gersmehl, 2008; Halseth, 1998; Lee, 2023; Standish, 2018a, 2018b, 2021; Wade, 2006).

Coğrafya eğitiminde bölgelere yer vermenin bir diğer gerekçesi de 1980'ler sonrası giderek güçlenen küreselleşmenin getirdiği değişimi/kaotik durumu anlayabilmektir (Rees ve Legates, 2013). Küresel-yerel (bölgesel) düalizminde yaşanan sosyal, kültürel ve ekonomik tartışmalar hakkında öğrencilerin farkındalık kazanmaları, beşerî kriterlere göre oluşturulan bölgelerin yorumlanması açısından değerlidir (Šabić vd., 2018). Coğrafya da öğrencilerin yer ve aidiyet duygusu geliştirmelerine de yardımcı olan derslerin başında gelmektedir. Öğrenciler kendi ülkelerini, ülkesinin dâhil olduğu bölgeleri ve dünyadaki diğer bölgeleri inceleyerek kimliklerini keşfedebilirler. Bununla birlikte öğrenciler yaşanan yerdeki zorlukları ve fırsatları anlayabilir ve diğer topluluklar için empati ve diğerkâmlık (özgecilik) duygusunu geliştirebilirler. Ancak bölge temelli program geliştirme sürecinde dikkat edilmesi gereken önemli hususlar vardır. 1992 Uluslararası Coğrafya Eğitimi Bildirgesi bölge temelli öğretim programı hazırlanma sürecinde bölgelerin; yerel topluluk, yaşanan bölge, yaşanan ülke, yaşanan kıta, diğer kıtalar ve bölgesel gruplar, dünya ve küresel yapılar olarak seçilebileceğini ifade etmektedir (IGU-CGE, 1992). Söz konusu bildirgeye göre her düzeyde bölge seçimine rehberlik eden ilkeler şunlar olmalıdır;

- Merkezizlik - Bölgeler, ulusal veya kıtasal merkezilikten kaçınılacak şekilde seçilmelidir;
- Motivasyon - Bölgeler öğrencilerin ilgi alanlarını ve güncel olayların gerçekliğini dikkate alacak şekilde seçilmelidir;
- Ölçek dengesi - Bölgeler, yerelden küresele kadar bir dizi ölçek deneyimini içerecek şekilde seçilmelidir;
- Çeşitlilik - Bölgeler yerlerin, çeşitli fiziksel ortamların, farklı insan faaliyetlerinin, kalkınma ve sürdürülebilirlik aşamalarının, kültürlerin ve sosyo-ekonomik sistemlerin tezatını içerecek şekilde seçilmelidir;
- İlgili (ilişki) - Bölgeler kamusal, mesleki ve özel yaşamla ilgili çalışmalar sağlayacak şekilde seçilmelidir;
- Sorumluluk - Bölgeler, öğrencilerin yerelden küresele kadar çeşitli ölçeklerde faaliyetler için sorumluluklarını tanımasını ve kabul etmesini sağlayacak şekilde seçilmelidir (IGU-CGE, 1992, s.10).

IGU-CGE tarafından 2007 yılında yayınlanan Sürdürülebilir Kalkınma için Coğrafya Eğitimi Üzerine Luzern Deklarasyonu da 1992 bildirgesi gibi bölgelerin seçiminde; yerel, ulusal, uluslararası ve küresel ölçeğin dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir (IGU-CGE, 2007). Bununla birlikte Luzern Deklarasyonu, bölgesel konuların katı bir şekilde "yakından uzağa" mantığına bağlı kalarak değil dünyaya bir bakış açısı kazandıracak şekilde düzenlenmesi gerektiğini de vurgulamaktadır (IGU-CGE, 2007).

Görüldüğü üzere bölge, coğrafi düşüncenin evriminde önemli bir rol oynamıştır. Bölge fikri, 19. yüzyılın başlarındaki çevresel determinizmden 20. yüzyılın ortalarındaki bölgesel sentez yaklaşımına ve daha yeni eleştirel ve post modern perspektiflere kadar coğrafyacıların mekânı ve yeri kavramsallaştırma biçimlerinin merkezinde yer almıştır (Paasi, 1991). Bu süreç içerisinde kimi zaman bölgenin disiplin içindeki görünürlüğü azalsa da bölge ve bölgesel coğrafyaya yönelik teorik tartışmalar ve yüklenen anlam günümüze kadar olagelmıştır.

Bölgesel coğrafya, coğrafi düşünce tarihi içerisinde 19. Yüzyılın ikinci yarısı ile 20. yüzyılın ilk yarısında altın çağını yaşamıştır (Bilgili, 2016; Guelke, 1977; Wade, 2006; Wood, 1999; Yavan, 2014). Bu dönem aynı zamanda modern Türk coğrafyasının kuruluş, örgütlenme ve hatta yükseliş sürecine de denk gelmiştir (Erinç, 1973). 20.yüzyılın ikinci yarısında ise coğrafi düşünce tarihinde kantitatif devrim ve epistemolojik devrim yaşanmıştır. Her iki devrimde de bölgeye ve bölgesel coğrafyaya olan bakış açısı ve bölge anlayışı değişmiştir. Gelişmiş birçok batı ülkesinde okul coğrafyası da akademik coğrafyadaki değişen yaklaşımlardan etkilenmiş ve bu durum öğretim programlarına da yansımıştır (Lambert ve Morgan, 2010).

Özellikle geçtiğimiz son on yılda coğrafi düşüncenin evrilmesi ile yaşanan tüm bu süreçlerin modern Türk coğrafyasına olan yansımalarını ve modern Türk coğrafyası içerisindeki bölgesel geleneği irdeleyen ve daha ziyade yeni kuşak coğrafyacılar tarafından gerçekleştirilen çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Arı, 2013, 2019; Bekaroğlu ve Sarış, 2017; Bekaroğlu ve Yavan, 2013, 2018; Bekaroğlu vd., 2019; Bilgili, 2016; Özgür, 2018; Özgür, 2021; Özgür ve Yavan, 2013; Tekeli, 2012; Tüysüz ve Yavan, 2012; Yazan ve Bekaroğlu, 2018). Ancak bu araştırmaların tamamı akademik coğrafyaya yönelik olup coğrafya eğitimi boyutunda sadece öğretmenlerin coğrafi düşünce tarihindeki paradigmalara yönelik görüşlerini irdeleyen birkaç araştırma bulunmaktadır (Kurtkaya ve Ünlü, 2023; Öztürk, 2012; Öztürk ve Karabağ, 2012). Buna karşılık alanyazında tüm bu yaklaşımların Türkiye’de okul coğrafyasında öğretim programlarına yansımalarını araştıran herhangi bir araştırma yer almamaktadır. Bu nedenle bu alan geniş bir araştırma boşluğu içermektedir.

Araştırmanın Amacı

Coğrafya öğretim programları, pedagojik stratejiler ve didaktik uygulamaların yanında disiplinin düşünce evrimi açısından da sürekli bir yenilenme ve gelişim süreci içerisinde olmalıdır. Bir öğretim programının nitelikli olabilmesi disiplinin epistemolojisinin mümkün olduğu ölçüde programa yansıtılmasına bağlıdır (Butt, 2020). Öğrencileri coğrafya ile tanıştırmak onlara sadece konu bilgisini öğretmekle değil aynı zamanda coğrafyanın düşünme biçimlerini ve araştırma yöntemlerini öğretmek ile mümkün olabilir (Standish, 2018a). Bu bağlamda bu araştırmanın amacı coğrafi düşüncenin evrimiyle değişen yaklaşımlar perspektifinde Cumhuriyet’ten günümüze kadar uygulanan ortaöğretim coğrafya dersi öğretim programlarının (CDÖP) bölge anlayışının tarihsel değişimini incelemektir. Buna göre şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Cumhuriyet’ten günümüze CDÖP’lerin bölge anlayışı nasıl bir tarihsel değişim göstermiştir?
2. 1924-1941 yılları arasında uygulanan CDÖP’lerde bölge kavramı ne şekilde ele alınmıştır?
3. 1942 Birinci Coğrafya Kongresi’nin Türkiye’nin coğrafi bölgelerinin belirlenmesi ve CDÖP’lere yansımaları neler olmuştur?
4. 1942-2004 yılları arasında uygulanan CDÖP’lerde bölge kavramı ve bölgesel yaklaşımlarda ne gibi değişiklikler yaşanmıştır?
5. 2005 CDÖP ile birlikte bölge kavramının programdaki yeri ve işlevi nasıl değişmiştir?
6. 2017 ve 2018 CDÖP’lerde bölge kavramına yönelik kazanımların içeriği ve kapsamı önceki programlardan hangi açılardan farklılık göstermektedir?
7. CDÖP’lerde bölge kavramının ele alınış biçimi coğrafi düşüncenin evrimi açısından nasıl bir paralellik göstermektedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar olan süreçte uygulanan CDÖP'lerin bölge anlayışının tarihsel deviniminin incelenmesini amaçlayan bu araştırma nitel araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırma amacına yönelik olarak coğrafi düşünce tarihi içerisinde bölge ve bölgesel coğrafyanın yerinin zaman içerisindeki değişimine yönelik detaylı bir betimsel alanyazın taraması yapılmıştır. Bununla birlikte araştırma yöntemi olarak tarihsel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Tarihsel araştırma yöntemi geçmişte yaşanmış bir olay, olgu, durum veya konunun kendi koşulları içerisinde bağlı bulunduğu tarihsel gelişim aşamaları çerçevesinde detaylı bir şekilde incelendiği bir araştırma yöntemidir (Best ve Kahn, 2005; Cohen vd., 2018; Karasar, 2016). 2015 Coğrafya Eğitiminde Uluslararası Araştırma Deklerasyonu'na göre coğrafya eğitiminde ampirik, teorik/felsefi, karşılaştırmalı ve tarihsel yaklaşımlar önemli araştırma yöntemleridir (IGU-CGE, 2015). Tarihsel eğitim çalışmaları dört ana basamakta gerçekleştirilmektedir; (1) incelenecek bir sorunun belirlenmesi, (2) tarihsel veri kaynaklarının araştırılması, (3) tarihsel verilerin gerçekliğinin ve doğruluğunun değerlendirilmesi ve (4) tarihsel verilerin anlamlı kronolojik ve tematik kalıplar halinde sentezlenmesi (Fraenkel vd., 2012; Gall vd., 2007). Bu doğrultuda araştırma sorusunun belirlenmesinin ardından araştırmanın veri kaynaklarına iki farklı kaynaktan ulaşılmış ve karşılaştırma yapılarak verilerin doğruluğu teyit edilmiştir. Daha sonra alanyazın taramasına bağlı olarak oluşturulan dönemlere göre kronolojik olarak verilerin betimsel ve içerik analizi gerçekleştirilmiştir.

Veri Kaynağı ve Verilerin Toplanması

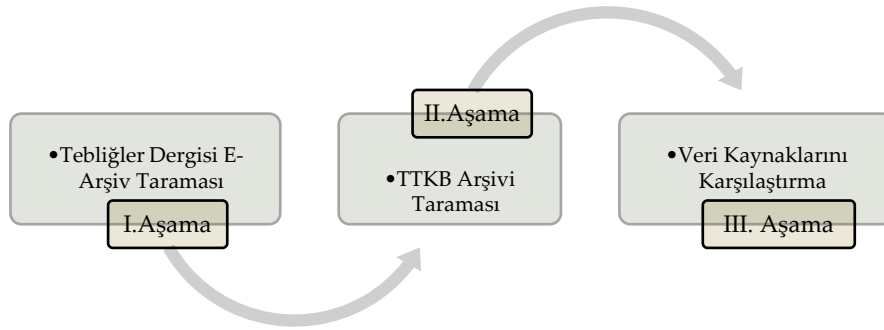
Tarihsel araştırmalarda veri kaynakları, birincil kaynaklar ve birincil kaynakların yokluğunda ya da birincil kaynakları tamamlamak için kullanılabilen ikincil kaynaklardır (Cohen vd., 2018; Fraenkel vd., 2012). Bu bağlamda 1924'ten günümüze kadar ortaöğretim seviyesinde uygulanan toplam 17 CDÖP, araştırmanın birincil veri kaynağını oluşturmaktadır (Tablo 1). Araştırmanın ikincil veri kaynağını ise 1941 yılında gerçekleşen Birinci Coğrafya Kongresi'ne ait raporlar ve tutanaklar oluşturmaktadır. Türkiye'nin yedi coğrafi bölgeye ayrılması ile birlikte oluşan ve CDÖP'lerde 2005 yılına kadar yer bulan coğrafi bölge anlayışı, Birinci Coğrafya Kongresi sürecinde oluşturulmuştur. Kongre sürecinde oluşturulan Türkiye Coğrafyası komisyonunun bölgelerin belirlenmesi sürecindeki görüşleri, tartışmaları ve oluşturulan bölge anlayışı rapor ve tutanaklarla kayıt altına alınmıştır. Bununla birlikte 1942 CDÖP zamanının Millî Eğitim Bakanlığı'nın öncülüğünde gerçekleştirilen bu kongrede hazırlanmıştır. Bu nedenle tarihsel süreçte coğrafya eğitimine yön veren önemli bir dönüm noktası olması nedeniyle kongre raporları ve tutanakları ikincil veri kaynağı olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Birincil Veri Kaynağı: 1924-2024 Tarihleri Arasında Uygulanan CDÖP'ler

	Öğretim Programı	TTKB Karar Sayısı	TTKB Karar Tarihi	Uygulandığı Dönem
1	1924 CDÖP			1924-1938
2	1938 CDÖP	104	13.09.1938	1938-1940
3	1940 CDÖP	191	17.09.1940	1940-1942
4	1942 CDÖP	31	27.02.1942	1942-1957
5	1957 CDÖP	215	21.09.1957	1957-1971
6	1971 CDÖP	110	22.03.1971	1971-1973
7	1973 CDÖP	541	29.12.1973	1973-1982
8	1982 CDÖP	156	19.11.1982	1982-1983
9	1983 CDÖP	107	08.07.1983	1983-1992
10	1992 CDÖP	190	08.07.1992	1992-2005
11	2005 CDÖP	198	14.07.2005	2005-2010
12	2010 CDÖP	5	10.02.2010	2010-2011
13	2011 CDÖP	131	26.08.2011	2011-2014
14	2014 CDÖP	85	04.09.2014	2014-2017
15	2017 CDÖP	84	05.07.2017	2017-2018
16	2018 CDÖP	26	19.01.2018	2018 -2024
17	2024 CDÖP	20	23.05.2024	2024 +

Araştırmanın birincil veri kaynağını oluşturan CDÖP'ler üç aşamada elde edilmiştir (Şekil 1). Bu aşamalar şunlardır;

1. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Tebliğler Dergisinin 1926-2024 tarihleri arasındaki sayıları kapsayan E-arşiv taranarak ilgili tarihler arasında yayınlanan Tebliğler Dergisi sayıları üzerinden CDÖP'lerin büyük bir kısmına ulaşılmıştır.
2. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) arşivi taranarak 1924-2024 tarihleri arasında uygulanan tüm ortaöğretim CDÖP'lere ulaşılmıştır. Bu aşamada I. aşamada ulaşılamayan CDÖP'lere de ulaşılabilmiştir.
3. Bu aşamada hem TTKB hem de Tebliğler Dergisi üzerinden elde edilen CDÖP'ler karşılaştırılarak verilerin orijinalliği ve doğruluğu kontrol edilerek süreç tamamlanmıştır.



Şekil 1. Araştırmanın Birincil Veri Kaynağına Erişme Aşamaları

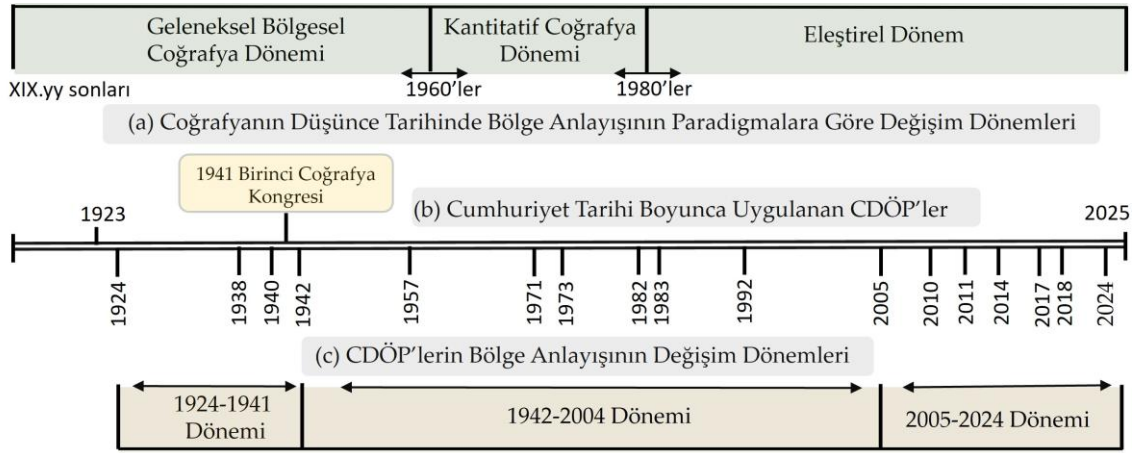
Araştırmanın ikincil veri kaynağını oluşturan Birinci Coğrafya Kongresi'ne ait rapor ve tutanaklara ise Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Kütüphanesi üzerinden ulaşılmıştır. Araştırmanın birincil ve ikincil veri kaynaklarına ulaşıldıktan sonra 1924 CDÖP bir uzman aracılığıyla Osmanlıcadan günümüz Türkçesine çevrilmiştir. Daha sonra nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir veri toplama tekniği olan doküman inceleme ile araştırmanın birincil ve ikincil veri kaynakları incelenerek veriler toplanmıştır. Doküman incelemesi, nitel tarihsel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir veri toplama tekniğidir (Best ve Kahn, 2005; Bowen, 2009; Mertens, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın birincil veri kaynağı için bir veri toplama formu hazırlanmış ve bu veri toplama formu aracılığıyla öğretim programları incelenerek veriler üretilmiştir (Şekil 2). Araştırmanın ikincil veri kaynağı ise birincil veri kaynağını tamamlamak üzere doğrudan incelenerek veriler toplanmıştır.

Öğretim Programı Bilgileri	
TTKB Kabul Tarihi	
TTKB Karar Sayısı	
Program Kapsamında Okutulan Dersler	
Uygulandığı Dönem	
Öğretim Programının Bölge İçeriği	
Bölge İçeriğinin Yer Aldığı Ders	
Haftalık Ders Saati	
Zorunlu / Seçmeli	
Bölge İçeriğinin Yer aldığı Ünite / Öğrenme Alanı	
Bölge İçeriğinin Yer aldığı Konu	
Bölge İçeriğinin Yer aldığı Kazanım	

Şekil 2. Araştırmanın Birincil Veri Kaynağı İçin Kullanılan Veri Toplama Formu

Verilerin Analizi

Araştırmanın birincil ve ikincil veri kaynaklarından doküman inceleme tekniği ile elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz eğitim bilimlerinde gerçekleştirilen nitel tarihsel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir analiz yöntemidir (Fraenkel vd., 2012). Betimsel analizde, toplanan veriler önceden belirlenen temalara ve kategorilere göre özetlenip yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda literatür incelemesine dayalı olarak coğrafi düşünce tarihi içerisinde bölge anlayışının tarihsel değişimi, paradigmalara göre (geleneksel bölgesel coğrafya, kantitatif coğrafya, eleştirel dönem) üç dönemde kategorize edilmiştir (Şekil 3-a). Oluşturulan bu kategorilere göre 1924-2024 tarihleri arasında uygulanan CDÖP'ler (Şekil 3-b) veri toplama formu aracılığı ile incelenmiştir. Daha sonra ise geleneksel bölgesel coğrafya, kantitatif coğrafya ve eleştirel dönemin bölge anlayışlarına göre betimsel analiz yapılmıştır.



Şekil 3. Coğrafi Düşünce Tarihinde Bölge Anlayışının Paradigmalara Göre Değişim Dönemleri (a), Cumhuriyet Tarihi Boyunca Uygulanan CDÖP'ler (b), CDÖP'lerin Bölge Anlayışının Değişim Dönemleri (c)

CDÖP'lerin belirlenen dönemlerin yaklaşımları doğrultusunda analiz edilmesi sonucunda 1924-2024 arasındaki 100 yıllık süreçte uygulanan programlar 1924-1941 (I), 1942-2004 (II) ve 2005-2024 (III) olmak üzere üç dönemde (Şekil 3-c) detaylı bir biçimde incelenmiş ve araştırma bulguları bu dönemler doğrultusunda sunulmuştur. Bu süreçte 1942-2004 döneminin CDÖP'lerinin bölge anlayışının analizi 1941 Birinci Coğrafya Kongresi'nin rapor ve tutanakları ile birlikte yapılmıştır. Buna göre söz konusu rapor ve tutanakların içerik analizi yapılmak suretiyle coğrafi bölgelerin oluşturulma amacı ve oluşturulma sürecine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Bu sayede öğretim programlarının zaman içindeki gelişimini daha ayrıntılı bir şekilde anlamak ve bölge anlayışlarının bu evrim sürecinde nasıl etkilendiğini değerlendirmek mümkün olmuştur.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği

Araştırma boyunca elde edilen verilerin rapor edilmesi ve araştırmacının ulaştığı sonuçlara hangi yollarla vardığını açıklaması, nitel araştırmalarda araştırma geçerliliğini belirleyen önemli kriterlerdir (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda araştırmanın iç geçerliliğinin sağlanması amacıyla araştırmanın veri kaynaklarının gerçekliği Şekil 1'de görüldüğü üzere teyit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmanın birincil kaynağı üzerinden veri toplamak için hazırlanan veri toplama formu coğrafya eğitiminde uzmanlaşmış bağımsız bir araştırmacıya incelenilerek veri formuna son hali verilmiştir. Araştırmanın dış geçerliliğini sağlamak için ise Cumhuriyet'ten günümüze tüm CDÖP'ler incelenmiş ve araştırma basamakları ve yönetime ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik, farklı projeler ve farklı araştırmacıların açısından da araştırmacının yaklaşımının tutarlılığı anlamına gelmektedir (Creswell, 2013). Bu bağlamda araştırmanın ve verilerin güvenilirliği araştırma sonuçlarının teyit edilebilmesi ve verilere betimsel bir şekilde doğrudan yer verilmesiyle sağlanmıştır. Bu araştırmada veri analizinin tutarlılığı ise kullanılan

yöntemlerin sistematik bir şekilde uygulanması ve analiz sürecinin şeffaf bir şekilde yürütülmesiyle mümkün kılınmıştır. Buna göre toplanan veriler, literatür incelemesi sonucunda belirlenen ve coğrafi düşünce tarihi içerisindeki bölge anlayışının tarihsel değişimini yansıtan üç temel döneme (geleneksel bölgesel coğrafya, kantitatif coğrafya, eleştirel dönem) göre kategorize edilmiştir. Veri toplama formu aracılığıyla 1924-2024 yılları arasındaki tüm CDÖP'ler bu kategorilere göre incelenmiş ve her bir programın ilgili dönemin bölge anlayışına uygunluğu analiz edilmiştir. Bununla birlikte 1942-2004 dönemine ait CDÖP'lerin analizi, bu dönemin mihenk taşı olan 1941 Birinci Coğrafya Kongresi'nin rapor ve tutanakları ile birlikte yapılmıştır. Böylece öğretim programlarının gelişim süreci ve bölge anlayışlarındaki değişimler daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilerek analiz sürecinde tutarlılık sağlanmıştır.

Araştırmacının rolü, araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliği açısından son derece önemlidir (Best ve Kahn, 2005; Cohen vd., 2018). Bu çalışmada araştırmacı coğrafya eğitimi alanında uzun yılları kapsayan bir deneyime sahiptir ve bu uzmanlık alanındaki deneyimi, verilerin toplanması ve yorumlanmasında etkin bir şekilde kullanılmıştır. Araştırmacı kendi önyargı ve varsayımlarının farkında olmak suretiyle bunların araştırma sürecine etkisini minimize etmek için yansıtıcı bir yaklaşım benimsemiştir. Araştırmanın etik boyutu titizlikle ele alınmıştır. İncelenen dokümanların kaynak olarak gösteriminde akademik etik kurallarına uyulmuştur. Veri toplama ve analiz süreçlerinde ise bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine bağlı kalınmıştır. Bununla birlikte araştırma bulgularının raporlanmasında şeffaflık ve doğruluk ilkeleri gözetilmiştir.

Bulgular

Araştırma verilerinin analizi ile elde edilen bulgular 1924-1941, 1942-2004 ve 2005-2024 olmak üzere üç dönem halinde verilmiştir.

1924-1941 Döneminde Uygulanan CDÖP'lerin Bölge Anlayışı

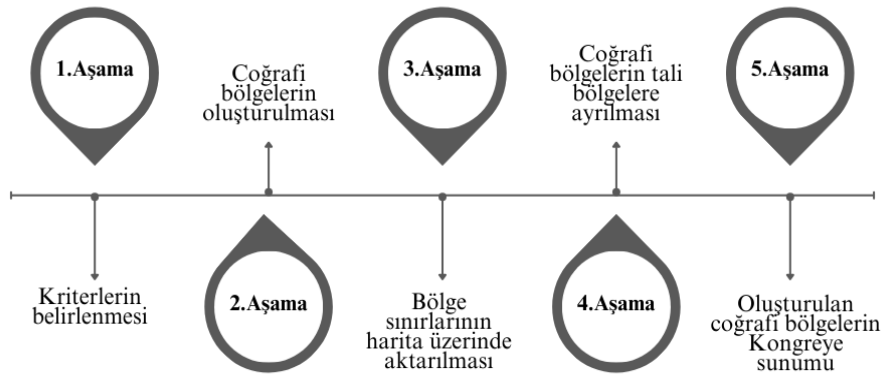
1924-1941 dönemi içerisinde 1924 ve 1938 olmak üzere iki program değişikliği gerçekleşmiştir. Ancak bunlar küçük çaplı değişikliklerden ibarettir. Bu dönemde ortaöğretimde coğrafya; lise 1 seviyesinde Umumi Coğrafya (Tabii, Beşerî ve İktisadî), lise 2 seviyesinde Büyük ve Komşu Memleketler Coğrafyası, lise 3 seviyesinde ise Türkiye Coğrafyası olmak üzere üç ayrı dersi kapsamaktadır (Maarif Vekâleti, 1924, 1938). Bu üç dersin öğretim programlarının hiçbirisinde bölge kavramı, herhangi bir bölge yaklaşımı ya da sınıflandırılmasına yer verilmemiştir. Türkiye Coğrafyası dersi öğretim programında bile konular sistematik yaklaşımla ele alınıp herhangi bir bölge sınıflandırılmasına yer verilmediği görülmektedir. Ancak 1941 Birinci Coğrafya Kongresi rapor ve tutanaklarına göre uygulamada Türkiye coğrafyasının öğretiminde farklı bölge sınıflandırmaları kullanılmaktadır.

1942-2004 Döneminde Uygulanan CDÖP'lerin Bölge Anlayışı

1942-2004 arasını kapsayan 63 yıllık dönem içerisinde 1942, 1957, 1971, 1973, 1982, 1983 ve 1992 olmak üzere yedi program değişikliği gerçekleşmiştir (Maarif Vekâleti, 1942; MEB, 1957, 1971, 1973, 1982, 1983, 1992). 1942 CDÖP, Maarif Bakanlığı öncülüğünde 6-21 Haziran 1941 tarihleri arasında gerçekleşen Birinci Coğrafya Kongresi sürecinde hazırlanmıştır. Kongrede; Program ve Ders Kitapları Komisyonu, Terim Komisyonu ve Türkiye Coğrafyası Komisyonu olmak üzere üç komisyon oluşturulmuştur. Program ve Ders Kitapları Komisyonu CDÖP'yi; lise 1 seviyesinde Umumi Coğrafya, lise 2 seviyesinde Devletler Coğrafyası, lise 3 seviyesinde ise Türkiye Coğrafyası olmak üzere üç ayrı dersi kapsayacak şekilde tasarlamıştır (Maarif Vekâleti, 1941). Kongrede ele alınan en önemli konulardan biri de Türkiye Coğrafyasının öğretimini kolaylaştırmak amacıyla Türkiye'nin coğrafi bölgelere ayrılması olmuştur. Türkiye Coğrafyası Komisyonu, kongre raporunda bu durumu şu şekilde gerekçelendirmiştir;

Bölgelerin ayrılması meselesi, coğrafya kongresinin ele aldığı ve iyi bir neticeye bağlamak istediği esaslı işlerden biri olmuştur. Bugüne kadar tedris sahasına çıkmış olan coğrafya kitaplarındaki coğrafi taksimat; sayı, saha ve isim bakımından çok farklıydı. Mezkûr taksimatı ilmi esaslara istinat ettirmek hususunda müellifler tarafından sarf edilmiş olan gayretler ne kadar fazla olursa olsun, müellif kanaatler arasında büyük ayrılıklar bulunması millî coğrafya tedrisatında tam bir anarşiye meydan vermiş bulunuyordu; kaldı ki pek yakın zamanlara kadar memleketi idari taksimata, nehir havzalarına ve hatta meridyenler boyunca alınmış hemen hemen düz çizgilerle bir takım kompartımanlara ayırmak gibi çok gayri ilmi yollardan giden kitaplar bile tedrisat sahasına çıkmıştır (Maarif Vekâleti, 1941, s.76).

Görüldüğü üzere Türkiye'nin coğrafi bölgelere ayrılmasına en büyük gerekçe olarak Türkiye coğrafyası öğretiminde farklı eğitimcilerin ve ders kitaplarının farklı bölge sınıflandırmasını kullanmaları gösterilmektedir. Bu nedenle hem Türkiye Coğrafyasının öğretimini kolaylaştırmak hem de öğretim sürecinde birlik sağlamak amacıyla ortak bir bölge sınıflandırmasına ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır. Komisyon tutanak ve raporlarına göre Türkiye Coğrafyası Komisyonunun coğrafi bölgelerin oluşturulmasında beş aşamalı bir yol takip etmiştir (Şekil 4). Buna göre 1.aşamada coğrafi bölgelerin belirlenmesinde dikkate alınacak olan esaslar belirlenmiş, 2.aşamada belirlenen esaslara göre ilk ve ortaöğretim seviyesinde kullanılacak olan yedi coğrafi bölge oluşturulmuş, 3.aşamada yedi coğrafi bölgenin sınırları büyük ölçekli bir harita üzerinde belirlenmiş, 4.aşamada oluşturulan coğrafi bölgeler tali bölgelere ayrılarak adlandırılmış ve son olarak 5.aşamada ise yapılan çalışma Kongreye sunulmuştur (Maarif Vekilliği, 1941).



Şekil 4. Birinci Coğrafya Kongresi'nde Coğrafi Bölgelerin Oluşturulma Aşamaları

Yukarıda sıralanan aşamaların tamamlanması neticesinde coğrafi bölgeler ve bu bölgeleri oluşturan tali bölgelerin sınırlarının ve adlarının kongrede tartışılarak kabul edilmesinin ardından ilkökul, ortaokul ve lise coğrafya dersi öğretim programlarında coğrafi bölgelere yer verilmiştir. Buna göre ilkökul seviyesinde 4.sınıf coğrafya dersine, ortaokul seviyesinde 3.sınıf Türkiye Coğrafyası dersine ve lise seviyesinde ise 3.sınıf Türkiye Coğrafyası dersine coğrafi bölgeler konusu eklenmiştir. Kongrede hazırlanan öğretim programı o zamanki adıyla Milli Talim ve Terbiye heyetinin 27.02.1942 tarihli ve 31 sayılı kararıyla kabul edilerek uygulamaya konulmuştur.

1957 CDÖP ve 1971 Taslak CDÖP'de bölge konusu ve bölge yaklaşımı 1942 CDÖP'ye göre herhangi bir farklılık göstermemektedir (MEB, 1957, 1971). 1973 CDÖP'de ise Türkiye Coğrafyası dersinde coğrafi bölgeler öncesinde yeryüzü şekilleri, iklim, bitki örtüsü, akarsular, göller, denizler ve kıyılar olmak üzere coğrafi bölgeleri oluşturan unsurlara "kısa olarak" vurgusu ile yer verilmiştir (MEB, 1973). Böylece coğrafi bölgeleri oluşturan unsurlar ilk kez programda yer almıştır. Ancak bu unsurların tamamının doğal unsurlar olduğu görülmektedir.

1982’de geçici olarak uygulamaya konulan CDÖP’de ise daha önceki programlarda lise 3.sınıflarda okutulan Türkiye Coğrafyası dersi yerini lise 2.sınıfta Türkiye’nin Coğrafi Bölgeleri dersine bırakmıştır. Böylece coğrafi bölgeler ilk kez ünite ya da konu olmaktan çıkarak müstakil bir ders haline dönüşmüştür (MEB, 1982). Ancak 1973 CDÖP’de kısa da olsa yer alan coğrafi bölgeleri oluşturan unsurlara bu programda yer verilmediği görülmektedir. Bununla birlikte dikkati çeken bir diğer husus ise dersin adı Türkiye’nin Coğrafi Bölgeleri olmasına karşın daha önce lise 2.sınıfta Ülkeler Coğrafyası dersinde yer alan Türkiye’nin komşularına (Bulgaristan, Yunanistan, Kıbrıs, Irak, İran, Suriye ve Sovyetler Birliği) bu dersin içerisinde yer verilmesidir. Bu durumun nedeni ise 1982 geçici CDÖP’de Ülkeler Coğrafyası dersinin kaldırılmasıyla birlikte daha önce bu ders altında verilen ülkelerin bir kısmının Türkiye’nin Coğrafi Bölgeleri dersine diğer kısmının ise lise 3 ‘te okutulan Türkiye’nin Ekonomik Coğrafyası dersine aktarılmış olmasıdır.

1982 Geçici CDÖP’nin sadece bir yıl uygulanmasının ardından yapılan bazı ufak çaplı değişiklikler sonrasında 1983 CDÖP, 1983-1984 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. 1983 CDÖP’de de lise 2.sınıfta Türkiye’nin Coğrafi Bölgeleri dersine yer verilmiştir. Ancak 1982 CDÖP’den farklı olarak programın giriş kısmında coğrafi bölge, bölüm ve yöre kavramlarına yer verilmiştir (MEB, 1983). Bununla birlikte 1973 CDÖP’de yer alan coğrafi bölgeleri oluşturan unsurlara da yer verildiği görülmektedir. 1973 CDÖP’den farklı olarak ise doğal unsurların yanında nüfus, yerleşme ve ekonomik özellikler olmak üzere beşerî unsurlara da yer verilmesi dikkat çekicidir. Diğer bir dikkat çekici durum ise 1982 CDÖP’ye göre çok daha fazla ülkeye (Ortadoğu’nun başlıca ülkeleri, Balkan ülkeleri, Sovyetler Birliği, Afrika’nın başlıca ülkeleri, Asya’nın başlıca ülkeleri) yer verilmiş olmasıdır.

1992 yılına gelindiğinde ise ders geçme ve kredili sistem adı verilen yeni bir sistem ortaöğretim kurumlarında uygulanmaya başlanmıştır. 1992 CDÖP’de bu doğrultuda şekillenmiştir. Buna göre Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliği’ni uygulayan ortaöğretim kurumlarında ortak dersler grubunda Coğrafya 1-2 dersleri yer almıştır. Coğrafya 1 dersi; Yeryuvarlağı, Harita Bilgisi, İklim, Yeryuvarlağının Yapısı ve Yer Şekillerinin Oluşumu, Yeryüzünün Biçimlenmesi olmak üzere 5 üniteden oluşmaktadır (MEB, 1992). Coğrafya 2 dersi ise içerik olarak 1983 CDÖP’de yer alan Türkiye’nin Coğrafi Bölgeleri dersi ile büyük ölçüde aynıdır. Ancak 1983 CDÖP’de yer alan ülkelere bu derste yer verilmemiş olup Ülkeler Coğrafyası adı altında seçmeli ayrı bir ders oluşturulmuştur.

2005-2024 Döneminde Uygulanan CDÖP’lerin Bölge Anlayışı

Cumhuriyet’ten günümüze 1942 CDÖP’den sonra en köklü program değişikliği 2005 CDÖP ile gerçekleşmiştir. 2005 CDÖP; Doğal Sistemler, Beşerî Sistemler, Mekânsal Bir Sentez: Türkiye, Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler, Çevre ve Toplum ile çatı öğrenme alanı olan Coğrafi Beceriler ve Uygulamalar öğrenme alanından oluşmuştur. 2005 CDÖP; 9, 10, 11 ve 12.sınıf seviyesinde olmak üzere dört ayrı dersi içerecek şekilde yapılandırılmıştır. Buna göre Coğrafya 9 ve 10 dersleri tüm ortaöğretim kurumlarında zorunlu ders iken Coğrafya 11 ve 12 dersleri ise seçmeli olarak ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgesinde yer almıştır. Coğrafya 9 dersi içerisinde yer alan Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler öğrenme alanı tamamen bölge konusunu kapsamaktadır (MEB, 2005). Bu öğrenme alanı toplam üç kazanımdan oluşmuştur (Tablo 2).

Tablo 2. 2005 CDÖP’de Yer Alan Bölge İçerikli Kazanımlar

	Sınıf	Kazanımlar
Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler Öğrenme Alanı	9	D.9.1. Dünyadaki farklı bölge örneklerini, özellikleri ve bölge belirlemede kullanılan kriterler açısından analiz eder. D.9.2. Çeşitli ölçeklerdeki bölge örneklerini kullanarak bölge sınırlarının amaca göre değişebilirliğini açıklar. D.9.3. Haritalardan yararlanarak çeşitli coğrafi kriterlere göre belirlenmiş bölgelerde bulunan ülkeleri ayırt eder.
Mekânsal Bir Sentez: Türkiye	11	C.11.10. Bölge tanımlama ve sınıflandırmasında kullanılan kriterler açısından farklı bölge türlerini haritalar üzerinde örneklendirir.
	12	C.12.1. Bölge sınıflandırma ilkelerinden yola çıkarak Türkiye’nin coğrafi bölgelerinin oluşturulma gerekçelerini sorgular.

Kaynak: MEB, 2005

Tablo 2’ye bakıldığında 9. sınıf düzeyi içerisinde yer alan Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler öğrenme alanını oluşturan üç kazanımın (D.9.1,2 ve 3) bölge belirlemede kullanılan kriterleri, bölge sınırlarının amaca göre değişebileceğini ve çeşitli kriterleri kullanarak oluşturulan bölgelerdeki ülkeleri ayırt edebilmeyi kapsamaktadır. Buna göre daha önceki programlardan farklı olarak gerçek anlamda ilk kez bölge kavramının ve coğrafyadaki yerinin ne olduğuna 2005 CDÖP’de yer verildiği görülmektedir. Buna karşın bölge sınıflandırmasına yer verilmemesi de dikkat çekicidir. 11. sınıf Mekânsal Bir Sentez: Türkiye öğrenme alanında yer alan C.11.10 kazanımında ise bölge sınıflandırma kriterleri aracılığıyla Türkiye’deki farklı bölge örneklerinin harita üzerinde örneklendirilmesi istenmektedir (Tablo 2). Ancak yine belirgin bölge sınıflandırması verilmeden sadece sınıflandırılmada kullanılan kriterler aracılığıyla örneklendirilmenin yapılması istenmektedir. 2005 CDÖP’de bölge içerikli bir diğer kazanım ise Mekânsal Bir Sentez: Türkiye öğrenme alanının ilk kazanımı olan “C.12.1. Bölge sınıflandırma ilkelerinden yola çıkarak Türkiye’nin coğrafi bölgelerinin oluşturulma gerekçelerini sorgular” kazanımıdır (Tablo 2). Bu kazanımda dikkati çeken unsur coğrafi bölgelerin doğal ve beşerî özellikleriyle öğretime değil, sadece bu bölgelerin oluşturulmasında kullanılan gerekçelerin sorgulanmış olmasıdır. Buna göre 2005 CDÖP ile birlikte Türkiye coğrafyasının coğrafi bölgeler temelli öğretiminden tamamen vazgeçilmiş ancak coğrafi bölgeler sadece oluşturulma gerekçeleri açısından programda yer alabilmiştir. Diğer yandan Coğrafya 12 dersinin seçmeli bir ders olması itibarıyla sadece bu dersi seçen öğrencilerin bu kazanımı edinebileceği anlaşılmaktadır (MEB, 2005).

2005 CDÖP, aradan geçen beş yılın ardından ilk kez 2010 yılında revizyona uğramıştır. Söz konusu bu revizyon gerek programın genel amaçları gerekse içerik boyutunda gerçekleşmiştir (MEB, 2010). İçerik boyutunda yapılan en önemli değişikliklerden biri 2005 CDÖP’de yer alan 10 kazanıma 2010 CDÖP’de yer verilmemiş olmasıdır. Söz konusu 10 kazanım içerisinde Tablo 2’de görülen C.11.10 ve C.12.1 kazanımları da yer almaktadır. Buna karşın D.9.1, 2 ve 3 kazanımları ise herhangi bir değişiklik olmaksızın 2010 CDÖP’de de yer almıştır (MEB, 2010). Böylece 1942 CDÖP ile birlikte 68 yıldır coğrafya dersi öğretim programları içerisinde yer alan coğrafi bölge anlayışı tamamen programdan kaldırılmıştır.

2005 CDÖP, 2011 ve 2014 yıllarında tekrar revizyona uğramıştır. 2011 revizyonu sadece programa iki kazanım eklenmesini içeren çok küçük çaplı bir değişikliği içermektedir. Program bölge kazanımları açısından 2010 CDÖP’ye göre herhangi bir değişiklik içermemektedir (MEB, 2011). 2014 yılında ise özellikle 10. Sınıf düzeyinde daha kapsamlı bir revizyon yapılmıştır. Ortaöğretim haftalık ders çizelgesinin 10. sınıfında zorunlu ve seçmeli olarak 2’şer saat okutulan coğrafya dersinin seçmeli olan kısmı kaldırılmıştır. Bu bağlamda 10.sınıf CDÖP’de yer alan yedi kazanım programdan çıkartılmıştır. Diğer sınıf seviyelerinde ise herhangi bir değişiklik olmadığı için 2014 CDÖP’de bölge kazanımları açısından 2010 CDÖP’ye göre herhangi bir değişiklik göstermemiştir (MEB, 2014).

2014 CDÖP'nin yaklaşık 13 yıl uygulanmasının ardından MEB'in, ilköğretim ve ortaöğretim olmak üzere çok sayıda öğretim programını içeren oldukça geniş kapsamlı program yenileme ve güncelleme çalışmalarını nihayettirmesi sonucunda 2017 CDÖP uygulanmaya konulmuştur. 2017 CDÖP; 2010, 2011 ve 2014 CDÖP'nin aksine sadece içerik boyutunda değil ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, beceriler ve değerler boyutunda da dikkat çekici değişiklikleri içermektedir (MEB, 2017). 2017 CDÖP'de bölge ile ilgili kazanımlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. 2017 CDÖP'de Yer Alan Bölge İçerikli Kazanımlar

	Sınıf	Kazanımlar
Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler Ünitesi	9	9.3.1. Dünyadaki farklı bölge örneklerini, özellikleri ve bölge belirlemede kullanılan kriterler açısından analiz eder. a) Türkiye'den de doğal ve beşerî bölge örneklerine yer verilir. b) Türkiye'deki farklı bölge örneklerinin varlığından ve bu zenginlikten hareketle ülke sevgisine vurgu yapılır. 9.3.2. Çeşitli ölçeklerdeki bölge örneklerini kullanarak bölge sınırlarının amaca göre değişebilirliğini açıklar. 9.3.3. Haritalardan yararlanarak çeşitli coğrafi kriterlere göre belirlenmiş bölgelerde bulunan ülkeleri ayırt eder.
	12	12.2.2. Ülkemizdeki işlevsel bölgeleri özelliklerine göre analiz eder. a) İşlevsel bölgenin tanımına ve hangi kriterlere göre belirlendiğine yer verilir. b) İşlevsel bölgelerin oluşturulma gerekçelerine yer verilir. c) Türkiye İstatistik Kurumu, Karayolları Genel Müdürlüğü, Devlet Su İşleri Müdürlüğü, Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü, Orman Genel Müdürlüklerine ait işlevsel bölge örneklerine yer verilir.
Beşerî Sistemler Ünitesi		

Kaynak: MEB, 2017

2017 CDÖP'nin bölge içerikli kazanımları incelendiğinde 2010 yılı ve sonrasındaki CDÖP'lerle büyük oranda aynı olmakla birlikte bazı farklılıkları da taşıdığı tespit edilmiştir. Buna göre Coğrafya 9 dersi içerisinde yer alan bölge kazanımları değiştirilmemiş olmasına karşın 9.3.1 kazanımına (2005 CDÖP'de D.9.1) iki açıklama eklenmiştir. İlk açıklamada doğal ve beşerî bölgelere Türkiye'den de örnekler verilmesi istenmiştir. İkinci açıklamada ise değer-kazanım ilişkilendirmesine bağlı olarak ülke sevgisinin vurgulanması amaçlanmıştır (MEB, 2017). Diğer bir değişiklik ise 12.sınıf CDÖP'nin Beşerî Sistemler ünitesine eklenen 12.2.2 kazanımıdır. Bu kazanımla birlikte bir bölge çeşidi olan işlevsel bölge CDÖP'de ilk kez CDÖP'de yer almıştır. Ancak 9.sınıf CDÖP'de işlevsel bölgeye yer verilmezken seçmeli olan 12.sınıf CDÖP'de yer verilmesi dikkat çekicidir. Bununla birlikte işlevsel bölge sadece Türkiye ölçeğinde ele alınmaktadır.

2017 CDÖP'nin çok kısa bir süre sonra kısmi bir revizyona uğramasının ardından 2018 CDÖP uygulamaya konulmuştur. Bu revizyon 2017 CDÖP'nin genel amaçları, yeterlilikler, değer-kazanım ilişkilendirmesi ile bazı kazanım (9.1.7 ve 9.2.4) ve kazanım açıklamalarında (9.1.3, 9.1.4, 9.1.5, 9.1.6, 9.1.8, 9.1.12, 9.3.1, 9.4.2) yapılan ufak çaplı değişikliklerden ibarettir. Söz konusu kazanım açıklamaları içerisinde bölge konusunun yer aldığı 9.3.1 kazanımı da yer almaktadır. 2017 CDÖP'de yer alan iki kazanım açıklaması (Tablo 3) 2018 CDÖP ile kaldırılmış olup yerine farklı iki açıklama eklenmiştir. Bu açıklamalardan ilkinde Tablo 4'te de yer aldığı gibi "şekilsel ve işlevsel bölge ayırımına" yer verilmiştir (MEB, 2018). Böylece 2018 CDÖP ile bölge sınıflandırması programda ilk kez yer almıştır. İkinci açıklamada ise yapılan bu sınıflandırmaya uygun olarak dünyadan ve Türkiye'den farklı bölge örneklerine yer verilmesi gerektiği istenmiştir.

Tablo 4. 2018 CDÖP’de Yer Alan Bölge İçerikli Kazanımlar

	Sınıf	Kazanımlar
Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler Ünitesi	9	9.3.1. Dünyadaki farklı bölge örneklerini, özellikleri ve bölge belirlemede kullanılan kriterler açısından analiz eder. a) Şekilsel ve işlevsel bölge ayrımına yer verilir. b) Türkiye’den ve dünyadan farklı bölge örneklerine yer verilir. 9.3.2. Çeşitli ölçeklerdeki bölge örneklerini kullanarak bölge sınırlarının amaca göre değişebilirliğini açıklar. 9.3.3. Haritalardan yararlanarak çeşitli coğrafi kriterlere göre belirlenmiş bölgelerde bulunan ülkeleri ayırt eder.
Beşerî Sistemler Ünitesi	12	12.2.4. Ülkemizdeki işlevsel bölgeleri özelliklerine göre analiz eder. a) İşlevsel bölgenin tanımına ve hangi kriterlere göre belirlendiğine yer verilir. b) İşlevsel bölgelerin oluşturulma gerekçelerine yer verilir. c) Türkiye İstatistik Kurumu, Karayolları Genel Müdürlüğü, Devlet Su İşleri Müdürlüğü, Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü, Orman Genel Müdürlüklerine ait işlevsel bölge örneklerine yer verilir.

Kaynak: MEB, 2018

2018 CDÖP, 2023-2024 eğitim öğretim yılına kadar uygulanmıştır. 2024 yılına gelindiğinde ise TTKB’nin 23.05.2024 tarihli 20 sayılı kararı kabul edilen ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM)’ne göre hazırlanan 2024 CDÖP, 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. TYMM Öğretim Programları Ortak Metni’ne göre TYMM öğretim programları, öğrencilerin bütüncül gelişimini esas alan, öğrenci merkezli ve esnek bir yapıya sahiptir. Bununla birlikte TYMM’ye göre hazırlanan öğretim programları bilgi ve beceriyi dinamik bir şekilde ele alarak öğrencilerin sadece akademik bilgilerini değil, aynı zamanda sosyal-duygusal becerilerini, değerlerini ve okuryazarlık yeteneklerini geliştirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2024a). Erdem-Değer-Eylem çerçevesi içerisinde hazırlandığı belirtilen TYMM öğretim programları, beceri çerçevesi bağlamında kavramsal beceriler, alan becerileri, eğilimler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık becerilerinden oluşmaktadır (MEB, 2024a). Bu yaklaşıma göre hazırlandığı ifade edilen 2024 CDÖP, 2018 CDÖP’den farklı olarak; Coğrafyanın Doğası (1), Mekânsal Bilgi Teknolojileri (2), Doğal Sistemler ve Süreçler (3), Beşerî Sistemler ve Süreçler (4), Ekonomik Faaliyetler ve Etkileri (5), Afetler ve Sürdürülebilir Çevre (6) ile Bölgeler, Ülkeler ve Küresel Bağlantılar (7) olmak üzere yedi üniteden oluşmaktadır (MEB, 2024b).

Tablo 5. 2024 CDÖP’de Yer Alan Bölge İçerikli Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenleri

Bölgeler, Ülkeler ve Küresel Bağlantılar Ünitesi	Öğrenme Çıktısı ve Süreç Bileşenleri	COĞ.9.7.1. Bölgelerin belirlenmesinde kullanılan kriterlere göre bölge hakkında çıkarım yapabilme a) Bölge ve bölge sınırı hakkında varsayımda bulunur. b) Bölge ve bölge sınırındaki örüntüleri listeler. c) Bölgeyi ve bölge sınırlarını karşılaştırır. ç) Bölge ve bölge sınırları hakkında önerme sunar. d) Bölgeyi ve bölge sınırlarını değerlendirir.
	İçerik Çerçevesi	Bölge ve bölge Sınırı
	Anahtar Kavramlar	Bölge, işlevsel bölge, şekilsel bölge

Kaynak: MEB, 2024

2024 CDÖP’nin bölge anlayışını 9.sınıf CDÖP’nin 7.ünitesi olan Bölgeler, Ülkeler ve Küresel Bağlantılar ünitesinin 9.7.1 öğrenme çıktısı yansıtmaktadır (Tablo 5). Programda bu öğrenme çıktısı ile öğrencilerin Türkiye’den ve dünyadan farklı bölge türlerini tanıyabilmeleri, bölge sınırlarının değişebilirliği ile bölge sınırlarındaki geçişlere ilişkin çıkarım yapabilmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2024b). Bu öğrenme çıktısının süreç bileşenleri çıkarım yapma becerisini ön plana çıkartmaktadır. Buna göre bölge ve bölge sınırlarına yönelik varsayımda bulunma, bölge ve bölge sınırlarının oluşturduğu örüntüleri listeleme, bölge ve bölge sınırlarını karşılaştırma, bölge ve bölge sınırları ile ilgili önerme

sunma ve bölge ve bölge sınırlarını değerlendirme 9.7.1 çıktısının süreç bileşenlerini oluşturmaktadır (MEB, 2024b). İlgili ünitenin içerik çerçevesi ve öğrenme-öğretme yaşantıları altında yer alan öğrenme-öğretme uygulamalarına bakıldığında ise bölge sınıflandırmasının 2018 CDÖP’de olduğu gibi şekilsel ve işlevsel bölgelere göre yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda 2024 CDÖP’nin, 2018 CDÖP’nin ortaya koyduğu bölge anlayışını ve sınıflandırmasını devam ettirdiği söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Türkiye’de bölgesel coğrafya ilk kez Birinci Coğrafya Kongresi’nde hazırlanan ve 1942 yılında uygulamaya konulan CDÖP’de yer almıştır. 1942 CDÖP ile Türkiye coğrafyasının yedi coğrafi bölge ayrımında öğretilmesi benimsenmiştir. Bölgesel coğrafyanın disiplin üzerindeki 20.yüzyılın ikinci yarısına kadar devam eden güçlü bir etkisi olmuştur (Bilgili, 2016; Guelke, 1977; Wade, 2006; Wood, 1999; Yavan, 2014). Bu nedenle Birinci Coğrafya Kongresi’nde Türkiye coğrafyasının, coğrafi bölgeler aracılığıyla öğretilmesi yaklaşımının benimsenmesi akademik coğrafyada hâkim paradigmanın bölgeselcilik olmasının bir sonucudur. Dolayısıyla zamanın coğrafi düşüncesi dikkate alındığında çağdaş bir yaklaşım olduğu görülmektedir. Arı (2013) bu dönemde hâkim yaklaşımın bölgesel coğrafya olduğunu ve Türk coğrafyacıların dönemin hâkim yaklaşımına uygun çalışmalar yaptıklarını ifade etmektedir. Erinç (1973) de bu dönemi Türk modern coğrafyasının dünyadan olumsuz yönde ayrılmadığı aksine yükselişe geçtiği dönem olarak tanımlamaktadır. Nitekim birçok Batılı ülkede de kantitatif devrimden sonra bile belirli bir süre öğretim programlarında geleneksel bölgesel coğrafya yaklaşımı etkili olmaya devam etmiştir. CDÖP’lerde bölgesel içeriklerin azaltılması ilk olarak 1950’lerin sonlarına doğru Amerika Birleşik Devletleri’nde başlarken Birleşik Krallık başta olmak üzere diğer Avrupa ülkelerinde bu yönelim 1960’lar ve 1970’lerde etkisini göstermeye başlamıştır (Avdić vd., 2020; Butt, 2020; Lambert ve Morgan, 2010). Böylece akademik coğrafyadaki düşünsel ve metodolojik gelişmeler okul coğrafyasına mümkün olduğu ölçüde yansıtılmaya çalışılmıştır.

Birinci Coğrafya Kongresi’nde coğrafi bölgelerin oluşturulma gerekçesi ve mantığı Vidal de la Blache’ın, Fransız bölgesel coğrafya eğitimine dair söylemleriyle örtüşmektedir (de la Blache, 1908). Vidal’e göre Fransa’nın coğrafya eğitiminde yaşanan zorlukları aşmanın çözümü Fransa topraklarının mekânsal ünitelere ayrılarak analiz edilmesinde yatmaktadır. Çünkü ona göre coğrafya öğretiminde karşılaşılan güçlüklerden belki de en önemlisi ülkelerin tanımlanmasında yaşanan belirsizlikler olmuştur. Bu nedenle coğrafyanın öncelikle yapması gereken benzerlikleri ve farklılıkları ülke fizyonomisi açısından ele almaktır. Böylece coğrafya eğitimcisi fenomenlerdeki ilişkileri görebilecek, onu karakterize eden özelliklere uygun bir şekilde sınırlar çizerek betimlemek istediği bölgeyi yeniden tanımlayabilecektir (Andrews, 1986; Church, 2015). Pedagojik amaçlar taşıyan bu yaklaşım her biri kendi içinde homojen olan bölgeleri tanımlamak ve sınırlarını çizmek için coğrafyacılar bir yöntem sunmuştur. Bu modele göre hazırlanan ders kitapları Fransa’yı bölgeler şeklinde ele almıştır. Böylece bölgeler farklılıkları ve benzerlikleri tanımlayan üniteler olarak sunulmuştur. Bu şekilde her bir coğrafi ünitenin hem fiziki (yer şekilleri, iklim, bitki örtüsü, jeolojik yapısı vb.) hem de beşerî (nüfus, tarım, şehirler, sanayi vb.) özellikleri içermesi öğrencilerin mekânsal sentez yapabilmesini kolaylaştıran bir model olmuştur (Lacoste, 2014). Bu sistem ülkenin köy ve kasabalarda yaşayan nüfusunun ulusal benliğe ilişkin imajını da beslemeyi amaçlamıştır (Agnew, 2018; Holt-Jensen, 2017). Yerel özelliklerin simgesel yorumlanması ve bunların ulus kavramıyla bağdaştırılması, milli kimliğin oluşturulmasında bir araç işlevi görmüştür. Dolayısıyla ülkenin farklı bölgelerinin taşıdığı sembolik anlamlar ve bu bölgelerin karakteristik özelliklerinin bütün ulus ile ilişkilendirilmesi, ulusal birliğin tesis edilmesinde bir yol haline gelmiştir (Agnew, 2018; Paasi, 1986).

Türkiye’nin yedi coğrafi bölgesinde karşılaşılan model bunun bir benzeri olsa da önemli farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin Türkiye’nin bölgesel sınırları farklı olarak tarihsel olguların mirasına denk düşmemektedir. Öte yandan bölgeler belirlenirken beşerî özellikler neredeyse hiç dikkate alınmayarak daha çok morfolojik özelliklere göre belirlenmiştir. Bu nedenle Birinci Coğrafya

Kongresi sürecinde kabul gören coğrafi bölgeler ve sınırları gerek kongre esnasında gerekse kongre sonrasında bölge sınırlarını belirleyen komisyon üyelerinin bile dâhil olduğu çeşitli tartışmalara ve itirazlara sahne olmuştur (Arıncı, 2013; Avcı, 2011; Balcı, 2018; Darkot, 1955, 1966; Erinc, 1945, 1958; Erinc ve Tunçdilek, 1952; Erol, 1993; Gürsoy, 1950, 1957; Kökten, 1945; Özçağlar, 2003; Özey, 2006, 2016; Sözer, 1993; Tuncel, 2011; Yiğit, 1996, 2000, 2006).

Türk coğrafyacılarının 20.yüzyılın ikinci yarısından sonra yakın zamana kadar dünya genelinde gelişen çağdaş coğrafya yaklaşımlarına uzak kalarak kantitatif ve epistomolojik devrimleri takip edememesi geleneksel bölgesel coğrafyanın holistik, statik ve homojenleştiren bölge anlayışının disiplin üzerinde çok uzun süre hâkim olmasına neden olmuştur (Arı, 2013; Bekaroğlu ve Barnes, 2021; Bekaroğlu ve Yavan, 2018). Türk coğrafyacıların özellikle 1970'lerden sonra çağdaş coğrafi düşünceden kopması coğrafya eğitimine de yansımıştır. Nitekim Türkiye coğrafyasının disiplinin düşüncel gelişimi içerisinde değişen bölge anlayışı dikkate alınmaksızın geleneksel coğrafi bölgeler aracılığıyla öğretilmesi yaklaşımı, uzun yıllar CDÖP'leri baskılayan egemen bir yaklaşım olmuştur. Buna karşılık geleneksel bölgesel coğrafya anlayışı, coğrafi düşüncenin evrimiyle birlikte özellikle Anglo-Amerikan ülkeleri başta olmak üzere birçok gelişmiş ülkenin CDÖP'lerinden 1950'lerin sonlarından itibaren yavaş yavaş silinmiş ve 1980'lere gelindiğinde büyük ölçüde görünürlüğünü kaybetmiştir (Avdić vd., 2020; Butt, 2020; Lambert ve Morgan, 2010). Bu bağlamda Türkiye'de coğrafya eğitimi, Türk akademik coğrafyası ile birlikte çağdaş coğrafi düşünceden ayrılmıştır. Bununla birlikte Türkiye'de lisansüstü coğrafya eğitiminin ancak 90'lı yılların sonunda ortaya çıkabilmesi ve Cumhuriyet tarihi boyunca genel anlamda tüm CDÖP'lerin akademik coğrafyacılar tarafından hazırlanmış olmasının da söz konusu ayrışma üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

1970'lerin başından itibaren akademik coğrafyada pozitivizme karşı güçlü eleştiriler yapılmaya başlanmış 1980'lerde ise giderek güçlenen küreselleşmenin getirdiği değişim ile coğrafya eğitiminde bölgesel coğrafya, değişen bölge anlayışıyla tekrar tartışılmaya başlanmıştır (Nayak ve Jeffrey, 2013). 1992 yılında yayınlanan Uluslararası Coğrafya Eğitimi Bildirgesi ve 1994 yılında yayınlanan Yaşam İçin Coğrafya: Ulusal Coğrafya Standartları gibi coğrafya dernekleri tarafından yayınlanan ve dünya genelinde birçok ülkede coğrafya eğitimine yön veren uluslararası bildirge ve raporlar; insan-doğa etkileşimi, hareket, yer ve konum ile birlikte bölgeyi çağdaş bir yaklaşım içerisinde coğrafya eğitiminin en önemli beş temasından biri haline getirmiştir. Diğer taraftan özellikle geçtiğimiz son on yılda Türkiye'de akademik coğrafya içerisinde çağdaş coğrafya yaklaşımlarına olan farkındalığın artmaya başlamasıyla, Türk coğrafyasının mevcut durumunu ortaya koyarak eleştiren çeşitli yayınlar yapılmaya başlanmıştır (Arı, 2013, 2019; Bekaroğlu ve Sarış, 2017; Bekaroğlu ve Yavan, 2013, 2018; Bekaroğlu vd., 2019; Bilgili, 2016; Özgür, 2021; Özgür ve Yavan, 2013; Tekeli, 2012; Tüysüz ve Yavan, 2012; Yazan ve Bekaroğlu, 2018). Bu gelişmelerin de etkisiyle 2005 CDÖP ile birlikte Türkiye coğrafyasının "coğrafi bölge" temelli öğretiminden tamamen vazgeçilmiştir. Bununla birlikte ilk kez çağdaş bir yaklaşım ile bölgenin coğrafya içerisindeki yerinin kazandırılması hedeflenmiştir. Bu hedefe yönelik olarak bölge oluşturmada kullanılan kriterler, bölgelerin amaca göre oluşturulabilir oluşu ve bölge sınırlarının değişkenliği gibi kazanımlar programa eklenmiştir. Böylece bölgelerin hem mekânsal hem de zaman açısından dinamikliğini yadsıyan geleneksel coğrafi bölge anlayışından vazgeçilerek çağdaş bir bölge anlayışı CDÖP'ye yansıyabilmiştir.

Dünya genelinde CDÖP'ler sistematik ve bölgesel yaklaşım temelli olmak üzere iki farklı şekilde geliştirilmektedir. (IGU-CGE, 1992; Senegaçnik, 2018; Steinberg vd., 2002). Öğretim programlarını sistematik bir bakış açısıyla geliştiren ülkelerde, bölgesel coğrafya içerikleri çoğunlukla vaka çalışmaları yoluyla veya belirli tematik üniteler içinde örnekler olarak ele alınmaktadır (Avdić vd., 2020). 2005 CDÖP ile bu yaklaşım benimsenmiş olup bir öğrenme alanı içerisinde (Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler) 9.sınıftan 12.sınıfa kadar bölgesel coğrafya içeriklerine yer verilmiştir. Bu noktada Gersmehl (2008) de bölgesel ve sistematik coğrafyayı bir makasın iki keskin bıçağına benzeterek bıçaklar bir arada tutulduğunda çok daha keskin ve fonksiyonlu olduğu ifade etmektedir. Buna göre CDÖP her iki yaklaşımı da içerecek şekilde tasarlanmalı ve öğretim süreci içerisinde kullanılmalıdır. Gersmehl (2008)'in makas analogisine göre bu tasarım ve öğretim süreci bölgeselden sistematığa ve

sistematikten bölgeleşme olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilebilir. Örneğin bir yerdeki belirli bir coğrafi özelliği ön plana çıkartıp neden orada olduğunu sorgulayıp olası nedenlerini araştırıp belirledikten sonra, olası nedenin başka nerelerde görüldüğünü bulmaya çalışmak bölgeselden sistematığa yaklaşımıdır. Buna karşın geniş bir alanı gösteren küçük ölçekli bir haritada herhangi bir mekânsal unsuru inceledikten sonra bu mekânsal unsurun yerel düzeyde nasıl bir etkileşime yol açtığını araştırmak ise sistematikten bölgeleşme geçiş yaklaşımını ifade eder.

2018 CDÖP, CDÖP'lerin bölge anlayışı açısından bir diğer önemli dönüm noktasıdır. İlk kez alanyazında kabul gören bölge çeşitleri olan şekilsel ve işlevsel bölgeye CDÖP'de yer verilmiştir. Böylece 2005 CDÖP'te açık olarak yer verilmeyen bölge sınıflandırması 2018 CDÖP'de yer almıştır. Ancak 1942-2010 arası dönemde her eğitim kademesinde yer bulan geleneksel coğrafi bölge temelli öğretimin ardından şekilsel ve işlevsel bölge sınıflandırmasının yer edinebilmesinin zaman alacağı öngörülmektedir. Nitekim Koç ve Aksoy (2012) tarafından gerçekleştirilen "Coğrafya Eğitiminde Bölge Kavramı" başlıklı araştırma sonuçları da bu durumu desteklemektedir. Araştırma sonuçlarına göre hem coğrafya bölümü hem de coğrafya öğretmenliği öğrencilerinin geleneksel coğrafi bölgelere yönelik bilişsel düzeyleri yüksek olmasına karşın şekilsel ve işlevsel bölge türlerine yönelik bilişsel düzeylerinin son derece düşük olduğu görülmektedir. Diğer taraftan Öztürk ve Karabağ (2012) coğrafi düşünce tarihinde etkili olan paradigmalara yönelik öğretmen görüşlerini inceledikleri araştırmalarında coğrafya öğretmenlerinin paradigmalara hakkındaki bilgilerinin oldukça yetersiz düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Coğrafya ders kitapları da bu durumu desteklemektedir. Coğrafyanın tarihsel gelişimi konusunun yer aldığı 9.sınıf ders kitaplarına bakıldığında tarihsel süreç modern coğrafya dönemine kadar yer verilip 20.yüzyılın ikinci yarısında başlayan çağdaş coğrafya ve yaklaşımlarına (Kantitatif coğrafya, hümanist coğrafya, postyapısalcı coğrafya, yeni bölgesel coğrafya, eleştirel coğrafya) ise yer verilmediği görülmektedir (Baranaydın vd., 2023; Türkez vd., 2023). Buna göre gerek söz konusu iki araştırmanın sonuçları gerekse coğrafya ders kitapları, çağdaş coğrafya yaklaşımlarına yönelik olarak öğretmen, öğretmen adayları ve ders kitabı yazarlarının farkındalık düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Bu durum temelde öğretmenlerin lisans eğitimleri sürecinde öğrendiklerinin önemli bir kısmının geçerliliğini büyük ölçüde kaybetmesi ve öğretmenlerin disiplinin genişleyen sınırları doğrultusunda akademik gelişmeleri takip etmemeleri/edememeleridir (Butt, 2020). Dolayısıyla 2018 CDÖP ile getirilen ve 2024 CDÖP ile korunan bu dinamik bölge anlayışını kavrayamayan öğretmenlerin geleneksel coğrafi bölge anlayışını devam ettirmeleri kaçınılmazdır. Nitekim Fridrich (2013), didaktik ve pedagojik kaygılar nedeniyle 1985/86 yılında Avusturya coğrafya ve ekonomi müfredatından bölgesel coğrafyanın çıkartılmasına rağmen, bölgesel coğrafyanın hala öğretmenler tarafından öğretildiğini ve bir şekilde müfredata entegre edildiğini, bunun da resmi müfredat ile gerçek öğretim uygulamaları arasında bir tutarsızlığa işaret ettiğini belirtmektedir.

Coğrafya öğretmeni ve öğretmen adaylarının bölge kavramına olan yaklaşımı şekilsel ve işlevsel bölge sınıflandırmasının sahaya yansımaları için hayati bir öneme sahiptir. Ne var ki yükseköğretim coğrafya lisans programlarının ders içeriklerine bakıldığında büyük çoğunluğunda halen yaygın olarak geleneksel coğrafi bölgeler derslerinin var olduğu görülmektedir (Bilgili, 2016). Bu durum kendi içerisinde bir tezatı da beraberinde getirmektedir. Zira coğrafi bölgeler zamanın Millî Eğitim Bakanlığının öncülüğünde Birinci Coğrafya Kongresi'nde ilk ve ortaöğretimde Türkiye coğrafyasının öğretimi için oluşturulmuştur. Ancak günümüzde hem ilköğretim hem de ortaöğretim öğretim programlarında geleneksel coğrafi bölge anlayışı terk edilmişken halen yükseköğretim lisans programlarında büyük ölçüde varlığını devam ettirmektedir. Halbuki Hartshorncu geleneksel bölgesel coğrafya yaklaşımı birçok ülkede lisans programlarından silinmiştir (Halseth, 1998; Rees ve Legates, 2013). Bu söz konusu tezatlık 2018 CDÖP'nin getirdiği yeni ve dinamik bölge anlayışının sahaya yansımalarının önündeki en büyük engeldir. Çünkü 20.yüzyılın ikinci yarısından itibaren Batı coğrafi düşüncesinde terkedilmiş olan bir paradigma ile oluşturulan coğrafi bölge anlayışı ile yetişen coğrafya öğretmeni adaylarının, öğretmenlik süreçleri içerisinde 2005 CDÖP ile başlayan 2018 CDÖP ile tamamen şekillenen ve 2024 CDÖP ile devam ettirilen bölge anlayışını kavrayıp öğrencilerine kazandırabilmeleri oldukça zordur.

Öneriler

Bu araştırmada coğrafi düşüncenin evrimiyle birlikte değişen paradigmlar bağlamında Cumhuriyet'ten günümüze kadar uygulanan CDÖP'lerin bölge anlayışının tarihsel dönüşümü incelenmiştir. Araştırma bulguları ve sonuçları doğrultusunda alanyazına katkı sunabilecek araştırma konuları aşağıda önerilmektedir;

- Araştırma bulgularına göre 1924-1941 döneminde uygulanan CDÖP'lerde herhangi bir bölge anlayışı ve sınıflandırmasının bulunmamaktadır. Ancak Birinci Coğrafya Kongresi tutanak ve raporlarına göre bu dönem içerisinde farklı bölge sınıflandırmalarının uygulamada kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte bu dönemin bölge anlayışının ve bölge sınıflandırmasının ne olduğu Kongre tutanakları ve raporlarında da yer almamaktadır. Bu nedenle 1924-1941 döneminde okutulan ortaöğretim coğrafya ders kitapları incelenerek dönem içinde yer bulan farklı bölge anlayışlarının ve sınıflandırmalarının neler olduğunun ortaya konulması bu araştırmayı tamamlayan önemli bir araştırma konusu olarak önerilmektedir.
- Geleneksel bölgesel coğrafya paradigmasının etkisiyle oluşturulan coğrafi bölge anlayışı 2004 yılına kadar CDÖP'ler üzerinde çok uzun bir süre etkili olmuştur. Atmış yıldan fazla bir süre zarfında etkili olan geleneksel coğrafi bölge anlayışının ardından 2005 ve sonrasında uygulanan CDÖP'lerin getirdiği yeni bölge anlayışının coğrafya öğretmenleri aracılığıyla sahaya ve ders kitaplarına ne ölçüde yansıdığı ikinci bir araştırma konusu olarak önerilmektedir.

Kaynakça

- Agnew, J. (2018). Evolution of the regional concept. In A. Paasi, J. Harrison, & M. Jones (Eds.), *Handbook on the geographies of regions and territories* (pp. 23-33). Edward Elgar Publishing.
- Akimoto, H. (2015). Reconsidering regional geography education in Japan. In Y. Ida, M. Yuda, T. Shimura, S. Ike, K. Ohnishi, & H. Oshima (Eds.), *Geograph education in Japan* (pp. 65-74). Springer.
- Andrews, H. F. (1986). The early life of Paul Vidal de la Blache and the makings of modern geography. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 11(2), 174-182. <https://doi.org/10.2307/622004>
- Arı, Y. (2013). Yeni yüzyılda Türkiye’de coğrafya: Fırsatlar ve tehditler. *Beşeri Coğrafya Dergisi*, 1(1), 6-13.
- Arı, Y. (2017). Çevresel determinizmden politik ekolojiye: Son 100 yılda Dünya’da ve Türkiye’de insan-çevre coğrafyasındaki yaklaşımlar. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 22(37), 1-34. <https://doi.org/10.17295/ataunidcd.269463>
- Arı, Y. (2019). Yenilik ve bilimsel gelişme: Türk coğrafya tartışma listesinin (coğrafya) içerik analizi (1997-2012). *International Journal of Geography and Geography Education*, (39), 95-120. <https://doi.org/10.32003/iggei.518929>
- Arıncı, K. (2013). Coğrafi metodoloji açısından bölgesel coğrafya, bölge bilimi ve coğrafi bölgeler. *Türk Coğrafya Dergisi*, (60), 13-24.
- Artvinli, E., & Kaya, N. (2010). 1992 Uluslararası Coğrafya Eğitimi Bildirgesi ve Türkiye’deki yansımaları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (22), 93-127.
- Ashutosh, I. (2017). The geography and area studies interface from the second world war to the cold war. *Geographical Review*, 107(4), 705-721. <https://doi.org/10.1111/gere.12243>
- Association of American Geographers. (1984). *Guidelines for geographic education: Elementary and secondary schools*. Association of American Geographers.
- Avcı, S. (2011). Birinci Coğrafya Kongresi ve Türkiye’nin coğrafi bölgeleri hakkındaki tartışmalara dair bir not. *Türk Coğrafya Dergisi*, (57), 95-99.
- Avdić, B., Mirić, R., & Drešković, N. (2020). Regional geography and geographical education: Changes in global trends in modern school geography. *Geografski Pregled*, (42), 9-20. <https://doi.org/10.35666/23038950.2020.42.09>
- Balcı, A. (2018). Türkiye’nin coğrafi bölgelere ayrılmasına ilişkin yaklaşımları belirlemeye yönelik nitel bir araştırma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (37), 30-48. <https://doi.org/10.14781/mcd.388279>
- Balibar, E., & Wallerstein, I. (2000). *İrk, ulus, sınıf: Belirsiz kimlikler* (N. Ökten, Trans.). Metis Yayınları.
- Baranaydın, M., Aydın, Y. & Tekbaş, G. (2023). *Ortaöğretim coğrafya 9 ders kitabı*. Gün Yayıncılık.
- Bassin, M. (1987). Race contra space: The conflict between german geopolitik and national socialism. *Political Geography Quarterly*, 6(2), 115-134. [https://doi.org/10.1016/0260-9827\(87\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0260-9827(87)90002-4)
- Bauab, F. P. (2011). A Geografia Geral (1650) de Bernhardus Varenius: A modernidade da obra. *Raega-O Espaço Geográfico Em Análise*, (23), 191-220. <https://doi.org/10.5380/raega.v23i0.24837>
- Baulig, H. (1959). Géographie générale et géographie régionale. *Cahiers de Géographie Du Québec*, 3(6), 47-52. <https://doi.org/10.7202/020163ar>
- Bednarz, S. W., Bettis, N. C., Boehm, R. G., Downs, R. M., Marran, J. F., Morrill, R. W., & Salter, C. L. (1994). *Geography for life: National geography standards*. National Geographic Society.
- Bekaroğlu, C. E. (2016). Modern dünya sisteminin bilgi yapıları bağlamında coğrafya disiplini için bir dışsal tarih okuması. *Toplum ve Bilim Dergisi*, (136), 117-146.
- Bekaroğlu, C. E., & Barnes, T. (2021). Dictatorships and universities: The 1980 Turkish Military Coup d’état and Turkish geography. *Political Geography*, 91(10481), 117-146. <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2021.102481>

- Bekaroğlu, C. E., & Sarış, F. (2017). Türkiye’de fiziki coğrafya: Değişen disiplinler pratiğinin ampirik bir analizi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (35), 40-54. <https://doi.org/10.14781/mcd.291143>
- Bekaroğlu, C. E., & Yavan, N. (2013). Modern Türk coğrafyasının tarihsel gelişiminde batılı coğrafya okullarının etkisi: Ampirik bir analiz. *Beşeri Coğrafya Dergisi*, 1(1), 51-66.
- Bekaroğlu, C. E., & Yavan, N. (2018). Türk coğrafyacılığında dört gelenek: Ampirik bir analiz. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (37), 79-93. <https://doi.org/10.14781/mcd.386126>
- Bekaroğlu, C. E., Yavan, N., & Anlı, Ö. F. (2019). Türk coğrafyacılığında jenerasyonlar: Disiplinin tarihine kohortçu bir yaklaşım. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 17(1), 55-77. <https://doi.org/10.33688/auchbd.502638>
- Best, J. W., & Kahn, J. V. (2005). *Research in education*. Pearson.
- Bilgili, M. (2016). Sosyal bilimler felsefesi açısından Türkiye’deki üniversitelerde bölgesel coğrafya öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (33), 114-134. <https://doi.org/10.14781/mcd.95974>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Burton, I. (1963). The quantitative revolution and theoretical geography. *Canadian Geographer/Le Géographe Canadien*, 7(4), 151-162. doi:10.1111/j.1541-0064.1963.tb00796.x
- Butt, G. (2020). *Geography education research in the UK: Retrospect and prospect*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-25954-9>
- Church, R. J. H. (2015). The French school of geography. In G. Taylor (Ed.), *Geography in the twentieth century*. Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Couper, P. (2015). *A student’s introduction to geographical thought*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Cresswell, T. (2013). *Geographic thought a critical introduction*. Wiley-Blackwell.
- Darkot, B. (1955). Türkiye’nin coğrafi bölgeleri hakkında. *Türk Coğrafya Dergisi*, (13-14), 141-149.
- Darkot, B. (1966). *Türkiye’de coğrafi bölgelerin teşkilinde kriterlerin araştırılması*. İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Şehircilik Kürsüsü Yayını.
- de la Blache, P. V. (1908). *La France: Tableau géographique*. Librairie Hachette.
- Dikshit, R. D. (2011). *Geographical thought: A contextual history of ideas*. PHI Learning Private Limited.
- Entrikin, J. N. (2011). Region and regionalism. In J. A. Agnew & D. N. Livingstone (Eds.), *The SAGE handbook of geographical knowledge*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446201091.n26>
- Erinç, S. (1945). Kuzey Anadolu kenar dağlarının Ordu-Giresun kesiminde Landşaft şeritleri. *Türk Coğrafya Dergisi*, (7-8), 119-140.
- Erinç, S. (1958). Bölge sınırlandırmasının esasları. In *II. İskân ve Şehircilik Haftası Konferansları* (pp. 69-94). Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Erinç, S. (1973). *Cumhuriyet’in 50. yılında Türkiye’de coğrafya*. Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı Cumhuriyetin 50. Yıldönümü Yayınları.
- Erinç, S., & Tunçdilek, N. (1952). The agricultural regions of Turkey. *Geographical Review*, 42(2), 179-203. <https://doi.org/10.2307/211384>
- Erol, O. (1993). Türkiye’nin doğal yöre ve çevreleri. *Ege Coğrafya Dergisi*, 7(1), 13-41.
- Fitzgerald, W. (1943). The regional concept in geography. *Nature*, 152(3869), 740-741. <https://doi.org/10.1038/152740a0>
- Fraenkel, J. W., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Book Co.

- Fridrich, C. (2013). Von der befremdlichen persistenz der länderkunde im unterrichtsgegenstand geographie und wirtschaftskunde - ergebnisse einer empirischen untersuchung. *GW-Unterricht*, (132), 17-27.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction* (8th ed.). Pearson.
- Gersmehl, P. (2008). *Teaching geography*. Guildford Press.
- Gilbert, A. (1988). The new regional geography in English and French-speaking countries. *Progress in Human Geography*, 12(2), 208-228. <https://doi.org/10.1177/030913258801200203>
- Gregory, D. (1988). *Geographical imaginations*. Blackwell.
- Gregory, D., Johnston, R., Pratt, G., Watts, M., & Whatmore, S. (2009). Region. In *The dictionary of human geography*. John Wiley & Sons.
- Guelke, L. (1977). Regional geography. *The Professional Geographer*, 29(1), 1-7. <https://doi.org/10.1111/j.0033-0124.1977.00001.x>
- Gürsoy, C. R. (1950). Samsun gerisinde Karadeniz intikal iklimi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 113-129. https://doi.org/10.1501/Dtcfder_00000000273
- Gürsoy, C. R. (1957). Türkiye'nin coğrafi taksimatında yapılması icabeden bazı tashihler. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 15(1-3), 219-229. https://doi.org/10.1501/Dtcfder_00000000721
- Haggett, P. (1969). *Locational analysis in human geography*. Edward Arnold Publishers.
- Halseth, G. (1998). Re-situating regional geography in an undergraduate curriculum: An example from a new university. *Journal of Geography in Higher Education*, 22(3), 335-345. <https://doi.org/10.1080/03098269885741>
- Hanson, N. R. (1958). *Patterns of discovery*. Cambridge University.
- Hart, J. F. (1982). The highest form of the geographer's art. *Annals of the Association of American Geographers*, 72(1), 1-29. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8306.1982.tb01380.x>
- Hartshorne, R. (1939). The nature of geography: A critical survey of current thought in the light of the past. *Annals of the Association of American Geographers*, 29(3), 173-412. <https://doi.org/10.2307/2561063>
- Hartshorne, R. (1959). *Perspective on the nature of geography*. The Association of American Geographers.
- Harvey, D. (2015). *Kozmopolitik ve özgürlük coğrafyaları* (Z. C. Başeren, Trans.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Harvey, M. E., & Holly, B. P. (1981). Paradigm, philosophy and geographic thought. In M. E. Harvey & B. P. Holly (Eds.), *Themes in geographic thought* (pp. 11-37). Routledge.
- Holt-Jensen, A. (2017). *Coğrafya tarihi felsefesi ve temel kavramları* (E. Bekaroğlu, Ö. F. Anlı, H. Turut, & S. Tuysuz, Trans.). İdil Yayıncılık.
- International Geographic Union, Commission on Geographical Education. (1992). *1992 International Charter on Geographical Education*. <http://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/1.-English.pdf>
- International Geographic Union, Commission on Geographical Education. (2007). *2007 Lucerne Declaration on Geography Education for Sustainable Development*. <https://www.igu-cge.org/2007-declaration/>
- International Geographic Union, Commission on Geographical Education. (2015). *2015 International Declaration on Research in Geography Education*. <https://www.igu-cge.org/2015-declaration/>
- Johnston, R. (2005). Geography-coming apart at the seams?. In N. Castree, A. Rogers, & D. Sherman (Eds.), *Questioning geography: Fundamental debates* (pp. 9-26). Blackwell Publishing.
- Johnston, R., & Sidaway, J. D. (2005). *Geography & geographers: Anglo-American human geography since 1945*. Oxford University Press.

- Kant, I. (1999). *Pratik aklın eleştirisi* (İ. Kuçuradi, D. Gökberk, F. Akatlı, & M. Tuncay, Trans.). Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kant, I. (2002). *Prolegomena gelecekte bilim olarak ortaya çıkabilecek her metafiziğe* (İ. Kuçuradi & Y. Örnek, Trans.). Türkiye Felsefe Kurumu.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Koç, H., & Aksoy, B. (2012). Coğrafya eğitiminde bölge kavramı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (25), 319-339.
- Kökten, İ. K. (1945). Kuzeydoğu Anadolu prehistoryasında Bayburt çevresinin yeri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi*, 3(5), 465-505. https://doi.org/10.1501/Dtcfder_0000000661
- Kurtkaya, S., & Ünlü, M. (2023). Coğrafyada paradigmalara öğretmen yaklaşımları. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, (48), 21-36. <https://doi.org/10.32003/igge.1230841>
- Lacoste, Y. (2014). *Coğrafya her şeyden önce savaş yapmaya yarar* (S. Sezer, Trans.). Ayrıntı Yayınları.
- Lambert, D., & Morgan, J. (2010). *Teaching geography 11-18: A conceptual approach*. McGraw-Hill Open University Press.
- Lee, D. M. (2023). How do narrative-based geospatial technologies contribute to the teaching of regional geography to preservice geography teachers?. *Journal of Geography*, 122(4), 93-101. <https://doi.org/10.1080/00221341.2023.2221244>
- Livingstone, D. N. (2011). Environmental determinism. In J. A. Agnew & D. N. Livingstone (Eds.), *The sage handbook of geographical knowledge*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446201091.n28>
- Maarif Vekâleti. (1924). 1924 Coğrafya dersi öğretim programı. Maarif Vekâleti Yayınları.
- Maarif Vekâleti. (1938). 1938 Coğrafya dersi öğretim programı. Maarif Vekâleti Yayınları.
- Maarif Vekâleti. (1941). *Birinci Coğrafya Kongresi (6-21 Haziran 1941) raporlar, müzakereler, kararlar*. Ankara: Maarif Vekilliği Yayınları.
- Maarif Vekâleti. (1942). 1942 Coğrafya dersi öğretim programı. Maarif Vekâleti Yayınları.
- Martin, G. J. (2005). *All possible worlds: A history of geographical ideas*. Oxford University Press.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. SAGE Publications.
- Minca, C. (2001). *Postmodern geography: Theory and praxis*. Blackwell.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1957). 1957 Coğrafya dersi öğretim programı. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1971). 1971 Coğrafya dersi taslak öğretim programı. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1973). 1973 Coğrafya dersi öğretim programı. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1982). 1982 Coğrafya dersi öğretim programı. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1983). 1983 Coğrafya dersi öğretim programı. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1992). 1992 Coğrafya dersi öğretim programı. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). 2005 Coğrafya dersi öğretim programı. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2010). 2010 Coğrafya dersi öğretim programı. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2011). 2011 Coğrafya dersi öğretim programı. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). 2014 Coğrafya dersi öğretim programı. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). 2017 Coğrafya dersi öğretim programı. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). 2018 Coğrafya dersi öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=336>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). 2024 Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni. <https://mufredat.meb.gov.tr/>

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). 2024 Türkiye yüzyılı maarif modeli coğrafya dersi öğretim programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Minshull, R. (2017). *Regional geography: Theory and practice*. Routledge.
- Montello, D. R. (2003). Regions in geography: Process and content. In M. Duckham, M. F. Goodchild, & M. F. Worboys (Eds.), *Foundations of geographic information science* (pp. 173-189). Taylor & Francis.
- Nayak, A., & Jeffrey, A. (2013). *Geographical thought: An introduction to ideas in human geography*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315847528>
- Nir, D. (1987). Regional geography considered from the systems' approach. *Geoforum*, 18(2), 187-202. [https://doi.org/10.1016/0016-7185\(87\)90005-4](https://doi.org/10.1016/0016-7185(87)90005-4)
- Nir, D. (1990). *Region as a socio-environmental system: An introduction to a systemic regional geography*. Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-009-0483-5>
- Oberhauser, A. (1995). Towards a gendered regional geography: Women and work in rural appalachia. *Growth and Change*, 26(2), 217-244. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2257.1995.tb00169.x>
- Öngör, S. (1963). Siyasi coğrafya ve jeopolitik. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 18(1), 301-317. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000000688
- Özçağlar, A. (2003). Türkiye'de yapılan bölge ayrımları ve bölge planlama üzerindeki etkileri. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 1(1), 3-18.
- Özey, R. (2006). *Coğrafi bölgelerin siyasi bölgeler olarak algılanması ve sonuçları* [Paper presentation]. IV. Ulusal Coğrafya Sempozyumu, Ankara. https://tucaum.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/280/2015/08/semp4_3.pdf
- Özey, R. (2016). Bölgesel coğrafya serüveninde yanılgılar. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (34), 98-106.
- Özgen, N. (2012). Bilim olarak coğrafya ve evrimsel paradigmaları. *Ege Coğrafya Dergisi*, 19(2), 1-25.
- Özgüç, N., & Tümertekin, E. (2000). *Coğrafya: Geçmiş, kavramlar, coğrafyacılar*. Çantay Kitabevi.
- Özgür, E. M. (2018). Türk beşeri coğrafyasında yenileşme eğilimleri: Değişim aktörlerinin perspektifinden bir değerlendirme. *International Journal of Geography and Geography Education*, (38), 142-170. <https://doi.org/10.32003/iggei.440888>
- Özgür, E. M. (2021). Türk beşeri coğrafyasında ihmal edilmiş bir paradigma: Hümanist coğrafya. *Ege Coğrafya Dergisi*, 30(1), 205-224. <https://doi.org/10.51800/ecd.892187>
- Özgür, E. M., & Yavan, N. (2013). Türk coğrafyacılarının iç hesaplaşması: Neden başaramadık? Nasıl başarabiliriz?. *Beşeri Coğrafya Dergisi*, 1(1), 14-38.
- Öztürk, M. (2007). Coğrafya: Gelişimi, içeriği, eğitimi. In S. Karabağ & S. Şahin (Eds.), *Kuram ve uygulamada coğrafya eğitimi* (pp. 1-53). Gazi Kitabevi.
- Öztürk, M. (2012). Coğrafya öğretmenlerinin postmodern coğrafya algıları. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 262-274.
- Öztürk, M., & Karabağ, S. (2012). Öğretmen görüşlerine göre coğrafyada paradigmlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 421-444.
- Paasi, A. (1986). The institutionalization of regions: A theoretical framework for understanding the emergence of regions and the constitution of regional identity. *Fennia-International Journal of Geography*, 164(1), 105-146. <https://doi.org/10.11143/9052>
- Paasi, A. (1991). Deconstructing regions: Notes on the scales of spatial life. *Environment and Planning*, 23(2), 239-256. <https://doi.org/10.1068/a230239>
- Paasi, A. (2002). Place and region: Regional worlds and words. *Progress in Human Geography*, 26(6), 802-811. <https://doi.org/10.1191/0309132502ph404pr>
- Paasi, A. (2009). Regional geography. In R. Kitchen & N. Thrift (Eds.), *International encyclopedia of human geography* (Vol. 9, pp. 214-227). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-008044910-4.00736-7>

- Peet, R. (1985). The social origins of environmental determinism. *Annals of the Association of American Geographers*, 75(3), 309-333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8306.1985.tb00069.x>
- Peet, R. (1998). *Modern geographical thought*. Blackwell.
- Rees, P. W., & Legates, M. (2013). Returning “region” to world regional geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 37(3), 327-349. <https://doi.org/10.1080/03098265.2013.769089>
- Senegačnik, J. (2018). Classification of regional and thematic approaches in school textbooks on the geography of Europe. *Acta Geographica Slovenica*, 58(2), 123-134. <https://doi.org/10.3986/ags.3408>
- Shaw, D. J. (2008). Bernhard Varenus’ geographia generalis and the rise of modern geographical studies in Russia. In M. Schuchard (Ed.), *Bernhard Varenus (1622-1650)* (pp. 271-287). Brill. <https://doi.org/10.1163/ej.9789004163638.i-351.95>
- Sözer, A. N. (1993). Herbert Louis’ın “Landeskunde der Türkei” adlı yapıtı üzerine bazı düşünceler ve notlar. *Ege Coğrafya Dergisi*, 7(1), 1-12.
- Standish, A. (2018a). The place of regional geography. In M. Jones & D. Lambert (Eds.), *Debates in geography education*. Routledge.
- Standish, A. (2018b). What to teach? Conceptualising a geography curriculum. *Journal of Geographical Research*, (68), 73-88. https://doi.org/10.6234/JGR.201805_%2868%29.0004
- Standish, A. (2021). Geography. In A. S. Cuthbert & A. Standish (Eds.), *What should schools teach?*. UCL Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv14t475s.15>
- Steinberg, P. E., Walter, A., & Sherman-Morris, K. (2002). Using the internet to integrate thematic and regional approaches in geographic education. *The Professional Geographer*, 54(3), 332-348. <https://doi.org/10.1111/0033-0124.00334>
- Stern, D. I. (1992). Do regions exist? Implications of synergetics for regional geography. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 24(10), 1431-1448. <https://doi.org/10.1068/a241431>
- Šabić, D., Golić, R., Vujadinović, S., & Joksimović, M. (2018). Present and future of new regional geography in the education school’s system and scientific discipline’s position at the University of Belgrade. *Zbornik Radova-Geografski Fakultet Univerziteta u Beogradu*, 66(1), 39-51. <https://doi.org/10.5937/zrgfub1866039S>
- Świątek, A., & Osuch, W. (2020). Regional geography education in Poland. In *(Teaching) regional geography: Proceedings of 27th central european conference* (pp. 173-186). Masaryk University Press. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9694-2020-14>
- Şahin, B. (2020). *Uluslararası Coğrafya Birliği’nin perspektifinden coğrafya eğitimi*. Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786257228398>
- Şahin, B. (2022). Coğrafya eğitiminin beş teması. In S. Karabağ & S. Şahin (Eds.), *Coğrafya eğitiminin temel eksenleri*. Pegem Akademi.
- Tekeli, İ. (2012). Türkiye’de coğrafyacıların çok paradigmatlı bir bilim dünyasında yaşamayı öğrenmesi gerekiyor. In *TÜCAUM VI. Coğrafya Sempozyumu bildiriler kitabı* (pp. 348-354). Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Tomaney, J. (2009). Regional. In R. Kitchen & N. Thrift (Eds.), *International encyclopedia of human geography* (Vol. 9, pp. 214-227). Elsevier.
- Tuncel, M. (2011). Birinci Coğrafya Kongresi’nde Türkiye coğrafi bölgelerinin isimlendirilmesi, sınırlarının tespiti ve günümüze etkileri. *Türk Coğrafya Dergisi*, (57), 1-10.
- Türkez, K., Karakoç, M., Balşen, N., Pektaş, T., & Özdoğan, İ. (2023). *Ortaöğretim coğrafya 9 ders kitabı* (S. Zaman, Ed.). MEB Yayınları.
- Tüysüz, S., & Yavan, N. (2012). Bölgesel coğrafya yaklaşımı ve Türk coğrafyasındaki etkileri üzerine kritik bir değerlendirme. In *TÜCAUM VI. Coğrafya Sempozyumu bildiriler kitabı* (pp. 390-405). Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Unwin, T. (1992). *The place of geography*. Routledge.

- Wade, C. (2006). A historical case for the role of regional geography in geographic education. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(2), 181-189. <https://doi.org/10.1080/03098260600717232>
- Wood, G. (1999). On the future of regional geography. *Geographica Helvetica*, 54(4), 199-207. <https://doi.org/10.5194/gh-54-199-1999>
- Yavan, N. (2014). Batı coğrafyası geleneği üzerine. In C. E. Bekaroğlu & A. Özdemir (Eds.), *Bir disiplinin iç dünyası modern Türk coğrafyası üzerine söyleşiler*. İdil Yayıncılık.
- Yazan, S., & Bekaroğlu, C. E. (2018). Türk coğrafyacılığının disipliner ilişkileri üzerine ampirik bir araştırma. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 16(1), 37-67. https://doi.org/10.1501/Cogbil_0000000190
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma teknikleri*. Seçkin Yayınları.
- Yiğit, A. (1996). Türkiye'nin doğu bölgelerinin yeniden belirlenmesi hakkında düşünceler. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 357-376.
- Yiğit, A. (2000). Türkiye'de daha kullanışlı coğrafi bölgeler oluşturma gerekçeleri ve öneriler. In 9. *Ulusal Bölge Bilimi/Bölge Planlama Kongresi bildiriler kitabı* (pp. 514-528). KTÜ.
- Yiğit, A. (2006). Geçmişten günümüze Türkiye'yi bölgelere ayırma çalışmaları ve yapılması gerekenler. In 4. *Ulusal Coğrafya Sempozyumu: Avrupa Birliği Sürecindeki Türkiye'de Bölgesel Farklılıklar bildiriler* (pp. 33-44). Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi.



Sosyal ağ analizine dayalı öğretim ve araştırma odaklı iş birliğinde bölgesel farklılıklar: Jiangsu eyaletinin A şehri ve B ilçesindeki coğrafya öğretmenlerine dair bir vaka çalışması

Yiwen Tong ¹, Ling Yuan ², Qian Luo ³, Shui Li ⁴, Zhiqiang Yuan ⁵, Chengfu Ye ⁶, Jin Ji ⁷, Xiaoxu Lu* ⁸

Öz

Eğitim alanındaki bölgesel farklılıkların eğitim eşitliği üzerinde birtakım etkileri söz konusudur; bu da meseleyi önemli bir araştırma konusu hâline getirmektedir. Bölgesel farklılıkların önemi, öğretime ve öğretilenlerin ne şekilde aktarıldığına dair mevcut araştırmalarda nispeten görülebilmektedir. Bu çalışma, ilçelerdeki öğretmenler arasında yapılan araştırma odaklı bilgi alışverişinin özelliklerine odaklanmakla birlikte bunların arasındaki bölgesel farklılıkları incelemektedir. Araştırma odaklı bilgi alışverişine ilişkin veriler, Çin'in Jiangsu Eyaletinin güney ve kuzey bölgelerinde yer alan A Şehrindeki 9 birimde görev yapan 71 ve B İlçesindeki 27 birimde görev yapan 97 coğrafya öğretmeninden elde edilmiştir. Ağ yoğunluğu, birbirine bağlı alt gruplar, merkezîlik ve merkez-çevre yapılarının karşılaştırılması için sosyal ağ analizi (SAA) yöntemleri kullanılmıştır. Bu çalışmada, iki bölge arasındaki araştırma odaklı bilgi alışverişinin özellikleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar tespit edilmiştir. Örneğin, B İlçesindeki coğrafya öğretmenleri arasındaki bilgi alışverişinin yoğunluğu A Şehrinedekine kıyasla daha yüksektir; öte yandan ağ yapısı A Şehrinde merkezden dağılmış, B İlçesinde ise birbirine bağlı niteliktedir. Bu çalışmada aynı zamanda araştırma odaklı bilgi alışverişindeki farklılıkların eğitim eşitliğine, analiz gerçekleştirmeye ve gözlemlenen farklılıklara dair açıklamaların yapılmasına olan potansiyel etkileri de ele alınmaktadır. Öte yandan bu çalışmada, bölgesel farklılıklardan kaynaklanan eğitim eşitsizliğinin giderilmesinde ve araştırma odaklı bilgi alışverişine dair SAA standartlarının oluşturulmasına yönelik hazırlıklarda kullanılabilecek bir referans geliştirilmesi de amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler

Sosyal ağ analizi
Öğretmen
İş birliği
Bölge
Farklılık

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 28.03.2024
Kabul Tarihi: 21.08.2025
Elektronik Yayın Tarihi: 30.10.2025

DOI: 10.15390/ES.2025.2498

¹ Doğu Çin Normal Üniversitesi, Coğrafya Bilimleri Okulu, Şanghay, Çin, tongywecnu@foxmail.com

² Doğu Çin Normal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Öğretmen Eğitimi Yüksekokulu, Şanghay, Çin, 1093826281@qq.com

³ Doğu Çin Normal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Öğretmen Eğitimi Yüksekokulu, Şanghay, Çin, 1746363365@qq.com

⁴ Lianyungang Eğitim Bürosu, Öğretim ve Araştırma Ofisi, Lianyungang, Çin, LS0016@126.com

⁵ Changshu Eğitim Bürosu, Öğretim ve Araştırma Ofisi, Jiangsu, Çin, 345338327@qq.com

⁶ Donghai Eğitim Bürosu, Öğretim ve Araştırma Ofisi, Jiangsu, Çin, dhycf@126.com

⁷ Suzhou Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Jiangsu, Çin, 957027544@qq.com

⁸ * Sorumlu yazar: Doğu Çin Normal Üniversitesi, Coğrafya Bilimleri Okulu, Şanghay, Çin, xxlu@geo.ecnu.edu.cn

Giriş

Eğitim eşitliği, bölgesel kalkınma konusunda önemli eşitsizliklerin bulunduğu Çin’de başta olmak üzere kritik bir insan hakları meselesidir. Ülkedeki bölgesel farklılıklar, eğitimde belirgin eşitsizliklere yol açmıştır. Hâlihazırdaki girişimler hem bölgelerin kendi bünyelerinde hem de bölgeler arasında mevcut olan dengesizliklerin düzeltilmesini amaçlamaktadır. Bölgesel düzeydeki öğretim ve araştırma odaklı iş birliklerinin teşviki bilgi aktarımını, kaynak paylaşımını ve öğretmenlerin profesyonelliğinin iyileştirilmesini kolaylaştırabilir. Ayrıca az gelişmiş bölgelerde bu iş birliklerinin desteklenmesi, eğitimde eşitsizliklerin azaltılmasına ve eşitliğin teşvikine yardımcı olabilir.

Aktörler arasındaki etkileşim ilişkilerini modellemek suretiyle grup ilişkilerinin yapısını tanımlayan sosyal ağ analizi (SAA) (Hu, 2011), sosyolojik araştırmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır. Son yıllarda bu yöntem istihbarat, internet teknolojisi ve kurumsal ekonomi yönetimi alanlarında yaygın şekilde kullanılmış olup günümüzde eğitim alanında da kullanılmaktadır (Song, 2021). Örneğin Oshima ve diğerleri (2012), öğrencilerin diskur yoluyla nasıl bilgi birikimi geliştirdiklerini incelemek üzere öğrenci diskurunu giriş verisi olarak kullanan bir SAA uygulamasını önerirken Lin (2018), yüksekokul öğrencilerinin sosyal ilişkilerini ortaya çıkarmak üzere SAA’yı psikososyal testlerle birleştirmiştir. SAA yöntemlerini psikososyal test yöntemleriyle birleştirerek sosyal ilişkiler ve yüksekokul öğrencileri arasındaki öğrenme ağı oluşumunun subjektif ve objektif mekanizmalarını ortaya çıkarmışlardır. Tawileh (2016), sosyal ağ platformlarındaki öğrenme odaklı iş birliklerindeki eğitmen-öğrenci etkileşimlerine dair bilgilerden faydalanarak çevrim içi sanal sınıflardaki grup dinamikleriyle ilgili bir anlayış geliştirme konusunda SAA yöntemlerinin sahip olduğu büyük potansiyeli ortaya koymuştur. Papanikolaou ve diğerleri (2020), topluluk öğrenme ağlarının gelişmesinde öğrenme tarzlarının oyunlaştırılmasının olumlu etkilerini ortaya koyarak ağ gelişiminin öğrenmeye olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Yan ve Zhang (2017), bir sosyal ağdaki yapısal boşluklar teorisinden hareketle mesleki ayrımcılık, değişime direnç ve yüksekokullar arası mesleki etkileşimlerde mesleki yetkinliğin sergilenmesinin yükseköğretim kurumlarındaki etkilerini incelemiştir. Zhong (2014), Çin üniversitelerindeki ikinci basamak yüksekokulları incelerken merkezlik teorisinden faydalanarak yüksekokulların başlıca kararlarını sınamak için kullanılabilecek bir “strateji üçgeni”ni öne sürmüştür. Yang ve diğerleri (2011), kent-kırsal bölge öğretmenlerine ait bir çevrim içi öğrenme topluluğundaki öğretmenlerin kişiler arası, okullar arası ve bölgesel düzeylerde mevcut olan etkileşimlerini incelemiştir. Yang ve diğerleri (2017), Pekin’de yer alan beş ilköğretim okulundaki öğretmenlerin çalışma, konsültasyon ve duygusal ağlarını incelemek suretiyle şehirdeki tüm öğretmenleri hedeflemiştir. Zhang ve diğerleri (2019), coğrafya öğretimine dair bir kılavuz geliştirmek için kavramlar arası ilişki ağlarını oluşturmak amacıyla SAA’yı kullanarak coğrafi bilimlerdeki iklim kavramlarını araştırmıştır. Yuan ve diğerleri (2019), bir telafi sınıfındaki öğrencilerden toplanan iletişim verilerinden yola çıkarak sınıftaki merkezde yer alan öğrencileri tespit etmek ve bunlara odaklanmak suretiyle sınıfı iyileştirici önlemler almak için SAA’yı kullanmıştır. Özetle, kademeli olarak önemli bir araştırma konusu hâline gelen bu eğitim fenomeninin incelenmesi amacıyla yapılan sosyal ağ analizinde SAA’nın kullanımı gitgide artarken ortaokul branş öğretmenlerince yapılan okullar arası öğretim ve araştırmalara dair çalışmalar henüz olgunlaşmamıştır. Bu çalışmada, Çin’in Jiangsu Eyaletinin A Şehri ve B İlçesindeki ortaokul coğrafya öğretmenleri araştırma katılımcısı olarak seçilmiş olup iki bölgedeki öğretim ve araştırma odaklı iş birliklerinin durumunun kıyaslanması ve sebeplerinin analiz edilmesi yoluyla, bölgesel farklılıklardan kaynaklanan eğitim eşitsizliklerinin giderilmesine yönelik çalışmalarda kullanılabilecek bir referans materyali geliştirmeyi umuyoruz. Ayrıca bu çalışma, sosyal ağlardaki bölgesel öğretim ve araştırma odaklı iş birliklerinin analizine yönelik bir standardın oluşturulması için bir ön hazırlık işlevi görmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma fikirleri

Bu çalışmada farklı disiplinlerdeki öğretim ve araştırma odaklı iş birliklerindeki yaygın modellerin keşfedilmesi amacıyla araştırma katılımcıları olarak coğrafya öğretmenlerine odaklanılmıştır. Katılımcı olarak coğrafya öğretmenlerinin seçilmesi temsildir: merkezde yer alan ve merkez dışı katılımcılar arasında konumlanan katılımcı statüleri, ortaokul öğretmenlerinin tipik öğretim iş yükünü ve bu öğretmenlere tahsis edilen kaynak desteğini yansıtmaktadır. Bu, araştırma bulgularının benzer ders programları ve eğitim talepleri bulunan diğer katılımcılara genellenmesini

sağlar. Ayrıca coğrafyanın disiplinler arası tabiatı, öğretim ve araştırma odaklı iş birliğine yönelik çeşitli ihtiyaçları meydana getirmekle birlikte öğretmenlerin profesyonel iş birliklerindeki modellerin gözlemlenmesi için coğrafyayı ideal bir katılımcı kaynağı yapmaktadır.

Analiz için veri elde edilmesi amacıyla bu çalışmada, Çin'in güney Jiangsu bölgesindeki A Şehrinin ilçeleri (ilçe düzeyinde) ve kuzey Jiangsu'nun B İlçesinde yer alan geniş kapsamlı büyük bir bölgedeki coğrafya öğretmenlerine ve araştırma koordinatörlerine görev verilmiştir. Her bir grup ile kendi ilçelerindeki diğer gruplar arasındaki araştırma odaklı iş birliklerinin sıklığı, çevrim içi tarama çalışmaları yoluyla araştırılmıştır. Ardından, benzerlikler ve farklılıkların tespiti için eğitim araştırmalarına dair iş birliği göstergelerini kıyaslamak üzere SAA yöntemleri kullanılmıştır. Akabinde bu bilgi bir yargıya varmak, gözlemleri incelemek ve karşı önlem önerilerinde bulunmak üzere kullanılmıştır.

Tarama çalışmasının içeriği

Anket, ağırlıklı olarak gruplar arasındaki öğretim ve araştırma odaklı iş birliklerinin sıklığına dair bilgi toplamak üzere kullanılmış olup gruplardan kendileriyle diğer gruplar arasındaki öğretim ve araştırma odaklı iş birliklerinin sıklığı konusunda bir öz yargıya varmaları istenmiştir. Anketteki sorulardan bir kısmında "1" rakamı "neredeyse hiç"; "2" rakamı "ara sıra"; "3" rakamı "genellikle" ve "4" rakamı ise "çoğunlukla" anlamına gelmektedir. Diğer sorularda ise "2" rakamı "ara sıra"; "3" rakamı "genellikle"; "4" rakamı "çoğunlukla" ve "5" ise "sık sık" anlamına gelmektedir. Anket, aynı zamanda öğretmenlere dair cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve mesleki unvan dâhil birtakım demografik bilgilerin toplanması amacıyla hazırlanmıştır.

Katılımcı temini

Bu çalışmadaki katılımcı temini ve tarama süreci tasarımı, araştırma etiğine uygundur. A Şehrindeki tarama çalışması planı, Doğu Çin Normal Üniversitesi'ndeki İnsan Katılımcıları Koruma Komitesinin etik değerlendirmesini geçmiş, B İlçesindeki tarama çalışması planı ise B İlçesinin Eğitim Araştırmaları Dairesi tarafından onaylanmıştır. Katılımcı temini Ocak 2020'de, veri toplama işlemi ise Ekim 2018'de tamamlanmıştır (Tablo 1). Her iki bölgedeki eğitim araştırmaları dairelerinin destek ve yardımları sayesinde yüksek bir katılımcı sayısına ulaşılmıştır. A Şehrinde toplam 76 coğrafya öğretmeni ve araştırma koordinatörü arasından 71 tanesi nihai katılımcı olarak alınmış olup katılımcı temini oranı %93,4 olarak şekillenmiştir. B İlçesinde ise 97 coğrafya öğretmenin ve araştırma koordinatörünün tümü katılımcı olarak alınmış olup katılımcı temini oranı %100 olarak şekillenmiştir.

Tablo 1. A Şehri ve B İlçesinin Katılımcı Özellikleri

Birincil endeks	İkincil endeks	A Şehri	B İlçesi
Katılımcı boyutu	/	71	97
Toplam Birim Sayısı	/	9	27
Cinsiyet	Erkek	26 (%36,6)	53 (%54,6)
	Kadın	45 (%63,4)	44 (%45,4)
Yaş	20-25 yaş	6 (%8,5)	/
	26-30 yaş	14 (%19,7)	5 (%5,2)
	31-36 yaş	10 (%14,1)	22 (%22,7)
	37-45 yaş	21 (%29,6)	31 (%32,0)
	46-50 yaş	8 (%11,3)	24 (%24,7)
	51-55 yaş	9 (%12,7)	15 (%15,5)
	56-60 yaş	3 (%4,2)	/
	Ortalama yaş	38,9	42,2
Eğitim Durumu	Lisans	49 (%69,0)	92 (%94,8)
	Lisansüstü	22 (%31,0)	5 (%5,2)
Mesleki Unvan	Tam zamanlı kıdemli öğretmen	2 (%2,8)	/
	Kıdemli öğretmen	24 (%33,8)	39 (%40,2)
	Birinci basamak öğretmen	17 (%23,9)	31 (%32,0)
	İkinci basamak öğretmen	14 (%19,7)	24 (%24,7)
	Diğer	14 (%19,7)	3 (%3,1)

Analiz yöntemleri

Toplanan veriler kullanılarak bu çalışmada, orijinal araştırma ve bilgi alışverişi matrislerinin ikilileştirilmesi yoluyla coğrafya öğretmenlerine yönelik olarak iki farklı alanda ayrı orijinal araştırma ve bilgi alışverişi matrisleri oluşturulmuştur (Tablo 2). “Olağan” bilgi alışverişi sıklığının eşik olarak temsili için üç değeri seçilmiş, üçten küçük veya üçe eşit değerler ise matriste sıfırlanmıştır. İki öğretmen arasında istikrarlı, uzun vadeli bir araştırma ve bilgi alışverişi ilişkisi oluşturmak için yetersiz kabul eden düşük iş birliği sıklığının belirtilmesi için sıfır değerleri kullanılmıştır. İki öğretmen arasında istikrarlı bir araştırma ve iş birliği ilişkisi oluşturmak için yeterli kabul edilen yüksek iş birliği sıklığının belirtilmesi için ise üçten büyük değerler bire ayarlanmıştır. İkileştirilen araştırma ve bilgi alışverişi matrisleri, daha sonraki veri analizi işlemleri dizisi için dayanak teşkil etmiştir. Bölgedeki araştırma ve iş birliği ağının genel özellikleri, grup özellikleri ve bireysel özelliklerinin kademeli olarak incelenmesi için bu çalışmada SAA’daki ağ yoğunluğu analizi, birbirine bağlı alt grup analizi, merkezîlik analizi ve merkez-çevre analizi gibi yöntemler kullanılmıştır. Söz konusu yöntemler, A Şehri ve B İlçesinin özelliklerinin kıyaslanması için de kullanılmıştır. Veri analizi, Excel 2021 ve Ucinet 6.0 kullanılarak yapılmıştır.

Tablo 2. A Şehrindeki Öğretim ve Araştırma Odaklı İş Birliği Matrisinin Kuruluşunun Bulguları

Orijinal Öğretim ve Araştırma Odaklı İş Birliği Matrisi										İkili Öğretim ve Araştırma Odaklı İş Birliği Matrisi									
X01	A01	A02	A03	B01	B02	...	H10	H11		X01	A01	A02	A03	B01	B02	...	H10	H11	
X01		3	5	5	4	3	...	2	3	X01		0	1	1	0	...	0	0	
A01	4		5	4	1	1	...	1	1	A01	1		1	0	0	...	0	0	
A02	3	3		3	1	1	...	1	1	A02	0	0		0	0	...	0	0	
A03	5	5	5		4	1	...	2	3	A03	1	1	1		1	0	...	0	0
B01	4	1	1	1		4	...	1	1	B01	1	0	0	0		1	...	0	0
B02	4	1	3	3	3		...	1	1	B02	1	0	0	0	0	...	0	0	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
H10	2	1	1	1	1	1	...		4	H10	0	0	0	0	0	...		1	
H11	3	1	1	1	1	1	...	5		H11	0	0	0	0	0	...	1		

Değerlendirme göstergeleri

Analiz göstergelerinin seçilmesi

Eğitimin geliştirilmesi için kaynaklar gereklidir ve bölgesel eğitim araştırmaları, genellikle bölgedeki eğitim kaynaklarının optimizasyonu ve entegrasyonu aracılığıyla gerçekleştirilir. Bölgesel eğitim araştırmaları kaynaklarının entegrasyonu süreci, münferit kaynakların kolektif kaynaklara tahsis edilmesinden meydana gelmektedir (Wang, 2019). Dolayısıyla bölgesel eğitim araştırmalarına dair iş birliği, “münferit” ve “kolektif” olmak üzere iki boyutta gösterilir.

“Münferit” düzey, genellikle bir bölgedeki branş öğretmenlerini ve araştırma koordinatörlerini ifade eder. Branş öğretmenleri hem araştırmacı hem de uygulayıcı kimlikleri ile bölgesel eğitim araştırmalarının merkez ve temel organı niteliğini taşımaktadır. Araştırma koordinatörleri çeşitli ilişkileri uyumlu hâle getirir, okullar arası araştırma mekanizmalarının oluşturulmasına yardımcı olur ve okullar arası etkileşimli iş birliklerini kolaylaştırır (Zhang ve Wu, 2012). Öğretimle ilgili rehberlik yapılması, araştırmaların teşvik edilmesi, öğretmen gelişimi ve takım oluşturma konularında önemli bir rol oynarlar. Branş öğretmenlerinin sayısı ve niteliği, araştırma koordinatörlerinin koordinasyon yeteneği ve ağ oluşturma kapasitesiyle birlikte bölgesel eğitim araştırmaları ve iş birliğinin düzeyinde kritik öneme sahip olacaktır.

“Kolektif” düzey, genellikle bir bölgede iş birliğine dayalı ilişkisi bulunan bir öğretmen grubuyla birlikte bölgedeki eğitim araştırmaları ve iş birliğinin genel durumuna atıfta bulunur. “Eğitim araştırmaları topluluğu” ortak bir vizyonu olan, araştırma sürecinde birbirleriyle bilgi alışverişinde bulunan, iş birliği yapan, çeşitli eğitim araştırmaları kaynaklarını paylaşan ve belirli araştırma görevlerini müşterek olarak tamamlayan örgütler veya şahıslardan oluşan bir araştırma grubudur. (Zhang ve Wu, 2012). Bir eğitim araştırmaları topluluğunun kurulması, bölgesel eğitim araştırmalarının münferit ve kapalı niteliklerden çeşitlilik ve açıklık niteliklerine geçiş yapmasına yardımcı olur. Üstelik bir eğitim araştırmaları topluluğu farklı güçlerin birbirini tamamlamasını, ortak fayda için iş birliği

yapmasını ve bölgesel eğitim araştırmalarına dair iş birliğinin genel uyumunu iyileştirmesini sağlayarak bölgesel eğitim araştırmalarında yenilik ve gelişim fırsatları sunar. Eğitim araştırmaları topluluğunun iş birliği ölçeği, niceliği ve düzeyi de bölgesel eğitim araştırmalarına dair iş birliğinin düzeyini etkilemektedir.

Bu çalışmada, bir bölgedeki bölgesel eğitim araştırmalarına dair iş birliği düzeyinin özelliklerinin saptanması için eğitim araştırmalarına dair iş birliği ağlarının yoğunluğu, birbirine bağlı alt grupların yoğunluğu, merkezilik ve merkezde yer alma hâli gibi göstergeler kullanılacaktır. İlgili göstergelerin tanımları ve işlevleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Göstergelerin Tanımı ve İşlevi

Boyut	Gösterge	Tanım	İşlev
Kolektif	Ağ yoğunluğu	Ağdaki münferit düğümlerin ilişki yakınlığı	Bir bölgenin genel öğretim ve araştırma odaklı iş birliği profilinin belirlenmesi
	Birbirine Bağlı Alt Grup yoğunluğu	Birbirine bağlı bir alt grup, bir ağda özellikle yakın ilişkileri olan düğümlerin oluşturduğu ikincil grubu ifade eder. Birbirine bağlı alt grup yoğunluğu, iç yoğunluk ve dış yoğunluk şeklinde ayrılarak alt grupta bulunan düğümlerin arasındaki bağlantıların ve ağdaki farklı alt gruplarda var olan bağlantıların yakınlık derecesi yansıtılabilir.	Bir bölgedeki eğitim ve araştırma topluluğunun varlığının yanı sıra ağdaki farklı grupların arasındaki bilgi alışverişi eğilimlerini tespit etmek.
Münferit	Merkezilik	Derece merkeziliği	Bir bireyin ağdaki faaliyet ve etkileşiminin nitelendirilmesi.
		Aracılık merkeziliği	Bir bireyin ağdaki kaynaklar üzerindeki kontrol düzeyinin nitelendirilmesi.
		Yakınlık merkeziliği	Bireylerin ağ içinde bilgi ve kaynak iletme kolaylığının nitelendirilmesi.
	Merkez-çevre yapısı — merkezde yer alma hâli	Merkezde yer alma hâli, genel ağı merkez alanlara ve çevre alanlara ayırır.	Merkezde yer alan bireylerin ve çevre bireylerin tespiti için ağdaki bireylerin bağlı konumunun değerlendirilmesi.

Gösterge hesaplama metodolojisi

1. Ağ Yoğunluğu

Ağ yoğunluğunun aralığı $[0, 1]$ şeklindedir. Bire daha yakın olan yoğunluk değeri, ağdaki bireyler arasındaki bağlantıların daha yakın olduğunu ve ağ ilişkilerinin bireylere olan etkisinin daha büyük olduğunu gösterir. Formülü şöyledir:

$$D = \sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^k d(n_i, n_j) / k(k-1) \quad (1)$$

burada D ağ yoğunluğunu ifade eder, k düğümlerin sayısını temsil eder, $d(n_i, n_j)$ ise n_i ve n_j düğümleri arasında doğrudan bağlantı olup olmadığını gösterir. Bir bağlantı varsa bu bağlantı bir (1) ile; bağlantı yoksa sıfır ile (0) ifade edilir.

2. Birbirine Bağlı Alt Grup Yoğunluğu

Alt grupların oluşturulması ve alt grup yoğunluk matrisinin elde edilmesi için Ucinet6.0'daki CONCOR algoritması kullanılabilir. Matrisin diyagonal elemanlarının değerleri, alt grupların iç yoğunluğunu $(0, 1]$ aralığında ifade eder; burada bire daha yakın olan değer, alt gruptaki bireyler arasındaki bağlantının daha yakın olduğunu gösterir. Yakın ilişkiler alt grup oluşturma bir ön koşulu olduğu için iç yoğunluk değeri sıfır olamaz.

Matrisin diyagonal elemanlarının dışındaki değerler, alt grupların dış yoğunluğunu; yani bir alt grup ile başka alt gruplar arasındaki yakınlık derecesini $[0, 1)$ aralığında ifade eder. Bire daha yakın olan değer, bu iki alt grubu meydana getiren bireyler arasında nispeten yakın bir grup içi bilgi alışverişi olduğunu gösterir. Dış yoğunluk iç yoğunluğu geçemeyeceği için yoğunluk değeri bir olamaz. Değer sıfır olduğunda bu, iki alt grubu oluşturan bireyler arasında hiç bilgi alışverişi olmadığını gösterir.

3. Derece merkeziliği

Yüksek bir derece merkeziliği olan bir düğümün bir ağda yüksek düzeyde katılım gösterdiği kabul edilebilir. Derece merkeziliği, mutlak derece merkeziliği ve bağlı derece merkeziliği olarak ayrılabilir.

Mutlak derece merkeziliği, düğüme doğrudan bağlı olan diğer düğümlerin sayısıdır ve büyüklüğü, ağdaki düğümlerin sayısı ile ilintilidir. Değer aralığı $[0, +\infty)$ şeklindedir. Formülü şöyledir:

$$C_{ADi} = \sum_{j=1}^n X_{ij} \quad (2)$$

burada C_{ADi} düğümün mutlak derece merkeziliğini ifade eder, X_{ij} sembolü i ve j düğümlerinin bağlantılı olup olmadığını gösterir ve n ise ağdaki düğümlerin sayısını temsil eder.

Bağlı derece merkeziliği, bir düğümün mutlak derece merkeziliğinin, ilgili düğümün bir ağda mümkün olan maksimum derece merkeziliğine olan oranıyla ortaya çıkar. Bu endeks, farklı boyutlardaki ağlarda yer alan düğümlerin derece merkeziliğini $[0, 1]$ değer aralığında kıyaslamak için uygun şekilde kullanılır. Formülü şöyledir:

$$C_{RDi} = \frac{C_{ADi}}{n-1} \quad (3)$$

burada C_{RDi} bir düğümün bağlı derece merkeziliğini ifade eder, C_{ADi} bir düğümün mutlak derece merkeziliğini temsil eder ve n ağdaki düğümlerin sayısını belirtir.

4. Aracılık merkezîliği

Daha yüksek aracılık merkezîliği olan düğümlerin diğer iki düğüm arasındaki etkileşimleri daha kuvvetli şekilde kontrol edebildiği kabul edilir (Ping ve Zong, 2010). Aracılık merkezîliği, mutlak aracılık merkezîliği ve bağıl aracılık merkezîliği olarak ayrılabilir.

Bir düğüm çifti arasında çok sayıda kısayol olduğu ve bunlardan bir tanesinin üçüncü bir düğümden geçtiği varsayıldığında söz konusu düğüm çiftine geçirilen düğümün aracılık merkezîliği, söz konusu düğümün düğüm çifti arasında bir kısayolda yer alma özelliğine işaret eder ve bu “aracı olma oranı” olarak anılır (Liu, 2019). Formülü şöyledir:

$$b_{jk}(i) = \sum_{j < k} g_{jk}(i) / g_{jk} \quad (4)$$

burada $b_{jk}(i)$ üçüncü düğüm olan i düğümünün ilgili j ve k düğümleri arasındaki etkileşimi kontrol etme becerisini belirtir, bu da i düğümünün j ve k düğümleri arasında bir kısayolda bulunma ihtimaline eşittir (ör. aracı olma derecesi), g_{jk} sembolü j düğümü ile k düğümü arasındaki kısayolların sayısını ifade eder ve $g_{jk}(i)$ ise üçüncü düğüm i boyunca var olan j düğümü ve k düğümü arasındaki kısayolların sayısını belirtir.

Yukarıdaki formülden hareketle, ağdaki tüm düğüm çiftlerine istinaden üçüncü düğümün i aracılık merkezîliğinin eklenmesi sonucunda düğümün mutlak aracılık merkezîliği ortaya çıkar ve bu da ağdaki düğümlerin sayısı ile ilintilidir. Değer aralığı $[0, +\infty)$ şeklindedir. Formülü şöyledir:

$$C_{ABi} = \sum_j \sum_k^n b_{jk}(i) \quad (5)$$

burada C_{ABi} bir düğümün mutlak aracılık merkezîliğini ifade eder, $b_{jk}(i)$ bir düğümün aracılık merkezîliğini temsil eder ve n ağdaki düğümlerin sayısını belirtir.

Bir düğümün mutlak aracılık merkezîliği C_{ABi} , yıldız biçimli bir ağda olduğu zaman en fazla $C_{\max} = (n^2 - 3n + 2) / 2$ değerine ulaşabilir (Liu, 2019). Bağıl aracılık merkezîliği, ağdaki bir düğümün mutlak aracılık merkezîliğinin, ilgili düğümün mümkün olan maksimum aracılık merkezîliğine oranıdır; bu, farklı ölçeklerdeki ağlarda yer alan düğümlerin aracılık merkezîliğinin $[0, 1]$ aralığında kıyaslanması için kullanılabilir. Formülü şöyledir:

$$C_{RBi} = \frac{2C_{ABi}}{n^2 - 3n + 2} \quad (6)$$

burada C_{RBi} bağıl aracılık merkezîliğini ifade eder, C_{ABi} mutlak aracılık merkezîliğini belirtir ve n ağdaki düğümlerin sayısını temsil eder.

5. Yakınlık merkezîliği

Belirli bir düğümün yakınlık merkezîliği genişledikçe bu düğüm ve diğer düğümlerin arasındaki mesafe de artar ve bunun sonucunda söz konusu düğümün bilgi kaynakları, gücü, itibarı ve etkisi zayıflar (Liu, 2019). Yakınlık merkezîliği, mutlak yakınlık merkezîliği ve bağıl yakınlık merkezîliği olarak sınıflandırılabilir.

Mutlak yakınlık merkezliği, noktanın ağdaki diğer tüm düğümlerden olan kısayol uzaklıklarının toplamı olup büyüklüğü, ağdaki düğümlerin sayısına bağlıdır. Değerlerin aralığı $[0, +\infty)$ şeklindedir. Formülü şöyledir:

$$C_{APi}^{-1} = \sum_{j=1}^n d_{ij} \quad (7)$$

burada C_{APi}^{-1} mutlak yakınlık merkezliğini ifade eder ve d_{ij} ise düğüm i ve düğüm j arasındaki kısayol mesafesini (ör. kısayolun kapsadığı çizgilerin sayısı) belirtir.

Bir düğümün mutlak yakınlık merkezliği, n sayıda düğüm içeren yıldız biçimli bir ağda olduğu zaman en az $n-1$ değerine ulaşabilir. Bağlı yakınlık merkezliği, ağdaki bir düğümün mutlak yakınlık merkezliğinin, ilgili düğümün mümkün olan minimum yakınlık merkezliğine oranıdır; bu, farklı boyutlardaki ağlarda yer alan düğümlerin yakınlık merkezliğinin kıyaslanması için kullanılabilir. Değerler $[0, +\infty)$ aralığında değişmektedir. Formülü şöyledir:

$$C_{RPi}^{-1} = \frac{C_{APi}^{-1}}{n-1} \quad (8)$$

Burada C_{RPi}^{-1} formülü belirtir: C_{RPi}^{-1} bağlı yakınlık merkezliğidir, C_{APi}^{-1} mutlak yakınlık merkezliğini temsil eder ve n ağdaki düğümlerin sayısını ifade eder.

6. Merkez-çevre Yapısı: Merkezde yer alma hâli

Merkezde yer alma hâli değerleri $[0, 1]$ olup Ucinet 6.0'daki K-çekirdek algoritması kullanılarak elde edilebilir. Değer bire yaklaştıkça düğüm, diğer düğümlere daha sıkı bağlanarak ağın merkez bölgesinde yer aldığını gösterir. Bu tür düğümler, bilgiyi ve kaynakları hızlı şekilde yayabilir ve tüm ağın istikrarı ve işlevselliğinde önemli bir destekleyici rol oynayabilir. Merkezde yer alma hâli değerinin bir olması, düğümün ağdaki diğer tüm düğümlere doğrudan bağlı olduğunu ve bu nedenle ağ içinde sıkça bir lider veya kilit karar verici konumunda bulunduğunu gösterir. Merkezde yer alma hâli değerinin sıfır olması, düğümün ağdaki diğer düğümlerle hiçbir bağlantısının olmadığını, yani izole bir düğüm olduğunu gösterir.

Değerlendirme Kriterlerinin Belirlenmesi

Seçilen göstergelere ve iki bölgedeki fiilî duruma dayalı olarak iki bölge arasındaki öğretim uygulamaları ve araştırma odaklı iş birliklerinin karşılaştırmalı analizlerinin kolaylaştırılması için aşağıdaki ampirik göstergelerden oluşan değerlendirme sistemi seçilmiştir (Tablo 4).

Farklı ağ türlerinin farklı yoğunluk özellikleri vardır, dolayısıyla ağ yoğunluğuna ilişkin asgari standartlar, incelenmekte olan özel ağ türüne ve araştırma geçmişine göre belirlenmelidir. İki bölgedeki eğitim araştırmaları ve iş birliği ağlarının ölçeği ile yerel eğitim araştırmaları ve iş birliği faaliyetlerinin muntazam özellikleri dikkate alındığında bu çalışmada, belirli bir bölgedeki öğretmenlerin %15'inin asgari standardın üzerinde bilgi alışverişinde bulunduğu hâllerde eğitim araştırmaları ve iş birliği ağındaki bağlantıların nispeten yakın olması sebebiyle ağ yoğunluğu için asgari standart olarak 0,15 belirlenmiştir.

Birbirine bağlı alt grup analizinden elde edilen alt gruplar, eğitim araştırmaları topluluklarını temsil etmektedir. Eğitim araştırmaları toplulukları genel ağın içinde sınırlı sayıda üyeleri olan "küçük grup" yapısına aittir ve netice itibarıyla bir öğretmenin kendi eğitim araştırmaları topluluğundaki oranı anlamlıdır. Dolayısıyla, bir alt grup bünyesindeki aynı birimde yer alan öğretmenlerin oranının %70'ten az olması durumunda alt grup üyelerinin birim ilişkilerinde bariz farklılıklar olduğu dikkate

alındığında bu çalışmada derecelendirme standardı olarak %70 kabul edilmiştir. İki bölgedeki alt grupların boyutunun ve niceliğinin farklı olmasından dolayı iki bölgedeki alt grupların iç ve dış bilgi alışverişi özellikleri kıyaslanırken alt gruplardaki ortalama iç ve dış yoğunluk değerlerinin ayrıca hesaplanması gerekir; bu değerler, ilgili bölgedeki tüm alt grupların ortalama bilgi alışverişi yakınlığı seviyesini ifade eder. Ardından “ortalama iç alt grup yoğunluğu” ve “ortalama dış alt grup yoğunluğu”nun yoğunluk oranı kullanılarak bunların bilgi alışverişi özellikleri belirlenir. Bilgi alışverişi eğiliminin alt gruplar bünyesindeki aynı birimin üyelerinin oranından anlamlı olarak etkilenmesi sebebiyle bu çalışmada, iç yoğunluğun 0,7’den büyük olması durumunda dış yoğunluğun 0,2’den az olduğu ve iç-dış yoğunluk oranı 3,5’ten büyük olduğunda iç bilgi alışverişi eğiliminin anlamlı olduğu ileri sürülmektedir.

Merkezde yer alan öğretmenler, merkezde yer alma hâllerine göre sınıflandırılmıştır. Merkezde yer alan öğretmenlerin ideal yapısı, şu faktörlere göre nitelendirilir: uygun sayıda öğretmen, dengeli bir cinsiyet oranı, profesyonel unvanların makul şekilde dağılımı ve çeşitli eğitim düzeyleri. İlk olarak, merkezde yer alan öğretmenlerin sayısı bölgenin eğitim gereksinimlerini karşılayabilmelidir, böylece eğitim kalitesi ve öğrenci sayıları arasında denge sağlanır. Kesin miktar, okulların ölçeği ile türüne ve eğitim politikaları ile gereksinimlerine bağlıdır. Genel olarak, merkezde yer alan öğretmenlerin sayısı, bölgedeki toplam öğretmen sayısının %20-%30’una tekabül etmelidir. İkinci faktör dengeli bir cinsiyet oranıdır. Cinsiyet dengesi, çeşitli ve geniş kapsamlı bakış açıları sunarak okullarda kapsayıcı ve pozitif bir çalışma ortamının oluşumuna yardımcı olur. Genel olarak, 2:3 ile 3:2 arasında bir erkek-kadın oranı ideal aralık kabul edilir. Üçüncü olarak, merkezde yer alan öğretmen grubundaki mesleki unvanların oranı makul şekilde dağılmalı ve tek bir unvanda gereğinden fazla yoğunlaşmamalıdır. Bu dağılım, istikrarlı bir unvan yapısının devamlılığını iyileştirmenin yanı sıra gelişim ve terfi fırsatları sunarak öğretmenler için motive edici bir faktör olabilir. Kesin oran, öğretmen grubunun boyutu ve yapısına dayalı olarak belirlenebilir; fakat nispeten dengeli olmalıdır. Dördüncü olarak, farklı eğitim durumları ve düzeyleri, çeşitli mesleki bilgi birikimlerinden ve öğretim deneyimlerinden yararlanılmasına zemin hazırlamak suretiyle öğretim kalitesi ve yenilik kapasitesini iyileştirir. Kesin oran, öğretim ekibinin boyutu, sorumlulukları ve gereksinimlerine göre ayarlanabilir. Dolayısıyla bu çalışmada, öğretmen grubunun tüm eğitim araştırmaları ve bilgi alışverişi ağındaki baskınlığının veya zayıflığının ölçülmesi için ortalama merkezde yer alma hâli değerinin kullanılması yoluyla 0,1’den daha büyük merkezde yer alma hâli değeri olan öğretmenler merkezde yer alan öğretmen; 0,01 ila 0,1 arasındakiler yarı merkezden uzaklaşmış öğretmen ve 0,01’den düşük merkezde yer alma hâli değeri olanlar ise merkezden uzaklaşmış öğretmen olarak sınıflandırılmıştır.

İki bölgedeki öğretim ve araştırma odaklı iş birliği ağlarının farklı boyutlarda olması sebebiyle merkezde yer alan ve merkezden uzaklaşmış öğretmenlerin merkezîlik göstergeleri kıyaslanırken bağıl merkezîlik değerleri gereklidir. Ayrıca iki bölgedeki merkezde yer alan ve merkezden uzaklaşmış öğretmenler arasındaki nicel farklılıklar sebebiyle bağıl merkezîlik değerlerinin ortalaması, ortalama merkezîlik düzeyini yansıtacak şekilde hesaplanmalıdır. Bu çalışmada, üç merkezîlik göstergesinin her biri için değerlendirme kriterleri oluşturulmuştur.

Tablo 4. Bölgesel Eğitim ve Araştırma Odaklı İş Birliği Ağlarına İlişkin Gösterge Değerlendirme Sistemi

Birincil endeks	İkincil endeks	Değerlendirme kriterleri
Ağ yoğunluğu	/	≥0,15 Yakın ilişkili <0,15 Zayıf ilişkili
Alt grup üyelerinin aynı birime oranı	/	≥%70 Esasen aynı birim <%70 İlişkide bariz farklılık
Alt grup yoğunluğu	Ortalama iç alt grup yoğunluğu	≥0,7 Yakın ilişki 0,2–0,7 Orta düzey ilişki <0,2 Zayıf ilişki
	Ortalama dış alt grup yoğunluğu	≥0,7 Yakın ilişki 0,2–0,7 Orta düzey ilişki <0,2 Zayıf ilişki
	Ortalama iç-dış yoğunluk oranı	≥3,5 İç bilgi alışverişine anlamlı yatkınlık 3,5–1 İç ve dış bilgi alışverişi eğilimlerinin dengesi <1 Dış bilgi alışverişine anlamlı eğilim
Merkez-çevre yapısı	Merkezde yer alma hâli	≥0,1 Merkezde yer alan öğretmenler 0,01–0,1 Yarı merkezden uzaklaşmış öğretmenler <0,01 Merkezden uzaklaşmış öğretmenler
	Ortalama Merkezde Yer Alma Hâli	≥0,1 Liderlik rolü oynuyor <0,1 Zayıf baskınlık
	Merkezde yer alan-merkezden uzaklaşmış öğretmen oranı	≥1:1 İyi yapılanmış fakülte <1:1 Öğretmen yapısında dengesizlik
Bağlı merkezilik	Ortama derece merkeziliği	≥0,7 Yüksek katılım düzeyi 0,4–0,7 Orta katılım düzeyi <0,4 Düşük katılım düzeyi
	Ortalama aracılık merkeziliği	≥0,02 Faal 0,003–0,02 Zayıf etki <0,003 Neredeyse etkisiz
	Ortalama yakınlık merkeziliği	> 2,0 Düşük verimlilik 1,0–2,0 İyi verimlilik <1,0 Yüksek verimlilik

Bulgular

1. İki bölge arasındaki eğitim araştırmalarına dair iş birliklerinin yoğunluğundaki varyasyonlar

İki bölge arasındaki eğitim araştırmalarına dair iş birliklerindeki farklılıkların görsel anlamda yansıtılması için Ucinet 6.0'ın NetDraw işlevi kullanılarak her iki bölgeye yönelik topluluk grafikleri oluşturulmuştur (Şekil 1, Şekil 2). Grafiklerdeki siyah kare ve kodlar münferit öğretmenleri, kareler arasındaki bağlantılar da öğretmenler arasındaki etkileşimleri ifade etmektedir.

Bulgular, A Şehrindeki eğitim araştırmalarına dair iş birliklerinin ağ yoğunluğunun 0,136 olduğunu, B İlçesinde ise yoğunluğun 0,168 ile A Şehrine göre daha yüksek seviyede olduğunu göstermektedir. 0,15'ten büyük değerler, B İlçesindeki öğretmenler arasındaki eğitim araştırmalarına dair iş birliği bağlantılarının, A Şehrinedekine kıyasla daha yakın olduğunu göstermektedir (Tablo 5).

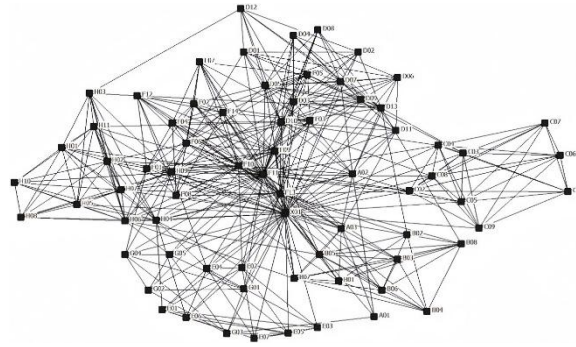
İki bölgeye ait her iki topluluk grafiğinde de seyrek bir alanın çevrelediği yoğun bir orta kısım gösterilmekte olup bu durum, topluluk grafiğinin merkezinde konumlanan öğretmenlerin eğitim araştırmalarına dair iş birliği ağında aktif olup bu ağa sıkça katıldığını, çevredeki öğretmenlerin ise diğer öğretmenlerle nispeten daha az etkileşimi olduğunu ifade etmektedir. Her iki bölgede de X01

koduna sahip öğretmenler, topluluk grafiklerinin ortasında konumlanan eğitim araştırmaları koordinatörleri olup bu durum, kendi bölgelerinde aktif bir rol oynadıklarını ifade etmektedir.

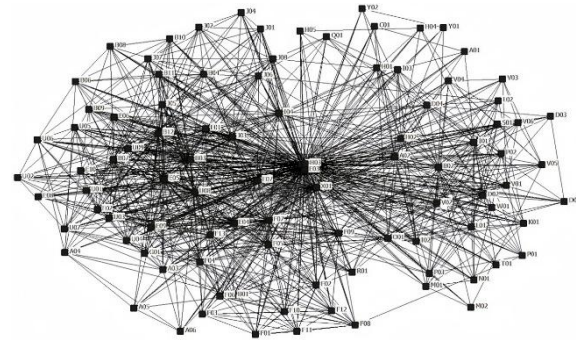
İki konumun da topluluk grafiklerinde izole düğümler bulunmamakta, bu durum hem A Şehri hem de B İlçesindeki coğrafya öğretmenlerinin kendi bölgelerinde eğitim araştırmalarına dair iş birliği faaliyetlerine katıldığını ve izole öğretmen bulunmadığını gösterir.

Tablo 5. A Şehri ve B İlçesindeki Coğrafya Öğretmenlerinin Arasındaki Öğretim ve Araştırma Odaklı İş Birliği Ağlarının Yoğunluğu

Gösterge	Standart	A Şehri	B İlçesi
Toplam teorik ilişki		2485	4656
Toplam gerçek ilişki		339	780
Ağ yoğunluğu	>0,15	0,136	0,168



Şekil 1. A Şehrindeki topluluk haritası



Şekil 2. B İlçesindeki topluluk haritası

2. İki bölge arasındaki öğretim ve araştırma odaklı iş birliği modellerindeki farklılıklar: A Şehrinde aynı okul bünyesinde iş birliği modeli mevcutken B İlçesinde okullar arasında bir iş birliği modeli mevcuttur

A Şehrinde, çalışmaya 9 birim katılmış ve 8 alt grup oluşturmuş; B İlçesinde ise çalışmaya 27 birim katılmış ve 28 alt grup oluşturmuştur. Birim ve alt grup sayıları benzerlik taşımakta olup alt grup A'daki aynı birimde yer alan iş arkadaşlarının ortalama oranı %83 çıkarken ortalama iç: dış yoğunluk oranı 7,55 olarak tespit edilmiştir ve her iki oran da B İlçesindeki oranları fazlasıyla aşmıştır. Bu netice, B İlçesiyle kıyaslandığında A Şehrinin eğitim ve araştırma odaklı iş birliklerine alt gruplar bünyesinde daha çok katıldığını ve dolayısıyla okula dayalı eğitim ve araştırma odaklı iş birliklerinin baskın olduğu bir alt grup ağı oluşturduğunu göstermektedir. Eş zamanlı olarak B İlçesinde de A Şehrine kıyasla daha fazla okullar arası iş birliğinin gerçekleştiği görülmektedir (Tablo 6).

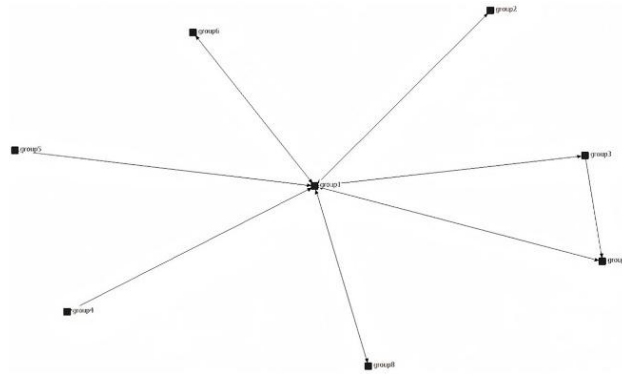
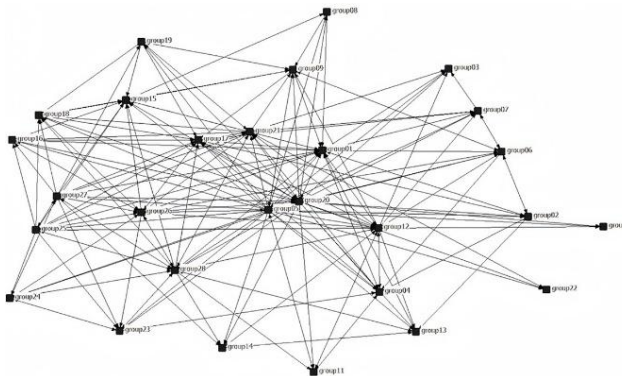
Tablo 6. A Şehri ve B İlçesi Alt Grup Bilgi İstatistikleri

Gösterge	Standart	A Şehri	B İlçesi
Alt grup sayısı		8	28
Aynı birimdeki alt grup üyelerinin oranı	<%70	%83,0↑	%66,2
Ortalama alt grup iç yoğunluğu	>0,7	0,755	0,543↓
Ortalama alt grup dış yoğunluğu	>0,2	0,100↓	0,185↓
Ortalama iç-dış yoğunluk oranı	<3,5	7,55↑	2,94

3. İki bölge arasındaki öğretim ve araştırma odaklı iş birliklerinin yapısındaki farklılıklar: A Şehrinin merkezî-ırsaksak modeli ile B İlçesinin birbirine bağlı ağ yapısı

İki bölgedeki eğitim ve araştırma topluluklarının yapısal özelliklerinin daha kapsamlı değerlendirilmesi için ilk olarak alt grup iş birliği yoğunluğu matrisinin ikilileştirilmesi gerekir. Bölgenin ağ yoğunluğu eşik kabul edildiğinde ağ yoğunluğundan daha az olan yoğunluklara 0 değerinin verilmiş olması, ortalama düzeyin altında kalan zayıf ilişkilerin bir göstergesi kabul edilirken ağ yoğunluğundan büyük veya ağ yoğunluğuna eşit olan yoğunluklara 1 değerinin verilmiş olması, yakın ilişkiler ve sık etkileşimlerin bir göstergesi kabul edilmiştir. Ortaya çıkan ikilileştirilmiş matris NetDraw'a aktarılarak iki bölgenin alt grup yapı diyagramları elde edilmiştir (Şekil 3 ve Şekil 4).

Alt grup yapı diyagramını incelendiğinde A Şehrinin, tüm alt grupların bağlı olduğu bağlantılara sahip olup merkez pozisyonunda yer alan ve açıkça merkezî olan bir alt grupla birlikte merkezî-ırsaksak bir yapıda olduğu görülebilir. Bunun aksine, kalan alt grupların arasında çok az bağlantı söz konusudur. Öte yandan B İlçesinde bariz bir merkezî alt grup eksikliği bulunmakla birlikte alt gruplar arasında birtakım bağlantılar görülmektedir.

**Şekil 3.** A Şehrindeki alt grupların yapısı**Şekil 4.** B İlçesindeki alt grupların yapısı

4. Öğretmen Kaynak Yapısı ve Rol Dinamiklerinin Karşılaştırmalı Değerlendirmesi: A Şehrinde ve B İlçesinde Merkezde Yer Alan Öğretmen Etkisi ve Merkezden Uzaklaşmış Öğretmen Özellikleri

İki bölgedeki merkezde yer alan öğretmenlerin oranı aynı olmakla birlikte bölgedeki tüm öğretmenlerin %26,8'ine denk gelmektedir. A Şehrinde B İlçesine kıyasla daha az merkezden uzaklaşmış öğretmen mevcuttur. Merkezden uzaklaşmış öğretmenlerin oranı A Şehrinde %9,86, B İlçesinde ise %17,53'tür. Merkezde yer alan öğretmenlerin merkezden uzaklaşmış öğretmenlere oranı her iki bölgede de 1:1'den büyük olup A Şehrinde 2,71:1, B İlçesinde ise 1,53:1 şeklindedir ve bu durum, her iki bölgedeki öğretmen yapısının nispeten makul olduğunu, günlük öğretime dair temel gereksinimleri karşılayabildiğini ve nispeten istikrarlı bir öğretim kalitesini sağladığını göstermektedir (Tablo 7).

A Şehrindeki merkezde yer alan öğretmenlerin ortalama merkezîliği, B İlçesine göre daha büyük olup bu durum, A Şehrindeki merkezde yer alan öğretmenlerin, B İlçesinde bulunanlara kıyasla araştırma ve bilgi alışverişi açısından daha baskın bir rolü olduğuna işaret etmektedir.

Üç merkezîlik derecesi göstergesi karşılaştırıldığında B İlçesindeki merkezde yer alan öğretmenlerin ortalama bağıl derece merkezîliğinin, A Şehrindeki merkezde yer alan öğretmenlerinkinden yüksek olduğu görülebilir; bu da B İlçesindeki merkezde yer alan öğretmenlerin, A Şehrindekilere kıyasla tüm bölgenin araştırma ve bilgi alışverişi ağına daha yüksek bir katılım düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Her iki şehrin ortalama bağıl aracılık merkezîliği göstergeleri oldukça düşüktür. Ne var ki bu göstergeler A Şehrinde, B İlçesinde olduklarından hafifçe daha yüksek olup bu durum, her iki bölgedeki coğrafya öğretmenleri arasındaki bilgi alışverişinin epey doğrudan yapıldığını gösterir ve bilgi alışverişi köprüsü olarak başka öğretmenlere ihtiyaç duyulan daha az durum söz konusudur. A Şehrindeki ortalama bağıl yakınlık merkezîliği, B İlçesinde olduğundan daha yüksek olmakla birlikte bu durum, A Şehrinin merkezde yer alan öğretmenleri arasındaki bilgi alışverişi verimliliğinin B İlçesinde olduğundan daha düşük olduğunu gösterir. Her iki bölgedeki merkezden uzaklaşmış öğretmenler de kendi bölgelerinde araştırma ve iş birliği ağına düşük katılım sergilemekte ve neredeyse hiç aracılık rolü üstlenmemektedir. Sonuç itibarıyla merkezden uzaklaşmış öğretmenlerin bilgi veya kaynak edinmesini sağlayacak çok kısıtlı olanak bulunmakta, bu da düşük bilgi alışverişi verimliliğine yol açmaktadır.

Tablo 7. A Şehri ve B İlçesindeki Merkezde yer alan ve Merkezden Uzaklaşmış Öğretmenlere dair Gösterge İstatistikleri

Birincil endeks	İkincil endeks	Standart	A Şehri		B İlçesi	
			Merkezde yer alan öğretmenler	Merkezden uzaklaşmış öğretmenler	Merkezde yer alan öğretmenler	Merkezden uzaklaşmış öğretmenler
Öğretmen sayısı	/		19	7	26	17
Yüzde	/		%26,8	%9,86	%26,8	%17,53
Merkez-çevre yapısı	Merkez-çevre sayısı oranı	≥1:1	2,71:1		1,53:1	
	Ortalama	≥0,1	0,207	0,005↓	0,171	0,006↓
	Merkezde yer alma hâli					
Ortalama derece	Mutlak		19	8	42	15
Merkezîliği	Bağıl	>0,4	0,271↓	0,114↓	0,438	0,156↓
Ortalama	Mutlak		4,644	0,156	3,025	0,389
Aracılık	Bağıl	>0,003	0,002↓	0,00006↓	0,001↓	0,00008↓
Merkezîliği						
Ortalama	Mutlak		126,368	152,429	153,038	176,412
Yakınlık	Bağıl	<2,0	1,805	2,178↑	1,594	1,838
Merkezîliği						

Hem A Şehrinde hem de B İlçesinde merkezde yer alan öğretmenlerin kişisel özelliklerine bakıldığında baskın demografinin, kıdemli mesleki unvan ve lisans derecesi sahibi olan orta yaşlı erkek öğretmenler olduğu görülmektedir. Fakat A Şehrindeki merkezde yer alan öğretmenlerin cinsiyet oranı, B İlçesinde olduğundan daha dengelidir. Ayrıca A Şehrindeki merkezde yer alan öğretmenler arasındaki genel eğitim düzeyi, B İlçesinde olduğundan daha yüksektir. A Şehrindeki merkezde yer alan öğretmenlerin yaklaşık %63,2'si kıdemli mesleki unvan veya daha yüksek unvanlara sahipken B İlçesinde bu oran %65,4'tür. Genel olarak, B İlçesindeki merkezde yer alan öğretmenlerin eğitim yeterlilikleri, A Şehrindekilere göre hafifçe daha yüksektir. Hem A Şehrindeki hem B İlçesindeki merkezden uzaklaşmış öğretmenlerde ise çoğunluk, lisans derecesine ve birinci basamak ya da daha düşük mesleki unvanlara sahip genç-orta yaşlı kadınlardan oluşmaktadır (Tablo 8).

Tablo 8. A Şehri ve B İlçesindeki Merkezde yer alan ve Merkezden Uzaklaşmış Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerinin İstatistikleri

Birincil endeks	İkincil endeks	A Şehri		B İlçesi	
		Merkezde yer alan öğretmenler	Merkezden uzaklaşmış öğretmenler	Merkezde yer alan öğretmenler	Merkezden uzaklaşmış öğretmenler
Ortalama yaş		43,9	37,1	44,6	39,9
Cinsiyet	Erkek	10	2	23	5
	Kadın	9	5	3	12
Eğitim Durumu	Lisans	11	6	25	16
	Lisansüstü	8	1	1	1
Mesleki Unvan	Tam zamanlı	2	0	0	0
	kıdemli öğretmen				
	Kıdemli öğretmen	10	2	17	4
	Birinci basamak öğretmen	3	1	6	6
	İkinci basamak öğretmen	2	4	2	6
	Başka bir şey	2	0	1	1

5. İki bölgedeki araştırma koordinatörlerinin oynadığı farklı ana roller

A Şehrindeki ve B İlçesindeki araştırma koordinatörleri, 51-55 yaş aralığındaki erkek öğretmenler olup lisans derecesine ve kıdemli öğretmen unvanlarına sahiptirler. A Şehrindeki araştırma koordinatörleri, araştırma ve iş birliği açısından, B İlçesindeki mevkidaşlarına göre daha kuvvetli bir başrol oynamaktadır (Tablo 9).

Araştırma koordinatörlerinin kendi bölgelerinde oynadıkları ana rollerde farklılıklar mevcuttur. A Şehrindeki araştırma koordinatörlerinin derece merkezîliği ve aracılık merkezîliği, kendi bölgelerinin araştırma ve iş birliği açısından en yüksek seviyede olmasına karşın yakınlık merkezîliği en düşük seviyede olup bu durum, A Şehrindeki araştırma koordinatörlerinin araştırma ve iş birliği açısından en etkin katılımcılar olmakla birlikte öğretmenler arasındaki iletişim ve kaynak paylaşımını kolaylaştırmaktan sorumlu olduklarını göstermektedir. B İlçesindeki araştırma koordinatörlerinin bağıl aracılık merkezîliği, standart değerden daha düşük olmasına karşın araştırma ve iş birliği açısından en yüksek düzeydedir ve bu, B İlçesindeki araştırma koordinatörlerinin, bölgedeki araştırma ve iş birliği faaliyetlerinde genellikle birer aracı olarak hareket ettiklerini göstermektedir. Ne var ki ağın iç içe geçmiş yapısının sağladığı avantajdan ötürü B İlçesindeki öğretmenler, hâlihazırda nispeten geniş bilgi alışverişi bağlantılarına sahip olduklarından araştırma koordinatörlerinin aracı olarak hareket etme şansı azalmaktadır.

Tablo 9. A Şehri ve B İlçesindeki Araştırma Koordinatörlerinin Merkeziliği ve Kişisel Özelliklerinin İstatistikleri

Birincil endeks	İkincil endeks	Standart	A Şehri	B İlçesi
Eş merkezlilik			0,275	0,197
Derece merkeziliği	Mutlak		53	66
	Bağıl	>0,7	0,757	0,688↓
Aracılık merkeziliği	Mutlak		49,922	18,355
	Bağıl	>0,02	0,020	0,004↓
Yakınlık merkeziliği	Mutlak		87	126
	Bağıl	<2,0	1,24	1,31
Cinsiyet			Erkek	Erkek
Yaş			51-55	51-55
Eğitim durumu			Lisans	Lisans
Mesleki Unvan			Kıdemli öğretmen	Kıdemli öğretmen

Tartışma

1. İki Bölgedeki Öğretim ve Araştırma Odaklı İş Birliği Yapıları Arasında Bulunan Eşitsizliklere Katkıda Bulunan Faktörler: Öğretmen Sayıları ve Öğretim Biçimlerindeki Farklar

A Şehrindeki öğretmen topluluğu nispeten yoğundur: Araştırma koordinatörlerinin bulunduğu bölgesel öğretim ve araştırma dairesine ek olarak A Şehrindeki her okulda en az 5 coğrafya öğretmeni bulunmakta ve bu da okuldaki öğretim gereksinimlerinin çoğunu karşılamaya yetmektedir. Aynı okuldaki iş birliğinin elverişliliği ile birleştiği zaman okul bünyesinde birbirine sıkı sıkıya bağlı bir öğretim ve araştırma topluluğu rahatça oluşarak okullar arası bilgi alışverişi ihtiyacını azaltmaktadır. Dolayısıyla A Şehrindeki çoğu alt grup, aynı okulun öğretmenleri tarafından oluşturulmaktadır ve alt gruplar arasında çok az bağlantı mevcuttur. Bu modeller, başka ülkelerden edinilen sonuçlarla tutarlıdır. Örneğin, Birleşik Devletler’de yapılan bir araştırma, okul içi öğretmen ağlarının, mesleki gelişim ve kaynak paylaşımında kritik bir rol oynadığını göstermiştir (Coburn ve Russell, 2008). Japonya’da ise öğretmen iş birliğinin teşvikine ilişkin “ders imecesi” kavramı bulunmaktadır (Lewis vd., 2006). Bu vakalar, münferit okul ortamlarında dahi öğretmen ağlarının geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Araştırma koordinatörleri, profesyonel müfredat liderleridir (Cui, 2009). A Şehrinde, araştırma koordinatörleri eğitim değerlendirmesinden ve bölge müfredatı hazırlığının koordine edilmesinden sorumludur. Tespit edildikleri alt grup, araştırma odaklı bilgi alışverişi ağında başrol oynamakla birlikte merkezî bir alt grubun oluşmasını sağlar. Tam aksine, B İlçesindeki öğretmenlerin dağılımı seyrek: B İlçesinde, bünyesinde 5’ten az coğrafya öğretmeni bulunan 18 okul mevcut olup bunların 9’unda yalnızca 1 coğrafya öğretmeni bulunmaktadır. Coğrafya öğretmeni eksikliği, iç bilgi alışverişi yetersizliğinin telafi edilmesi amacıyla okulların başka okullardaki öğretmenlerle iş birliği yapma gereksinimine yol açmıştır. Bu sık iş birliği, öğretmenler arasındaki bağlantıları ve eğitim araştırmaları topluluklarının oluşumuna dair bir modeli geliştirmiştir. Netice itibarıyla B İlçesindeki alt gruplar genellikle birden fazla okuldaki öğretmenlerden oluşmakta ve bu da aynı ve farklı okullardaki öğretmenler arasında karmaşık bir ilişki ağının oluşumuna yol açmaktadır. Alt gruplar arasındaki bağlantılar, iç bağlantılar kadar yakın olmasa da grup etkilerinin güçlendirilmesini sağlamaktadırlar. Buna bağlı olarak, B İlçesindeki araştırma koordinatörleri alt grubunun baskın rolü nispeten zayıflamaktadır. Dolayısıyla, B İlçesinde net bir merkezî alt grup bulunmamaktadır.

İki bölgede bulunan okulların öğretim ve araştırma biçimleri açısından yaklaşıldığında A Şehrinde, öğretim araştırma grupları branşlara göre ayrılmıştır, yani basamaklarından bağımsız olarak aynı branşa mensup öğretmenler, aynı öğretim araştırması grubunda sınıflandırılmıştır. Bu uygulama, bir okul bünyesindeki aynı branş öğretmenleri arasında müşterek mesleki gelişimin teşvikine olanak tanımakta ve branşla ilgili bilgi birikiminin farklı basamaklara geçiş ve entegrasyonunu kolaylaştırmaktadır. Bir okul bünyesindeki aynı branş öğretmenlerinin uyumunu geliştirmenin yanı

sıra bu sınıflandırma, öğretim verimliliğini de artırarak hem öğretmenlerin mesleki niteliklerinde hem de öğrencilerin akademik performansında iyileşmeye zemin hazırlamaktadır.

Sonuç olarak, A Şehrinde bulunan alt gruplardaki iç bağlantılar günlük öğretim ihtiyaçlarını karşılamaya yetiyorken katılımcılar arasındaki rekabet gibi etmenlerden dolayı alt gruplar arasındaki bağlantı gereksiniminin düşük olduğu görülmektedir. Bu öğretim ve araştırma biçimi, A Şehrinde merkezî-ıraksak bir alt grup yapısının oluşmasına yol açmıştır.

B İlçesinde gruplar, basamak düzeylerine göre sınıflandırılır, yani branş fark etmeksizin aynı basamak düzeyindeki öğretmenler, aynı öğretim ve araştırma grubuna ayrılır. Bu tür bir öğretim ve araştırma modeli, öğretmenlerin okul tarafından idaresini kolaylaştırmakta; fakat aynı branşın farklı basamak düzeylerindeki öğretmenleri arasındaki bilgi alışverişi fırsatlarının sınırlı olmasına yol açmakta ve dolayısıyla okul bünyesinde aşinalığın yetersiz olmasına ve yakın öğretim ve araştırma odaklı bilgi alışverişi ilişkilerinin oluşmasında zorluk yaşanmasına zemin hazırlamaktadır. B İlçesindeki alt gruplar bünyesinde günlük öğretim gereksinimlerinin karşılanması bakımından yetersiz kalan iç bağlantılar sebebiyle öğretmenler, dikkatlerini başka okullardaki aynı branş ve basamak düzeyine sahip öğretmenlere yöneltmekte ve bunlarla öğretim ve araştırma odaklı iş birliği ilişkileri geliştirmektedir. Bu uygulama, bölgedeki okulların sinerjistik gelişimine katkıda bulunmakta olup B İlçesinde birbirine bağlı ağ özellikli alt grup yapısının oluşumuna yol açmaktadır.

2. Merkezde Yer Alan Öğretmenlerin Merkezîliğini ve Rollerini Etkileyen Ana Faktörler: İki Bölgedeki Eğitim Araştırmaları Topluluğu Üyeliğindeki ve Öğretim/Araştırma Odaklı İş Birliği Yapılarındaki Farklar

A Şehri, her alt grubun birçok üyesinin aynı kurumda çalıştığı merkezî-ıraksak bir alt grup yapısıyla nitelendirilmektedir. Bu şehirdeki merkezde yer alan öğretmenlerin kendi kurumlarındaki bilgi alışverişi faaliyetlerine katılma eğilimi, ağa genel katılımın düşük olmasına ve farklı kurumlardaki öğretmenler arasında bilgi alışverişine dair engeller oluşmasına yol açmaktadır. Bölgedeki eğitim geliştirme koordinatörleri olarak araştırma koordinatörleri, bilgi alışverişinin sağlanmasının ve eğitim kaynaklarının farklı okullar ve öğretmenler arasında aktarımının kolaylaştırılması bakımından bir köprü görevi görmek üzere bağlantılarını kullanarak bu durumu değiştirmektedirler. Netice itibarıyla, A Şehrindeki araştırma koordinatörleri katılım, aracılık rolü ve bilgi alışverişi verimliliği bakımından öne çıkmaktadır.

Tam aksine, B İlçesinde farklı okul ve öğretmenlerin spontane olarak iş birliği ilişkileri kurdukları, birbirine bağlı ağ özellikli bir alt grup yapısı söz konusudur. Bilgiler ve kaynaklar, okullar ve öğretmenler arasında genellikle paylaşılmakta olup merkezde yer alan öğretmenler, bilgi alışverişi için birçok fırsat bulmaktadır. B İlçesindeki araştırma koordinatörlerinin, mevcut bağlantılara gereğinden fazla müdahale etmeksizin, yalnızca bilgi alışverişi şartlarında eksiklik çeken öğretmenler ile öğretim ve araştırma toplulukları arasında birer aracı olarak hareket etmesi gerekmektedir. Dolayısıyla B İlçesindeki araştırma koordinatörleri, bilhassa aracılık rolünde sivrilmektedir. Ayrıca, B İlçesindeki merkezde yer alan öğretmenler arasındaki bilgi alışverişi verimliliği, A Şehriyle kıyaslandığında, ilçenin bilgi ve kaynak iletimi için geniş bir zemin hazırlayan birbirine bağlı ağ yapısı sebebiyle daha yüksektir.

3. Genç-orta yaşlı kadın öğretmenlerin merkezden uzaklaşma zafiyetini etkileyen sosyal faktörler ve kadınsal psikolojik özellikler

Bu faktörler ve özellikler, iki perspektiften incelenebilir: kadınların sosyal ve psikolojik özellikleri. Çalışmalar, Çin'deki meslek sahibi kadınların ciddi düzeylerde rol stresi yaşadığını ve kadınların yaşadığı rol stresinin erkeklere kıyasla anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermektedir (Su vd., 2011). Üstelik üst düzey mesleki gruplardaki iş-aile çatışmalarında cinsiyet farklılıkları bulunmakta ve kadınlar, söz konusu çatışmaların etkilerini erkeklere kıyasla daha şiddetli hissetmektedir (Li ve Sun, 2013). Bir yandan, genç-orta yaşlı kadın öğretmenler aile, okul ve toplumun yoğun beklentileriyle karşılaşmakla beraber aile hayatının yükünü ve öğretimden kaynaklı ağır baskıları taşımaktadır. Diğer yandan, toplum ve eğitim sektörü ciddi değişimler yaşarken bu öğretmenler de mesleki rollerine adapte olmak ve bu rolleri değiştirmek konusunda zorluklarla karşılaşmaktadır. Özetle, rol stresi ve rol çatışması, genç-orta yaşlı kadın öğretmenlerin aile-iş dengesini

kurmakta zorlanmalarına yol açarak öğretim ve araştırma faaliyetlerine aktif şekilde katılmalarını engellemektedir. Söz konusu stres ve çatışmalar, öğretim bilgilerinin güncellenmesinde ve öğretim becerilerinin iyileştirilmesinde gecikmelere yol açarak kariyer gelişimine ket vurmaktadır. Uzun süreli bir başarısızlık hissiyatı, bu grubu mesleki tükenmişliğe yatkın hâle getirerek grubun kademeli olarak merkezden uzaklaşmasına yol açmaktadır.

4. Öğretim ve araştırma odaklı iş birliklerindeki farklılıkların sonuçları ve bu sonuçların eğitim eşitliğine olan etkisi

Eğitim eşitliğinin sağlanması, eğitim düzeylerindeki bölgesel eşitsizliklerin bertaraf edilmesine bağlıdır. Fakat farklı bölgelerdeki öğretim ve araştırma odaklı iş birliklerindeki farklılıklar, eğitim düzeylerinde dengesizlik oluşmasına yol açarak eğitimde eşitsizliğe zemin hazırlayabilir. Vescio ve diğerleri (2008), okul bünyesindeki ve okullar arasındaki öğretmen iş birliğinin, öğrenci sonuçlarını anlamlı şekilde iyileştirip eğitim eşitsizliklerini azalttığını tespit etmiştir. Almanya’da da benzer bir şekilde, öğretmen ağlarının, yenilikçi öğretim yaklaşımları ve kaynaklarının paylaşımını kolaylaştırarak daha eşit eğitim sistemlerini teşvik ettiği ortaya koyulmuştur (Kolleck vd., 2021).

Eğitim ve araştırma odaklı iş birliklerinin yoğunluğundaki ve yapısındaki farklılıklar, bölgelerdeki eğitim düzeylerinde yaşanan eşitsizliğin artışına yol açan temel faktörler olmakla birlikte bu eşitsizlik, merkezî-ırsak yapıli bölgelerde daha barizdir. İç iş birliklerinde izlenen bariz modelden ötürü, merkezî-ırsak yapıya sahip bölgelerdeki öğretim ve araştırma odaklı bilgi alışverişinin ortalama ağ yoğunluğu düşük olmakla birlikte bu durum, eğitim kaynaklarının paylaşımını teşvik etmemekte ve okullar arasında iş birliğine dayalı bir gelişimin sağlanmasını zorlaştırmaktadır. Ayrıca, üstün öğretim olanaklarına ve refah koşullarına sahip olan okullar, bariz bir “merkezîleşme etkisi” oluşturarak çok sayıda yüksek nitelikli öğretmeni kendine çekmekte ve böylelikle bölgenin okulları arasındaki boşluğun genişlemesine yol açmaktadır.

Birbirine bağlı ağ yapısı bulunan bölgelerdeki iç iş birliği şartları eksikliği, öğretmenlerin ve okulların yakın bağlantı kurmasını sağlarken öğretmenler için ortaklık kurmak kolaylaşır ve böylelikle bu bölgelerdeki okulların sinerjistik gelişimi teşvik edilirken eğitim düzeylerinde anlamlı eşitsizlik olması önlenir.

Öğretim ve araştırma odaklı bilgi alışverişi ağındaki ana öğretmenlerin etkili rolü, bölgesel eğitim düzeylerinin iyileştirilmesinde kritik öneme sahiptir. Hem merkezde yer alan öğretmenler hem de araştırma koordinatörleri bölgelerde ana oyuncular olup öğretim ve araştırma odaklı bilgi alışverişi ağının bütününde merkezî konumda bulunarak büyük nüfuz sahibi olurlar. Bu oyuncuların görevlerini etkili şekilde icra etmeleri, bölgelerdeki eğitim boşluğunun kapatılması ve eğitim eşitliğinin teşvik edilmesi bakımından hayati öneme sahiptir.

Sonuç

Araştırma Sonuçları

Bu makalede, coğrafya öğretmenlerinin A Şehri ve B İlçesi olmak üzere iki farklı bölgedeki öğretim ve araştırma odaklı iş birliklerinin özelliklerinin ve farklılıklarının kıyaslanması için sosyal ağ analizinden yararlanılmış, söz konusu özellikleri etkileyen faktörler ve farklılıkların sebepleri tespit edilmiştir. Bölgesel eğitim ve araştırma odaklı iş birliği düzeyinin değerlendirilmesine yönelik standart bir sistem, ilk başta genel, grup ve bireysel olmak üzere üç düzeyde oluşturulmuş ve genel düzey, grup performansı ve bireysel özellikler konularına odaklanılmıştır. Çalışmanın bulguları, A ve B bölgeleri arasındaki öğretim ve araştırma odaklı iş birliklerinin düzeyinde farklılıklar olduğunu göstermektedir ve söz konusu farklılıklar şu şekilde özetlenebilir: İlk olarak, öğretmen sayısı ile öğretim ve araştırma biçimleri, öğretim ve araştırma odaklı iş birliklerinin iç ve dış eğilimlerini ve yapısal modellerini etkilemektedir. İkinci olarak, öğretmenlerin kişisel niteliklerinin değişkenliği ile öğretim ve araştırma odaklı iş birliklerinin yapısı, bir bölgedeki merkezde yer alan öğretmenlerin özelliklerini ve rollerini etkilemektedir. Buna ek olarak, araştırma ve iş birliği yapısındaki farklılıklar, bir bölgedeki araştırma koordinatörlerinin rol konumlarının farklılaşmasına yol açmaktadır.

Özetle bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki iş birliklerinin eğitim eşitsizliğine olan etkisi, bölgesel bir eşitsizlik perspektifinden ele alınmış olup öğretim ve araştırma ağı yapıları ile eğitim başarısındaki boşluklar arasındaki bağlantı ortaya çıkarılmıştır. Bu yaklaşım, eğitim eşitliği araştırmalarına yönelik yeni görüşler ortaya koymakla birlikte eğitim eşitsizliklerinin azaltılmasında öğretmen iş birliğinin sahip olduğu kritik rolü öne çıkarmaktadır.

Pratik Öneriler

Bölgesel ağ yapıları ve öğretmen iş birliği modellerine ilişkin ana sonuçlardan hareketle bu çalışmada, aşağıdaki uygulanabilir önlemler önerilmiştir:

1. Okullar arası öğretim ve araştırma ağlarının teşvik edilmesi: Öğretmenler arasında kaynak paylaşımının ve pedagojik deneyimlerin aktarılmasının kolaylaştırılması amacıyla, özellikle sınırlı kaynakları olan bölgelerde, okullar arası iş birliği platformlarının kurulması. Örneğin, okullar arasındaki engellerin kaldırılması için bölgesel öğretim ve araştırma faaliyetlerinden ya da çevrim içi iş birliği platformlarından istifade edilebilir.
2. Araştırma koordinatörleri için mesleki desteğin artırılması: Koordinatörlerin organizasyon ve koordinasyon becerilerinin iyileştirilmesine yönelik özel eğitim programları sunarak bu kişilerin öğretim ve araştırma faaliyetlerindeki köprü görevlerini daha iyi yapmalarının sağlanması.
3. Disiplin odaklı iş birliğinin teşvik edilmesi: Coğrafyanın kendine mahsus özellikleri (ör. disiplinler arası bilgi entegrasyonu, saha araştırmaları şartı) dikkate alındığında okulların, okullar arası ve disiplinler arası iş birliğine dayalı araştırma faaliyetlerinin geliştirilmesi konusunda coğrafya öğretmenlerini desteklemesi gerekmektedir.
4. Kariyerine yeni başlayan/kariyerinin ortasındaki kadın öğretmenlerin kariyer gelişiminin desteklenmesi: Bu grubun öğretim ve araştırma ağlarına daha iyi entegre edilmesi ve merkezden uzaklaşmalarının önlenmesi amacıyla iş yükünün makul düzeyde azaltılması ve kariyer gelişim fırsatları sunulması (ör. mentörlük programları) gibi önlemlerin uygulanması. Özetle bu çalışmada, öğretmenlerin öğretim düzeylerinin iyileştirilmesi amacıyla bölgenin, öğretmenlerin araştırma ve bilgi alışverişi faktörlerine öncelik vermesi gerektiği ortaya konulmuştur.

Çalışmanın Sınırlılıkları

Mevcut araştırma tasarımında iki ana kısıt mevcuttur:

1. Sınırlı katılımcı kapsamı: Bu çalışmada yalnızca Jiangsu Eyaletinin iki bölgesine odaklanılmış olması sebebiyle diğer bölgelerdeki (özellikle eğitim kaynaklarının dağılımında anlamlı farklılıklar bulunan bölgelerdeki) şartlar tam anlamıyla yansıtılamayabilir.
2. Dar disiplin perspektifi: Araştırmada, başka branşların karşılaştırmalı analizi yapılmaksızın yalnızca coğrafya öğretmenleri incelenmiştir.

Gelecek Araştırmalar için Öneriler

Bu sınırlılıklardan hareketle, aşağıdaki araştırma yönelimleri özellikle kıymetli olacaktır:

1. Araştırma kapsamının genişletilmesi: Farklı sosyoekonomik bağlamlardaki öğretmen mesleki iş birliği modellerinde bulunan varyasyonların incelenmesi için farklı bölgelerin (Çin'deki diğer bölgeler veya uluslararası vakalar dâhil) eklenmesi.
2. Çok disiplinli iş birliği modellerinin kıyaslanması: Disipline özel zorluklar ve fırsatların tespiti için tek disiplinli ve disiplinler arası öğretmen iş birliği yaklaşımları arasında karşılaştırmalı analizlerin yapılması.

Kaynakça

- Coburn, C. E., & Russell, J. L. (2008). District policy and teachers' social networks. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(3), 203-235. <https://doi.org/10.3102/0162373708321829>
- Cui, Y. (2009). 论教研室的定位与教研员的专业发展 [On position of teaching research section and professional development of its members]. *Journal of Shanghai Educational Research*, (8), 4-8. <https://doi.org/10.3969/j.issn.1007-2020.2009.08.002>
- Hu, X. (2011). 信息化环境中区域教研协作的社会网络分析 [Social network analysis of regional collaborative teaching and research in an informationized environment]. *E-Education Research*, 32(7), 23-29.
- Kolleck, N., Hartmann, U., & Grasel, C. (2021). Teacher's professional collaboration and trust relationships: An inferential social network analysis of teacher teams. *Research in Education*, 111(1), 89-107. <https://doi.org/10.1177/00345237211031585>
- Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. *Educational Researcher*, 35(3), 3-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X035003003>
- Li, X., & Sun, M. (2013). 高端职业群体工作-家庭冲突的双元形成机理及其社会性别差异研究-基于某直辖市的调查数据 [The dual formation mechanism and gender difference of the senior talents' work-family conflict from the data of a metropolis]. *Future and Development*, 34(8), 59-65+43. <https://doi.org/10.3969/j.issn.1003-0166.2013.08.012>
- Lin, S. (2018). Evolution of civil engineering students' friendship and learning networks. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 144(4). [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)EI.1943-5541.0000390](https://doi.org/10.1061/(ASCE)EI.1943-5541.0000390)
- Liu, J. (2019). 整体网分析：UCINET软件实用指南 [Lecture notes on whole network analysis: A guide to UCINET software application]. People's Publishing House.
- Oshima, J., Oshima, R., & Matsuzawa, Y. (2012). Knowledge building discourse explorer: A social network analysis application for knowledge building discourse. *Educational Technology Research and Development*, (60), 903-921. <https://doi.org/10.1007/s11423-012-9265-2>
- Papanikolaou, K. A., Tzelepi, M., Moundridou, M., & Petroulis, I. (2020). Employing social network analysis to enhance community learning. In V. Kumar & C. Troussas (Eds.), *International Conference on Intelligent Tutoring Systems* (pp. 342-352). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-49663-0_41
- Ping, L., & Zong, L. (2010). 基于社会网络中心性分析的微博信息传播研究-以Sina微博为例 [Research on microblog information dissemination based on sna centrality analysis - A case study with sina microblog] *Documentation, Information & Knowledge*, (6), 92-97. <https://doi.org/10.13366/j.dik.2010.06.004>
- Song, J. (2021). 社会网络分析在教育领域的应用 [The application of social network analysis in the field of education]. *Technology Wind*, (8), 169-172. <https://doi.org/10.19392/j.cnki.1671-7341.202108081>
- Su, Z., Zheng, Y., & Yang, W. (2011). 知识型员工工作压力结构探索性研究 [Exploration on the construction of knowledge employee' work stress]. *China Journal of Health Psychology*, 19(9), 1061-1065.
- Tawileh, W. (2016). Evaluating virtual collaborative learning platforms using social network analysis. In *2016 Sixth International Conference on Digital Information Processing and Communications (ICDIPC)* (pp. 80-86). Curran Associates. <https://doi.org/10.1109/ICDIPC.2016.7470796>
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>

- Wang, N. (2019). 从个体资源到集体资源-基于资源整合的区域教研思考[Individual resources to collective resources: Reflections on regional teaching and research based on resource integration]. *Theory and Practice of Education*, (11), 22-24.
- Yan, G., & Zhang L. (2017). 高等教育校际专业交往能力研究-给予社会网络结构洞理论[A study on the capacity of inner-university communication for major development of higher education institutes: Based on structural holes approach of social net]. *Research in Educational Development*, 37(9), 1-10.
- Yang, C., Mao, Y., Cao, H., & Tian, J. (2017). 学校内部教师社会网络现状及对学校管理改进的启示 -项基于社会网络分析的研究[The current situation of school teachers' social networks and enlightenment for school management improvement: A research based on social network analysis]. *Journal of Schooling Studies*, 14(3), 68-77+3. <https://doi.org/10.3969/j.issn.1005-2232.2017.03.009>
- Yang, Y., Guo, S., & Tong, H. (2011). 城乡教师的网络学习共同体互动特征研究 [A study on the interactive characteristics of rural and urban teachers' online learning communities]. *China Educational Technology*, (11), 42-46. <https://doi.org/10.3969/j.issn.1006-9860.2011.11.009>
- Yuan, L., Lu, X., & Zhang, M. (2019). 改变地理学困生学习状况的实验研究-以成都市棠湖中学初中生为例[An experimental study of improving the students with difficulty in learning geography: A case study of Tanghu Junior Middle-School Students in Chengdu]. *Theory and Practice of Education*, (23), 53-56.
- Zhang, L., & Wu, J. (2012). 构建教研共同体：区域教研机制建设新途径 [Constructing a research community: A new approach to building regional educational research mechanisms]. *Hebei Education*, (5), 34-35.
- Zhang, X., Yuan, L., Zeng, M., Wang, Y., & Lu, X. (2019). 气候概念体系的关系网络分析 [Relationship network analysis of climate conceptual framework]. *Teaching and Learning in Primary and Secondary Schools*, (7), 58-62.
- Zhong, Y. (2014). 社会网络视角下二级学院决策的策略选择-以W学院专业优化决策为例[Strategy selection of school's decision-making based on the perspective of social network: Exemplified by the decision-making of W School on professional optimization]. *Research in Educational Development*, 34(1), 17-23.



Etkili psikolojik danışman nitelikleri ile iş yaşamında öznel iyi oluş ve iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracı rolü *

Seda Gündoğdu ¹, Fatma Sapmaz ²

Öz

Bu araştırmada psikolojik danışmanların etkili psikolojik danışman nitelikleri, iş yaşamında öznel iyi oluş (işe bağlılık) ve iş yaşam kaliteleri arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracılık rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde düzenlenmiş olan araştırma 333 psikolojik danışman üzerinde yürütülmüştür. Araştırma verileri "Etkili Psikolojik Danışman Niteliklerini Değerlendirme", "Psikolojik Sermaye", "Çalışanlar İçin Yaşam Kalitesi" ve "Utrecht İşe Bağlılık" Ölçekleri ile toplanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan aracılık modellerini analiz etmek üzere PROCESS Makrosu regresyon temelli bootstrapping tekniğinden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda tüm doğrudan ve dolaylı etkilerin anlamlı olduğu görülmüştür. Doğrudan etkilere ilişkin bulgular etkili psikolojik danışman nitelikleri ve psikolojik sermayenin, iş yaşamında öznel iyi oluşu (işe bağlılık) ve iş yaşam kalitesini (mesleki tatmin, tükenmişlik, eşduyum yorgunluğu) anlamlı şekilde yordadığını göstermektedir. Dolaylı etkiler incelendiğinde ise psikolojik sermayenin, etkili psikolojik danışman nitelikleri ile iş yaşamında öznel iyi oluş (işe başlılık) ve mesleki tatmin arasındaki ilişkide kısmi aracılık etkisinin olduğu görülmüştür. Psikolojik sermaye, etkili psikolojik danışman niteliklerinin tükenmişlik ve eşduyum yorgunluğu ile ilişkisinde ise tam aracılık rolü göstermektedir. Elde edilen bulgular iş yaşam kalitesi ve iş yaşamında öznel iyi oluşta (işe bağlılık) yalnızca etkili psikolojik danışman niteliklerinin değil aynı zamanda psikolojik sermayenin de önemini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler

Etkili psikolojik danışman nitelikleri
Psikolojik sermaye
İş yaşam kalitesi
İş yaşamında öznel iyi oluş
İşe bağlılık

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 03.09.2023
Kabul Tarihi: 30.06.2025
Elektronik Yayın Tarihi: 16.10.2025

DOI: 10.15390/ES.2025.2455

Giriş

Pozitif psikolojinin iş yaşamına olan yansımaları ile birlikte, çalışma hayatında işlevsel olmayan koşulların ortadan kaldırılmasının beraberinde performans artışı, işe bağlılık gibi pozitif durumları getirmeyeceği görüşü benimsenmiştir (Caza ve Caza, 2008). Bu doğrultuda çalışanların performans ve kapasitelerinde artış gibi pozitif durumları sağlayabilecek etmenlerin neler olduğunun araştırılması

* Bu makale Seda Karaçam'ın Fatma Sapmaz danışmanlığında yürüttüğü "Etkili psikolojik danışman nitelikleri ile iş yaşamında öznel iyi oluş ve iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracı rolü" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Bağımsız Araştırmacı, Türkiye, karacamseda@gmail.com

² İzmir Bakırçay Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İzmir, Türkiye, fatma.sapmaz@bakircay.edu.tr

önem kazanmıştır (Luthans, 2002). Çalışma yaşamında pozitif kavramlara yapılan bu vurgu; iş yaşamında öznel iyi oluş (işe bağlılık) (Bakker ve Albrecht, 2018; Bakker ve Demerouti, 2008; Eryılmaz ve Doğan, 2012) ile iş yaşam kalitesini konu alan çalışmaların (Laverdière vd., 2019; Lawson ve Myers, 2011; Stamm, 2010) hızla artmasını sağlamıştır. Bu durum iş yaşamında öznel iyi oluş (işe bağlılık) ve iş yaşam kalitesinin gerek bireysel düzeyde gerekse örgüt düzeyindeki olumlu yansımalarının (Ekşi vd., 2017; Şantaş vd., 2018; Tanrıverdi ve Sarıhan, 2013; Yeşiltaş vd., 2019) doğal bir sonucudur.

İş yaşamında öznel iyi oluş (işe bağlılık); kişinin kendini işe adaması, işe yoğunlaşması ve işe istek duymasıyla karakterize edilen, işle ilgili olumlu ve tatmin edici bir ruh hali olarak tanımlanmaktadır (Schaufeli vd., 2006). Bu bağlamda iş yaşamında öznel iyi oluş (işe bağlılık), çalışanların işleri ile olan ilişkisini yansıtan olumlu bilişsel ve duygusal değerlendirmelerin bir göstergesidir (Eryılmaz & Doğan, 2012). İş yaşamında öznel iyi oluşa (işe bağlılık) benzer şekilde, iş yaşam kalitesi de profesyonellerin iş yaşamını bilişsel ve duygusal açıdan, olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendirmelerini ve bu değerlendirmelerin dinamik etkileşimi sonucunda oluşan yapıyı ortaya koymaktadır (Stamm, 2010). Bu etkileşimin temel yapı taşlarından biri olan mesleki tatmin, iş yaşamına ilişkin değerlendirmelerin olumlu yönünü yansıtırken, eş duyum yorgunluğu ve tükenmişlik ise olumsuz yönünü yansıtmakta ve bu faktörlerin etkileşimi sonucunda iş yaşam kalitesinin genel resmi ortaya çıkmaktadır (Larsen ve Stamm, 2008). Dolayısıyla iş yaşam kalitesi, profesyoneller için iş yaşamında karşılaşılan zorluklar, baskılar ve sorunlar gibi olumsuz durumlar ile işteki tatmin, başarı ve kişisel gelişim gibi olumlu deneyimler arasındaki dengenin sağlanmasını yansıtmaktadır. İş yaşamına ilişkin bu değerlendirmeler profesyonellerin bireysel iyilik hallerine olumlu katkı sağlamasının (Patel, 2018; Tanrıverdi ve Sarıhan, 2013) yanı sıra aynı zamanda iş verimliliğini de yükselterek bireysel ve örgütsel başarıya da katkıda bulunmaktadır (Ekşi vd., 2017; Şantaş vd., 2018; Yeşiltaş vd., 2019). Bu katkılar her iki kavramın da son yıllarda endüstri ve örgüt psikolojisindeki yerini ve çalışanlar için önemini gösterir niteliktedir.

İş yaşamında öznel iyi oluş (işe bağlılık) ve iş yaşam kalitesi, tüm çalışanlar için önemli bir yere sahip olmakla birlikte ruh sağlığı ve yardım hizmetleri sunan profesyoneller için daha da özel bir boyut kazanmaktadır (Mamacı, 2021; Morse vd., 2012). Çünkü psikiyatristler, psikoterapistler, psikologlar, klinik psikologlar ve psikolojik danışmanlar gibi ruh sağlığı alanındaki profesyoneller, işin doğası gereği zorlayıcı yaşantılara ikincil düzey maruziyeti yüksek olan meslek gruplarıdır (Figley, 2002). Nitekim ruh sağlığı profesyonelleri üzerine yapılan çalışmalarda, profesyonellerin duygusal zorlanma, tükenmişlik ve ikincil travma stresi açısından risk taşıdığına dair kanıtlar bulunmaktadır (Ben-Zur ve Michael, 2007; Zara ve İçöz, 2015). Bu riskler başlı başına iş yaşamında öznel iyi oluş (işe bağlılık) ve iş yaşam kalitesini olumsuz etkileyen unsurlar olarak değerlendirilebilir. Sharifian (2019), ruh sağlığı çalışanlarının karşılaştığı bu zorlukların, yardım hizmetleri sunan profesyonellerde eş duyum yorgunluğu ve tükenmişlik gibi iş yaşam kalitesini olumsuz etkileyen risk faktörlerini artırdığına dikkat çekmektedir. Ruh sağlığı hizmetlerinin önemli bir parçası olan psikolojik danışmanlar da, bu zorluklar ve risklerle sıklıkla karşılaşan meslek gruplarından biri olarak değerlendirilebilmektedir (Skovholt, 2012). Bu değerlendirmenin başlıca nedenlerinden biri, psikolojik danışmanların mesleklerinin doğası gereği acılar, üzüntüler ve travmatik yaşam olaylarıyla doğrudan etkileşimde bulunmalarıdır (Figley, 2002). Diğer bir nedeni ise, psikolojik danışma sürecinin, yardım sunan ve yardım alan arasındaki karşılıklı terapötik ilişkiye dayalı olmasının yanı sıra, aynı zamanda tek taraflı bakım sunan bir anne-çocuk ilişkisine benzetilebilmesidir (Skovholt, 2012). Bu durum, psikolojik danışmanların başkalarına yardım etme ile kendi ihtiyaçlarına zaman ayırma arasındaki dengeyi sağlamakta zorlanmalarına yol açabilmektedir (Yerin Güneri vd., 2017). Bununla birlikte psikolojik danışmanlar hem yardım edici rolleri hem de yaptıkları işin anlamı doğrultusunda mesleki tatmin yaşayabilmekte ve süreç içerisinde danışanlarıyla birlikte gelişim gösterebilmektedirler (Linley ve Joseph, 2007). Psikolojik danışmanların iş hayatına ilişkin olumlu ve olumsuz bu deneyimleri, hem iş yaşamında öznel iyi oluşları (işe bağlılık) hem de mesleki tatmin, tükenmişlik ve eş duyum yorgunluğu ile karakterize edilen iş yaşam kaliteleri üzerinde etkili olabilmektedir (Arslan, 2018; Mullen vd., 2017).

İş yaşamında öznel iyi oluş (işe bağlılık) ve iş yaşam kalitesi, yalnızca yardım hizmetleri sunan psikolojik danışmanlar için değil, aynı zamanda danışanlar üzerindeki etkileri açısından da önem taşımaktadır. Çünkü psikolojik danışma sürecinde her iki tarafın karşılıklı etkileşimi, iş yaşamındaki pozitif ve negatif deneyimleri etkilemekte ve bu etki, karşılıklı bir döngü içinde devam etmektedir. Psikolojik danışmanların, danışanların duygusal yüklerine ortak olduklarında kendi sınırlarını aşma riski taşımaları ve bunun da tükenmişlik ile eş duyum yorgunluğu gibi olumsuz sonuçlara yol açması (Boscarino vd., 2010; Farber ve Heifetz, 1981; Stamm, 2010), bu döngünün ilk aşaması olarak değerlendirilebilir. İkinci aşama ise, psikolojik danışmanların tükenmişlik ve eş duyum yorgunluğu içinde olmaları nedeniyle, danışanlara sundukları hizmetin etkinliğinin de düşecek olmasıyla örneklendirilebilir. Nitekim, alan yazın incelendiğinde tükenmişliğin; yardım edilen kişiye karşı duyarsızlaşma, yorgunluk ve motivasyon kaybı, başarıda düşüş gibi olumsuz sonuçlar doğurduğu (Maslach ve Leiter, 2016), eş duyum yorgunluğunun ise, duygusal yorgunluk, enerji kaybı, performansta düşüş, yardım etme isteğinde ve empatide azalma gibi sorunları beraberinde getirdiği dikkat çekmektedir (Dikmen ve Aydın, 2016; Hiçdurmaz ve Arı İnci, 2015). Dolayısıyla, bu durum danışanla kurulan terapötik ilişkiyi olumsuz etkileyerek, danışanın aldığı profesyonel desteğin verimliliğini düşürmekte ve psikolojik danışmanların iş yaşam kalitesi ile iş yaşamındaki öznel iyi oluşlarını (işe bağlılık) olumsuz etkileyen bir kısır döngü halinde devam etmektedir. Diğer yandan, psikolojik danışmanların iş yaşamındaki olumlu deneyimleri, negatif kısır döngüyü önleyici bir rol oynamakta ve aynı zamanda pozitif bir döngüye dönüşmesine katkı sağlamaktadır. Nitekim, Stamm (2010), yardım hizmetleri sunan profesyoneller için geliştirdiği iş yaşam kalitesi modelinde, yardım sunanların sağladıkları profesyonel hizmetler sonucunda olumlu duygular geliştirebildiklerini ve bu durumun iş yaşamlarında öznel iyi oluş (işe bağlılık) ile mesleki tatmin düzeylerini arttırabileceğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla psikolojik danışmanların iş yaşamlarında karşılaştıkları olumsuz duygular ve deneyimler, yardım etme konusundaki etkililiklerini ve motivasyonlarını negatif yönde etkilerken (Mullen ve Gutierrez, 2016), olumlu duygular ve deneyimler ise, psikolojik danışmanların etkililiğini ve motivasyonlarını artırıcı pozitif bir etki yaratabilmektedir (Capella ve Andrew, 2004).

Sonuç olarak, iş yaşamında öznel iyi oluş (işe bağlılık) ve iş yaşam kalitesinin temel olumlu yapı taşı olan mesleki tatmin, çalışanların iş yaşamlarında olumlu duygular hissetmelerine ve daha fazla sorumluluk almalarına katkı sağlayarak motivasyon ve performans artışı gibi pozitif durumların gelişmesini desteklemektedir (Çankır ve Arıkan, 2019; Orhaner ve Mutlu, 2018; Yeşiltaş vd., 2019). Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda psikolojik danışmanların iş yaşamında öznel iyi oluş (işe bağlılık) ile iş yaşam kalitelerini etkileyen faktörlerin neler olabileceğinin araştırılması önem arz etmektedir. Alan yazında ruh sağlığı çalışanları ve dolayısıyla psikolojik danışmanlar için bu etkiyi konu alan benzer içerikte çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir (örn., Laverdière vd., 2019; Odacı vd., 2021; Sharifian, 2019; Thompson vd., 2014). Bu sınırlılıkla birlikte ruh sağlığı profesyonelleri ile yürütülen ilgili araştırmalar incelendiğinde etkili psikolojik danışman nitelikleri (Özdamar ve Özeke Kocabaş, 2023; Yıldırım Kurtuluş ve Yüksel Şahin, 2022), psikolojik sermaye (Javaheri, 2017; Koller ve Hicks, 2016; Mamacı, 2021) gibi unsurların, psikolojik danışmanlar için hem iş yaşamında öznel iyi oluşu hem de iş yaşam kalitesini açıklayan ve güçlendiren önemli faktörler arasında değerlendirilebileceği anlaşılmaktadır. Bu faktörlerden ilki olan etkili psikolojik danışman nitelikleri, profesyonel yardım sürecinin verimliliğini arttıran, psikolojik danışmanların sahip olduğu teknik bilgi ve kişisel özelliklerin bir araya gelerek oluşturduğu temel yeterlik ve etkililik kaynakları olarak kavramsallaştırılabilir (Cormier ve Cormier, 1991; İkiz ve Totan, 2014). Bu tanımlamadan da anlaşılaacağı üzere, etkili psikolojik danışman nitelikleri, psikolojik danışmanların hem psikolojik danışma sürecinin barındırdığı temel sorumlulukları yerine getirmelerinde hem de sürecin zorluklarını aktif bir şekilde yönetmelerinde merkezi bir rol oynamaktadır (Cormier ve Cormier, 1991; İkiz ve Totan, 2014). Psikolojik danışmanların profesyonel yeterliliklerini kullanmalarını ve etkili bir destek sunmalarını sağlayan bu nitelikler, iş yaşamındaki olumlu deneyimleri güçlendirirken olumsuz deneyimleri de azaltan bir işleve sahiptir. Nitekim, Özabacı ve diğerleri (2004) tarafından yürütülen ve psikolojik danışmanların kendilerini etkili kılabacak niteliklerden uzaklaştıkça tükenmişlik seviyelerinde artış olduğunu ortaya koyan araştırmanın bulguları da bunu destekler niteliktedir. Benzer şekilde, etkili

psikolojik danışman niteliklerinin psikolojik danışmanların mesleki kıvanç ve doyumları üzerinde olumlu etkisi olduğunu gösteren araştırma bulguları (Özdamar ve Özeke Kocabaş, 2023; Yıldırım Kurtuluş ve Yüksel Şahin, 2022), bu niteliklere sahip psikolojik danışmanların iş yaşamına dair olumlu duygular geliştirdiklerini ve mesleki tatmin deneyimlerini artırdıklarını desteklemektedir. Buradan hareketle mesleki anlamda daha etkili olabilmek için, psikolojik danışmanların kendilerine yapacakları yatırımların, iş yaşamındaki pozitif deneyimleri güçlendireceği söylenebilir. Bu yatırımların başında da psikolojik sermaye gelmektedir (Koller ve Hicks, 2016). Nitekim, psikolojik sermaye iş yerinde kişisel kaynaklara ve örgütün olumlu niteliklerine odaklanan Pozitif Örgütsel Davranışta da önemli bir role sahiptir. Pozitif Örgütsel Davranış'ta üst düzey bir yapıyı temsil eden psikolojik sermaye; bu yapının temel bileşenlerini oluşturan öz-yeterlilik, umut, iyimserlik ve dayanıklılık unsurları ile çalışanların işlevselliğini artıran kişisel güç kaynakları olarak değerlendirilmektedir (Luthans ve Youssef, 2004; Van Den Heuvel et al., 2010). Dolayısıyla, psikolojik danışmanlar için önemli bir yatırım olarak değerlendirilebilecek etkili psikolojik danışman nitelikleri, öz yeterlilik, umut, iyimserlik ve esneklikle karakterize edilen psikolojik sermayenin hem oluşumuna hem de güçlenmesine katkı sağlayan bir rol oynamaktadır. Nitekim, Yayla ve İkiz (2017) tarafından yürütülen ve etkili psikolojik danışman nitelikleri ile psikolojik sermayenin öz yeterlilik boyutu arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koyan araştırmanın bulguları da bunu destekler niteliktedir. Sonuç olarak psikolojik sermaye etkili psikolojik danışman niteliklerinin iş yaşamında öznel iyi oluş (işe bağlılık) ve iş yaşam kalitesi üzerindeki etkisini güçlendiren bir işleve sahip görünmektedir. Alan yazında ilgili tüm değişkenleri bir arada ele alan bir araştırmaya rastlanmamakla birlikte, psikolojik sermayenin bu işlevine ilişkin mevcut araştırmanın çıkış noktasını oluşturan temeller, araştırma kapsamındaki diğer değişkenlerin açıklanmasının ardından aracılık başlığı altında detaylı bir şekilde sunulmuştur.

İş Yaşamında Öznel İyi Oluş (İşe Bağlılık) ve İş Yaşam Kalitesi

Ruh sağlığının pozitif yönünü temsil eden (Doğan ve Sapmaz, 2012; Vaillant, 2003) ve mutluluk (Diener, 2000) olarak da adlandırılan öznel iyi oluş, en genel haliyle yaşamda olumlu duyguların olumsuz duygulara oranla daha sık yaşanması ve yaşamdan yüksek doyum alma olarak kavramsallaştırılmaktadır. Bu yönüyle öznel iyi oluş, kişilerin yaşamlarını nasıl değerlendirdiğinin bir göstergesi olup (Diener, 2006), bireylerin deneyimleri ile ilgili bilişsel ve duygusal değerlendirmelerinin olumlu sonuçlanmasını yansıtmaktadır (Diener ve Ryan, 2009; Doğan ve Sapmaz, 2012). Benzer şekilde iş yaşamında öznel iyi oluş da, kişilerin iş yaşamlarında deneyimledikleri olumlu ve olumsuz duyguları ile yaptıkları işten aldıkları doyumunu ifade etmektedir (Bakker ve Oerlemans, 2011). Bu bağlamda, işe bağlılık (Eryılmaz ve Doğan, 2012) olarak da adlandırılan öznel oluşun iş yaşamındaki karşılığı; yapılan işe kendini adama, istek duyma ve yoğunlaşma ile karakterize edilen olumlu bir bilişsel ve duygusal durumu içermektedir (Schaufeli vd., 2002). İşe kendini adama, çalışanların yapılan işte anlam ve amaç olduğuna inanmaları ve işle ilgili coşku, gurur gibi pozitif duygular deneyimlemeleriyle karakterize edilirken, işe istek duyma ise çalışanların işle ilgili çaba harcama isteği ve enerjilerini içermektedir (Schaufeli vd., 2002). Son olarak işe yoğunlaşma, kişilerin çalışma esnasında işe tamamen konsantre olmaları ve çalışırken kendilerini mutlu hissetmeleri olarak kavramsallaştırılmaktadır (Bakker ve Demerouti, 2008; Schaufeli vd., 2002).

İş yaşamında çalışanların öznel iyi oluşu (işe bağlılık) kadar önemli olan kavramların bir diğeri de iş yaşam kalitesi olup, kavram, genel bir bakış açısıyla çalışanların işe ilişkin genel değerlendirmeleri olarak tanımlanabilmektedir (Van Laar vd., 2007). Bununla birlikte, iş yaşam kalitesi, Stamm (2010) tarafından özellikle yardım çalışanları açısından ele alınarak, kişilerin işlerine ilişkin hissettikleri kalite olarak tanımlanmakta ve mesleki tatmin, tükenmişlik ve eş duyum yorgunluğu gibi faktörlerle karakterize edilmektedir. *Mesleki tatmin*, çalışanların işlerini başarabileceklerine ilişkin algıları ile işten haz duymaları olarak tanımlanabilirken; yardım çalışanları açısından, yardım etme rolüyle ilişkili tüm olumlu duyguları kapsadığı görülmektedir (Stamm, 2010; Yeşil vd., 2010). Eş duyum yorgunluğu, yardım vermenin ve bu süreçte kurulan empatinin bir maliyeti olarak açıklanabilir. Danışmanların travmatik yaşam deneyimlerini anlayabilmek amacıyla eşduyuma dayalı olarak yürütülen sürecin sonunda, yardım sunanda oluşan yorgunluğu yansıtan olumsuz etkiyi yansıtmaktadır (Figley, 2002; Yeşil vd., 2010). Tükenmişlik ise çalışanların duygusal olarak yıpranması ve hizmet verilen kişiye karşı

katı, duygusuz tavırlar sergilemeleri sonucunda, işe yönelik başarı ve yeterlilik inançlarında oluşan olumsuz değerlendirmelerdir (Maslach ve Goldberg, 1998; Maslach ve Leiter, 2016). İş yaşamında öznel iyi oluş (işe bağlılık) ve iş yaşam kalitesi kavramları psikolojik danışmanlar özelinde de değerlendirilebilir. Psikolojik danışmanlar, psikolojik danışma sürecinin etkin bir şekilde yürütülmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Yalçın, 2006). Bu etkililiğin sağlanabilmesi için sahip olmaları gereken temel niteliklerden biri de kendi ruhsal iyi oluşlarıdır (American Counseling Association [ACA], 2014, 2014; Hackney ve Cormier, 2008). Bu bağlamda psikolojik danışmanların iş yaşamlarında olumlu duyguları daha fazla, olumsuz duyguları ise daha az deneyimlemeleri hem kendi iyi oluşlarını hem de psikolojik danışma sürecinin etkinliğini olumlu yönde etkileyebilmektedir. Nitekim Emre (2019) tarafından yürütülen çalışmada elde edilen bulgular, iş yerindeki stres kaynaklarının, tükenmişliğin ve eş duyum yorgunluğunun düşük, mesleki tatminin ise yüksek olmasının psikolojik danışmanlar ve öğretmenlerin iyi oluşları üzerinde pozitif bir etki yarattığını ortaya koymuştur.

Etkili Psikolojik Danışman Nitelikleri

Alan yazında psikolojik danışmanların daha etkili ve verimli olabilmeleri için sahip olmaları gereken niteliklerin belirlenmesine yönelik çalışmaların geçmişten bugüne devam ettiği ve güncelliğini koruduğu görülmektedir (Ackerman ve Hilsenroth, 2003; Eryılmaz ve Bek, 2019; Jackson ve Thompson, 1971; Wicas ve Mahan, 1966; Wiggins ve Weslander, 1979). Bu niteliklerin ağırlıklı olarak psikolojik danışma becerileri ve psikolojik danışma öz-yeterliliği çerçevesinde incelendiği (Pamukçu ve Demir, 2013; Taytaş ve Tanhan, 2021; Uslu ve Arı, 2005; Emül ve Öz Soysal, 2021) ancak son yıllarda etkili bir psikolojik danışmanın, mesleki eğitimle kazanılan teorik donanımın yanı sıra, çeşitli kişisel özelliklere de sahip olmasına yönelik vurguların arttığı görülmektedir (Korkut-Owen vd., 2018; Yalçın, 2006). Örneğin Jennings ve Skovholt (1999) psikolojik danışmanların ilişkisel anlamda etkili, sıcak ve ilgili; duygusal boyutta kişisel farkındalığa sahip; bilişsel boyutta ise belirsizliğe tahammül edebilen ve öğrenmeye açık olmaları gerektiğini belirtmektedir. Ackerman ve Hilsenroth (2003), psikolojik danışmanların dürüstlük, güvenilirlik, deneyim, saygı, kendine güven, sıcaklık ve açıklık gibi niteliklerinin terapötik ilişki üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamaktadır. Halinski (2009) etkili psikolojik danışmanların esnek, empatik, sıcak ve kabul edici, içten ve yüksek öz farkındalığa sahip olma gibi özelliklerin önemine dikkat çekmektedir. Benzer şekilde, Sommers-Flanagan ve Sommers-Flanagan (2015), yüksek öz farkındalık, empati, güçlü gözlem ve değerlendirme yeteneği ile süpervizyon desteğinin önemini vurgulamaktadır.

Psikolojik danışmanların etkili psikolojik danışman niteliklerinin neler olduğuna ilişkin yaygın olarak kabul gören bir diğer açıklama ise Cormier ve Cormier (1991) tarafından ortaya konulmuştur. Bu açıklamalara göre etkili psikolojik danışmanların sahip olması gereken nitelikler; entelektüel açıdan yeterli olma, enerjiklik, esneklik, yüksek öz farkındalık, iyi niyetlilik ve destekleyicilik olarak sıralanmaktadır (Cormier ve Cormier, 1991). *Entelektüel yeterlilik*, psikolojik danışmanların sahip oldukları mesleki donanım ve bilgi birikimleri ile birlikte, bu bilgi ve becerileri etkili bir şekilde uygulayabilen ve sürekli olarak kendilerini geliştirmeye açık olan bireyler olmalarını ifade etmektedir (Cormier ve Cormier, 1991; Hackney ve Cormier, 2008; İkiz ve Totan, 2014). *Enerji*, psikolojik danışmanların bilişsel, duygusal, fiziksel ve psikolojik olarak dinamik kalabilmelerini ve bu dinamizmi danışana aktarabilmeleridir (Cormier ve Cormier, 1991; İkiz ve Totan, 2014; Skovholt, 2012). *Esneklik* ise psikolojik danışmanların farklı danışanlar ve problemler karşısında, danışanların durumunu ve ihtiyaçlarını doğru bir şekilde analiz ederek uygun kuram ve teknikleri belirleyebilmeleridir (Cormier ve Cormier, 1991; İkiz ve Totan, 2014; Thomas, 1999). *Destekleyici olmak*, psikolojik danışma süreci içerisinde psikolojik danışmanın, danışanın sorumluluk almasını ve kendisini güvende hissetmesini sağlayabilmesi olarak açıklanabilirken (Corey, 2008; Cormier ve Cormier, 1991); *iyi niyetli olmak*, danışanın çıkarlarını gözetmesi ve etik ilkelere bağlı kalmasını (Cormier ve Cormier, 1991; İkiz ve Totan, 2014) yansıtmaktadır. Son olarak *öz farkındalık* niteliği ise psikolojik danışmanın kendi sınırlılıklarını ve güçlü yönlerini bilmesi gerekliliğine işaret etmektedir (Cormier ve Cormier, 1991; Hackney ve Cormier, 2008; İkiz ve Totan, 2014).

Aracı Değişken Olarak Psikolojik Sermaye

Ruh sağlığı hizmetlerinin önemli bir parçası olan psikolojik danışmanlar için, iş yaşamında pozitif deneyimleri etkileyen unsurların incelenmesinin giderek daha önemli hale geldiği açıktır. Alan yazın incelediğinde, psikolojik danışmanların etkili psikolojik danışman nitelikleri ve psikolojik sermayelerinin, iş yaşamında öznel iyi oluş (işe bağlılık) ve iş yaşam kaliteleri üzerinde etkili olan faktörler arasında değerlendirilebileceği anlaşılmaktadır (Ekşi vd., 2015; Javaheri, 2017; Kalay Usta ve Deniz, 2019; Odacı vd., 2021; Özdamar ve Özeke-Kocabaş, 2023; Radeka ve Hicks, 2018). Bu bağlamda, araştırmanın amacı doğrultusunda ilk olarak etkili danışman nitelikleri ile iş yaşamında öznel iyi oluş (işe bağlılık) ve iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkilere yer verilmiş, ardından psikolojik sermayenin bu değişkenlerle olan ilişkisi alan yazın vurguları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler doğrultusunda etkili psikolojik danışman niteliklerinin iş yaşamındaki deneyimler üzerindeki rolü ve psikolojik sermayenin bu süreçteki etkisi ele alınmıştır.

İlk olarak, psikolojik danışmanlar için etkili psikolojik danışman nitelikleri, yardım sürecinin etkinliğini artırarak hem iş yaşamındaki öznel iyi oluşu (işe bağlılık) hem de iş yaşam kalitesini yükseltme potansiyeline sahip unsurların başında gelmektedir. Bu niteliklerin, psikolojik danışmanlar ve meslek adaylarının iş yaşam deneyimleri üzerindeki etkilerini gösteren araştırma bulguları da bu görüşü desteklemektedir (Özabacı vd., 2004; Yıldırım Kurtuluş ve Yüksel Şahin, 2022). Örneğin, seçim teorisi temelli uygulamalarla psikolojik danışman adaylarının psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik müdahaleleri içeren bir eylem araştırması sonuçları, katılımcıların akademik motivasyon ve öznel iyi oluş düzeylerinde uygulama öncesine göre pozitif bir artış olduğunu göstermiştir (Demir, 2021). Bu ihtiyaçlar arasında öne çıkan güç ihtiyacı, psikolojik danışman adaylarının yalnızca yetkinlikleri ve başarılarını değil, aynı zamanda öznel iyi oluş düzeylerini de artıran bir özellik olarak (Demir, 2021) etkili psikolojik danışman nitelikleriyle yakından ilişkilidir. Çünkü entelektüel yeterlilik başta olmak üzere, etkili psikolojik danışman niteliklerinin tüm bileşenleri, psikolojik danışman adaylarının mesleki bilgi birikimlerini etkin bir şekilde kullanabilmelerini, dinamik bir şekilde kendilerini geliştirmelerini, farklı sorunlar ve danışan ihtiyaçlarına göre yardım sürecini etkili bir şekilde planlayabilmelerini içermektedir (Cormier & Cormier, 1991). Bu bağlamda, etkili psikolojik danışman nitelikleri, psikolojik danışmanların kendilerini yetkin-yeterli hissetmelerine (Yayla ve İkiz, 2017) olanak tanıyarak, iş yaşamında öznel iyi oluşlarını (işe bağlılık) ve iş yaşam kalitesinin pozitif bileşeni olan mesleki tatmini güçlendirici bir rol oynayabilmektedir. Psikoterapistlerin iş yaşam kalitelerinin çok yönlü olarak incelendiği bir diğer çalışmada ise, empatinin iş yaşam kalitesinin boyutlarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur (Laverdière vd., 2019). Bu ilişkiler; mesleki tatmin boyutu ile pozitif, tükenmişlik boyutu ile negatif yöndedir. Bununla birlikte, istatistiksel bir eğilim görülmesine rağmen eş duyum yorgunluğunun psikoterapistlerin empatisi ile anlamlı bir ilişki göstermediği belirlenmiş ve bu durumun, uzun süreli terapilerde danışanla aşırı özdeşleşim kurma ve yoğun karşı transferanstan kaynaklanabileceği vurgulanmıştır. Sonuç olarak, ilgili çalışmada araştırmacılar, empatinin danışan deneyimleri ile bütünleşmeden, yani sempatik düzeye geçmeden uygulanmasının iş yaşam kalitesini artırabileceğine dikkat çekmektedir (Laverdière et al., 2019). Nitekim empati, etkili psikolojik danışmanların başarılı olmalarına katkı sağlayan temel becerilerin başında gelmekte (Yılmaz ve Ergene, 2022) buna karşın eş duyum yorgunluğu için risk oluşturan kritik bir bileşen olarak da değerlendirilebilmektedir (Figley, 1995). Bu bağlamda, etkili psikolojik danışman niteliklerinden destekleyici olmanın ve öz farkındalığın, empatinin etkin bir şekilde kullanılmasına katkı sağladığı söylenebilir. Daha açık bir ifadeyle, danışanın sorumluluğunu onun adına almadan destekleyici bir tutum sergilemek ve öz farkındalıkla kendi tutumlarını danışana ve sürece yansıtmamak, psikolojik danışmanın empatik düzlemde kalabilmesini ve karşı transferansı etkili bir şekilde yönetebilmesini güçlendiren nitelikler olarak değerlendirilebilir. Bu açıklamalar ve Laverdière ve diğerlerinin (2019) çalışma sonuçları bir arada ele alındığında, etkili psikolojik danışman niteliklerinin iş yaşam kalitesini etkileyen bir role sahip olduğu düşünülmektedir. Etkili psikolojik danışman niteliklerinin süpervizyon davranışları ile profesyonel gurur ve iş tatmini arasındaki ilişkide aracılık rolünün incelendiği güncel bir çalışmada da bu düşüncüyü destekler nitelikte sonuçlar elde edilmiştir. İlgili çalışmada, etkili psikolojik danışman niteliklerinin, hem profesyonel gururu hem de iş tatmini pozitif yönde etkilediği,

ayrıca süpervizyon davranışlarının etkisinin de kısmi aracı rol oynadığı saptanmıştır (Yıldırım Kurtuluş ve Yüksel Şahin, 2023). Alan yazındaki bu sonuçlar ışığında, yardım hizmetleri sunan ruh sağlığı profesyonelleri için, iş yaşamında pozitif deneyimleri etkileyen ve aynı zamanda etkili psikolojik danışman niteliklerini güçlendiren unsurların incelenmesinin giderek daha önemli hale geldiği açıktır. Nitekim, bu ihtiyaç doğrultusunda pozitif örgütsel davranışlar arasında öne çıkan psikolojik sermaye kavramının iş yaşamında giderek daha fazla önem kazandığı ve araştırmalara konu olduğu görülmektedir (Erkuş ve Afacan Fındıklı, 2013; Wardani ve Anwar, 2019; Yeni ve Sezici, 2022). Psikolojik sermaye kavramı ve bileşenleri, hem etkili psikolojik danışman niteliklerinden etkilenen (Yayla ve İkiz, 2017) hem de iş yaşamında öznel iyi oluşu (işe bağlılık) ve iş yaşam kalitesini koruyup güçlendiren bir role sahiptir (Alessandri vd., 2018; Çakmak ve Arabacı, 2017; Joo vd., 2016; Ocak ve Güler, 2017). Dolayısıyla, psikolojik sermaye, işle ilgili pozitif ve negatif deneyimlerin dengelenmesine yardımcı olarak, iş yaşam kalitesini ve iş yerindeki iyi oluşu artıran bir dinamik sunmakta ve bu yönüyle ruh sağlığı profesyonelleri için de büyük bir değer taşımaktadır.

Psikolojik sermaye, bireylerin eşsiz ve geliştirilebilir psikolojik yapılarına vurgu yapan çatı bir kavramdır (Luthans ve Youssef, 2004). Bu nedenle, etkili psikolojik danışman nitelikleri ve iş yaşamındaki deneyimlerine etkisinin anlaşılabilmesi için, psikolojik sermayeyi oluşturan öz yeterlilik, umut, iyimserlik ve esneklik bileşenlerinin anlaşılması önem arz etmektedir. Psikolojik sermayenin ilk bileşenini oluşturan öz yeterlilik, bireylerin hedefledikleri sonuçlara ulaşmak için gereken davranışları sergileyebileceklerine ve bu konuda gerekli kişisel yetenek ve kaynaklara sahip olduklarına ilişkin inançlarını yansıtmaktadır (Bandura, 2010; Maddux ve Kleiman, 2016). İkinci bileşeni *umut* ise, belirli bir amaca ulaşabilmek için alternatif yollar belirleme ve bu yolları hayata geçirme motivasyonuna sahip olmayı ifade etmektedir (Luthans vd., 2015; Snyder vd., 1991). *İyimserlik*, karşılaşılan olaylara yönelik pozitif algıyı ve geleceğe ilişkin pozitif beklentileri içerirken (Luthans ve Youssef, 2004), *esneklik* ise kişilerin iç ve dış kaynaklarından güç alarak olumsuz yaşam olayları karşısında güçlü kalabilme kapasitesi olarak açıklanmaktadır (Özer ve Deniz, 2014; Yates vd., 2003). Psikolojik sermayenin tüm bu bileşenleri, hem etkili psikolojik danışman nitelikleri ile ilişkisini hem de iş yaşamında öznel iyi oluşa (işe bağlılık) ve iş yaşam kalitesine nasıl katkı sağladığını anlaşılır kılmaktadır. Etkili psikolojik danışmanlar, kendini sürekli olarak geliştiren, psikolojik danışma sürecini verimli şekilde yürütebilecek entelektüel ve bilişsel yeterliliğe sahip olan ve bu yeterlilikleri hakkında yüksek öz farkındalığı olan bireylerdir (Hackney ve Cormier, 2008). Ayrıca, etkili psikolojik danışmanlar, danışanlarının hedeflerine ulaşma potansiyellerine dair güçlü bir umut ve iyimserlik taşıyarak, bu olumlu bakış açısını danışanlarına da aktarmaktadırlar (Wampold, 2011). Etkili psikolojik danışmanlar, mesleğin talepkar doğası karşısında enerjilerini koruyabilen (İkiz ve Totan, 2014) ve psikolojik danışma sürecinde karşılaşılabilecekleri stres faktörlerini etkin bir şekilde yönetebilen kişilerdir (Corey, 2008; Sommers-Flanagan ve Sommers-Flanagan, 2015). Buradan hareketle, etkili psikolojik danışmanların sahip olduğu tüm bu özelliklerin, öz yeterlilik, umut, iyimserlik ve esneklik bileşenlerinden oluşan psikolojik sermayeye kaynak oluşturduğu açıktır. Nitekim alan yazında, psikolojik danışmanların esnekliğe (Skovholt, 2012), yüksek öz yeterlilik inancına (Pamukçu ve Demir, 2013), umut ve iyimserliğe (Wampold, 2011) sahip olması gerektiğine ilişkin vurgular görülmektedir. Ruh sağlığı profesyonellerinin psikolojik iyi oluşlarının yüksek olduğu hipotezinin desteklendiği bir araştırmada (Koller ve Hicks, 2016), özellikle "çevresel hakimiyet" ile "kişisel gelişim ve büyüme"nin iki ana güçlü alan olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda, iş yeri ortamında hakimiyet hissinin güven aşılama bir etkisi olduğu ve psikolojik sermayede önemli unsurlar olarak belirlenen umut ve iyimserlik ile ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Koller ve Hicks, 2016). Sonuç olarak, tüm bileşenleriyle birlikte psikolojik sermaye, etkili psikolojik danışman niteliklerinden beslenen ve aynı zamanda bu niteliklerin etkisini artıran bir işlevselliğe sahiptir. Bir araya geldiklerinde, bireylerin iş yaşamındaki başarılarını artırırken, iyi oluşlarını destekleyerek daha kaliteli bir çalışma deneyimi oluşturma potansiyelini de güçlendirmektedirler. Bu güç, psikolojik sermayenin etkili psikolojik danışman nitelikleriyle olan ilişkisi kadar, iş yaşamında öznel iyi oluş (işe bağlılık) ve iş yaşam kalitesinin tüm unsurları (mesleki tatmin, tükenmişlik ve eşduyum yorgunluğu) ile olan ilişkisiyle de yakından bağlantılıdır.

Psikolojik sermaye ve bileşenleri, çalışanların iş yaşamında öznel iyi oluşlarının (işe bağlılık) gelişiminde rol oynayan önemli faktörlerin başında gelmektedir. Bakker ve Demerouti (2007) işe bağlılığın oluşmasında, kişilerin işle ilgili kaynaklarının (özerklik, sosyal destek gibi) yanı sıra, umut, iyimserlik, öz yeterlilik ve esneklik gibi kişisel kaynaklarının yani psikolojik sermayelerinin etkili olduğunu vurgulamaktadır. Alan yazında psikolojik sermaye ile iş yaşamında öznel iyi oluş (işe bağlılık) arasındaki pozitif ilişkiyi ortaya koyan araştırma bulguları da bu durumu destekler niteliktedir (Joo vd., 2016; Karatepe ve Karadas, 2015; Simons ve Buitendach, 2013). Örneğin, Siu (2013) tarafından sağlık çalışanları ile yürütülen bir çalışmada, psikolojik sermayenin hem iş yaşamında öznel iyi oluşu hem de iş-yaşam dengesini sağlama yeteneklerini önemli ölçüde artırdığı bulunmuş; öz-yeterlilik, iyimserlik, umut ve dayanıklılık gibi psikolojik sermaye unsurlarının, çalışanların iş yaşamına olumlu yansımaları üzerinde önemli bir rol oynadığı vurgulanmıştır. Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik iyi oluş düzeylerinde psikolojik sermaye ve başa çıkma tarzlarının rolünü inceleyen benzer bir çalışmada, psikolojik sermayenin öz-yeterlilik, iyimserlik ve umut bileşenlerinin psikolojik iyi oluşun önemli yordayıcıları olduğu bulunmuştur (Odacı vd., 2021). Bolelli (2020) tarafından psikolojik sermayenin öznel iyi oluş üzerindeki etkininin incelendiği araştırmanın sonuçları da, psikolojik sermayenin tüm bileşenlerinin öznel iyi oluşu pozitif yönde açıkladığını ve umudun en yüksek etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum ruh sağlığı çalışanlarının iyilik haline yansıdığı kadar, danışanlar için de olumlu sonuçlar yaratır niteliktedir. Nitekim, Koller ve Hicks (2016), ruh sağlığı çalışanlarının genellikle yüksek psikolojik iyi oluşa sahip olduklarını ve iyimserlik ile umut bileşenleri başta olmak üzere psikolojik sermayeleri vasıtasıyla, kendi psikolojik iyi oluşları kadar danışanları için de olumlu bir ortam sağladıklarına dikkat çekmektedir.

Psikolojik sermaye, iş yaşamında öznel iyi oluşun (işe bağlılık) yanı sıra aynı zamanda çalışanların iş yaşam kaliteleri ile de yakından ilişkilidir (Bıyık ve Aydoğan, 2017; Wardani ve Anwar, 2019). İş yaşam kalitesi, en genel haliyle iş yaşamında karşılaşılan zorluklar, baskılar ve sorunlar gibi olumsuz durumlar ile işteki tatmin, başarı ve kişisel gelişim gibi olumlu deneyimler arasındaki dengenin sağlanmasını yansıtmaktadır (Stamm, 2010; Yeşil vd., 2010). İş yaşam kalitesinin negatif boyutları arasında yer alan tükenmişlik ve eş duyum yorgunluğu, kişilerin çevresel ve kişisel kaynaklarının iş taleplerini karşılama ve işin beraberinde getirdiği stresle başa çıkma noktasında yetersiz kalması sonucu ortaya çıkabilmektedir (Freudenberger, 1974; Ocak ve Güler, 2017; Yeşil vd., 2010). İş yaşam kalitesinin pozitif boyutunu oluşturan mesleki tatmin ise yapılan işten duyulan hazzı yansıtmaktadır (Stamm, 2010). Tüm bu alan yazın vurguları doğrultusunda, öz yeterlilik inancı, umut, iyimserlik ve esneklik bileşenlerinden oluşan ve bireylerin geliştirilebilir psikolojik güçlerini yansıtan psikolojik sermayenin, tükenmişlik ve eş duyum yorgunluğunu önleyici ve mesleki tatmini güçlendirici bir etkiye sahip olabileceği düşünülmektedir. Nitekim yapılan çalışmalarda elde edilen bulgular, psikolojik sermayenin tükenmişlik (Ocak ve Güler, 2017; Tösten vd., 2017) ve eşduyum yorgunluğu (Bao ve Taliaferro, 2015) ile negatif; mesleki tatmin (Çakmak ve Arabacı, 2017; Erkuş ve Fındıklı, 2013) ve iş tatmini (Akçay, 2011; Oğuzhan vd., 2017) ile pozitif ilişkili olduğunu destekler niteliktedir.

Sonuç olarak, hem etkili psikolojik danışman nitelikleri hem de psikolojik sermayenin, profesyonellerin iş yaşamında öznel iyi oluş (işe bağlılık) ve iş yaşam kaliteleri üzerindeki olumlu etkileri dikkate alındığında, psikolojik sermaye, psikolojik danışmanlar için bu etkileri güçlendiren bir potansiyele sahiptir. Nitekim etkili psikolojik danışman niteliklerinin önemine dikkat çekilen çalışmalarda, psikolojik danışmanların kendilerini daha etkili kılacak niteliklere sahip olmalarının, mesleki bağlılık, mesleki doyum ve meslekten kıvanç duyma gibi olumlu deneyimleri arttırdığı belirtilmektedir (Özdamar ve Özeke Kocabaş, 2023; Yıldırım Kurtuluş ve Yüksel Şahin, 2022). Benzer şekilde, alan yazında, psikolojik danışmanların iş yaşamında kendilerini daha etkili kılabilmek için öz yeterlilik, umut, iyimserlik ve dayanıklılık gibi özelliklere, kısacası güçlü bir psikolojik sermayeye sahip olmaları gerektiğine dair vurgular dikkat çekmektedir (Pamukçu ve Demir, 2013; Skovholt, 2012; Wampold, 2011). Nihayetinde psikolojik sermaye sabit bir yapıyı yansıtmamakta; değiştirilebilir ve geliştirilebilir yapısı ile insan sermayesi olarak örneklendirilen bilgi, beceri ve deneyim gibi kaynakların ötesine geçen üst bir yapıyı temsil etmektedir (Luthans ve Youssef, 2004; Luthans vd., 2004). Dolayısıyla, etkili psikolojik danışman niteliklerine sahip psikolojik danışmanların, iş yaşamlarında daha fazla

olumlu deneyim yaşamaları ve güçlü bir psikolojik sermayeye sahip olmaları beklemekte ve bu durumun iş hayatına pozitif etkileri olacağı düşünülmektedir. Nitekim, Javaheri (2017) tarafından yürütülen bir araştırmada, psikolojik sermayesi yüksek düzeyde olan danışmanlık öğrencilerinin ruh sağlıklarının daha iyi olduğu, akademik ve klinik stres seviyelerinin ise daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Psikolojik danışmanlar için psikolojik sermaye ve iş yerindeki pozitif deneyimleri güçlendiren nitelikler, mesleki zorlanmalar karşısında koruyucu bir etki sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda sundukları hizmetin kalitesi ve danışanların memnuniyeti açısından da dikkate değer bir role sahiptir (Aniyatussaidah ve Herdi, 2023; Mamacı, 2021; Odacı vd., 2021). Mamacı (2021) tarafından yapılan bir araştırmada, psikolojik danışmanların diğer yardım meslek gruplarına kıyasla daha fazla derin rol yapma stratejileri kullandıkları ve çevrelerine uygun duyguları sergilemek için kendi gerçek duygularını bilinçli bir şekilde değiştirdikleri saptanmış ve bu durumun hizmet alan kişiler tarafından memnuniyet oluşturduğu görülmüştür. Aynı çalışmada, ruh sağlığı alanında çalışan meslek gruplarında psikolojik sermaye ve iyi oluş kavramlarının incelenmesinin, bu hizmetlerdeki verimliliği artırma stratejilerine önemli katkılar sağlayabileceği vurgulanmıştır. Ayrıca çalışmanın dikkat çeken bir diğer bulgusu, psikolojik danışmanların psikiyatrist ve psikologlara göre psikolojik sermayelerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğudur (Mamacı, 2021). Bu bağlamda psikolojik danışmanların hem psikolojik sermayelerini hem de iş yaşamında öznel iyi oluş (işe bağlılık) ve iş yaşam kalitelerini açıklayan unsurların neler olduğunun belirlenmesi önemli görülmektedir.

Özetle, alan yazındaki tüm vurgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde;

- İş yaşamında pozitif deneyimlere ilişkin çalışmaların giderek artan önemi
- İş yaşamında öznel iyi oluş (işe bağlılık) ve iş yaşam kalitesinin mesleğin doğasında yer alan zorluklar nedeniyle ruh sağlığı çalışanları için daha derin bir anlam taşıması,
- Psikolojik danışmanlar için bu deneyimleri açıklayan unsurların başında etkili psikolojik danışman niteliklerinin gelmesi,
- Geliştirilebilir kişisel kaynak olarak psikolojik sermayenin, hem etkili psikolojik danışman nitelikleriyle ilişkisi hem de profesyoneller için işe bağlılık ve iş yaşam kalitesi gibi pozitif deneyimleri artıran bir işleve sahip olması, buna karşın ilgili değişkenleri bir bütün olarak ele alan bir çalışmanın olmaması,

bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Bu noktadan hareketle araştırmada etkili psikolojik danışman nitelikleri ile iş yaşamında öznel iyi oluş (işe bağlılık) ve iş yaşam kalitesi arasındaki ilişki incelenmiş ve bu ilişkide psikolojik sermayenin aracı rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla belirlenen hipotezler aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın Hipotezleri

1. Psikolojik danışmanların etkili psikolojik danışman nitelikleri ile iş yaşamında öznel iyi oluşları (işe bağlılık) arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracılık rolü anlamlıdır.
2. Psikolojik danışmanların etkili psikolojik danışman nitelikleri ile iş yaşam kalitesinin bileşenleri (mesleki tatmin, eşduyumu yorgunluğu ve tükenmişlik) arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracılık rolü anlamlıdır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, psikolojik danışmanların iş yaşamında öznel iyi oluş (işe bağlılık) ve iş yaşam kaliteleri üzerinde, etkili psikolojik danışman niteliklerinin etkisini ve bu etkide psikolojik sermayenin aracı rolünü belirlemek üzere oluşturulan modelin test edilmesine yönelik olarak düzenlenmiş ve ilişkisel tarama modeli üzerine kurulmuştur. İlişkisel tarama modeli, sayıca iki ve daha fazla değişkenin birbirine paralel olarak değişim gösterip göstermediğini ve varsa bu değişimin derecesini saptamayı amaçlayan bir araştırma modeli olarak açıklanabilmektedir (Karasar, 2016). Araştırmada, etkili psikolojik danışman nitelikleri yordayıcı değişken olarak, iş yaşamında öznel iyi oluş (işe bağlılık) ve iş yaşam kalitesi ise yordanan değişkenler olarak ele alınırken, psikolojik sermaye ise aracı değişken rolünde işlem görmektedir.

Araştırma Grubu

Bu çalışmada, Türkiye'de ruh sağlığı alanında hizmet veren meslek uzmanlarından aktif çalışma hayatında olan psikolojik danışmanlar araştırma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırma grubunun önceden karar verilmiş olan bazı kriterlerinin sağlanmasını gerektirmektedir (Baltacı, 2018). Araştırma dahilinde belirlenmiş olan ölçütler katılımcıların üniversitelerin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık veya Eğitimde Psikolojik Hizmetler lisans bölümü mezunu olmaları ve araştırmanın yürütüldüğü dönemde kamu veya özel sektörde çalışıyor olmaları şeklinde belirlenmiştir. Veri toplama sürecinde 460 ruh sağlığı uzmanına ulaşılmakla birlikte; araştırma kriterleri olan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık veya Eğitimde Psikolojik Hizmetler lisans mezunu ve aktif çalışma hayatında olma kriterlerini karşılamayan 127 katılımcının verileri araştırma kapsamında kullanılmamıştır. Sonuç olarak çalışmanın araştırma grubu 333 psikolojik danışmandan oluşmaktadır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Bilgiler

Değişken	f	%
Cinsiyet		
Kadın	218	65.5
Erkek	115	34.5
Yaş		
20-25 yaş	57	17.1
26-30 yaş	107	32.1
31-35 yaş	72	21.6
36 yaş ve üzeri	97	29.1
Öğrenim durumu		
Lisans	229	68.8
Lisansüstü	104	31.2
Deneyim		
0-5 yıl	136	40.8
6-10 yıl	90	27.0
11-20 yıl	68	20.4
21 yıl ve üzeri	39	11.7

Veri Toplama Araçları

Etkili Psikolojik Danışman Niteliklerini Değerlendirme Ölçeği (EPDNÖ): İkiz ve Totan (2014) tarafından geliştirilmiş ölçek, etkili psikolojik danışmanlarda bulunması gereken özellikleri ölçmektedir. 26 maddeden (örnek madde; psikolojik danışmanlık becerileri hakkında bilgiye sahibim) ve entelektüel yeterlilik, enerji, esneklik, destekleyici olmak, öz farkındalık ve iyi niyet olmak üzere 6 alt boyuttan oluşan ölçek, beşli likert (1=Beni hiç nitelemiyor, 5=Beni tamamen niteliyor) ile puanlanmaktadır. Ölçekte tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan etkili psikolojik danışman olmaya yönelik algının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarına dair altı faktörlü kuramsal modelin incelenmesi amacıyla yapılan ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda ölçüm modeli doğrulanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı “.90”, test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise “.74” olarak rapor edilmiştir (İkiz ve Totan, 2014). Mevcut araştırmamız dahilinde hesaplanan alfa güvenilirlik katsayısı ise .92'dir.

Psikolojik Sermaye Ölçeği (PSÖ): Luthans ve diğerleri (2007) tarafından “psikolojik sermayeyi” ölçmek üzere geliştirilmiş olan ölçeğin Türkçe versiyonu için uyarılma çalışmaları Akçay (2011) tarafından yapılmıştır. 24 maddeden (örnek madde; halihazırda iş hedeflerime enerjik bir şekilde ulaşmaya çalışıyorum) oluşan ölçek umut, iyimserlik, öz yeterlilik ve esneklik olmak üzere 4 alt boyuta sahiptir. Likert tipinde olan ölçek, beşli derecelendirme ile (1= Beni hiç tanımlamıyor, 5= Beni çok iyi tanımlıyor) puanlanmaktadır. Ölçekte 13, 20 ve 23. maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınan

yüksek puan, kişilerin psikolojik sermaye düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmektedir. Yapı geçerliğini ölçmek üzere yapılan faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin 4 faktörlü yapısını koruduğu belirtilmiştir. Ölçeğin tamamı için Cronbach alfa katsayısı .97 şeklinde rapor edilmiştir (Akçay, 2011). Mevcut araştırmamız dahilinde hesaplanan alfa güvenirlik katsayısı ise .90'dır.

Çalışanlar İçin Yaşam Kalitesi Ölçeği (ÇİYKÖ): Çalışanların iş yaşam kalitelerinin ölçülebilmesi amacı ile Stamm (2005) tarafından geliştirilen Çalışanlar İçin Yaşam Kalitesi Ölçeği, Yeşil ve diğerleri (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 30 maddeden (örnek madde; başkalarına yardım ettikten sonra kendimi daha güçlü hissediyorum) oluşmakta ve “mesleki tatmin”, “tükenmişlik” ve “eşduyum yorgunluğu” olarak 3 alt boyuta ayrılmaktadır. Likert tipinde olan ölçek altılı derecelendirme ile (0=Hiçbir zaman, 5=Çok sık) puanlanmaktadır. Ölçekte 1, 4, 15, 17 ve 29. maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçekten toplam puan alınamamaktadır; ancak mesleki tatmin alt ölçeğinden alınan yüksek puanlar çalışanların yaptıkları işten duydukları tatminin yüksek olduğunu göstermektedir. Tükenmişlik alt ölçeğinden yüksek puan alınması, tükenmişlik seviyesinin yüksek olduğunu gösterirken; eş duyum yorgunluğu alt ölçeğinden yüksek puan alınması, çalışanların eş duyum yorgunluğunu yüksek derecede yaşadığını göstermektedir. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında ölçüt bağıntılı geçerlik kapsamında kullanılan, Kısa Semptom Envanteri (Şahin ve Durak, 1994) ile Tükenmişlik Envanteri (Ergin, 1992) arasındaki korelasyon değerleri ($r = .39$ $r = .40$, $p < .01$) sonucunda ölçeğin dışsal geçerliliği yeterli görülmüştür. Cronbach alfa değerleri ölçeğin tamamı için .84 olarak rapor edilirken; mesleki tatmin, eşduyum yorgunluğu ve tükenmişlik için sırasıyla .81, .83, .62'dir (Yeşil vd., 2010). Bizim araştırmamız dahilinde hesaplanan Cronbach alfa güvenirlik katsayıları ise ölçeğin geneli için .79 iken mesleki tatmin için .87, eş duyum yorgunluğu için .87 ve tükenmişlik için .68 olarak bulunmuştur. Bu değer .70'in üzerinde ise ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilmekle birlikte; alt ölçeklerdeki soru sayısının sınırlı olması halinde .60 değeri de güvenirlik sınırı olarak kabul edilebilmektedir (Sipahi vd., 2010). Buradan yola çıkılarak ölçeğin genelinin ve alt boyutlarının güvenilir düzeyde değerlere sahip olduğuna kanaat getirilmiştir.

Utrecht İşe Bağlılık Ölçeği (UIBÖ): İş yaşamında öznel iyi oluşu (işe bağlılık) ölçmek üzere tasarlanmış olan ölçek, Schaufeli ve diğerleri (2002) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmaları Eryılmaz ve Doğan (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçek, 17 madde (örnek madde; işime karşı istekli ve hevesliyim) ve işe istek duyma, işe adanma ve işe yoğunlaşma olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Beşli derecelendirme ile puanlanan (1=Hiç uygun değil, 5=Tamamen uygun) likert tipi bir ölçektir. Ölçekten yüksek puan alınması, kişinin işe bağlılık seviyesinin yüksek olduğunu belirtmektedir. Ölçeğe ilişkin yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi yoluyla incelenmiş ve 3 faktörlü yapının doğrulandığı görülmüştür. Güvenirlik incelemeleri kapsamında ölçeğin test tekrar test güvenirlik katsayısı .85, ölçeğin alfa iç tutarlılık değeri ise .94 olarak hesaplanmıştır (Eryılmaz ve Doğan, 2012). Mevcut araştırmamız dahilinde hesaplanan alfa güvenirlik katsayısı ise .95'dir.

Verilerin Toplanması

Araştırmamızın amacı doğrultusunda kullanılacak veri toplama araçları belirlenmiş ve yazarlarından kullanım izinleri alındıktan sonra, araştırmamızın yürütülebilmesi için gerekli yasal izinler 2018-2019 eğitim-öğretim yılı içerisinde Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan alınmıştır. Veri toplama araçları, araştırmamızın içeriğini de içeren Katılımcı Onam Formu ile birlikte çevrimiçi ortama (Google Forms) aktarılmıştır. Oluşturulan form, içerisinde psikolojik danışmanların bulunduğu Whatsapp ve Facebook grupları aracılığı ile katılımcılara ulaştırılmıştır. Katılımcılara ayrıca telefon ve mail yoluyla ulaşılarak ilgili formun gönderimi sağlanmıştır. Bu doğrultuda araştırma verileri gönüllü katılımcılardan çevrimiçi olarak toplanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesi aşamasında öncelikle değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığının anlaşılması için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış, değişkenlerin normal dağılım aralığı -1.96 ve +1.96 aralığında (Kerr vd., 2002) incelenmiştir. Elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayılarının tüm değişkenler için (psikolojik danışman nitelikleri için -.22, -.26, psikolojik sermaye için .08, .04, mesleki tatmin için -.68, .66, eşduyum yorgunluğu için .40, -.42, tükenmişlik için -.30, -.29 ve işe bağlılık -.78, 1.29 aralığında değerler alarak) normal dağılım sergilediği görülmüştür. Ardından, regresyon analizi için

değişkenlerin çok değişkenli normallik dağılımını ve aralarındaki ilişkinin doğrusallığını değerlendirmek amacıyla, standardize edilmiş artık ve yordanan değerler üzerinden P-P grafiği ve saçılma diyagramları incelenmiştir. Standardize edilmiş artık değerlerin P-P grafiğinde, artık değerlerin sol alt köşeden sağ üst köşeye doğru bir diyagonal çizgi oluşturduğu gözlemlenmiş ve histogram grafiğine benzer şekilde normallik varsayımının sağlandığı kabul edilmiştir. Benzer şekilde, standardize edilmiş artık değerler ile standardize edilmiş yordanan değerler için oluşturulan saçılma diyagramında da değerlerin 45 derecelik bir eksen etrafında dağılarak doğrusal bir ilişki içinde olduğu görülmüştür. Ayrıca çoklu korelasyon ve çoklu bağlantı problemi olup olmadığını belirlemek için Varyans Şişme (Variance Inflation Factor-VIF) ve Koşullu İndeks (Condition Index-CI) değerleri incelenmiş ve en yüksek VIF değerinin 1.812 (<10), en yüksek tolerans değerinin .552 (>0.2) ve en yüksek koşullu indeks değerinin ise $CI=26.44$ (<30) olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar, verilerin çoklu bağlantılılık sorunu taşımadığını göstermektedir (Akbulut, 2010; Hair vd., 2010; Özdamar, 2004) Son olarak, tüm değişkenler arasında otokorelasyon sorunu olup olmadığını belirlemek için Durbin Watson katsayısı hesaplanmış ve 1.78 ile 2.10 arasında değerler alarak beklenen aralıkta (1.5-2.5 aralığı) (Kalaycı, 2010) olduğu görülmüştür.

Araştırmada aracılık incelemeleri ise Hayes (2018) tarafından geliştirilen "PROCESS Makrosu regresyon temelli bootstrapping" yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bootstrapping yöntemi, araştırma örnekleminin evren şeklinde kabul edilmesi ve kabul gören bu evrene göre verilerden alt örneklem oluşturulmasına dayalı bir yeniden örnekleme yöntemi olarak açıklanabilmektedir (Preacher ve Hayes, 2008). Araştırmada modeller 10.000 bootstrap yapılarak gerçekleştirilmiş ve bu doğrultuda modellere yönelik bootstrapping katsayısı ve güven aralıkları oluşturulmuştur.

Bulgular

Bu araştırmada psikolojik danışmanların etkili psikolojik danışman nitelikleri, iş yaşamında öznel iyi oluş (işe bağlılık) düzeyleri ve iş yaşam kaliteleri arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracılık rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öncelikle değişkenler arası korelasyonlar incelenmiş ve sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Değişkenlerin Pearson Korelasyon Analizi Katsayıları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. İş yaşamında öznel iyi oluş (İYÖİO)	-					
2. ^{İK} Mesleki tatmin (^{İK} - MT)	.74**	-				
3. ^{İK} Eşduyum yorgunluğu (^{İK} - EY)	-.25**	-.23**	-			
4. ^{İK} Tükenmişlik (^{İK} - T)	-.51**	-.54**	.71**	-		
5. Etkili psikolojik danışman nitelikleri (EPDN)	.61**	.56**	-.23**	-.40**	-	
6. Psikolojik sermaye (PS)	.66**	.60**	-.37**	-.56**	.67**	-
Ortalama	65.90	41.29	17.89	25.63	106.62	93.52
Standart Sapma	11.74	6.03	9.42	6.80	11.71	11.70

* $p < .05$; ** $p < .01$; ^{İK} İş yaşam kalitesi alt boyutu

Korelasyon bulgularında görüldüğü üzere araştırmada yer alan tüm değişkenlerin iş yaşamında öznel iyi oluş ve iş yaşam kalitesi alt boyutlarının tamamı ile istatistiksel olarak anlamlı ilişkisi olduğu bulunmuştur. Elde edilen korelasyon değerleri ve değerlerin yönüne göre İYÖİO, ^{İK}- MT ile ($r = .74, p < .01$), EPDN ($r = .61, p < .01$) ve PS ($r = .66, p < .01$) ile pozitif yönde ilişkilidir. İYÖİO'nun ^{İK}- EY ($r = -.25, p < .01$) ve ^{İK}- T ($r = -.51, p < .01$) ile ise negatif yönlü bir ilişkide olduğu saptanmıştır. İş yaşam kalitesi alt boyutları ile diğer değişkenler açısından değerler ele alındığında ise; ^{İK}- MT ile EPDN ($r = .56, p < .01$) ve PS ($r = .60, p < .01$) pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanırken, ^{İK}- EY ($r = -.23, p < .01$) ve ^{İK}- T ($r = -.54, p < .01$) için bu ilişkilerin negatif yönlü olduğu görülmüştür. İş yaşam kalitesinin bir diğer alt boyutu olan ^{İK}- EY'nin, EPDN ($r = -.23, p < .01$) ve PS ($r = -.37, p < .01$) ile negatif; ^{İK}- T ile ($r = .71, p < .01$) pozitif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. ^{İK}- T ile EPDN ($r = -.40, p < .01$) ve PS arasında ($r = -.56, p < .01$) negatif yönlü ilişki bulunurken; EPDN ile PS arasında ($r = .67, p < .01$) pozitif ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir. Buradan hareketle etkili psikolojik danışman niteliklerinde yüksek puan alan

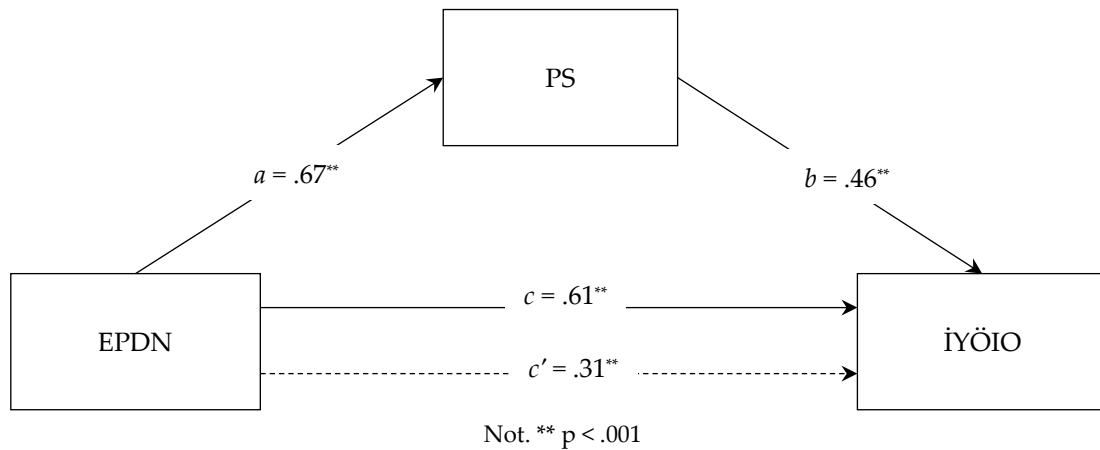
bireylerin psikolojik sermaye, iş yaşamında öznel iyi oluş (işe bağlılık) ve mesleki tatminde daha yüksek puan alma eğiliminde iken; tükenmişlik ve eşduyum yorgunluğunda daha düşük puan alma eğiliminde oldukları söylenebilmektedir. Psikolojik danışmanların psikolojik sermayelerinin güçlü olması ise iş yaşamında öznel iyi oluş (işe bağlılık) ve mesleki tatmini deneyimlemelerini desteklemekteyken; tükenmişlik ve eş duyum yorgunluğunu deneyimlemeleri noktasında önleyici niteliğe sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmada etkili psikolojik danışman nitelikleri ile psikolojik danışmanların iş yaşamında öznel iyi oluşları (işe bağlılık) ve iş yaşam kalitelerinin ilişkisinde psikolojik sermayenin aracılık etkisinin incelenmesine yönelik kurulan aracılık modellerine ilişkin bulgular iki başlık altında incelenmiştir.

Etkili Psikolojik Danışman Nitelikleri ile İş Yaşamında Öznel İyi Oluş İlişkisinde Psikolojik Sermayenin Aracılık Rolüne Dair Bulgular

Psikolojik danışmanların etkili psikolojik danışman nitelikleri ile iş yaşamında öznel iyi oluşları arasında psikolojik sermayenin aracılık etkisinin incelenmesine yönelik kurulan model bootstrap analizi yöntemi ile incelenmiş, elde edilen bulgular Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1’de görüldüğü üzere etkili psikolojik danışman nitelikleri psikolojik sermayenin ($a = .67$, $p < .001$); psikolojik sermaye de iş yaşamında öznel iyi oluşun (işe bağlılık) anlamlı bir yordayıcısıdır ($b = .46$, $p < .001$). Etkili psikolojik danışman nitelikleri iş yaşamında öznel iyi oluş (işe bağlılık) üzerinde toplam .61 etkiye sahipken, modele aracı değişken psikolojik sermaye dâhil olduğunda bu etki .31’e düşmektedir. Elde edilen değerler psikolojik sermayenin kısmi aracılık etkisine sahip olduğunu göstermektedir.



Şekil 1. Etkili Psikolojik Danışman Nitelikleri ile İş Yaşamında Öznel İyi Oluş (İşe Bağlılık) Arasında Psikolojik Sermayenin Aracılığı

Şekil 1’de bulunan modele ilişkin etkilerin anlamlılığına yönelik Bootstrapping katsayısı ve %95 güven aralıkları (GA) Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3. Etkili Psikolojik Danışman Nitelikleri ile İş Yaşamında Öznel İyi Oluş (İşe Bağlılık) Arasında Psikolojik Sermayenin Aracılığı: Bootstrapping Bulguları

Dolaylı etki	Bootstrap Katsayı	SH	%95 GA		R ²	F _(3,33)
			Alt Limit	Üst Limit		
EPDN → PS → İYÖİO	.30	.04	.23	.39	.49	155.97
Doğrudan etkiler	Katsayı	SH	t değeri			
EPDN → PS	.67	.04	16.39**			
EPDN → İYÖİO	.31	.05	5.77**			
PS → İYÖİO	.46	.06	6.64**			

Not. ** p < .001

Tablo 3 incelendiğinde, iş yaşamında öznel iyi oluşa (işe bağlılık) yönelik kurulan modelin anlamlı olduğu [$F(3, 33) = 155.97, p < .001$] ve etkili psikolojik danışman nitelikleri ile işe bağlılık arasında psikolojik sermayenin anlamlı düzeyde dolaylı etkiye sahip olduğu görülmektedir (bootstrap katsayısı = .30, %95GA = .23, .39).

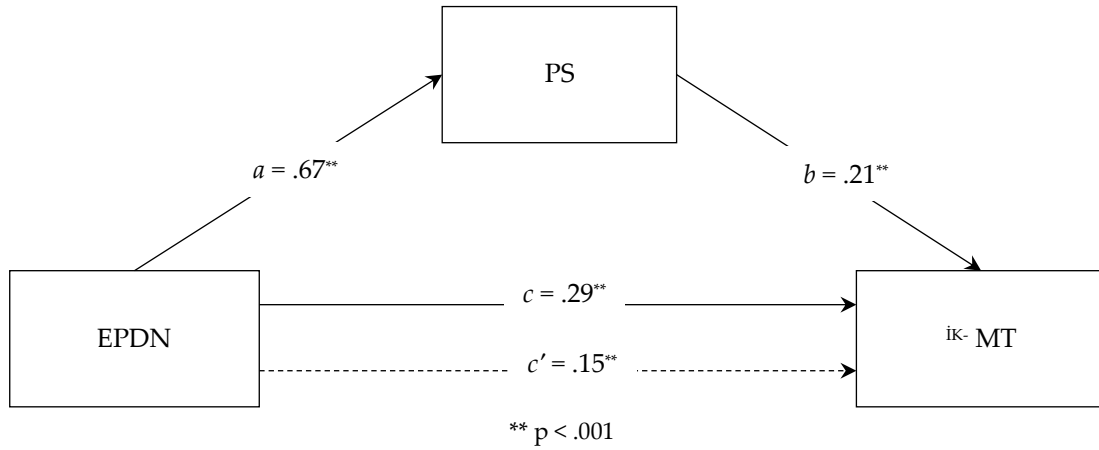
Etkili Psikolojik Danışman Nitelikleri ve İş Yaşam Kalitesi: Mesleki Tatmin, Eş Duyum Yorgunluğu ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkide Psikolojik Sermayenin Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular

Etkili psikolojik danışman nitelikleri ile iş yaşam kalitesi ilişkisinde psikolojik sermayenin aracılık etkisi, iş yaşam kalitesinin alt boyutları (mesleki tatmin, eşduyum yorgunluğu, tükenmişlik) doğrultusunda üç farklı model kurularak incelenmiştir.

Mesleki Tatmine Yönelik Bulgular

Etkili psikolojik danışman nitelikleri ile mesleki tatmin arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracılık etkisinin belirlenmesi amacıyla kurulan model bootstrap analizi yöntemi ile incelenmiş, elde edilen bulgular Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2’de görüldüğü üzere etkili psikolojik danışman nitelikleri psikolojik sermayenin ($a = .67, p < .001$); psikolojik sermaye de mesleki tatminin doğrudan pozitif yönde yordayıcıdır ($b = .21, p < .001$). Etkili psikolojik danışman nitelikleri mesleki tatmin üzerinde .29 toplam etkiye sahipken, psikolojik sermaye modele katıldığında bu etki .15’e düşmektedir ve bu değer de anlamlı olmaktadır. Elde edilen değerler psikolojik sermayenin kısmi aracılık etkisine sahip olduğunu göstermektedir.



Şekil 2. Etkili Psikolojik Danışman Nitelikleri ile Mesleki Tatmin Arasında Psikolojik Sermayenin Aracılığı

Şekil 2’de incelenen modele ilişkin etkilerin anlamlılığı için hesaplanan Bootstrapping katsayısı ve %95 güven aralıkları (GA) aşağıda (Tablo 4) yer almaktadır.

Tablo 4. Etkili Psikolojik Danışman Nitelikleri ile Mesleki Tatmin Arasında Psikolojik Sermayenin Aracılığına İlişkin Bootstrapping Sonuçları

Dolaylı etki	Bootstrap Katsayı	SH	%95 GA		R ²	F(3, 33)
			Alt Limit	Üst Limit		
EPDN → PS → İK- MT	.14	.02	.10	.18	.40	111.55
Doğrudan etkiler		Katsayı	t değeri			
EPDN → PS		.67	16.39**			
EPDN → İK- MT		.15	5.18**			
PS → İK- MT		.21	6.94**			

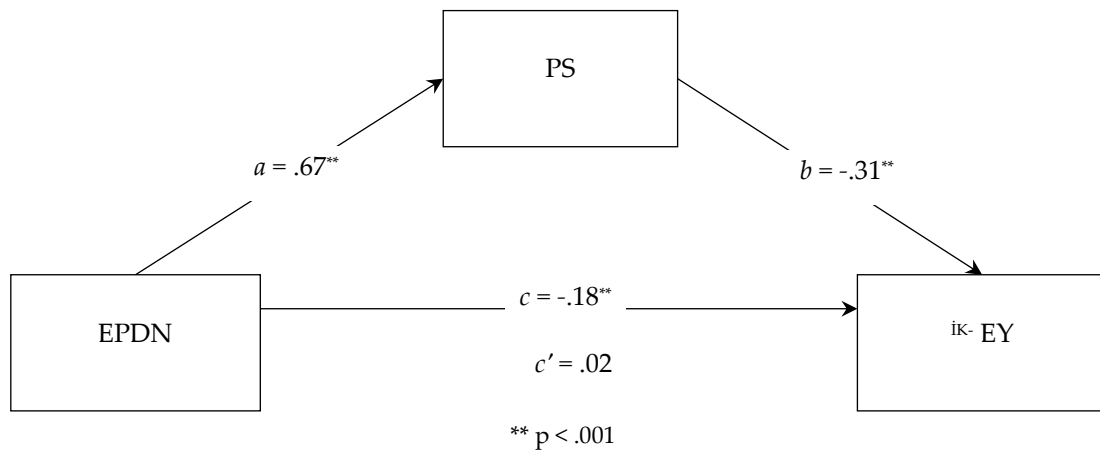
Not. ** p < .001

Tablo 4 incelendiğinde, mesleki tatmine yönelik kurulan modelin anlamlı olduğu [$F(3, 33) = 111.55, p < .001$] ve etkili psikolojik danışman nitelikleri ile mesleki tatmin arasında psikolojik sermayenin anlamlı düzeyde dolaylı etkiye sahip olduğu görülmektedir (bootstrap katsayısı = .14, %95GA = .10, .18).

Eşduyum Yorgunluğuna Yönelik Bulgular

Psikolojik danışmanların etkili psikolojik danışman nitelikleri ile eşduyum yorgunluğu arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracılık etkisinin belirlenmesi amacıyla kurulan model bootstrap analizi yöntemi ile incelenmiş, elde edilen bulgular Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3'te görüldüğü üzere etkili psikolojik danışman nitelikleri, psikolojik sermayenin doğrudan pozitif yönde ($a = .67, p < .001$); psikolojik sermaye ise eşduyum yorgunluğunun doğrudan negatif yönde yordayıcısıdır ($b = -.31, p < .01$). Burada etkili psikolojik danışman nitelikleri eşduyum yorgunluğunun üzerinde -.18 toplam etkiye sahipken, psikolojik sermaye aracı değişkeni modele dahil edilmesiyle bu etkinin .02 olduğu ve anlamlı olmadığı görülmektedir. Elde edilen değerler psikolojik sermayenin tam aracılık etkisine sahip olduğunu göstermektedir.



Şekil 3. Etkili Psikolojik Danışman Nitelikleri ile Eşduyum Yorgunluğu Arasında Psikolojik Sermayenin Aracılığı

Şekil 3'te incelenen modele ilişkin etkilerin anlamlılığı için hesaplanan Bootstrapping katsayısı ve %95 güven aralıkları (GA) aşağıda (Tablo 5) yer almaktadır.

Tablo 5. Etkili Psikolojik Danışman Nitelikleri ile Eşduyum Yorgunluğu Arasında Psikolojik Sermayenin Aracılığı: Bootstrapping Bulguları

Dolaylı etki	Bootstrap Katsayı	SH	%95 GA		R ²	F(3, 33)
			Alt Limit	Üst Limit		
EPDN → PS → İK- EY	-.21	.05	-.31	-.11	.13	25.51
Doğrudan etkiler	Katsayı	SH	t değeri			
EPDN → PS	.67	.04	16.39**			
EPDN → İK- EY	.02	.06	0.39			
PS → İK- EY	-.31	.06	-.093**			

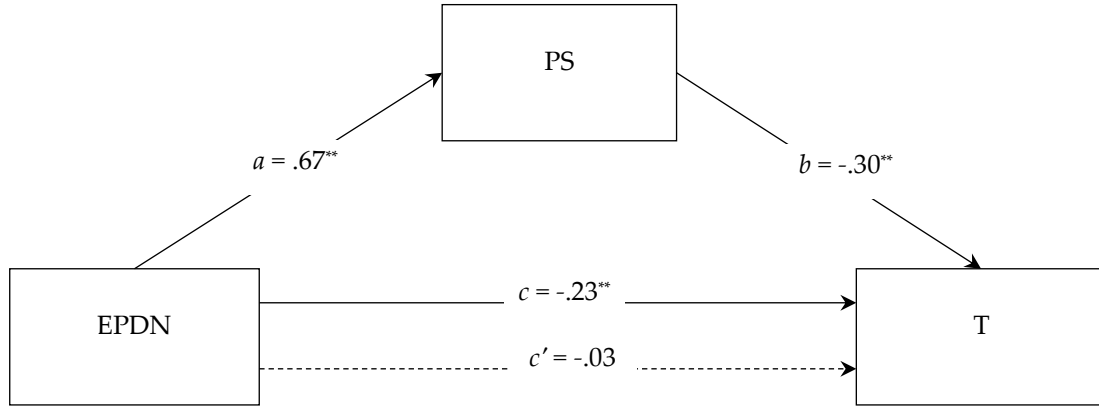
Not. ** p < .001

Tablo 5 incelendiğinde, eşduyum yorgunluğuna yönelik kurulan modelin [$F(3, 33) = 25.51, p < .001$] anlamlı olduğu ve etkili psikolojik danışman nitelikleri ile eşduyum yorgunluğu arasında psikolojik sermayenin anlamlı düzeyde dolaylı etkiye sahip olduğu görülmektedir (bootstrap katsayısı = -.21, %95GA = -.31, -.11).

Tükenmişliğe Yönelik Bulgular

Etkili psikolojik danışman nitelikleri ile tükenmişlik arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracı rolünün belirlenmesi amacıyla kurulan model bootstrap analizi yöntemi ile incelenmiş, elde edilen bulgular Şekil 4'te sunulmuştur.

Şekil 4 incelendiğinde psikolojik danışmanların etkili psikolojik danışman niteliklerinin, psikolojik sermayeyi doğrudan pozitif yönde ($a = .67$, $p < .001$); psikolojik sermaye düzeyinin tükenmişliği negatif yönde anlamlı yordadığı görülmektedir. ($b = -.30$, $p < .001$). Tükenmişlik üzerinde etkili psikolojik danışman nitelikleri $-.23$ toplam etkiye sahipken psikolojik sermaye aracı değişkeninin modele dahil edilmesiyle bu etkinin $-.03$ olduğu ve anlamlı olmadığı görülmektedir. Buradan hareketle psikolojik sermayenin kurulan modelde tam aracılık etkisi gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.



Not. ** $p < .001$

Şekil 4. Etkili Psikolojik Danışman Nitelikleri ile Tükenmişlik Arasında Psikolojik Sermayenin Aracılığı

Şekil 4'te incelenen modele ilişkin etkilerin anlamlılığı için hesaplanan Bootstrapping katsayısı ve %95 güven aralıkları (GA) aşağıda (Tablo 6) sunulmuştur.

Tablo 6. Etkili Psikolojik Danışman Nitelikleri ile Tükenmişlik Arasında Psikolojik Sermayenin Aracılığı: Bootstrapping Bulguları

Dolaylı etki	Bootstrap Katsayı	SH	%95 GA		R ²	F(3, 33)
			Alt Limit	Üst Limit		
EPDN → PS → TK	-.20	.03	-.26	-.15	.31	74.33
Doğrudan etkiler	Katsayı	SH	t değeri			
EPDN → PS	.67	.04	16.39**			
EPDN → TK	-.03	.04	-0.83			
PS → TK	-.30	.04	3.68**			

Not. ** $p < .001$

Tablo 6 incelendiğinde, iş yaşam kalitesinin alt boyutlarından tükenmişliğe yönelik kurulan modelin [$F(3, 33) = 74.33$, $p < .001$] anlamlı olduğu ve etkili psikolojik danışman nitelikleri ile tükenmişlik arasında psikolojik sermayenin anlamlı düzeyde dolaylı etkiye sahip olduğu görülmektedir (bootstrap katsayısı = $-.20$, %95GA = $-.26$, $-.15$).

Tartışma

Etkili psikolojik danışman nitelikleri ile iş yaşamında öznel iyi oluş (işe bağlılık) ve iş yaşam kalitesi (mesleki tatmin, eşduyum yorgunluğu, tükenmişlik) arasındaki ilişki ve psikolojik sermayenin bu ilişkideki aracılık rolü, alan yazın ışığında iki başlık altında ele alınmıştır. İlk olarak, etkili psikolojik danışman nitelikleri ile iş yaşamında öznel iyi oluş arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracılık rolü değerlendirilmiştir. İkinci olarak ise, etkili psikolojik danışman nitelikleri ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracılık rolü tartışılmıştır.

Etkili Psikolojik Danışman Nitelikleri ve İş Yaşamında Öznel İyi Oluş (İşe Bağlılık) Arasındaki İlişkide Psikolojik Sermayenin Aracılık Rolüne Dair Tartışma

Araştırmada etkili psikolojik danışman nitelikleri ile iş yaşamında öznel iyi oluş (işe bağlılık) arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracılık rolüne ilişkin ele alınabilecek ilk doğrudan etki, etkili psikolojik danışman niteliklerinin psikolojik sermaye üzerindeki etkisidir. Araştırma sonuçlarına göre etkili psikolojik danışman niteliklerinin psikolojik sermayeyi pozitif yönde yordadığı bulunmuştur. Bu bağlamda, psikolojik danışmanların kendilerine yaptıkları profesyonel yatırımların psikolojik sermayelerini de güçlendirmesi beklenmektedir. Nitekim, etkili bir psikolojik danışmanın; entelektüel açıdan yeterli, destekleyici, iyi niyetli, enerjik, esnek ve öz farkındalığı yüksek (İkiz ve Totan, 2014) bir profesyonel olmasının yanı sıra psikolojik açıdan sağlıklı olması oldukça önemlidir (Hackney ve Cormier, 2008). Bu doğrultuda, günümüzde psikolojik danışmanların öz yeterliliklerine olan inançlarının (Pamukçu ve Demir, 2013), umut ve iyimserlik düzeylerinin (Wampold, 2011), esnekliklerinin (Skovholt, 2012) yüksek olmasının önemini vurgulayan çalışmalar, psikolojik danışmanların güçlü bir psikolojik sermayeye sahip olmalarının gerekliliği ortaya koymaktadır. Zira etkili psikolojik danışmanlar, danışanlarının psikolojik sermayelerinin güçlenmesi için gerekli donanımına sahip olmalarının yanı sıra, kendi duygu, düşünce ve davranışlarıyla da danışanlarına önemli birer model olmaktadır (Egan, 2011). Dolayısıyla, etkili bir psikolojik danışmanın mesleki birikimini kendi yaşamına da uyarlayarak, öncelikle kendi psikolojik sermayesini güçlendirmesi büyük önem taşımaktadır.

Etkili psikolojik danışman nitelikleri ile psikolojik sermaye arasındaki ilişkide dikkat çekilebilecek bir diğer nokta; psikolojik danışmanların danışma sürecinde danışanlarıyla birlikte gelişim göstermeleridir. Carkhuff (2014)'ün yardım etme sanatını, "Yardım edenin, yardım alanla birlikte büyüebilme başarısı" olarak tanımlaması da bu durumu destekler niteliktedir. Etkili bir psikolojik danışma sürecinin sonunda danışanlarındaki büyüme ve gelişime doğrudan tanıklık eden psikolojik danışmanlar, bu deneyimle birlikte sürecin sonunda daha güçlü bir psikolojik yapıya ulaşabilmektedir. Örneğin, Silveira ve Boyer (2015) çalışmalarında; danışanlarının yardım sürecinde gösterdiği gelişimle birlikte psikolojik danışmanların da kendi iyilik hallerinde (örn., öz yeterlilik psikolojik sağlık, iyimserlik ve umut) olumlu gelişimler yaşadıklarını belirtmektedir. Bu bağlamda danışanlarını psikolojik sermayelerini güçlendirmeleri noktasında destekleyen psikolojik danışmanların, aynı zamanda kendi psikolojik sermayelerine de yatırım yaptıklarını söylemek mümkündür. Bununla birlikte, ilgili alan yazınında etkili psikolojik danışman nitelikleri ile psikolojik sermayenin birlikte doğrudan incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Diğer yandan, alan yazında "umut", "iyimserlik", "öz yeterlilik" ve "esneklik" gibi psikolojik sermaye alt boyutlarını konu alan birçok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalardan biri Çapri ve Demiröz (2016) tarafından yapılmış olup, ilgili çalışmada duygusal zeka ile psikolojik danışma öz yeterlilik inancı arasında etkili psikolojik danışman niteliklerinin tam aracı rolü olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde, Yayla ve İkiz (2017) tarafından yürütülen çalışmada, etkili psikolojik danışman nitelikleri ile psikolojik danışma öz yeterliliği arasında pozitif ilişki olduğu raporlanmıştır. Başka bir araştırmada ise etkili psikolojik danışman niteliklerinin bilişsel esneklik ile pozitif yönde ilişkili olduğu ve bilişsel esnekliği anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur (Buyruk-Genç ve Yüksel-Şahin, 2020).

Kurulan modele göre ele alınabilecek bir diğer doğrudan etki, etkili psikolojik danışman niteliklerinin iş yaşamında öznel iyi oluş (işe bağlılık) üzerindeki etkisidir. Buna göre, etkili psikolojik danışman niteliklerine sahip psikolojik danışmanlar, iş yaşamlarına ilişkin pozitif bilişsel değerlendirmeler yapmakta ve daha pozitif duygusal deneyimlerle birlikte işe bağlılıkları artmaktadır. Alan yazında her ne kadar etkili psikolojik danışman nitelikleri ile işe bağlılık arasındaki ilişkiyi doğrudan ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmamakla birlikte, mevcut vurgular, iki kavram arasındaki ilişkinin beklenen yönde olduğuna işaret etmektedir. Örneğin, işe bağlılığı yüksek çalışanlar iş yaşamında etkili, üretken, enerjik ve yüksek motivasyona sahip kişiler olarak değerlendirilmektedir (Gülbahar, 2017; Shimazu ve Schaufeli, 2008). Diğer taraftan, etkili bir psikolojik danışman olmak, hem mesleki hem de kişisel anlamda gelişim için sürekli çaba sarfetmeyi ve bu çabanın sürdürülebilmesi için gerekli enerji ve motivasyona sahip olmayı gerektirmektedir. Bu nedenle, psikolojik danışmanlar tarafından fiziksel, duygusal ve bilişsel anlamda sürdürülen çabalar (İkiz ve Totan, 2014) ve etkili bir

psikolojik danışman olarak sunulan yardım hizmeti sonucunda, profesyonellerin işlerini ilham verici ve anlamlı bulmaları (McLeod, 2009), psikolojik danışmanların işe bağlılığı deneyimlemeleri açısından oldukça önemlidir. Nitekim, işe bağlılık da bireylerin fiziksel, duygusal ve bilişsel açıdan kendilerini işe vermelerini gerektiren (Kahn, 1990), kişilerin işle ilgili çaba harcama istekleri, işe konsantre olmaları, yapılan işte anlam bulmaları ile ilgili olan (Schaufeli vd., 2002) ve yine çalışanların yaptıkları işte etkili olduklarına inandıkları enerjik bir durumu yansıtmaktadır (Olivier ve Rothmann, 2007).

Araştırma kapsamında incelenebilecek bir diğer doğrudan etki, psikolojik sermayenin iş yaşamında öznel iyi oluş (işe bağlılık) üzerindeki etkisidir. Araştırma sonuçları, psikolojik danışmanların psikolojik sermayelerine yaptıkları yatırımın, iş yaşamlarındaki öznel iyi oluş (işe bağlılık) düzeyleri üzerinde pozitif etkiye sahip olduğunu göstermektedir. İşe bağlılığın nasıl oluştuğuna yönelik alan yazındaki vurgular, özerklik, sosyal destek gibi işle ilgili faktörler ve öz yeterlilik, esneklik gibi kişisel kaynaklara dikkat çekerek (Bakker ve Demerouti, 2007), aynı zamanda çalışanların kişisel kaynakları arasında değerlendirilen öz yeterlilik, umut, iyimserlik, esneklik gibi güç kaynaklarının oluşturduğu psikolojik yapılarının (psikolojik sermaye) önemini de vurgulamaktadır. Psikolojik sermayesi yüksek olan çalışanlar, işle ilgili pozitif beklentiler içinde olan (iyimserlik), iş yaşamlarında başarılı olacaklarına inanan (öz yeterlilik ve umut) ve zorlayıcı durumlarla başa çıkma konusunda daha dayanıklı olan (esneklik) kişilerdir (Luthans vd., 2007). İşe bağlılığı yüksek çalışanlar ise, başarıya ulaşmak amacıyla enerji ve çaba harcayarak yapılan işe tamamen yoğunlaşan, işte anlam bulan ve işle ilgili pozitif duygular içerisinde olan bireylerdir (Bakker ve Demerouti, 2008; Schaufeli vd., 2002). Dolayısıyla, çalışanların işlerine yönelik pozitif duygu ve beklentilerle işi başarmak için gerekli umuda ve öz yeterlilik inancına sahip olmaları, yeterli çaba gösterebilmeleri ve iş yaşamında karşılaşılan zorlayıcı durumlarla başa çıkabilme yetenekleri, kısaca güçlü bir psikolojik sermayeye sahip olmalarının, işe bağlılıklarını destekleyeceği düşünülmektedir. Nitekim farklı meslek grupları üzerinde yapılan çeşitli araştırmalar, psikolojik sermaye ile işe bağlılık arasındaki ilişkiyi destekler nitelikte bulgular sunmaktadır (Alessandri vd., 2018; Joo vd., 2016; Karatepe ve Karadas, 2015; Simons ve Buitendach, 2013).

Araştırmada kurulan hipotetik modelde, doğrudan etkilerin yanı sıra psikolojik sermayenin aracılık etkisinin de anlamlı olduğu bulunmuştur. Psikolojik sermaye, etkili psikolojik danışman niteliklerinin iş yaşamında öznel iyi oluş (işe bağlılık) üzerindeki etkisinde kısmi aracılık rolü üstlenmektedir. Daha açık bir ifadeyle psikolojik danışmanların etkili danışmanlık niteliklerinin, iş yaşamındaki öznel iyi oluşları (işe bağlılık) üzerindeki etkisi, psikolojik sermayenin aracılığıyla artmaktadır. Bu sonuçlar, işe bağlılığın oluşmasında, çalışanların kişisel ve işle ilgili kaynaklarının önemini bir kez daha göstermektedir. Nitekim, etkili psikolojik danışmanlar; ilişkisel, bilişsel, duygusal ve psikolojik alanlarda çeşitli niteliklere sahip olup (Hackney ve Cormier, 2008; İkiz ve Totan, 2014; Jennings ve Skovholt, 1999; Wampold, 2011), bu nitelikler iş yaşamlarına bağlılıklarının gelişmesinde destekleyici bir rol oynamaktadır. Psikolojik danışmanların sahip oldukları bu nitelikler, aynı zamanda psikolojik sermayelerine kaynak sağlayan yeterlilikler olarak da değerlendirilebilir. Nitekim Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK, 2017) tarafından hazırlanan Psikolojik Danışman Ulusal Meslek Standardı'nda, psikolojik danışmanların kendilerini ve danışma sürecini etkili hale getirebilmek için sahip olmaları gereken mesleki beceri ve teknik bilgilerin yanı sıra, beden ve ruh sağlıklarına ilişkin farkındalık, yeterlilik ve esneklik gibi özelliklere de sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Bu özellikler, aynı zamanda psikolojik sermayeyi işaret eden niteliklerdir. Çünkü psikolojik danışmanların mesleki anlamda kendilerini geliştirecek ve etkili kılacak özelliklere sahip olmaları; hem kendi ruh sağlıklarını ve iş yaşamlarını (Kalay Usta ve Deniz, 2019; Yıldırım Kurtuluş & Yüksel Şahin, 2022; Yıldırım Kurtuluş & Yüksel Şahin, 2023) hem de psikolojik sermaye ve bileşenlerini güçlendirmelerini sağlamaktadır (Hou, 2015; Yayla ve İkiz, 2017). Bu durum, pozitif bir döngü olarak değerlendirilebilir; çünkü psikolojik sermaye, psikolojik danışmanların ruh sağlıklarını desteklemelerine ve kendilerini iş stresinden korumalarına olanak sağlamaktadır (Javaheri, 2017). Alanyazındaki bu vurgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, psikolojik danışmanların, kendilerini iş yaşamında daha etkin kılacak özelliklere sahip olmaları ile işe bağlılığı deneyimleyebilmeleri arasında psikolojik sermayenin köprü görevi üstlenmesinin beklenen bir sonuç olduğunu söylenilebilir. Sonuç olarak, psikolojik danışmanların etkili psikolojik danışman niteliklerini geliştirmelerinin yanı sıra, güçlü bir psikolojik

sermayeye sahip olmaları da iş yaşamında öznel iyi oluşu (işe bağlılık) deneyimlemelerinde önemli bir rol oynamaktadır.

Etkili Psikolojik Danışman Nitelikleri ve İş Yaşam Kalitesi: Mesleki Tatmin, Eş Duyum Yorgunluğu ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkide Psikolojik Sermayenin Aracılık Rolüne Dair Tartışma

Araştırmada etkili psikolojik danışman nitelikleri ve iş yaşam kalitesinin boyutlarını oluşturan mesleki tatmin, eş duyum yorgunluğu ve tükenmişlik arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracılık rolüne ilişkin incelenebilecek ilk doğrudan etki, etkili psikolojik danışman niteliklerinin psikolojik sermaye üzerindeki etkisidir. Bir önceki başlıkta ayrıntılı bir şekilde tartışılmış olan bu etkiden yola çıkılarak; psikolojik danışmanların, danışanlarının psikolojik sermayelerini güçlendirebilmelerine katkı sağlayan nitelikte bilgi ve beceriye sahip olmaları, süreçte hem etkin birer model olmalarına (Egan, 2011) hem de yardım sürecini etkili bir şekilde tamamlayarak danışanlarıyla birlikte gelişme göstermelerine katkı sağlamaktadır. Bu katkılar, etkili psikolojik danışman niteliklerinin, psikolojik danışmanların psikolojik yapılarını ve psikolojik sermayelerini nasıl güçlendirdiğini de anlaşılır kılmaktadır (Hernández vd., 2007).

Araştırma kapsamında kurulan modellere ilişkin incelenebilecek başka bir doğrudan etki ise, etkili psikolojik danışman niteliklerinin iş yaşam kalitesi üzerindeki etkisidir. Buna göre, etkili psikolojik danışman nitelikleri iş yaşam kalitesinin alt boyutlarından mesleki tatmini pozitif; eşduyum yorgunluğu ve tükenmişliği ise negatif yönde anlamlı yordamaktadır. Daha açık bir ifadeyle, psikolojik danışmanların etkili psikolojik danışman niteliklerine sahip olmaları, iş yaşamlarında mesleki tatmini deneyimlemelerini desteklemesinin yanı sıra, aynı zamanda eşduyum yorgunluğu ve tükenmişlik gibi negatif duygu ve durumları yaşamalarını da önleyici olabilmektedir. Alan yazında etkili danışmanlık nitelikleri ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin doğrudan ele alındığı başka bir araştırmaya rastlanmamakla birlikte bu araştırmada elde edilen sonuçları dolaylı açıdan destekler nitelikte olan araştırmalar mevcut olduğu görülmektedir. Örneğin Ekşi ve diğerleri (2015) tarafından yürütülen bir araştırmada, psikolojik danışmanların dinleme becerileri ile iş doyumları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Özabacı ve diğerleri (2004) tarafından yapılan bir başka çalışmada, psikolojik danışmanların sahip oldukları ideal özelliklerin tükenmişlikle başa çıkma ve tükenmişlikten korunma açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır. Benzer şekilde, Thompson ve diğerleri (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları ise, ruh sağlığı alanında çalışan bireylerin uygun başa çıkma stratejilerini kullanmaları, öz farkındalığa sahip olmaları ve iş yaşamında mesleki tatmini deneyimlemelerinin, eşduyum yorgunluğu ve tükenmişlik üzerinde negatif etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Psikolojik danışmanlar, iş yaşamlarında sürekli yardım veren bir rol üstlendikleri ve travmatik deneyimlere ikincil olarak maruz kaldıkları için tükenmişlik, eşduyum yorgunluğu gibi negatif durumlarla karşılaşma riski taşırken, aynı zamanda yine yardım veren taraf olmaları nedeniyle mesleki tatmini de deneyimleyebilmektedirler (Stamm, 2010). Diğer taraftan, etkili psikolojik danışmanlar stresle başa çıkabilme becerisine sahip, öz farkındalığı yüksek, psikolojik anlamda sağlıklı olan ve sağlığı korumaya yönelik eylemlerde bulunan, enerjik kişiler olarak değerlendirilmektedirler (Corey, 2008; Hackney ve Cormier, 2008; Sommers-Flanagan ve Sommers-Flanagan, 2015). Ayrıca etkili psikolojik danışmanlar, danışma süreci içerisinde etkin yardım sunabilmekte ve bu doğrultuda yaptıkları işten ilham alma, işte anlam bulma gibi pozitif durumları deneyimleyebilmektedirler (McLeod, 2009). Sonuç olarak, etkili psikolojik danışmanların sahip olduğu bu nitelikler, iş yaşamında tükenmişlik, eşduyum yorgunluğu gibi negatif durumların yaşanmasını önleyici bir etki sağlarken, aynı zamanda mesleki tatmin gibi pozitif yaşantıları da destekleyici bir rol oynayabilmektedir. Bu nitelikler, psikolojik danışmanın hem duygusal iyilik halini korumasına hem de mesleki tatmin yaşamasına sağladığı katkı ile psikolojik danışmanlık sürecinin etkinliğini artırarak karşılıklı pozitif bir döngü işlemesine olanak tanımaktadır. Psikolojik danışmanlar, kişisel ve mesleki anlamda tatmin ve denge sağladıkça, danışanlara daha etkili bir destek sunmakta ve bu durum, yardım sürecinin etkinliğini artırarak hem yardım alan hem de yardım sunan açısından duyulan tatmini pekiştirmekte ve uzun vadeli, sürdürülebilir bir gelişimi mümkün kılmaktadır.

Araştırma kapsamında ele alınabilecek bir diğer doğrudan etki, psikolojik sermayenin iş yaşam kalitesi üzerindeki etkisidir. Buna göre, psikolojik sermayenin psikolojik danışmanların iş yaşam kalitesini oluşturan öğelerden tükenmişlik ve eşduyum yorgunluğu üzerinde negatif; mesleki tatmin üzerinde ise pozitif etkisi bulunmaktadır. İlgili alan yazınında, psikolojik sermayenin, mesleki tatmini destekleyici (Çakmak ve Arabacı, 2017; Erkuş ve Fındıklı, 2013), eşduyum yorgunluğunu (Bao ve Taliaferro, 2015) ve tükenmişliği (Ocak ve Güler, 2017; Tösten vd., 2017) ise önleyici nitelik taşıdığını ortaya koyan araştırma sonuçları, bu çalışmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir. İş yaşam kalitesi kavramı, bireylerin çalışma ortamında yalnızca fiziksel değil aynı zamanda bilişsel, sosyal ve psikolojik olarak da var olduklarını vurgulamaktadır (Coşkun vd., 2015). Bu noktada güçlü bir psikolojik sermayeye sahip olmak, çalışanların iş yaşam kalitelerini olumlu yönde etkileyebilmektedir. Nitekim, iş yaşam kalitesinin negatif boyutlarını oluşturan tükenmişlik ve eşduyum yorgunluğu; çalışanların çevresel ve kişisel kaynaklarının yetersiz kalması nedeniyle iş kaynaklı stresle başa çıkamamaları ve bunun sonucunda işi etkili bir şekilde yapmada yetersiz kalmalarına yol açan olumsuz durumlardır (Stamm, 2010). Psikolojik sermaye ise, bireylerin belirli bir performans ve başarıya ulaşabileceklerine dair olumlu düşünce ve inançlara sahip olmaları, bir hedefe ulaşmak için gerekli enerjiye sahip olmaları ve karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilme ve toparlanabilme güçleri ile ilgilidir (Luthans ve Youssef, 2004). Bu açıklamalar çerçevesinde, psikolojik sermayenin, çalışanların tükenmişlik ve eşduyum yorgunluğu gibi olumsuz durumlarla başa çıkmalarına yardımcı olan kişisel kaynaklar arasında yer aldığı ve bu sayede bu tür olumsuzluklara karşı koruyucu, mesleki tatmin gibi pozitif durumları deneyimlemelerinde ise destekleyici nitelikte bir rol oynadığı söylenebilir.

Son olarak, psikolojik sermayenin aracılık rolüne ilişkin sınanan hipotetik modellerin de desteklendiği ve etkili psikolojik danışman nitelikleri ile iş yaşam kalitesinin tüm boyutları arasındaki ilişkide, psikolojik sermayenin aracılık etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. İlk olarak, etkili psikolojik danışman niteliklerinin iş yaşam kalitesinin alt boyutlarından mesleki tatmin üzerindeki etkisinde, psikolojik sermayenin kısmi aracılık rolünde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre, psikolojik danışmanların mesleki tatmini deneyimlemelerinde hem kendilerini etkili kılacak niteliklere sahip olmalarının hem de psikolojik sermayelerine yatırım yapmalarının oldukça önemli olduğu söylenebilir. Psikolojik danışmanların etkili psikolojik danışman niteliklerinin hem eşduyum yorgunluğu hem de tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkileri incelendiğinde ise elde edilen sonuçlar, psikolojik sermayenin her iki durumda da tam aracılık rolü üstelendiğini göstermektedir. Bu sonuçlar psikolojik danışmanların iş yaşamlarında tükenmişlik ve eşduyum yorgunluğundan kaçınabilmek adına psikolojik sermayelerine yatırım yapmalarının, yani umut, iyimserlik, öz yeterlilik ve esnekliklerini artırmalarının oldukça önemli olduğunu ortaya koymaktadır. İş yaşam kalitesinin negatif boyutlarını oluşturan eşduyum yorgunluğu ve tükenmişliğin her ikisinde, temelde işin etkili bir şekilde yapılamaması ile sonuçlanan ve kişilerin işin talepleri veya iş stresi ile başa çıkamamalarından kaynaklanan olumsuz durumlardır. Psikolojik danışmanlar için bu olumsuz durumların önlenmesinde, etkili psikolojik danışman niteliklerinin büyük bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda yapılan bazı araştırmalar, çalışanların profesyonellik algısı (Jang vd., 2016), yardım etme algısı ve yeteneği (Mohammadi vd., 2017), öz farkındalık (Killian, 2008) gibi birtakım niteliklerin eşduyum yorgunluğu ve tükenmişlik yaşamlarında önleyici olduğunu ortaya koymaktadır ve bu nitelikler, etkili psikolojik danışmanların da sahip olması gereken özellikleri kapsamaktadır. Dolayısıyla, enerjik, ruhsal açıdan sağlıklı ve yüksek öz farkındalığa sahip olması beklenen etkili psikolojik danışmanların, tükenmişlik ve eşduyum yorgunluğunu daha az deneyimlemeleri beklenen bir sonuçtur. İş yaşam kalitesinin alt boyutlarından bir diğeri olan mesleki tatmin ise, psikolojik danışmanlar için işlerini iyi yapmanın ve yardım sunan taraf olmanın sağladığı doyum ve haz ile ilgili, işe dair olumlu bir durumu yansıtmaktadır (Stamm, 2010). Bu bağlamda, işlerini en iyi şekilde yerine getirmek üzere gerekli donanıma sahip olan etkili psikolojik danışmanların, iş yaşamlarında mesleki tatmini deneyimlemeleri de beklenen bir sonuçtur. Benzer şekilde etkili psikolojik danışman niteliklerinin, psikolojik danışmanların psikolojik sermayelerini güçlendiren bir kaynak oluşturabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla, yüksek psikolojik sermayeye sahip psikolojik danışmanların, hem iş yaşamlarında karşılaştıkları stres, tükenmişlik ve eşduyum yorgunluğu ile başa

çıkmaları (Bao ve Taliaferro, 2015; Javaheri, 2017) hem de mesleki tatmini deneyimlemeleri (Bozgeyikli, 2012; Radeka ve Hicks, 2018) de beklenen bir durumdur. Sonuç olarak, psikolojik danışmanların, iş yaşam kalitelerini olumsuz etkileyen eşduyum yorgunluğu ve tükenmişlik gibi negatif durumlardan korunabilmeleri ve iş yaşamında mesleki tatmini daha fazla deneyimleyebilmeleri için, sadece işlerinde daha etkili ve verimli olabilmek adına kendilerine yatırım yapmaları değil, aynı zamanda öz yeterlilik, umut, iyimserlik ve esneklik gibi psikolojik sermayelerini güçlendirmeye yönelik çalışmalar yapmalarının da önem arz ettiği açıktır. Bu tür yatırımların, psikolojik danışmanların kişisel ve profesyonel gelişimlerini destekleyici olduğu kadar iş yaşamlarında daha sağlıklı ve dengeli bir performans sergilemelerine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sonuç, Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu araştırmada, psikolojik danışmanların iş yaşamındaki öznel iyi oluşları (işe bağlılık) ve iş yaşam kaliteleri üzerinde, etkili psikolojik danışman nitelikleri ile psikolojik sermayenin etkileri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, hem etkili psikolojik danışman nitelikleri hem de psikolojik sermaye, psikolojik danışmanların iş yaşamında öznel iyi oluşlarına (işe bağlılık) olumlu bir etki yapmakta ve mesleki tatmin yaşamalarını desteklemekteyken, tükenmişlik ile eşduyum yorgunluğu yaşamalarını önleyici bir rol oynamaktadır. Ayrıca, etkili psikolojik danışman nitelikleri ile iş yaşam deneyimleri (işe bağlılık, mesleki tatmin, tükenmişlik ve eşduyum yorgunluğu) arasındaki tüm ilişkilerde, psikolojik sermayenin aracılık rolü bulunmaktadır. Psikolojik sermaye, etkili psikolojik danışman niteliklerinin eşduyum yorgunluğu ve tükenmişlik üzerindeki etkisini belirleyici bir rol oynarken, iş yaşamında öznel iyi oluş (işe bağlılık) ve mesleki tatmin üzerindeki etkisini ise güçlendirici bir işlev üstlenmektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçların yanısıra, bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlardan ilki, araştırmada kullanılan tüm verilerin nicel ölçekler aracılığı ile toplanmış olmasıdır. Etkili psikolojik danışman nitelikleri ve psikolojik sermaye, geliştirilebilir özellikler olup, psikolojik danışmanların iş yaşamlarındaki olumlu deneyimlere ve işlerine olan bağlılıklarına etki eden bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, yalnızca nicel değil nitel araştırmalarla da benzer incelenmelerin yapılması, bu kavramların etkilerinin daha derinlemesine anlaşılabilmesi açısından önem taşımaktadır. Nitekim, son yıllarda ruh sağlığı çalışanlarının çalışma koşullarıyla ilgili karşılaştıkları örgütsel sorunlar ve bu sorunların iyi oluşlarına etkilerini ele alan niteliksel araştırmaların, yardım sunan profesyonellerin iş yaşam kalitelerini ve iyi oluşlarını artırmaya yönelik önemli yanıtlar sağlayabileceğine vurgu yapılmaktadır (Mamacı, 2021). Bu bağlamda, psikolojik danışmanların etkili danışman niteliklerini nasıl geliştirdiklerine, geliştirebileceklerine ve bu niteliklerin yaşadıkları zorlukları aşmalarındaki etkilerine ilişkin görüşlerin ele alınacağı nitel araştırmaların, hem sahada yaşanan aksaklıkların giderilmesi, hem de hizmet alanlarındaki kalitenin artırılması açısından da önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer sınırlılığı, psikolojik danışmanların iş yaşamındaki öznel iyi oluş (işe bağlılık) ve iş yaşam kalitelerinin, yalnızca kişisel güç kaynakları çerçevesinde ele alınarak psikolojik sermaye özelinde incelenmiş olmasıdır. Bu nedenle gelecek araştırmalarda, psikolojik danışmanların iş yaşamındaki öznel iyi oluşları (işe bağlılık) ve iş yaşam kaliteleri üzerinde, farklı kişisel kaynakların yanı sıra çalışma ortamının özellikleri, örgüt yapısı ve iklimi, çevresel koşullar gibi dışsal kaynakların da incelenmesi önerilmektedir. Böylelikle, içsel ve dışsal güç kaynaklarının iş yaşamındaki yansımaları bütünsel olarak daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilebilir. Nitekim, ruh sağlığı çalışanlarının iş yaşamındaki eş duyum yorgunluğu, tükenmişlik ve iyi oluş gibi olumlu ve olumsuz deneyimleri, çalışanların başa çıkma stratejileri, bilinçli farkındalıkları, öz bakımları ve mental sağlıkları gibi birçok kişisel kaynaktan etkilenmektedir (Koller ve Hicks, 2016; Sharifian, 2019; Thompson vd., 2014). Ayrıca, güvenli çalışma koşulları, yeterli ücret, kurumsal değerler ile ailevi ve sosyal değerlerin uyumu, iş yükü, vaka yükü, liderlik türleri, adalet ve değerler gibi organizasyonel faktörler de iş yaşamındaki olumlu ve olumsuz deneyimlerin şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Green vd., 2014; Zengin ve Bayram, 2023). Bu nedenle, içsel ve dışsal güç kaynaklarını çok yönlü ele alan karşılaştırmalı araştırmaların yapılması, ruh sağlığı çalışanlarının iş yaşamındaki olumlu (öznel iyi oluş, mesleki

tatmin vb.) ve olumsuz deneyimlerini (tükenmişlik, eşduyum yorgunluğu vb.) öngörmede değerli katkılar sunabilir. Bu tür çalışmalarla elde edilecek bulguların, ruh sağlığı alanında hem bireysel hem de organizasyonel düzeyde güçlendirici stratejilerin geliştirilmesine, çalışanların iyi oluşunun artırılmasına, hizmet kalitesinin yükseltilmesine ve tükenmişliğin azaltılmasına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bu çalışmanın sonuçları Türkiye örneklemini ile sınırlıdır. Türkiye ve diğer ülkelerde psikolojik danışmanların aldıkları eğitimler, çalışma koşulları, çalışma saatleri ve süpervizyon süreçlerindeki farklılıklar dikkate alındığında (Aladağ ve Kemer, 2016; Falender vd., 2021; Meydan, 2014), kültürler arası karşılaştırma çalışmalarının yapılmasının, sonuçların genellenebilirliği açısından alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında ele alınabilecek bir diğer sınırlılık, araştırmanın yalnızca psikolojik danışmanlar üzerinde yürütülmüş olmasıdır. Ruh sağlığı alanında çalışan profesyonellerin iş yaşam deneyimlerini etkileyebilecek ortak mesleki yeterlilikler (psikoloji biliminin temel kavramlarına hakim olmak, psikoloji biliminin temel kuram, ilke ve teknikleri hakkında bilgi sahibi olmak, hakim olunan kavram, kuram, ilke ve teknikleri bireyle ve grupla danışma uygulamalarına entegre edebilmek vb.) (Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2017; Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği, 2022; Türkiye Yeterlilikler Veri Tabanı, 2025a, 2025b); ortak etik değerler (gizlilik, dürüstlük vb.) (ACA, 2014; American Psychological Association [APA], 2017; American Mental Health Counselors Association [AMHCA], 2020) ve ortak riskler (ikincil travmatizasyon vb.) (Zara ve İçöz, 2015) de dikkate alındığında, araştırma sonuçlarının yalnızca psikolojik danışmanlar için değil aynı zamanda diğer ruh sağlığı çalışanları için de önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle ruh sağlığı alanında çalışan farklı meslek uzmanları (psikiyatristler, psikoterapistler, psikologlar, klinik psikologlar ve psikolojik danışmanlar vb.) ile karşılaştırmalı çalışmaların yapılmasının, ruh sağlığı hizmetlerinde hem yardım sunanlar hem de yardım alanlar için katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçların ve yukarıda önerilen araştırmaların; ruh sağlığı çalışanları, psikolojik danışmanlar, psikolojik danışman adayları, psikolojik danışman eğitimcileri, hizmet sundukları kişiler (öğrenciler, danışanlar, aileler vb.), yöneticiler ve kurumlar için önem arz ettiği düşünülmektedir. Günümüzde psikolojik danışmanlar Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumları ve rehabilitasyon merkezleri, kamu ve özel kurumlar, psikolojik danışma merkezleri, sivil toplum kuruluşları gibi farklı alanlarda hizmet vermektedir. Bu nedenle, psikolojik danışmanların işe bağlılıkları, mesleki tatminleri ve psikolojik sermayeleri, yaptıkları işin kalitesini artırarak, farklı kurumlardan hizmet alan danışanların da daha etkili bir destek almasına katkı sağlamaktadır. Benzer şekilde, etkili psikolojik danışman nitelikleri de, danışanların hizmetlerden daha fazla verim almalarına ve psikolojik danışma sürecinin etkili bir biçimde yürütülmesine yardımcı olmaktadır. Psikolojik danışmanların sağladıkları hizmetin çeşitliliği ve eğitimlerinin gereklilikleri gibi daha önce detaylı olarak açıklanan unsurlar ve bu araştırmada elde edilen sonuçlar bir bütün olarak ele alındığında, psikolojik danışmanların mesleki ve psikolojik açıdan kendilerine yatırım yapmalarının kaçınılmaz bir gereklilik olduğu söylenebilir. Bu noktada hem etkili psikolojik danışman niteliklerini hem de psikolojik sermayelerini artıracak hizmet içi eğitimlere katılmaları önerilebilir. Bu eğitimlerin yöneticiler boyutunda desteklenmesi ve hizmet içi eğitim programlarının bu bağlamda planlanmasının da bu yatırımı desteleyeceği düşünülmektedir. Son olarak, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik lisans programlarında, süpervizyon desteği ile gerçek danışanlara psikolojik danışma hizmeti sunmaya yönelik hali hazırda var olan teorik ve uygulamalı derslerin (örneğin, Psikolojik Danışma İlke Teknikleri, Psikolojik Danışma Becerileri, Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması, Grupla Psikolojik Danışma Uygulaması vb.) yanı sıra, öz yeterlik, umut, iyimserlik, esneklik gibi psikolojik sermayeyi artırmaya yönelik derslerin de (örneğin Pozitif Psikoloji, Örgüt Psikolojisi ve Okullarda Pozitif Psikoloji Uygulamaları vb.) lisans programlarına entegre edilmesi ve yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Ackerman, S. J., & Hilsenroth, M. J. (2003). A review of therapist characteristics and techniques positively impacting the therapeutic alliance. *Clinical Psychology Review*, 23(1), 1-33. doi:10.1016/s0272-7358(02)00146-0
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları: Sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklamalı SPSS çözümleri*. İdeal Kültür ve Yayıncılık.
- Akçay, V. H. (2011). *Pozitif psikolojik sermayenin kişisel değerler bakımından iş tatminine etkisi ve bir araştırma* (Thesis No. 303686) [Doctoral dissertation, İstanbul University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Aladağ, M., & Kemer, G. (2016). Clinical supervision: An emerging counseling specialty in Turkey. *The Clinical Supervisor*, 35(2), 175-191. <https://doi.org/10.1080/07325223.2016.1223775>
- Alessandri, G., Consiglio, C., Luthans, F., & Borgogni, L. (2018). Testing a dynamic model of the impact of psychological capital on work engagement and job performance. *Career Development International*, 23(1), 33-47. <https://doi.org/10.1108/CDI-11-2016-0210>
- American Counseling Association. (2014). *ACA code of ethics*. https://www.counseling.org/docs/default-source/default-document-library/ethics/2014-aca-code-of-ethics.pdf?sfvrsn=55ab73d0_1
- American Mental Health Counselors Association. (2020). *AMHCA code of ethics*. <https://www.amhca.org/viewdocument/2020-amhca-code-of-ethics?CommunityKey=88ff9fb7-8724-4717-8a7c-4cf1cd0305e9>
- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf>
- Aniyatussaidah, A., & Herdi, H. (2023). The relationship between of psychological capital and school counsellors burnout: A systematic literature review. *Jurnal Paedagogy*, 10(2), 487-493. <https://doi.org/10.33394/jp.v10i2.6905>
- Arslan, N. (2018). Psikolojik danışmanlarda tükenmişlik: Nitel araştırma örneği. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(15), 1005-1021. <https://doi.org/10.26466/opus.419320>
- Bakker, A. B., & Albrecht, S. (2018). Work engagement: Current trends. *Career Development International*, 23(1), 4-11. <https://doi.org/10.1108/CDI-11-2017-0207>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13(3), 209-223. <https://doi.org/10.1108/13620430810870476>
- Bakker, A. B., & Oerlemans, W. (2011). Subjective well-being in organizations. In G. M. Spreitzer & K. S. Cameron (Eds.), *The Oxford handbook of positive organizational scholarship* (pp. 178-189). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199734610.013.0014>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bandura, A. (2010). Self-efficacy. In I. B. Weiner & W. E. Craighead (Eds.), *The Corsini encyclopedia of psychology* (pp. 1-3). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836>
- Bao, S., & Taliaferro, D. (2015). Compassion fatigue and psychological capital in nurses working in acute care settings. *International Journal for Human Caring*, 19(2), 35-40. <https://doi.org/10.20467/1091-5710.19.2.35>
- Ben-Zur, H., & Michael, K. (2007). Burnout, social support, and coping at work among social workers, psychologists, and nurses. *Social Work in Health Care*, 45(4), 63-82. https://doi.org/10.1300/J010v45n04_04

- Bıyık, Y., & Aydoğan, E. (2017, September). *Psikolojik sermayenin iş yaşamı kalitesine etkisi: Banka çalışanlarına yönelik bir araştırma*. Paper presented at the 15. Türk Dünyası Sosyal Bilimler Kongresi, Gagavuzya.
- Bolelli, M. (2020). Psikolojik sermayenin öznel iyi oluş üzerindeki etkileri: Türkiye’de bir araştırma. *International Journal of Management and Administration*, 4(8), 245-259. <https://doi.org/10.29064/ijma.763064>
- Boscarino, J. A., Adams, R. E., & Figley, C. R. (2010). Secondary trauma issues for psychiatrists. *The Psychiatric Times*, 27(11), 24-26.
- Bozgeyikli, H. (2012). Self efficacy as a predictor of compassion satisfaction, burnout, compassion fatigue: A study on psychological counselors. *African Journal of Business Management*, 6(2), 646-651. <https://doi.org/10.5897/AJBM11.2167>
- Buyruk-Genç, A., & Yüksel-Şahin, F. (2020). Examining cognitive flexibility of counselors according to the effective counselor characteristics, counselor self efficacy and some variables. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 49(2), 794-825.
- Capella, M. E., & Andrew, J. D. (2004). The relationship between counselor job satisfaction and consumer satisfaction in vocational rehabilitation. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 47(4), 205-214. <https://doi.org/10.1177/00343552040470040201>
- Carkhuff, R. R. (2014). *21. yüzyılda yardım etme sanatı* (R. Karaca & E. İkiz, Trans.). Nobel.
- Caza, B. B., & Caza, A. (2008). Positive organizational scholarship: A critical theory perspective. *Journal of Management Inquiry*, 17(1), 21-33. <https://doi.org/10.1177/1056492607305907>
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları* (T. Ergene, Trans.). Mentis.
- Cormier, W. H., & Cormier, L. S. (1991). *Interviewing strategies for helpers* (3rd ed.). Brooks/aCole Publishing Company.
- Coşkun, S., Şarlak, K., & Taştan, H. (2015). Psikiyatri hemşirelerinde öğrenilmiş güçlülük ve iş yaşamı kalitesi: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(1), 84-101.
- Çakmak, S. M., & Arabacı, B. İ. (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının iş doyumları ve örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 890-909. <https://doi.org/10.17755/esosder.282130>
- Çankır, B., & Arıkan, S. (2019). Examining work engagement and job satisfaction variables in their relations with job performance and intention to quit. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 1133-1150. <https://doi.org/10.20491/isarder.2019.661>
- Çapri, B., & Demiröz, Z. (2016). Duygusal zekâ düzeyi ve psikolojik danışma öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkide etkili psikolojik danışman niteliklerinin aracı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 1037-1048. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282399>
- Demir, Ö. O. (2021). *Seçim teorisi temelli uygulamalarla psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyon ve öznel iyi oluşlarının geliştirilmesi: Bir eylem araştırması* (Thesis No. 690836) [Doctoral dissertation, Hasan Kalyoncu University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. *Journal of Happiness Studies*, 7(4), 397-404. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9000-y>
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406. <https://doi.org/10.1177/008124630903900402>
- Dikmen, Y., & Aydın, Y. (2016). Hemşirelerde merhamet yorgunluğu: Ne? Nasıl? Ne yapmalı?. *Journal of Human Rhythm*, 2(1), 13-21.
- Doğan, T., & Sapmaz, F. (2012). Kişiler arası ilişki tarzları ve öznel iyi oluş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 585-602.

- Egan, G. (2011). *Psikolojik danışma becerileri* (Ö. Yüksel, Trans.). Kaknüs.
- Ekşi, H., Ismuk, E., & Parlak, S. (2015). Okul psikolojik danışmanlarında iş doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik danışma öz yeterliği ve dinleme becerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 84-103. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.2-5000161314>
- Ekşi, H., Summermatter, A., & Kahraman, A. (2017). A study on guidance teacher's organizational commitment through path analysis with prediction intervals of professional quality of life and self-esteem. *Online Journal of Counseling & Education*, 6(2), 1-16.
- Emre, M. (2019). *Psikolojik danışmanların ve öğretmenlerin iyi oluşlarının, iş yerindeki stres kaynaklarına, çalışma yaşamı kalitelerine ve yaşam stillerine göre yordanması* (Thesis No. 581973) [Master's thesis, Yıldız Teknik University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Emül, B., & Öz Soysal, F. S. (2021). Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerileri ve özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 500-514. <https://doi.org/10.51460/baebd.934119>
- Ergin, C. (1992). *Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin uyarlanması*. Paper presented at the VII. Ulusal Psikoloji Kongresi, Ankara.
- Erkuş, A., & Afacan Fındıklı, M. (2013). Psikolojik sermayenin iş tatmini, iş performansı ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 42(2), 302-318.
- Eryılmaz, A., & Bek, H. (2019). Danışanların beklentilerine göre etkili psikolojik danışmanların 15 özelliği. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 273-294. <http://doi.org/10.23863/kalem.2018.106>
- Eryılmaz, A., & Doğan, T. (2012). İş yaşamında öznel iyi oluş: Utrecht işe bağlılık ölçeğinin psikometrik niteliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 15(1), 49-55.
- Falender, C., Goodyear, R., Duan, C., Al-Darmaki, F., Bang, K., Çiftçi, A., Ruiz González, V., del Pilar Grazioso, M., Humeidan, M., Jia, X., Kağrıncı, D. Y., & Partridge, S. (2021). Lens on international clinical supervision: Lessons learned from a cross-national comparison of supervision. *Journal of Contemporary Psychotherapy: On the Cutting Edge of Modern Developments in Psychotherapy*, 51(3), 181-189. <https://doi.org/10.1007/s10879-021-09497-5>
- Farber, B. A., & Heifetz, L. J. (1981). The satisfactions and stresses of psychotherapeutic work: A factor analytic study. *Professional Psychology*, 12(5), 621-630. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.12.5.621>
- Figley, C. R. (1995). *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat traumatized* (C. R. Figley, Ed.). Routledge.
- Figley, C. R. (2002). Compassion fatigue: Psychotherapists' chronic lack of self care. *Journal of Clinical Psychology*, 58(11), 1433-1441. <https://doi.org/10.1002/jclp.10090>
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Green, A. E., Albanese, B. J., Shapiro, N. M., & Aarons, G. A. (2014). The roles of individual and organizational factors in burnout among community-based mental health service providers. *Psychological Services*, 11(1), 41-49. <https://doi.org/10.1037/a0035299>
- Gülbahar, B. (2017). The relationship between work engagement and organizational trust: A study of elementary school teachers in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 5(2), 149-159. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i2.2052>
- Hackney, H., & Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: Psikolojik yardım süreci el kitabı* (T. Ergene ve S. Aydemir-Sevim, Trans.). Mentis.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson.

- Halinski, K. H. (2009). *Predicting beginning master's level counselor effectiveness from personal characteristics and admissions data: An exploratory study* [Doctoral dissertation, University of North Texas]. UNT Digital Library. <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc11038/citation/#top>
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation and conditional process analysis: A regression-based approach*. The Guilford Press.
- Hernández, P., Gangsei, D., & Engstrom, D. (2007). Vicarious resilience: A new concept in work with those who survive trauma. *Family Process*, 46(2), 229-241. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2007.00206.x>
- Hiçdurmaz, D., & Arı İnci, F. (2015). Eşduyum yorgunluğu: Tanımı, nedenleri ve önlenmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 7(3), 295-303.
- Hou, J. M. (2015). *Characteristics of highly resilient therapists* [Doctoral dissertation, University of Minnesota]. University Digital Conservancy. <https://hdl.handle.net/11299/175469>
- İkiz, E., & Totan, T. (2014). Etkili psikolojik danışman niteliklerinin değerlendirilmesine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 269-279.
- Jackson, M., & Thompson, C. L. (1971). Effective counselor: Characteristics and attitudes. *Journal of Counseling Psychology*, 18(3), 249-254. <https://doi.org/10.1037/h0030862>
- Jang, I., Kim, Y., & Kim, K. (2016). Professionalism and professional quality of life for oncology nurses. *Journal of Clinical Nursing*, 25(19-20), 2835-2845. <https://doi.org/10.1111/jocn.13330>
- Javaheri, A. (2017). *Psychological capital: An internal resource for counseling students coping with academic and clinical stress* [Doctoral dissertation, The College of William & Mary]. William & Mary Digital Library. <https://scholarworks.wm.edu/etd/1499450019/>
- Jennings, L., & Skovholt, T. M. (1999). The cognitive, emotional, and relational characteristics of master therapists. *Journal of Counseling Psychology*, 46(1), 3-11. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.46.1.3>
- Joo, B. K., Lim, D. H., & Kim, S. (2016). Enhancing work engagement. *Leadership & Organization Development Journal*, 37(8), 1117-1134. <https://doi.org/10.1108/lodj-01-2015-0005>
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724. <https://doi.org/10.2307/256287>
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5th ed). Asil Yayın Dağıtım.
- Kalay Usta, T., & Deniz, M. E. (2019). Psikolojik danışmanların ruh sağlığı sürekliliğinin yordanması: Etkili psikolojik danışman nitelikleri ve kariyer uyumluluğunun rolü. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(2), 215-237.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler*. Nobel.
- Karatepe, O. M., & Karadas, G. (2015). Do psychological capital and work engagement foster frontline employees' satisfaction? A study in the hotel industry. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 27(6), 1254-1278. <https://doi.org/10.1108/IJCHM-01-2014-0028>
- Kerr, A. W., Hall, H. K., & Kozub, S. A. (2002). *Doing statistics with SPSS*. Sage
- Killian, K. D. (2008). Helping till it hurts? A multimethod study of compassion fatigue, burnout, and self-care in clinicians working with trauma survivors. *Traumatology*, 14(2), 32-44. <https://doi.org/10.1177/1534765608319083>
- Koller, S. L., & Hicks, R. E. (2016). Psychological capital qualities and psychological well-being in Australian mental health professionals. *International Journal of Psychological Studies*, 8(2), 41-53. <https://doi.org/10.5539/ijps.v8n2p41>
- Korkut-Owen, F., Tuzgöl-Dost, M., & Bugay-Sökmez, A. (2018). Psikolojik danışman eğitiminde mesleğe ilişkin (profesyonel) kişisel eğilimi değerlendirme: Ölçek geliştirme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(49), 173-191.

- Larsen, D., & Stamm, B. H. (2008). Professional quality of life and trauma therapists. In S. Joseph & P. A. Linley (Eds.), *Trauma, recovery, and growth: Positive psychological perspectives on posttraumatic stress* (pp. 275-293). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118269718.ch14>
- Laverdière, O., Kealy, D., Ogrodniczuk, J. S., Chamberland, S., & Descôteaux, J. (2019). Psychotherapists' professional quality of life. *Traumatology*, 25(3), 208-215. <https://doi.org/10.1037/trm0000177>
- Lawson, G., & Myers, J. E. (2011). Wellness, professional quality of life, and career-sustaining behaviors: What keeps us well?. *Journal of Counseling & Development*, 89(2), 163-171. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2011.tb00074.x>
- Linley, P. A., & Joseph, S. (2007). Therapy work and therapists' positive and negative well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(3), 385-403. <https://doi.org/10.1521/jscp.2007.26.3.385>
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695-706. <https://doi.org/10.1002/job.165>
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143-160. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.01.003>
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541-572. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
- Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47(1), 45-50. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2003.11.007>
- Luthans, F., Youssef-Morgan, C. M., & Avolio, B. J. (2015). *Psychological capital and beyond*. Oxford University Press.
- Maddux, J. E., & Kleiman, E. M. (2016). Self-efficacy: A foundational concept for positive clinical psychology. In A. M. Wood & J. Johnson (Eds.), *The wiley handbook of positive clinical psychology* (pp. 89-101). Wiley-Blackwell.
- Mamacı, M. (2021). Ruh sağlığı çalışanlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırması: Duygusal emek, psikolojik sermaye ve iyi oluş. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(35), 2030-2051. <https://doi.org/10.26466/opus.801638>
- Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7(1), 63-74. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(98\)80022-X](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(98)80022-X)
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Burnout. In G. Fink (Ed.), *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior: Handbook of stress* (pp. 351-359). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800951-2.00044-3>
- McLeod, J. (2009). *An introduction to counseling*. McGraw-Hill Education.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu. (2017). *The national occupational standard for psychological counselors*. https://portal.myk.gov.tr/index.php?option=com_meslek_std_taslak&view=taslak_listesi_yeni&msd=2&Itemid=432
- Meydan, B. (2014). Psikolojik danışman adaylarına psikolojik danışma becerilerinin kazandırılması: Karşılaştırmalı bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 110-123
- Mohammadi, M., Peyrovi, H., & Mahmoodi, M. (2017). The relationship between professional quality of life and caring ability in critical care nurses. *Dimensions of Critical Care Nursing*, 36(5), 273-277. <https://doi.org/10.1097/dcc.0000000000000263>
- Morse, G., Salyers, M. P., Rollin's, A. L., Monroe DeVita, M., & Pfahler, C. (2012). Burnout in mental health services: A review of the problem and its remediation. *Administration and Policy in Mental Health*, 39(2), 341-352. <https://doi.org/10.1007/s10488-011-0352-1>
- Mullen, P. R., & Gutierrez, D. (2016). Burnout, stress and direct student services among school counselors. *The Professional Counselor*, 6(4), 344-359. <https://doi.org/10.15241/pm.6.4.344>

- Mullen, P. R., Blount, A. J., Lambie, G. W., & Chae, N. (2017). School counselors' perceived stress, burnout, and job satisfaction. *Professional School Counseling, 21*(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/2156759x18782468>
- Ocak, M., & Güler, M. (2017). Psikolojik sermayenin tükenmişlik üzerine etkisi: Görgül bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, (49)*, 117-134. <https://doi.org/10.18070/erciyesiibd.323907>
- Odacı, H., Topal, N., & Özer, Ş. (2021). Okul danışmanlarının psikolojik iyi oluşları üzerinde psikolojik sermaye ve başa çıkma tarzlarının rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (52)*, 536-556. <https://doi.org/10.53444/deubefd.935695>
- Oğuzhan, T., Beğenirbaş, M., & Topcu, M. K. (2017). İş tatmininin belirleyicileri olarak psikolojik sermaye ve duygusal emek: Banka çalışanları üzerine bir araştırma. *Business & Management Studies: An International Journal, 5*(2), 330-344. <https://doi.org/10.15295/bmij.v5i2.116>
- Olivier, A., & Rothmann, S. (2007). Antecedents of work engagement in a multinational company. *SA Journal of Industrial Psychology, 33*(3), 49-56. <https://doi.org/10.4102/sajip.v33i3.396>
- Orhaner, E., & Mutlu, S. (2018). Sağlık personelinin iş tatmininin motivasyon üzerine etkisi. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi, 4*(1), 74-93.
- Özabacı, N., İşmen, E., & Yıldız, A. S. (2004). Psikolojik danışmanların ideal özellikleri ile yılgınlık düzeylerinin karşılaştırması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 37*(37), 8-25.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi II*. Kaan Kitabevi
- Özdamar, S., & Özeke Kocabaş, E. (2023). Counselors' psychological counseling skills and attitudes towards providing counseling help on professional satisfaction. *TAY Journal, 7*(4), 738-765. <https://doi.org/10.4102/sajip.v33i3.396>
- Özer, E., & Deniz, M. E. (2014). An investigation of university students' resilience level on the view of trait emotional EQ. *Elementary Education Online, 13*(4), 1240-1248.
- Pamukçu, B., & Demir, A. (2013). Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği Türkçe Formu'nun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(40), 212-221.
- Patel, R. (2018). *Compassion fatigue among mental healthcare providers and the impact on overall wellbeing* [Doctoral dissertation, University of San Francisco]. <https://repository.usfca.edu/diss/456/>
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods, 40*(3), 879-891. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- Radeka, M., & Hicks, R. (2018). Vicarious exposure to trauma in australian migration agents: the role of empathy and psychological capital in compassion satisfaction. *GSTF Journal of Psychology (JPsych), 4*(1), 1-7. https://doi.org/10.5176/2345-7929_4.1.105
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement, 66*(4), 701-716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies, 3*, 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Sharifian, B. (2019). *Examining the relationship between self-care and professional quality of life in counseling and clinical psychology trainees* [Master's thesis, University of Texas]. Scholar Works at UT Tyler. https://scholarworks.uttyler.edu/psychology_grad/7/
- Shimazu, A., & Schaufeli, W. B. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *BioScience Trends, 2*(1), 2.

- Silveira, F. S., & Boyer, W. (2015). Vicarious resilience in counselors of child and youth victims of interpersonal trauma. *Qualitative Health Research*, 25(4), 513-526. <https://doi.org/10.1177/1049732314552284>
- Simons, J. C., & Buitendach, J. H. (2013). Psychological capital, work engagement and organisational commitment amongst call centre employees in South Africa. *SA Journal of Industrial Psychology*, 39(2), 1-12. <https://doi.org/10.4102/sajip.v39i2.1071>
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S., & Çinko, M. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Siu, O. L. (2013). Psychological capital, work well-being, and work-life balance among chinese employees. *Journal of Personnel Psychology*, 12(4), 170-181. <https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000092>
- Skovholt, T. M. (2012). The counselor's resilient self. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, 4(38), 137-146.
- Snyder, C. R., Irving, L., & Anderson, J. R. (1991). Hope and health: Measuring the will and the ways. In C. R. Snyder & D. R. Forsyth (Eds.), *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective* (pp. 285-305). Pergamon Press.
- Sommers-Flanagan, J., & Sommers-Flanagan, R. (2015). *Klinik görüşme: Psikolojik değerlendirme esasları* (G. Akbaş & L. Korkmaz, Trans.). İthaki.
- Stamm, B. H. (2005). *The ProQOL manual: The professional quality of life scale: Compassion satisfaction, burnout and compassion fatigue/secondary trauma scales*. <http://www.compassionfatigue.org/pages/ProQOLManualOct05.pdf>
- Stamm, B. H. (2010). *The Concise ProQOL manual*. <https://proqol.org/proqol-manual>
- Şahin, N. H., & Durak, A. (1994). Kısa semptom envanteri: Türk gençleri için uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(31), 44-56.
- Şantaş, F., Işık, O., & Çilhoroz, Y. (2018). Hemşirelerin iş yaşam kalitesi, iş motivasyonu ve yaşam tatmini algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Journal of Management and Economics Research*, 16(1), 64-76. <https://doi.org/10.11611/yead.374958>
- Tanrıverdi, H., & Sarıhan, M. (2013). İşe bağlılığın tükenmişlik ve depresyon düzeyleri üzerindeki etkileri: Sağlık çalışanları üzerinde bir araştırma. *Business & Management Studies: An International Journal*, 1(2), 206-228. <https://doi.org/10.15295/bmij.v1.i2.34>
- Taytaş, M., & Tanhan, F. (2021). Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 9(18), 1037-1058. <https://doi.org/10.18009/jcer.983718>
- Thomas, F. (1999). Competency-based relationship counseling: The necessity of goal setting and counselor flexibility in efficient and effective couples counseling. *Journal of Pastoral Care*, 53(1), 87-99. <https://doi.org/10.1177/002234099905300110>
- Thompson, I., Amatea, E., & Thompson, E. (2014). Personal and contextual predictors of mental health counselors' compassion fatigue and burnout. *Journal of Mental Health Counseling*, 36(1), 58-77. <https://doi.org/10.17744/mehc.36.1.p61m73373m4617r3>
- Tösten, R., Arslantaş, H. İ., & Şahin, G. (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin tükenmişliğe etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 726-744. <https://doi.org/10.23891/efdyyu.2017.28>
- Türkiye Yeterlilikler Veritabanı. (2025a). *Bachelor's degree in psychology*. https://portal.tyc.gov.tr/yeterlilikkarama?yeterlilikkodu=&yeterlilikadi=Psikoloji&router_yeterlilikler_path_tpublish=2&belgetipi=10&kurulus=0&tycseviye=6&tematikkodu=0

- Yeşil, A., Ergün, Ü., Amasyalı, C., Er, F., Olgun, N. N., & Aker, A. T. (2010). Çalışanlar için yaşam kalitesi ölçeği Türkçe uyarlaması geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Nöropsikiyatri Arşivi Dergisi*, 47(7), 111-117. <https://doi.org/10.4274/npa.5210>
- Yeşiltaş, A., Şahin, S., & Serezli, G. (2019). Çalışan mutluluğunun ve işe bağlılığın örgüt performansına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(30), 664-673. <https://doi.org/10.20875/makusobed.555411>
- Yıldırım Kurtuluş, H., & Yüksel Şahin, F. (2022). Psikolojik danışmanların etkili psikolojik danışman nitelikleri, mesleki kıvançları ve mesleki doyumlarının incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(72), 447-468.
- Yıldırım Kurtuluş, H., & Yüksel Şahin, F. (2023). Moderating role of effective counselor characteristics in the relationship between the behaviors of counselors' supervisors and their professional pride and job satisfaction. *Hacettepe University Journal of Education*, 38(3), 317-334. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2023.489>
- Yılmaz, O., & Ergene, T. (2022). Etkili psikolojik danışmanların özellikleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1198-1217. <https://doi.org/10.24315/tred.912277>
- Zara, A., & İçöz, F. (2015). Türkiye'de ruh sağlığı alanında travma mağdurlarıyla çalışanlarda ikincil travmatik stres. *Klinik Psikiyatri*, 18(1), 15-23.
- Zengin, Y., & Bayram, N. (2023). İnsana yakışır işin öznel iyi oluş ve işten ayrılma niyetine etkisi. *Bingöl Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 223-239. <https://doi.org/10.33399/biibfad.1234021>



Türkiye'de kamu eğitim harcamalarının iller düzeyinde belirleyicileri

Ebru Çağlayan Akay ¹, Mustafa Çelen ², Serdar Yılmaz ³

Öz

Kamu eğitim hizmetlerinin etkin bir şekilde sunulması tüm ülkeler için büyük önem arz etmektedir. Orta gelir tuzağına ile karşılaşma ihtimali bulunan Türkiye için bu durum özellikle önemlidir. Ülkemizde, kamu eğitimi hizmeti için büyük miktarda bütçe kaynağı harcamaktadır. Ancak, il düzeyinde kaynak kullanımının belirlenmesinde yerel sosyo-ekonomik ve demografik dinamikler dikkate alınmamaktadır. Bu çalışmada, 2008-2021 dönemi için il düzeyinde kamu eğitim harcamalarının belirleyicileri analiz edilmektedir. Bu analiz sonuçlarına göre, illerin ekonomik yapısının, öğrenci-öğretmen ve okullaşma oranının eğitim hizmetleri için kaynak ihtiyacını etkilediğini göstermektedir. Ancak, öğrenci-öğretmen ve okullaşma oranı açısından ilköğretim ve ortaöğretim arasında bir tutarsızlık söz konusudur.

Anahtar Kelimeler

Eğitim harcamaları
Kamu eğitim harcamaları
İl düzeyinde kamu eğitim harcamaları
Öğrenci-öğretmen oranı
Okullaşma oranı
Öğrenci nüfus yoğunluğu
Panel veri analizi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 20.02.2024

Kabul Tarihi: 04.02.2025

Elektronik Yayın Tarihi: 25.08.2025

DOI: 10.15390/ES.2025.2574

Giriş

Ülkeler bilgi ekonomisi dünyasında rekabetçi olabilmek için beşerî sermaye birikimine öncelik vermektedir. Beşerî sermayenin geliştirilmesi ise ancak eğitimin nitelik ve niceliğinin artırılmasıyla mümkündür. Yüksek orta gelirli bir ülke olarak Türkiye'nin karşı karşıya olduğu zorluklardan biri de orta gelir tuzağıdır. Orta gelir tuzağı, bir ülkenin belirli bir ekonomik kalkınma seviyesine ulaştıktan sonra aşmakta güçlük çektiği ekonomik kalkınma seviyesidir (Gill vd., 2007). Bu terim Brezilya, Arjantin ve Türkiye gibi ekonomik büyüme, ücret rekabeti ve inovasyonla ilgili ciddi zorluklarla karşılaşan büyük ekonomileri tanımlamak için kullanılmaktadır. Uluslararası Para Fonu (IMF), orta gelirli ülkelerin “zengin ülkelerin hızla değişen ileri teknolojisi ile yoksul ülkelerin düşük ücretli emek yoğun ürünleri arasında rekabette sıkışıp kaldığını” belirtmektedir (Imam ve Temple, 2024). Türkiye, orta gelir tuzağından aşmak amacıyla kamu eğitim sistemini iyileştirmek için büyük miktarda bütçe kaynağı kullanmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu'na göre, Türkiye 2022 yılında gayrisafi yurtiçi hasılanın (GSYH) yüzde 3,9'unu eğitime harcamıştır (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2024a). Bu bütçe kaynakları büyük ölçüde il düzeyinde harcanmaktadır. Ancak, Türkiye'de iller arasında kişi başına düşen eğitim harcamalarında önemli farklılıklar bulunmaktadır.⁴ Bu farklılığa bir açıklama getirmek, bu çalışmanın temel motivasyonlarından biridir.

¹ Marmara Üniversitesi, İktisat Fakültesi, Ekonometri Bölümü, İstanbul, Türkiye, ecaglayan@marmara.edu.tr

² Marmara Üniversitesi, İktisat Fakültesi, Maliye Bölümü, İstanbul, Türkiye, mcelen@marmara.edu.tr

³ Dünya Bankası, Washington D.C., ABD; Marmara Üniversitesi, İktisat Fakültesi, İktisat Bölümü, İstanbul, Türkiye, syilmaz@worldbank.org

⁴ Kişi başına düşen il eğitim harcamaları miktarı, toplam il eğitim harcamalarının (Hazine ve Maliye Bakanlığı, 2024) il nüfusuna bölünmesiyle hesaplanır (TÜİK, 2024b).

Kamu eğitim harcamalarının tahsisini ve dağılımını neyin belirlediği sorusu literatürde kapsamlı bir şekilde incelenmiş olmasına rağmen, eğitim harcamalarının harcama birimleri arasındaki farklılaşması sorusu yeterince çalışılmamış bir araştırma alanıdır. Özellikle de Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde ulus-altı yönetim düzeyleri için az çalışılmış bir araştırma konusudur. Ulusal düzeyde eğitim hizmetlerinin sunulması için bütçe kaynaklarının tahsisi ve dağıtımına ilişkin literatür, hem ekonomik hem de ekonomik olmayan faktörlerin rolünü araştırmaktadır (Almadin vd., 2022; Busemeyer, 2007; Castles, 1989; Cristobal vd., 2022; Dragomirescu-Gaina, 2015; Jabbar ve Selvaratnam, 2017; Imana, 2017; Sagarik, 2013; Sheikh, 2019; Strawczynski ve Zeira, 2003; Yun ve Yusoff, 2018). Ancak, aynı soruyu ABD dışında ulus-altı yönetim düzeylerini araştıran sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Fernandez ve Rogerson, 1997; Hirsch, 1960; McMahon, 1970; Nord, 1983; Porteba, 1997; Shapiro, 1962). Verbina ve Chowdhury (2004) Rusya Federasyonu'nu; Chakrabarti ve Joglekar (2006) Hindistan eyaletlerini; Grob ve Wolter (2007) İsviçre kantonlarını; Bischoff ve Prasetyia (2019) Endonezya bölgelerini incelemiştir. Türkiye'de bu soruyu inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de il düzeyinde kamu eğitim harcamalarının belirleyicilerini analiz etmektir. Bu konunun il düzeyinde incelenmesinin temel nedeni, il yönetimlerinin eğitim bütçesinin uygulanmasındaki rolüdür.⁵ Türkiye'de il yönetimleri, Milli Eğitim Bakanlığı'na tahsis edilen bütçeyi öğretmen görevlendirmek, okul inşaatı projelerini denetlemek ve okullara öğretim materyalleri ve malzemeleri dağıtmak suretiyle il düzeyinde yürütmektedir. Türkiye'de iller arasında büyük bir çeşitlilik olduğu için, il yönetimlerinin eğitim bütçesini uygulama kapasitesi de farklılık göstermektedir. İl yönetimleri arasındaki bütçe farklılığının çeşitli nedenlerinden söz edilebilir.⁶ Bu çalışmanın temel varsayımı il düzeyinde kişi başına düşen toplam eğitim harcaması ile tarımın toplam il ekonomisi içindeki payı, öğrenci-öğretmen oranı, okullaşma oranı ve öğrenci nüfus yoğunluğu arasında güçlü bir istatistiksel ilişki olduğu yönündedir.

Eğitim harcamalarındaki bu değişkenlik, ülkenin büyüklüğü ve illerin çeşitliliğinden kaynaklanmaktadır. Türkiye büyük ve heterojen bir ülkedir. 85 milyonluk nüfusun yaklaşık 16 milyonu İstanbul ilinde yaşamaktadır (toplam nüfusun yüzde 18,65'i). Buna karşılık Bayburt ilinde yaşayan kişi sayısı 85 bindir- (toplam nüfusun yüzde 0,1'i). Daha da önemlisi, iller arasında gözle görülür eşitsizliklerden söz edilebilir. İller düzeyinde GINI katsayısı 0,342 ile 0,449 arasında değişmektedir. Gayri safi yurtiçi hasılaya katkı açısından baktığımızda ise sadece beş il GSYH'nin yarısından fazlasını üretirken (2022'de yüzde 53,9) geri kalan 76 ilin payı yüzde 50'nin altındadır. (TÜİK, 2024a).

Kamu eğitim harcamalarının belirleyicileri üzerine önemli bir literatür bulunmaktadır (Almadin vd., 2022; Bischoff ve Prasetyia, 2019; Busemeyer, 2007; Castles, 1989; Chakrabarti ve Joglekar, 2006; Cristobal vd., 2022; Dragomirescu-Gaina, 2015; Fernandez ve Rogerson, 1997; Grob ve Wolter, 2007; Hirsch, 1960; Imana, 2017; Jabbar ve Selvaratnam, 2017; McMahon, 1970; Nord, 1983; Porteba, 1997; Sagarik, 2013; Shapiro, 1962; Sheikh, 2019; Strawczynski ve Zeira, 2003; Verbina ve Chowdhury, 2004; Yun ve Yusoff, 2018). Ancak Türkiye'ye ilişkin mevcut literatür, kamu eğitim harcamalarından ziyade hanehalkı eğitim harcamalarının belirleyicilerine odaklanmaktadır (Acar, Cilasun vd., 2016;

⁵ Türkiye, ikili bir yerel yönetim sistemine sahip üniter bir ülkedir: merkezden atanmış valiler tarafından yönetilen yerel birimler (iller) ve halk tarafından seçilen yerel yönetimler (belediyeler) (Yılmaz ve Guner, 2013). Ülke topraklarının tamamı 81 il yönetimine bölünmüştür. İl yönetiminin başı, merkezi hükümet tarafından atanan bir validir. Eğitim hizmetlerinin sunumu belediyelere devredilmemiştir. Bu, merkezi yönetimin sorumluluğundadır. Merkezi yönetim, halkın tüm kamu eğitim harcamalarından sorumludur - toplam hükümet bütçesinin yaklaşık yüzde 10'u eğitim hizmetlerine ayrılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ülkenin eğitim yönetimini yürütür ve müfredatın hazırlanması ve eğitim materyallerinin geliştirilmesinin yanı sıra öğretmenlerin işe alınmasından ve okulların tasarlanıp inşa edilmesinden sorumludur. İllerde eğitim işleri, Milli Eğitim Bakanı tarafından atanan ancak il valisinin yönetimi altında çalışan Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından organize edilir. Bir ilin milli eğitim müdürü, öğretmenlerin yönetiminden ve o ile tahsis edilen eğitim bütçesinin kullanılmasından sorumludur.

⁶ Bütçe sapması, bütçelenen tutar ile fiili harcama tutarı arasındaki farkı ifade eder.

Acar, Günalp vd., 2016; Bayar ve Bengi, 2016). Bu anlamda, kamu eğitim harcamalarının belirleyicilerini analiz eden herhangi bir çalışma bulunmaması literatürde bir boşluk oluşturmaktadır. Daha da önemlisi, eğitim hizmetlerinin çıktılarına ulaşmak için il eğitim bütçesinin uygulanmasında il yönetimlerinin rolüne odaklanan bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışma, 2008-2021 dönemi için Türkiye'de il düzeyinde kamu eğitim harcamalarının belirleyicilerini analiz ederek literatüre katkıda bulunmaktadır. Özellikle, ilköğretim ve ortaöğretimde iller arasında kişi başına düşen kamu harcamalarındaki değişim incelenmektedir.

Bir sonraki bölümde, kamu eğitim harcamalarının belirleyicileri hakkında kısa bir literatür taraması sunulmaktadır. Takip eden bölümde model spesifikasyonu, değişkenlerin tanımı ve hipotezler dahil olmak üzere analiz yöntemi tartışılmaktadır. Dördüncü bölüm analizimizin bulgularını sunmakta, son bölüm ise tartışmalar ve ileri düzey araştırmalar için önerilerle çalışmayı sonlandırmaktadır.

Literatür Taraması

Kamu eğitim harcamalarının belirleyicileri üzerine multi disiplinler literatür, teorik formülasyonlar ve ampirik ilişki testleri açısından oldukça zengindir. Ancak, hem teorik formülasyonlar hem de ampirik bulgular, ulusal veya ulus-altı düzeylerde eğitim harcamalarının seviyesini neyin açıkladığı konusunda yetersiz kalmaktadır. Literatürde üç grup çalışma bulunmaktadır. Birinci grup çalışmalar ülkeler arası analizlerden elde edilen kanıtları sunarken, diğerleri analiz birimi olarak ulusal veya ulus-altı düzeyleri kullanmaktadır.

Ülkeler arası analiz kullanan ilk grup çalışmalar, eğitim harcamalarının belirlenmesinde hem ekonomik hem de ekonomik olmayan faktörlerin rolünü araştırmaktadır. Ülkeler arası bir analizde Castles (1989), OECD ülkeleri arasında yükseköğretim de dahil olmak üzere toplam kamu eğitim harcamalarındaki değişimi analiz etmiştir. Castles'ın analizine göre, en önemli açıklayıcı değişkenler din, hükümette sağ partilerin varlığı ve yükseköğretim sektöründeki kayıtlı öğrenci sayılarıdır. Benzer bir çalışmada Castles'ın modelini kullanarak Busemeyer (2007), aynı soruyu 21 OECD ülkesinde sosyo-ekonomik, siyasi ve kurumsal belirleyiciler başlıkları altında farklı bir dizi değişkenle analiz etmiştir. Bu çalışmada ekonomik kalkınma düzeyi, genç nüfusun payı, anayasal veto yetkisi, sosyal harcama miktarı ve yerel gelir düzeyinin kamu eğitim harcamalarının temel belirleyicileri olduğunu gösteren kanıtlar bulunmuştur.

Benzer bir çalışmada Dragomirescu-Gaina (2015), 2000-2012 dönemi için AB üye ülkeleri genelinde kamu eğitim harcamalarının temel belirleyicilerini analiz etmektedir. Kamu eğitim harcamalarının itici güçlerini anlamak için dört denklemlilik bir sistem tahmin etmektedir; üç denklem ilk, orta ve yükseköğretime odaklanırken dördüncü denklem toplam eğitim harcamalarına yoğunlaşmaktadır. Ne yazık ki bulguları temel sağlamlık testlerini geçemediğinde dolayı açıklayıcı değildir.

İkinci grup çalışmalar, tek bir ülke bağlamında ulusal faktörlere odaklanmaktadır. Tek bir ülke bağlamında ulusal kamu eğitim harcamalarının belirleyicilerini açıklamak için hem ekonomik hem de ekonomik olmayan değişkenleri kullanmaktadırlar. Sosyo-ekonomik, demografik yapı ve ekonomik kalkınma düzeyi gibi faktörlerin yanı sıra politik ve kurumsal sistemlerin eğitim hizmeti sunumu harcama düzeylerini belirlemedeki rolünü araştırmaktadırlar. Örneğin Strawczynski ve Zeira (2003), 1962'den 1998'e kadar İsrail'deki eğitim harcamalarını çeşitli demografik, ekonomik ve politik değişkenleri kullanarak analiz etmiştir. Nüfus büyüklüğü ve azınlık öğrenci payı (Arap) gibi demografik değişkenlerin ve ekonomik bir değişkenin (kişi başına düşen GSYH) İsrail'deki eğitim harcamalarının önemli bir kısmını açıkladığını bulmuşlardır.

Sagarik (2013), 1982-2010 dönemi için bir dizi sosyo-ekonomik, demografik, politik ve kurumsal değişken kullanarak Tayland'daki kamu eğitim harcamalarını araştırmıştır. Elde ettiği sonuçlar, önceki yılın harcamalarının cari yılın toplam eğitim harcamalarının ana belirleyicisi olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, enflasyon, işsizlik ve dolaylı verginin toplam vergi içindeki payının da toplam eğitim harcamaları üzerinde etkisi olduğunu bulmuştur. Cari ve sermaye harcamaları açısından, geçen yılın harcamaları ve sanayileşme, cari harcamalar üzerinde pozitif etkiye sahipken, sermaye harcamaları üzerinde herhangi bir etkiye sahip değildir. Enflasyon ve dolaylı verginin payı cari harcamalar üzerinde

negatif etkiye sahipken, sermaye üzerinde herhangi bir etkiye sahip değildir; işsizlik ise sermaye harcamaları üzerinde negatif etkiye sahipken cari harcamalar üzerinde herhangi bir etki meydana getirmemektedir.

Malezya'da eğitim harcamalarının belirleyicileri üzerine iki ampirik analiz bulunmaktadır. İlk çalışmada, Jabbar ve Selvaratnam (2017) bütçe açıkları ve gelir tahsilatlarının eğitim harcamaları üzerinde önemli pozitif etkiye sahip olduğuna, demografik değişkenlerin ise eğitim harcamaları üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığına dair kanıtlar sunmaktadır. İkinci bir çalışmada, Yun ve Yusoff (2018) 1982-2016 döneminde Malezya'da kamu eğitim harcamalarının belirleyicilerini analiz etmektedir. Reel gayrisafi yurtiçi hasıla büyüme oranı, işsizlik oranı, enflasyon oranı ve çalışma çağındaki nüfusu kamu eğitim harcamalarının ana belirleyicileri olarak tespit etmişlerdir.

Imana (2017), Kenya'da 1980-2014 döneminde kamu eğitim harcamalarının büyümesini etkileyen ekonomik-demografik dinamiklerin, para miktarının, tazminat artışlarının, siyasi ve mali faktörlerin rolünü incelemiştir. Bu faktörlerin her birindeki değişkenler pozitif ve negatif işaretlere sahip olduğu için analizi karışık sonuçlar ortaya koymaktadır; ancak ekonomik-demografik değişkenlerle yaptığı model, gecikmeli harcamaların, daha fazla öğretmen istihdamının, bütçe açıklarının ve kişi başına düşen reel gelirin eğitim harcamaları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstererek en tutarlı sonuçları sunmaktadır.

Sheikh (2019) aynı soruyu Bangladeş bağlamında ekonomik-demografik, karar alma ve siyasi faktörlerin yanı sıra yönetim göstergelerini kullanarak yanıtlamaya çalışmıştır. Bulguları, kamu eğitim harcamalarının çoğunlukla bir önceki yılın harcamalarından ve dolaylı vergilerden etkilendiğini göstermektedir. Buna ek olarak, toplam nüfus ve yönetim etkinliğinin eğitim harcamaları düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu savunmaktadır.

Malezya'da olduğu gibi Filipinler'de de iki çalışma bulunmaktadır. İlk çalışmada, Almadin ve diğerleri (2022) zaman serisi verilerini kullanarak 1989-2018 yılları arasında Filipinler'deki kamu eğitim harcamalarının belirleyicilerini incelemiştir. Elde ettikleri bulgular, kişi başına düşen gayrisafi yurtiçi hasıla ve gecikmeli kamu eğitim harcamalarının Filipinler'deki eğitim harcamalarının en önemli belirleyicileri olduğunu göstermektedir. Eğitim harcamaları ile işsizlik oranı ve kentleşme düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulamamışlardır. İkinci bir çalışmada, Cristobal ve diğerleri (2022) aynı soruyu 1990-2019 dönemi için incelemiştir. Elde ettikleri sonuçlar, ekonomik büyüme, vergi ve nüfus artışının Filipinler'deki kamu eğitim harcamalarının en önemli belirleyicileri olduğunu göstermektedir.

Üçüncü grup çalışmalar, ulus-altı düzeylerde eğitim harcamalarının belirleyicilerini analiz etmeye odaklanmaktadır. Öncü bir çalışmada Hirsch (1960) 1951-1952 ve 1954-1955 olmak üzere iki farklı döneme ait verileri kullanarak ABD eyaletlerindeki kamu eğitim harcamalarının belirleyicilerini analiz etmiştir. Bulgularına göre, nüfus büyüklüğü, nüfusun yaş yapısı, okul bölgesinin büyüklüğü, ekonomik ve yönetim karakteristikleri eğitim harcamalarının düzeyini belirlemede önemli bir rol oynamaktadır.

Daha sonra Shapiro (1962), 1920, 1930, 1940 ve 1950 yılları için ABD'nin güney ve güney harici diğer eyaletlerindeki öğrenci başına harcama düzeyindeki farklılıkları açıklamak için sosyoekonomik faktörleri incelemiştir. Kişi başına düşen kişisel gelirden azınlık nüfus yüzdelere, okul çağındaki çocuklara, kentsel nüfusa, işgücüne, kayıtlı öğrenci sayısına kadar uzanan kapsamlı bir değişkenler listesi kullanmasına rağmen, bulguları sonuçsuz kalmıştır. Benzer şekilde, McMahon (1970) iki farklı model kullanarak ABD'de eyalet düzeyindeki harcamaların belirleyicilerini incelemiştir. McMohan'ın yapısal modeli; üretim maliyeti, gelir kaynakları ve eğitim talebi faktörlerini kesitsel bir analizde bir araya getirerek, okul çağındaki nüfusun yüzdesi, kamu okullarının ikameleri/alternatifleri ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısını eyalet düzeyindeki kamu eğitim harcamaları için önemli belirleyiciler olarak ortaya koymuştur. Ancak, zaman serisi modelinde, sadece kesitsel modelden elde edilen okul çağındaki çocuk nüfusu önemli bir faktördür. Okullara yapılan devlet yardımı ve işsizlik gibi ek faktörler eyalet düzeyindeki eğitim harcamalarını etkilerken, vergi gelirinin herhangi bir etkisi gözlemlenmemiştir.

Daha mikro düzeyde bir analizde Nord (1983), 1970-71 öğretim yılı için Kuzey Carolina'daki 100 okul bölgesinde eğitim harcamalarının belirleyicilerini araştırmıştır. Açıklayıcı değişkenler olarak aile geliri, emlak değerleri, özel okullara devam eden öğrencilerin yüzdesi, nüfusun yüzdesi olarak 5-18 yaş arası çocuklar, nüfus yoğunluğu, nüfusun medyan eğitim seviyesi, eyalet yardımı, federal yardım, ortalama öğretmen maaşı ve öğrenci-öğretmen oranını kullanmıştır. Bu yetki alanlarında sadece medyan aile gelirinin kamu eğitim harcamaları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Fernandez ve Rogerson (1997), 1950-1990 dönemini kapsayan bir panel veri seti kullanarak ABD eyaletlerindeki eğitim harcamalarının belirleyicilerini incelemiştir. Analizleri, öğrenci başına harcamaların öğrenci başına kişisel gelirle aynı oranda büyüdüğüne dair kanıtlar sunmaktadır.

Porteba (1997) 1960 ve 1990 yılları arasında ABD eyaletlerinde demografik yapı ve öğrenci başına eğitim harcamaları arasındaki ilişkiyi analiz etmiştir. Temel bulgu, yaşlı nüfusun payındaki artışın kişi başına eğitim harcamalarını azalttığıdır.

ABD dışındaki çalışmalar açısından, Verbina ve Chowdhury (2004) 1999-2000 dönemi için Rusya Federasyonu'ndaki 88 bölge için bir panel veri analizi gerçekleştirmiştir. Elde ettikleri sonuçlar, bütçe gelirinin ve bin kişi başına düşen öğrenci sayısı olarak ölçülen öğrenci-nüfus oranının eğitim harcamaları üzerinde olumlu etkileri olduğunu, nüfus yoğunluğunun ise olumsuz bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Chakrabarti ve Joglekar (2006), 1980-81'den 1999-2000'e kadar 15 Hindistan eyaletinde devletin eğitim finansmanına odaklanmıştır. Analizleri, kişi başına düşen gelirin toplam eğitim harcamaları ile pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak, azınlık gruplarının varlığı eğitim harcamaları üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir.

Grob ve Wolter (2007), 1990-2002 dönemi için İsviçre kantonlarındaki eğitim harcaması düzeylerinin belirlenmesinde demografik faktörlerin rolünü analiz etmiştir. Ana bulguları, yaşlı nüfusun payının kamu eğitim harcamaları üzerinde anlamlı negatif etkiye sahip olduğudur. İkinci bulguları ise eğitim harcamalarının okul çağındaki nüfustaki değişikliklere esnek olmayan tepkisi ile ilgilidir. Bu, toplam eğitim harcamalarının öğrenci sayısındaki değişime yavaş uyum sağladığı anlamına gelmektedir.

Bischoff ve Prasetyia (2019), 2005-2012 yılları arasında Endonezya'daki bölgelerde ilk ve orta öğretim harcamalarını yönlendiren faktörleri analiz etmiştir. Toplam ve öğrenci başına eğitim harcamalarını açıklamak için bir dizi sosyo-ekonomik, siyasi ve coğrafi değişken kullanılmaktadır. Temel bulguları, denize kıyısı olmayan ve okullaşma oranı düşük belediyelerin eğitime daha az harcama yaptığı, belediyelerin mali kapasitelerinin ve okul çağındaki çocuk sayısının eğitim harcamalarının düzeyini belirlemeye olumlu katkıda bulunduğudır. Daha da önemlisi, bulguları Endonezya'da eğitim hizmetlerinin sağlanmasında ölçek ekonomilerinin varlığını desteklemektedir: nüfusunun büyük bir kısmı kentsel alanlarda yaşayan illerde eğitim harcamalarının payı daha düşüktür.

Çalışmamız, ulus-altı düzeydeki eğitim harcamalarının belirleyicilerine odaklanan üçüncü grup literatüre katkıda bulunmaktadır. Bununla birlikte, ikinci grup çalışmalardaki model özelliklerinden de yararlanılmış ve ekonomik, sosyal ve demografik değişkenler de modele dahil edilmiştir.

Bu makalede kamu eğitim harcamalarının il düzeyine odaklanarak literatürdeki bir boşluğu doldurmak amaçlanmaktadır. Çünkü literatürde Türkiye'de il düzeyinde kamu eğitim harcamalarının belirleyicilerine odaklanan herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. İl yönetimleri, Türkiye'de kamu eğitim sisteminin yönetilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca, kız çocuklarının ilk ve ortaöğretimde okullaşma oranını artırma çabalarına da aktif katkı sunmaktadır.

Yöntem

Veriler ve değişkenlerin tanımı

Bu makale, 2008-2021 dönemi için Türkiye'deki 8 ilden oluşan dengeli bir veri seti ile il düzeyinde kamu eğitim harcamalarının belirleyicilerini analiz etmektedir. Analizimizin bu dönemi kapsamının nedeni, zorunlu eğitim sisteminde ulusal düzeyde bir değişiklik olması ve bu nedenle verilerin mevcut olmasıdır⁷. Tablo 1, analizimizdeki değişkenlerin tanımını ve beklenen işaretlerini sunmaktadır.

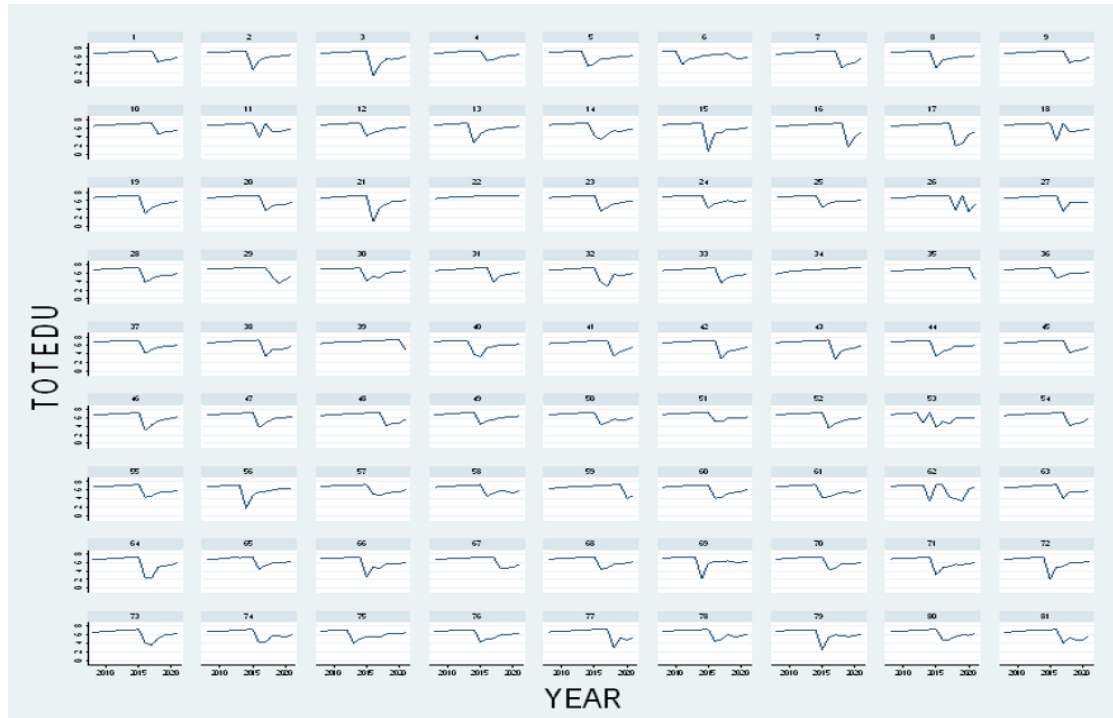
Literatür incelemesiyle ilgili önceki bölümde gösterildiği gibi, araştırmacılar tarafından kamu eğitim harcamalarının belirleyicilerini analiz etmede kullanılan çok sayıda değişken vardır. Bu belirleyiciler genel olarak ekonomik, sosyal ve demografik faktörler olarak sınıflandırılabilir. Analizimizde bu faktörlere karşılık gelen değişkenleri kullanacağız. Ancak, bu değişkenleri ilköğretim ve eğitim düzeyleri olarak ayırmak istiyoruz. Türkiye'de üç seviyede resmi kamu eğitimi bulunmaktadır: ilköğretim (1. sınıftan 8. sınıfa kadar), ortaöğretim (9. sınıftan 12. sınıfa kadar) ve yükseköğretim (üçüncü düzey).⁸ Yükseköğretimin finansmanı, ilköğretim ve ortaöğretimin finansmanından çok farklı olduğu için, biz ikincisine odaklanıyoruz.

Bağımlı değişkenimiz il düzeyinde kişi başına düşen toplam ilköğretim ve ortaöğretim kamu eğitim harcamasıdır (TOTEDU). Mullahy ve Norton (2022) tarafından, bağımlı değişkenleri negatif olmayan ve büyük sayılar içeren (maaşlar, harcamalar ve gelirler gibi) modellerle ilgili verilen rehber doğrultusunda, bağımlı değişkenimizi büyük değerlerdeki sayısal değerleri azaltmak için doğal logaritma formuna dönüştürdük. Bu nedenle, farklılıkları korurken bağımlı değişken için değer aralığını daralttık (Mullahy ve Norton, 2022).

Aşağıdaki Şekil 1'deki çizgi grafikleri, her bir ildeki eğitim harcamalarının (TOTEDU) zaman içindeki değişimini görsel olarak sunmaktadır. Bunlar, çalışma dönemi boyunca bir ilde ve 81 ilde kişi başına düşen toplam eğitim harcaması seviyelerinde geniş bir değişiklik olduğunu göstermektedir.

⁷ Son değişikliklerle birlikte, Türkiye'de eğitim hizmeti sunumu artık 12 yıl süren ulusal bir zorunlu eğitim sistemiyle yönetilmektedir. Zorunlu eğitimin iki bileşeni bulunmaktadır. İlköğretim, 6-14 yaş arasındaki çocuklara yönelik eğitim ve öğretimi kapsamaktadır. Ortaöğretim, ilköğretimden sonra 15 ile 18 yaş arasındaki çocukların dört yıl boyunca aldığı genel, mesleki ve teknik eğitimin tamamını kapsamaktadır.

⁸ Veri sınıflandırma ve metodolojimiz Türkiye İstatistik Kurumu, 2023 Milli Eğitim İstatistikleri'ne dayanmaktadır. Analitik çerçeve, kavramlar, tanım, sınıflandırmalar, verilerin kapsamı, hesaplama kuralları, temel veri kaynaklarının özellikleri, derleme uygulamaları ve Milli Eğitim İstatistikleri'nin revizyonları hakkında daha fazla bilgi Türkiye İstatistik Kurumu'ndan (TÜİK, 2024a) alınabilir.



Şekil 1. 2008-2021 Yılları Arasında 81 İldeki Eğitim Harcamalarının Çizgi Grafikleri

Bağımsız değişkenlerimiz şunlardır:

- *Ekonomik değişkenler:* İllerin ekonomik yapısını yansıtmak için, toplam il gayri safi yurtiçi hasılasındaki tarım sektörünün payını temsil eden bir tarım değişkeni (AGR) ekledik. Tholkes ve Sederberg (1990), tarım sektörünün payının kamu eğitiminin sağlanmasında ölçek ekonomilerini analiz etmek için önemli bir belirleyici olduğunu savunmaktadır. Tarımın eğitim harcamaları üzerinde iki kanaldan olumlu bir etkiye sahip olması beklendiğinden, AGR değişkeninin pozitif bir işarete sahip olmasını bekliyoruz. İlk olarak, tarım sektörünün payı, bir ildeki kırsal-kentsel ayrımının bir göstergesidir. Gayri safi il hasılasında tarım sektörünün payı daha yüksek olan iller, genellikle daha kırsal alanlar olup, daha az şehirselleşmiş özellik gösterir. Kırsal yerleşim yerleri, kaçınılmaz olarak daha uzak köylere sahiptir. Bu nedenle, daha kırsal illerde, daha uzak yerlerde eğitim hizmetleri sunma ihtiyacının kişi başına düşen eğitim harcamasını artırması beklenmektedir. Buna bağlı bir beklenti, Türkiye'de eğitim hizmetlerinin sağlanmasında ölçek ekonomilerinin varlığıdır. AGR için pozitif bir işaret, ölçek ekonomisinin bir göstergesidir (Tholkes ve Sederberg, 1990).
- *Sosyal değişkenler:* Sosyal değişkenler için öğrenci-öğretmen oranı ve kayıt oranını kullanıyoruz. Öğrenci-öğretmen oranı, Nord (1983) gibi araştırmacılar tarafından da kullanılmıştır ve negatif bir işaret alması beklenmektedir, çünkü sınıf büyüklüğü arttıkça, eğitim maliyetlerinin ortalama olarak azalması gerekir (Monk ve Haller, 1986). Kayıt oranı açısından ise, kayıt oranındaki artışın hem sermaye hem de sürekli harcamaları gerektireceği için pozitif bir işaret almasını bekliyoruz. Modelimizde öğrenci-öğretmen oranını ilköğretim (STRP) ve ortaöğretim (STRS) için ayrı ayrı tahmin ettik. Benzer şekilde, kayıt oranlarını da ilköğretim (ENRP) ve ortaöğretim (ENRS) için ayrı dahil ettik. Bu değişkenler literatürde yaygın olarak kullanılmaktadır (Fernandez ve Rogerson, 1997; Grob ve Wolter, 2007; Imana, 2017).

- *Demografik değişkenler:* Demografik etkileri anlamak için, modelimize öğrenci nüfusu yoğunluğu değişkenini dâhil ediyoruz. Nüfus yoğunluğu gibi demografik bir değişken literatürde yaygın olarak kullanılmaktadır (McMahon, 1970; Nord, 1983; Shapiro, 1962); ancak, biz, öğrenci başına değer tahmin etmek için Fernandez ve Rogerson (1997) modelini izledik. Değişken, bir ilin coğrafi alanının ilköğrencisi (SPDP) ve ortaokul öğrencisi (SPDS) sayısına bölünmesiyle hesaplanır. Bu değişken, kilometrekare başına öğrenci nüfus yoğunluğunu temsil eder ve negatif bir işarete sahip olması beklenir. Yani, öğrenci nüfusu yoğunluğundaki artış, öğrenci sayısındaki artışı ifade ettiğinden, kişi başına eğitim harcamalarının azalmasına yardımcı olmalıdır.

Tablo 1. Değişkenlerin tanımı ve beklenen işaret

Değişkenler	Tanım	Ölçüm	Beklenen işaret	Veri kaynağı
Bağımlı Değişken				
TOTEDU	İl düzeyindeki ilköğretim ve ortaöğretim kamu eğitim harcamaları kişi başına, il düzeyindeki toplam kamu eğitim harcamalarının ilin yıl ortası nüfus tahminine bölünmesiyle hesaplanır.	Türk Lirası (TRY)		Türkiye Cumhuriyeti Hazine ve Maliye Bakanlığı İl Kamu Eğitim Harcamaları https://tr.hmb.gov.tr/adresinden ulaşılabilir.
Bağımsız Değişkenler				
AGR	Tarım sektörünün gayri safi il hasılasındaki payı	Yüzde payı	+	Türkiye İstatistik Kurumu www.tuik.gov.tr
STRP	Öğrenci-öğretmen oranı (ilköğretim)	Oran	-	Türkiye İstatistik Kurumu ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2024)
ENRP	Kayıt oranı (ilköğretim)	Oran	+	Türkiye İstatistik Kurumu ve Milli Eğitim Bakanlığı
STRS	Öğrenci-öğretmen oranı (ortaöğretim)	Oran	-	Türkiye İstatistik Kurumu ve Milli Eğitim Bakanlığı
ENRS	Kayıt oranı (ortaöğretim)	Oran	+	Türkiye İstatistik Kurumu ve Milli Eğitim Bakanlığı
SPDP	Öğrenci nüfus yoğunluğu (ilköğretim) (coğrafi alan bölü ilköğretim öğrenci nüfusu)	Oran	-	Türkiye İstatistik Kurumu ve Milli Eğitim Bakanlığı
SPDS	Öğrenci nüfus yoğunluğu (ortaöğretim) (coğrafi alan bölü ortaöğretim öğrenci nüfusu)	Oran	-	Türkiye İstatistik Kurumu ve Milli Eğitim Bakanlığı

Ekonometrik Model Tanımlaması ve Hipotez

Bu çalışmada, en bilindik ekonometri yöntemlerinden biri olan dengeli panel veri analizini kullanıyoruz. Ekonomide, panel veri analizi çeşitli mikro ve makroekonomik değişkenlerin davranışlarını incelemek için yaygın olarak kullanılmaktadır (Arellano ve Bond, 1991). Panel veri, saf zaman serisi veya yatay kesit veriden daha fazla bilgi, değişkenlik ve verimlilik içerir. Panel verinin yatay kesit ve zaman serisi verileriyle karşılaştırıldığında avantajları aşağıdaki gibi özetlenebilir (Hübler, 2005):

- i. Çok sayıda gözlem, daha az çoklu doğrusal bağıllık ve daha fazla serbestlik derecesi ile daha bilgilendirici veriler ve ekonometri tahminlerinin daha yüksek verimliliğini sağlar.
- ii. Panel veri, araştırmacıların kesinlikle zaman serisi ve yatay kesit verilerin önemli bir eksikliği olan gözlemlenmemiş heterojenliği kontrol etmelerine olanak tanır.
- iii. Panel veri analizi, politika müdahalelerinin etkilerini değerlendirme ve etkilerin hangi koşullar altında nedensel etkiler olarak yorumlanabileceğini belirleme olanaklarını iyileştirir.
- iv. Panel veriler, grupların tek bir zaman serisinde toplanmasından kaynaklanabilecek tahmin sapmalarını en aza indirebilir.

Bu yöntem, yatay kesit ve zaman serisi verilerini aynı anda incelememize yardımcı olur. Dengeli bir panelde, zaman periyotlarının sayısı T tüm bireyler i için aynıdır. Kişi başına toplam eğitim harcaması için dengeli panel modelinin fonksiyonel biçimi aşağıdaki gibi gösterilmiştir:

$$\ln(TOTEDU_{it}) = \delta + \beta_1 * AGR_{it} + \beta_2 * STRP_{it} + \beta_3 * ENRP_{it} + \beta_4 * STRS_{it} + \beta_5 * ENRS_{it} + \beta_6 * SPDP_{it} + \beta_7 * SPDS_{it} + \varepsilon_{it}$$

Burada i illeri ($i = 1, \dots, 81$) ve t zamanı ($t = 2008, \dots, 2021$) ifade eder, δ sabit etkiler katsayısıdır ve ε hem yatay kesit hem de zaman boyunca değişen rassal hata terimidir. Toplam eğitim harcaması bağımlı değişkeni göz önüne alındığında, aşağıdaki bağımsız değişkenlere sahibiz (Tablo 1'e bakınız):

Tablo 1'de açıklanan değişkenler kullanılarak aşağıdaki üç hipotezi incelemekteyiz⁹:

Hipotez 1: AGR ve TOTEDU arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H₀: AGR ve TOTEDU arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Hipotez 2: Öğrenci-öğretmen oranı (STRP ve STRS) ve kayıt oranı (ENRP ve ENRS) ile TOTEDU arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H₀: STR ve ENR ile TOTEDU arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Hipotez 3: Öğrenci nüfus yoğunluğu (SPDP ve SPDS) ile TOTEDU arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H₀: SPD ile TOTEDU arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

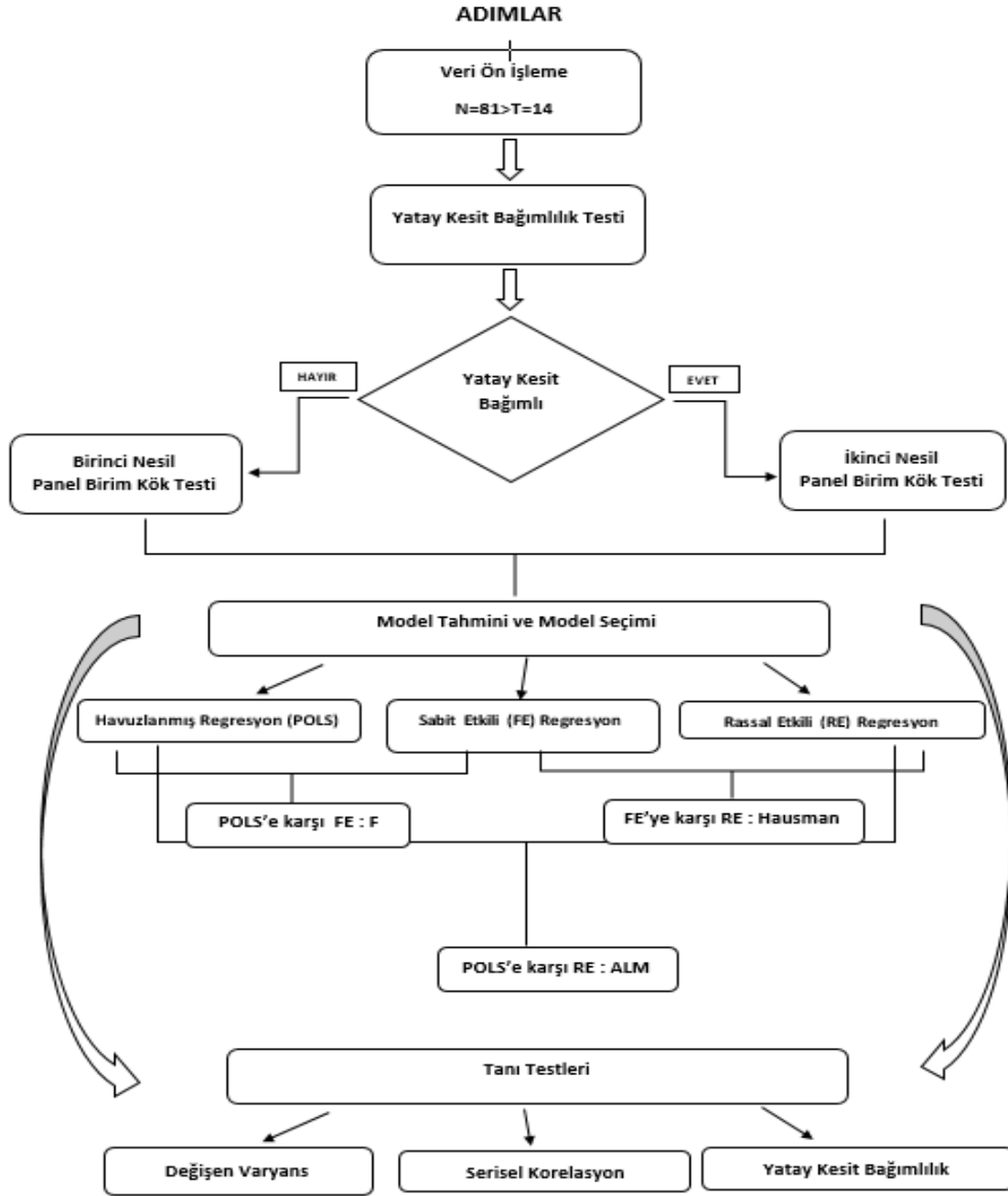
Metodolojinin Adımları

Eğitim harcamalarının belirleyicileri üzerine literatürdeki ampirik çalışmaların bulguları, temel sağlamlık kontrollerine karşı bilindiği üzere hassastır. Bu çalışmada, büyük bir yatay kesit boyutu ve az sayıda zaman periyodu olan dengeli bir panel veri seti kullanıyoruz, dolayısıyla $N(81) > T(14)$. $N > T$ olduğundan, modelimiz için en iyi tahminiciyi seçmek amacıyla adım adım bir yaklaşım kullandık:

- i. Yatay Kesit Bağımlılık: İlk olarak, birinci veya ikinci nesil birim kök testinin kullanılıp kullanılmayacağına karar vermek için yatay kesit bağımlılık analiz edilir.
- ii. Panel Birim Kök Testleri: İkinci olarak, serilerin durağanlığı panel birim kök testleriyle araştırılır.
- iii. Model Seçimi: Üçüncü olarak, en güvenilir tahmin ediciyi seçmek amacıyla, Havuzlanmış Sıradan En Küçük Kareler (POLS), Sabit Etkiler (FE) ve Rassal Etkiler (RE). Panel tahmincilerini kullanarak modelimizi tahmin ediyor ve bu üç seçenek arasında çapraz testler gerçekleştiriyoruz.
- iv. Tanı Testleri: Son olarak, üçüncü aşamanın sonuçlarına dayanarak, model için en güvenilir tahminiciyi kullanıyoruz ve tahmin sonuçları için tanı testleri yürütüyoruz.

⁹ Analizimizde STATA-16 yazılımını kullandık.

Bu çalışmanın metodolojik süreci Şekil 2'de sunulmuştur. Şekil 2, çalışmada kullanılan metodolojinin her adımını özetlemektedir:



Şekil 2. Çalışmanın Metodolojik Sürecinin Akış Şeması

Yatay Kesit Bağımlılık

Panel birim kök testlerini uygulamadan önce, çalışmadaki tüm değişkenlerin olası yatay kesit bağımlılık açısından kontrol edilmesi önemlidir. Pesaran (2006), yatay kesit bağımlılığın göz ardı edilmesinin tutarsız ve yukarı doğru sapmalı tahminlere yol açtığını belirtmektedir. İller arasındaki yatay kesit bağımlılığı doğrulamak için bu çalışma, veri setimizde N'nin T'den büyük olması nedeniyle Pesaran'ın (2004) yatay kesit bağımlılık (CD) testini uygulamaktadır. CD testinin sonuçları Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Yatay Kesit Bağımlılığın Sonuçları

Değişken	CD Test İstatistiği	p-değeri	Karar
TOTEDU	73.56*	0.000	Yatay Kesit Bağımlı
AGR	103.61*	0.000	Yatay Kesit Bağımlı
STRP	188.81*	0.000	Yatay Kesit Bağımlı
ENRP	125.80*	0.000	Yatay Kesit Bağımlı
STRS	97.39*	0.000	Yatay Kesit Bağımlı
ENRS	180.94*	0.000	Yatay Kesit Bağımlı
SPDP	72.87*	0.000	Yatay Kesit Bağımlı
SPDS	161.59*	0.000	Yatay Kesit Bağımlı

Notlar: (i) Yatay kesit bağımlılığın olmadığı sıfır hipotezi; (ii) $CD = \sqrt{\frac{2T}{N(N-1)}} (\sum_{i=1}^{N-1} \sum_{k=i+1}^N \hat{\rho}_{ik})$ Burada, T zaman aralığını, N ise kesit birimlerinin sayısını ifade eder ve $\hat{\rho}_{ik}$, kesitler arasındaki ikili korelasyonu gösterir.; (iii)* %1 istatistiksel anlamlılığı göstermektedir.

Tablo 2'de sunulan CD test sonuçları, "yatay kesit bağımlılık yok" sıfır hipotezinin tüm değişkenler için %1 istatistiksel anlamlılık seviyesinde reddedildiğini göstermektedir. Bu nedenle, tüm değişkenlerde yatay kesit bağımlılığın varlığı, ikinci nesil birim kök testi yapmamızı gerektirmektedir.

Panel Birim Kök Testleri

Sahte regresyon sonuçlarından kaçınmak için birim kök testleri yapmak önemlidir. Ancak, bir panel veri setinde yatay kesit bağımlılık mevcut olduğunda, birinci nesil panel birim kök testleri geçersiz hale gelir. Yatay kesit bağımlılık durumunda, serilerin durağan olup olmadığını test etmek için ikinci nesil birim kök testleri kullanılmalıdır. Bir çalışmadaki değişkenlerin her birinin panel birim kökü içerip içermediğini test etmek için, Pesaran (2007) tarafından geliştirilen kesitsel Pesaran ve Shin (CIPS) birim kök testi kullanılır. CIPS panel birim kök testi, paneldeki farklı birimler arasında var olabilecek bağımlılığı hesaba katmaktadır. Daha da önemlisi, CIPS, bu çalışmada olduğu gibi $N > T$ olan durumlarda uygulanabilir.

CIPS sıfır hipotezi, tüm zaman serilerinin durağan olmadığını, alternatif hipotezi ise tüm zaman serilerinin durağan süreçler olduğunu öne sürmektedir. Tablo 3, CIPS testinin sonuçlarını sunmaktadır. Tabloda, birim kök istatistikleri hem sabit hem de sabit ve trend için raporlanmıştır.

Tablo 3. CIPS Testinin Sonuçları

Değişkenler	Düzye		Birinci Farklar	
	Sabit	Sabit&Trend	Sabit	Sabit&Trend
TOTEDU	-3.968*	-3.978*	-4.445*	-4.400*
AGR	-2.546*	-2.986*	-4.160*	-4.147*
STRP	-2.736*	-4.198*	-5.316*	-5.345*
ENRP	-2.990*	-2.861*	-3.917*	-4.327*
STRS	-2.559*	-2.566*	-3.522*	-3.934*
ENRS	-2.963*	-3.519*	-4.712*	-4.682*
SPDP	-1.513	-1.992	-2.986*	-3.479*
SPDS	-1.632	-2.332	-3.145*	-3.156*

Notlar: (i) Sıfır hipotezi, serinin homojen durağan olmadığını gösterir.; (ii) * %1 istatistiksel anlamlılığı gösterir.; (iii) Test İstatistikleri: $CIPS(N, T) = N^{-1} \sum_{i=1}^N t_i(N, T) = \frac{\sum_{i=1}^N CADF_i}{N}$ burada $t_i(N, T)$ ADF regresyonundaki i'inci yatay kesit birimi için kesitsel olarak genişletilmiş Dickey-Fuller test istatistiğidir.

Tablo 3, durağan olmayan sıfır hipotezinin hem sabit hem de sabit ve trend modellerinde SPDP ve SPDS hariç tüm değişkenler için reddedildiğini göstermektedir. Bu, SPDP ve SPDS hariç tüm değişkenler için serilerin seviyelerinde durağan veya sıfırıncı dereceden entegre, I(0) olduğu anlamına gelir. Bu nedenle, bu değişkenler için analizde panel modelleri serilerin seviyesinde tahmin edilecektir. Ancak, SPDP ve SPDS değişkenlerinin I(1) olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle, sahte regresyon sonuçlarından kaçınmak amacıyla, durağan olmayan SPDP ve SPDS değişkenlerini birinci farklarıyla birlikte modele dahil ediyoruz.

Model Seçimi

Çalışma, POLS, FE ve RE panel modellerini tahmin etmekte, ardından çapraz testler uygulamakta ve modelleri karşılaştırarak en uygun olanı bulmaya çalışmaktadır. POLS tahmin yöntemi, kesitsel boyutun veri matrisleri arasında fark olmadığı temel ifadesi altında sonuçlar sunmaktadır.

Tablo 4. Model Tanımlamasının Çapraz Testleri

Model Tanımlaması			
Çapraz Testler	Test İstatistikleri		Sıfır Hipotezi Kararı
POLS vs FE	F	1.81 (0.000)	Reddedildi
POLS vs RE	ALM	17.24 (0.000)	Reddedildi
FE vs RE	Hausman	242.30 (0.000)	Reddedildi

Not: p değerleri parantez içinde gösterilmektedir.

Sabit etkili model ile POLS modeli arasında seçim yapmak için bir F testi gerçekleştirdik. Sıfır hipotezi, tüm sabitlerin homojen olduğu ve dolayısıyla POLS modelinin uygulanabilir olduğu yönündedir. Tablo 4'te, F istatistiklerinin sonuçları (p değeri = 0,000), POLS modeli yerine FE panel modelini önermektedir.

POLS ve RE panel modelleri arasında daha iyi modeli seçmek için Ayarlanmış Lagrange Çarpımı Testi (ALM) kullanılmıştır. Rassal etkinin varyansının sıfırdan büyük olduğu ve bu durumda rassal etkiler modellerinin kullanılmasının gerektiği alternatif hipotezine karşı, sıfır hipotezi rassal etkinin varyansının sıfır olduğu ve dolayısıyla POLS modelinin uygun olduğu yönündedir. ALM testinin sonucuna göre (p değeri = 0,000), sıfır hipotezi reddedilir; bu, rassal etkili modelin POLS'a göre daha uygun olduğu anlamına gelir. ALM testi, iller arasında önemli farklar olduğunu gösterdiği için, seçenekler arasında POLS modelini hariç tutmaya karar verdik.

RE ve FE tahmincileri söz konusu olduğunda, Hausman (1978) testi RE panel modeli ile FE panel modeli arasında seçim yapmaya izin verir. Sıfır hipotezi, katsayılar arasındaki farkın sistematik olmadığını öne sürmektedir. Tablo 4'te, Hausman testinin sonucu (p-değeri=0,000), sabit etkili modelin rassal etkili modelden üstün olduğunu gösterir. Sabit etkili model, her grup için farklı sabitlere izin vermektedir.

Bulgular

Adım adım gerçekleştirdiğimiz tanı yaklaşımımız, sabit etkiler modelinin diğer iki seçeneğe kıyasla daha güvenilir olduğunu göstermektedir. Sabit etkiler tahmincisinin avantajı, tahmincilerin bireysel etkilerle korelasyonlu olsa bile tutarlı olmasıdır. Sabit etkiler modeli, belirli bireysel illere özgü olan ve zamanla değişmeyen tüm etkileri yakalar.

Tablo 5'teki sonuçları yorumlamadan önce, tablonun sonunda sunulan tanı testlerinin sonuçlarını tartışmak istiyoruz. İlk olarak, standart hata tahminlerinin sapmalı olmasına ve regresyon sonuçlarının yanlış yorumlanmasına yol açabilen değişen varyans ile başlıyoruz. Sabit etkiler modellerinde grup bazında değişen varyans için değiştirilmiş Wald testi istatistiği, verilerde değişen varyans olup olmadığını tespit etmek için kullanılır (Greene, 2000). Her iki model için de, Değiştirilmiş Wald Testi istatistiği değerleri sıfır hipotezini reddetmemize yol açmaktadır (Model I için 363.67 ve Model II için 361.64), bu da değişen varyansın varlığını göstermektedir (Greene, 2003).

İkinci olarak, seri korelasyon testini yaptık. Her bir yatay kesit birim için hata teriminin takip eden periyottaki hata terimiyle korelasyonuna serisel korelasyon adı verilir (Bhargava vd., 1982). Veri setinde serisel korelasyonun varlığını tespit etmek için Durbin-Watson testi ve Baltagi-Wu (1999) Yerel Olarak En İyi Değişmez (LBI) testlerini kullandık. Durbin-Watson testi ve LBI testinin test istatistikleri Model I için sırasıyla 1,5621 ve 1,6161 ve Model II için sırasıyla 1,5624 ve 1,6157'dir. Test istatistikleri 2'den küçükse serisel korelasyon mevcut olduğundan, sonuçlarımız serisel korelasyonun varlığını göstermektedir.

Son olarak, farklı paneller arasındaki bozulma terimlerinde korelasyonun bir göstergesi olan yatay kesit bağımlılığı test ettik. Pesaran (2004) testi, yatay kesit bağımlılığın olmadığı sıfır hipotezi altında modellerde yatay kesitsel bağımlılık sorunu olup olmadığını kontrol etmek için kullanılmaktadır. Her iki model için Pesaran test istatistiği %1 düzeyinde anlamlı olduğundan, verilerde yatay kesit bağımlılığın mevcut olduğu sonucuna varılmaktadır.

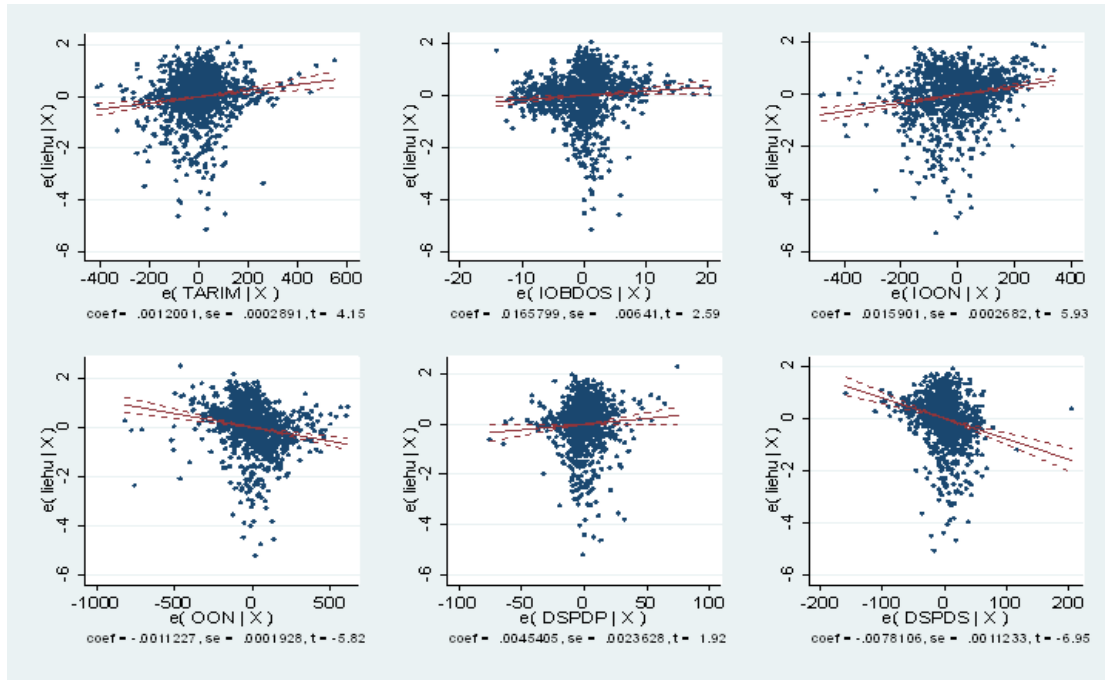
Genel olarak, tanı sonuçları, ilk sabit etkiler modelimizin serisel korelasyon, değişen varyans ve yatay kesit bağımlılık içerdiğini göstermektedir. Bu nedenle, her iki modeli de robust standart hatalarla yeniden tahmin ettik. Tablo 5'teki son iki sütun standart ve robust standart hataları sunmaktadır. Tabloda sunulan katsayı değerleri, serisel korelasyon, değişen varyans ve yatay kesit bağımlılığa karşı robust standart hatalarla tahmin edilmiştir.

Tablo 5. Sabit Etkili Panel Modellerinin ve Tanı Testlerinin Tahmini

Değişkenler	MODEL I			MODEL II		
	Katsayı	Standart hata	Robust standart hata	Katsayı	Standart hata	Robust standart hata
AGR	0.0012*	0.0002	0.0002	0.0012*	0.0002	0.0002
STRP	0.0164*	0.0064	0.0051	0.0165*	0.0064	0.0051
ENRP	0.0015*	0.0002	0.0003	0.0015*	0.0002	0.0003
STRS	-0.0053	0.0080	0.0122	-	-	-
ENRS	-0.0011*	0.0001	0.0004	-0.0011*	0.0001	0.0003
DSPDP	0.0042***	0.0024	0.0024	0.0045***	0.0023	0.0024
DSPDS	-0.0079*	0.0011	0.0009	-0.0078*	0.0011	0.0009
Sabit	5.1143*	0.3251	0.5209	5.0694*	0.3180	0.4796
F testi	46.28*		86.91*	53.94*		99.55*
R ²	0.2513			0.2510		
Tanı Testleri						
Değişen	Değiştirilmiş	363.67		361.64		
Varyans	Wald Testi	(0.000)		(0.000)		
Serisel	Durbin-	1.5621		1.5624		
Korelasyon	Watson					
	Baltagi-Wu	1.6161		1.6157		
	LBI					
Yatay Kesit	Pesaran	19.075		19.122		
Bağımlılık		(0.000)		(0.000)		

Notlar: (i)*, **, *** sırasıyla %1, %5 ve %10 istatistiksel anlamlılığı göstermektedir.; (ii) p değerleri parantez içinde gösterilmiştir.; (iii) D değişkenin ilk farkını belirtir.; (iv) Bağımlı değişken TOTEDU'dur.

Sabit etkiler panel modelinin tahmininden sonra, bağımsız değişkenler ile eğitim harcamalarının kısmi korelasyonu (TOTEDU) üzerinde bireysel etkilerin ve diğer yardımcı değişkenlerin etkisini kontrol etmek için kullanılan eklenen değişken grafiği kullanıldı. Grafik, tüm bağımsız değişkenlerin eklenmiş değişkenli grafiklerinden oluşan bir matris oluşturmakta ve çok değişkenli panel regresyonundan bir bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki kısmi korelasyonu göstermektedir (Gallup, 2020). Tahmin sonuçları, yöntem bölümündeki model tanımlamamıza göre Tablo 5 ve Şekil 3'te sunulmuştur. İlk tahminde, Tablo 1'de listelenen tüm değişkenleri dahil ettik. İlköğretim için öğrenci nüfus yoğunluğunun (DSPDP) ve ortaöğretim için öğrenci-öğretmen oranının (STRS) birinci farkı hariç tüm değişkenler %1 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. DSPDP, kabul edilebilir bir düzey olan %10 düzeyinde anlamlı olmasına rağmen, STRS hiçbir kabul edilebilir düzeyde istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu nedenle, STRS'yi çıkararak aynı modeli yeniden tahmin ettik. Şekil 3, Model II için eklenen değişken grafiklerini içermektedir. Eklenen değişken grafiği, modele başka değişkenler de dahil edildiğinde bağımsız değişken ve TOTEDU arasındaki ilişkinin grafiksel bir gösterimini sağlamaktadır.



Şekil 3. Eklenen Değişken Grafiği

Tablo 5 ve Şekil 3'teki ikinci modelin sonuçları, DSPDP (10%) hariç tüm değişkenlerin %1 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle:

Hipotez 1'i kabul ediyoruz: gayri safi il hasılasındaki tarım sektörünün payı ile illerin kişi başına düşen toplam ilk ve orta öğretim olarak harcamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Tarım sektörünün payı, kişi başına düşen toplam il harcamaları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir etkiye sahiptir. Özellikle, tarım sektörünün payındaki her bir birimlik artış için eğitim harcamaları %0,12 oranında artmaktadır. Bu, Türkiye'de il düzeyinde eğitim hizmetlerinin sağlanmasında ölçek ekonomilerinin bir işaretidir. Bulgularımız Tholkes ve Sederberg'in (1990) bulgularıyla tutarlıdır. Yukarıda tartışıldığı gibi, tarım sektörünün payı, doğal verimsizliklerin olduğu bir ilin kırsal doğasının bir göstergesidir. Önemli düzeyde tarımsal ekonomik faaliyete sahip iller, diğer illere göre ilk ve orta öğretime daha fazla harcama yapmaktadır.

Hipotez 2 açısından tahminlerimiz karışık sonuçlar sunmaktadır. İlköğretim düzeyinde, Türkiye'de öğrenci-öğretmen oranı (STRP) ve kayıt oranı (ENRP) ile toplam kişi başına eğitim harcamaları arasında Castles (1989) ve Nord (1983) bulgularına benzer şekilde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulduk. Öğrenci-öğretmen oranındaki (STRP) ve kayıt oranındaki (ENRP) artış, kişi başına düşen toplam eğitim harcamalarında (TOTEDU) bir artışa yol açacaktır. Ortaöğretimde ise öğrenci-öğretmen oranındaki (STRS) ve kayıt oranındaki (ENRS) artış, kişi başına düşen toplam eğitim harcamalarını (TOTEDU) negatif yönde etkilemektedir. Ancak, ortaöğretim için öğrenci-öğretmen oranı (STRS) kabul edilebilir düzeyde istatistiksel olarak anlamlı değildir, buna karşın ortaöğretim için kayıt oranı (ENRS) değişkeni bağımlı değişken (TOTEDU) üzerinde %1 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı ve negatif etkiye sahiptir. ENRS katsayısı, ENRS bir birim arttığında TOTEDU'nun zamanla %0,01 arttığını gösterir. STRS'deki değişken istatistiksel olarak anlamlı olmadığından, modelden çıkardık ve modeli yeniden tahmin ettik. Tablo 5'in Model II sütununda sunulduğu gibi, STRS'nin modelden çıkarılmasının diğer değişkenlerin değerleri ve istatistiksel anlamlılık seviyeleri üzerinde herhangi bir etkisi olmamıştır.

Son hipoteze gelince, öğrenci nüfus yoğunluğu ile illerin kişi başına düşen toplam ilköğretim ve ortaöğretim harcamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu kabul ediyoruz. Ancak, ilk ve orta öğretim için değişkenlerin işareti ters yöndedir. İlk öğretim için öğrenci nüfus

yoğunluğu (SPDP), bağımlı değişken (TOTEDU) üzerinde %10 anlamlılık düzeyinde pozitif bir etkiye sahiptir. Orta öğretim için nüfus yoğunluğu (SPDS) ise bağımlı değişken (TOTEDU) ile %1 anlamlılık düzeyinde negatif ilişkilidir.

Tartışma, Sonuç, Öneriler

Kalkınma ekonomisinde orta gelir tuzağı, bir ülkenin gelişme düzeyini arttırmakta ve yüksek gelir statüsüne ulaşmakta zorlanması durumunu ifade eder (Gill vd., 2007). Orta gelir tuzağının üstesinden gelmek, bir ülkenin beşeri sermaye düzeyiyle doğrudan bağlantılı olduğu için uzun zamandır önemli bir sosyo-ekonomik sorun olarak algılanmaktadır. İnovasyonu güçlendirmek ve beşeri sermaye kalitesini artırmak için eğitime yatırım yapmak, orta gelir tuzağının üstesinden gelmenin en etkili yolu olmuştur (Hara, 2021).

Türkiye, 2007 yılında Dünya Bankası tarafından “üst-orta gelirli ülke” olarak sınıflandırılmıştır. Türkiye, 2001 yılından sonra doğrudan yabancı yatırımları çekmek için ekonomik reformlara girerek istikrarlı ekonomik büyümesini sürdürmüştür. 2020 yılına kadar dış ticaret sektörünü güçlü bir şekilde geliştirirken enflasyon oranını da kontrol altında tutmuştur. Ancak 2020 yılından itibaren Türkiye'nin ekonomik kalkınması durmuş ve orta gelir tuzağı sinyalleri vermeye başlamıştır. Dünya Bankası'na göre, Türkiye'nin gayrisafi yurtiçi hasılası (GSYH) 2014 yılında 939 milyar dolardan 2020 yılında 720 milyar dolara düşmüştür. Son dönemde yüksek enflasyon, yüksek işsizlik oranı ve yüksek borç orta gelir tuzağı korkularını körüklemeye başladı.

Türkiye için, beşeri sermaye kalitesini artırmak amacıyla eğitime yatırım yapmak orta gelir tuzağından kurtulmanın tek yoludur. Çünkü ülke ekonomisinin kompozisyonu elektrikli araçlar, dronlar ve beyaz eşyalar gibi yüksek katma değerli ürünler üretmeye doğru ilerlemektedir. Dolayısıyla, kamu eğitim harcamalarının verimliliğini artırmak sadece bütçe disiplini ve mali alan meselesiyle ilgili değil, aynı zamanda orta gelir tuzağından kurtulmak için daha yüksek ekonomik büyüme oranına ulaşmakla da alakalıdır. Bu bağlamda, kamu eğitim harcamalarının analiz edilmesi, politika yapıcılarının bütçe kaynaklarının kullanımında verimliliği ve etkinliği artırmanın yollarını belirlemelerine yardımcı olmaktadır.

Analizimiz, tarım sektörünün payı, öğrenci-öğretmen oranı, okullaşma oranı ve öğrenci nüfus yoğunluğunun Türkiye'de il düzeyinde kamu eğitim harcamalarının önemli belirleyicileri olduğunu göstermektedir. Bulgularımız göz önüne alındığında, politika yapıcılara halkın ihtiyaçlarına cevap verebilmek için toplam eğitim harcamalarının belirlenmesinin nasıl iyileştirilebileceğine dair öneri olarak burada belirtilmesi gereken bazı çıkarımlar mevcuttur:

İlk olarak, bütçe kaynaklarının tahsisi için öğrenci başına formül belirlenirken illerin ekonomik yapısının dikkate alınması gerekmektedir. Daha kırsal illerde eğitim hizmetleri sunmanın daha maliyetli olduğu görülmektedir. Elde ettiğimiz sonuçlar, Almadin ve diğerlerinin (2022) Filipinler için bulguları ile benzerlik göstermektedir. Onların bulguları, kentleşmenin eğitim hizmetlerinin maliyetini artırmadığı yönündedir. Bulgularımız, Türkiye'nin kırsal kesimlerinde eğitim hizmetlerinin sunumunda ölçek ekonomilerinin olmadığını gösterse de, ölçek ekonomilerinin dinamiklerini anlamak için ek araştırmalar yapılması gerekmektedir. Kırsal illerde eğitim hizmeti sunumunun maliyetindeki artışın nedenlerini anlamaya ihtiyaç vardır: ulaşım maliyeti mi, yatırım maliyeti mi, yoksa öğrenci dağılımı mı? Maliyet, belirli bir eğitim kalitesi seviyesine ulaşılmasını nasıl etkilemektedir?

İkinci olarak, öğrenci-öğretmen oranı ve okullaşma oranı önemli bir rol oynamaktadır, ancak ilköğretim ve ortaöğretim için farklı yönlerdedir. Öğrenci-öğretmen oranı ve okullaşma oranı literatürde kamu eğitim harcamalarının belirleyicilerini açıklamada önemli değişkenlerdir (Nord, 1983). Ancak Türkiye'de bu değişkenlerin ilk ve ortaöğretim harcamaları üzerinde farklı etkileri bulunmaktadır. İlköğretimde öğrenci-öğretmen oranı ve okullaşma oranı arttıkça harcamaların da artmaya devam etmesi, ilköğretim okullarının optimal büyüklüğün ötesinde faaliyet gösterdiğinin bir işaretidir. Politika yapıcılar için Türkiye'de ilkokulların aşırı kalabalık olup olmadığını araştırmak önemlidir. Aynı olguyu ortaöğretimde gözlemlemiyoruz. Ortaöğretimde öğrenci-öğretmen oranının

eğitim harcamaları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi yoktur. Ancak, okullaşma oranı oldukça anlamlı bir negatif etkiye sahiptir. Bu durum, ortaöğretim hizmet sunumuna aşırı yatırım yapıldığını ve kayıt oranlarının iyileştirilmesi gerektiğini göstermektedir. İlave bir öğrenci başına marjinal maliyetteki düşüş, ortaöğretim okullarının yetersiz kaldığını göstermektedir.

İlk ve orta öğretimde gözlemlenen farklılıkları açıklayabilecek çeşitli faktörlerden söz edilebilir. İlk ve orta öğretim farklı zamanlarda ve farklı süreçlerle zorunlu hale getirilmiştir. İlköğretim, cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren özellikle kırsal kesimde okul yatırım seferberliği ile zorunlu hale getirilmiştir. Bu dönemde inşa edilen ilköğretim okullarının birçoğu ekonomik ömrünü tamamlamıştır ve ek yatırımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Okul süresi açısından, ilköğretim uzun süre beş yıl olarak uygulanmış ve 1997 yılında buna üç yıl daha eklenmiştir. Ortaöğretim ise çok yakın bir tarihte -2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren- zorunlu hale getirilmiştir ve ortaöğretimde okullaşma oranı her zaman ilköğretimden daha düşük olmuştur. Bu bağlamda, kız çocuklarının ortaöğretime katılımını artıracak politikaların tasarlanması önem taşımaktadır; zira anekdot niteliğindeki kanıtlar, ailelerin özellikle kırsal kesimlerde kız çocuklarının ilköğretimden sonra eğitimlerine devam etmelerine izin verme konusunda isteksiz olduklarını göstermektedir. Son olarak, özel okul tercihi ilköğretime kıyasla ortaöğretim düzeyinde daha yaygındır ve bu da kamu eğitim harcamalarının görelisi olarak ikame edilmesi durumunu yaratmaktadır.

Üçüncü olarak, öğrenci nüfus yoğunluğuna ilişkin sonuçlar diğer çalışmaların sonuçlarıyla tutarlıdır (Bischoff ve Prasetya, 2019; Grob ve Wolter, 2007). İlköğretimde öğrenci nüfus yoğunluğunun istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir etkisi mevcuttur. Bu durum, ilköğretim düzeyinde potansiyel optimal altı okul büyüklüğüne ilişkin daha önceki gözlemlerle tutarlıdır. Daha da önemlisi, ortaöğretim için öğrenci nüfus yoğunluğunun istatistiksel olarak anlamlı negatif etkisi, ortaöğretimde kayıt oranlarının iyileştirilmesi için bir alan olduğuna dair bir başka işarettir.

Üç bulgumuz – ulus-altı düzeylerin ekonomik yapısının rolü, öğrenci öğretmen oranı ve okullaşma oranının önemi ve öğrenci nüfus yoğunluğunun etkisi - Brezilya, Arjantin, Kolombiya ve diğerleri gibi orta gelir tuzağında sıkışmış büyük ve çeşitlilik taşıyan gelişmekte olan ülkeler için dersler sunmaktadır. Bu ülkeler, orta gelir tuzağı sorunuyla mücadelede ulus-altı düzeyde eğitim harcamalarının etkinliğini artırmada bu faktörlerin rolünü göz önünde bulundurmalıdır.

Bununla birlikte, analizimiz çeşitli eksikliklerinden söz edilebilir. Analizimizdeki önemli bir eksik değişken, iç ve dış göç kalıpları hakkındaki bilgilerdir. Çeşitli göç kalıplarına ilişkin mevcut verilerin eksikliği, iç ve dış göçün neden olduğu nüfus değişkenliğinin etkisini analiz etmemizi engellemektedir. 2008-2021 çalışma dönemi boyunca iç göç açısından, iller arası göçten ziyade il içi göç hareketliliğinde artış gözlenmiştir. Birçok ilde, özellikle Güneydoğu illerinde güvenlik nedenlerinden dolayı illerin kırsal alanlarından kentsel alanlarına doğru artan bir göç yaşanmıştır. Ayrıca, 2012 yılında yürürlüğe giren Büyükşehir Belediyeleri Kanunu, kentleşme oranı yüksek illerdeki tabloyu daha da karmaşık hale getirmiştir. Yasa, kent tanımını 30 ilin tüm coğrafi alanını kapsayacak şekilde genişlettiğinden, Türkiye İstatistik Kurumu kent/kır tanımlarını değiştirmiştir. Dış göçle ilgili olarak, Suriye ve diğer ülkelerden gelen göçmenler konusunda il düzeyinde güvenilir rakamlar bulunmamaktadır.

Sonuç olarak, Türkiye'nin orta gelir tuzağından kaçınması için hem akademik hem de politika karar alıcılara çeşitli öneriler sunulabilir. Akademik camia, eğitim hizmeti sunum maliyetinin bileşenlerini ve ilköğretimde optimum sınıf büyüklüğünü araştırarak daha iyi politika yapımına teknik girdiler sağlayabilir. Kırsal kesimde maliyete neden olan unsurların daha iyi anlaşılması ve optimum sınıf büyüklüğünün belirlenmesi, politika tercihlerine ışık tutacaktır. Politika yapıcılar açısından bakıldığında, bulgularımız eğitim harcamalarının finansmanına ilişkin mevcut formülün gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir. Akademik bulgular, eğitim harcamalarının kırsal ve kentsel iller arasında paylaştırılması, öğrenci-öğretmen oranlarının belirlenmesi ve okullaşma oranının teşvik edilmesi konularında politika yapıcılarını bilgilendirmelidir.

Kaynakça

- Acar, E. Ö., Cilasun, S. M., & Günalp, B. (2016). *An analysis of education expenditures in Turkey by income groups* (Working Paper No. 991). The Economic Research Forum (ERF). <https://erf.org.eg/app/uploads/2016/04/991.pdf>
- Acar, E. Ö., Günalp, B., & Cilasun, S. M. (2016). An empirical analysis of household education expenditures in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 51, 23-35. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.007>
- Almadin, H., Antiporda, J. M. Q., & Suin, K. A. S. (2022). An empirical analysis on the determinants of public education expenditure in the Philippines. *Journal of Economics Finance and Accounting Studies*, 4(1), 505-518. <https://doi.org/10.32996/jefas.2022.4.1.38>
- Arellano, M., & Bond, S. (1991). Tests of specification for panel data: Monte Carlo evidence and an application to employment equations. *Review of Economic Studies*, 58(2), 277-297. <https://doi.org/10.2307/2297968>
- Baltagi, B., & Wu, P. (1999). Unequally spaced panel data regressions with AR(1) disturbances. *Econometric Theory*, 15(6), 814-823. <https://doi.org/10.1017/S0266466699156020>
- Bayar, A. A., & Bengi, Y. İ. (2016). Determinants of household education expenditures: Do poor spend less on education?. *Topics in Middle Eastern and North African Economies*, 18(1), 83-111. <https://ecommons.luc.edu/meea/224/>
- Bhargava, A., Franzini, L., & Narendranathan, W. (1982). Serial correlation and the fixed effects model. *Review of Economic Studies*, 49(4), 533-549. <https://doi.org/10.2307/2297285>
- Bischoff, I., & Prasetyia, F. (2019). Determinants of local public expenditures on education: Empirical evidence for Indonesian districts between 2005 and 2012. *International Journal of Education Economics and Development*, 10(2), 115-147. <https://doi.org/10.1504/IJEED.2019.10018476>
- Bussemeyer, M. R. (2007). Determinants of public education spending in 21 OECD democracies, 1980-2001. *Journal of European Public Policy*, 14(4), 582-610. <https://doi.org/10.1080/13501760701314417>
- Castles, F. G. (1989). Explaining public education expenditure in OECD nations. *European Journal of Political Research*, 17(4), 431-448. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6765.1989.tb00202.x>
- Chakrabarti, A., & Joglekar, R. (2006). Determinants of expenditure on education an empirical analysis using state level data. *Economic and Political Weekly*, 41(15), 1465-1472. <https://www.jstor.org/stable/4418088?seq=1>
- Cristobal, J. P., Cordero, M. A., & Manapat, Carlos L. (2022). Analysis of the determinants of public education expenditures in the philippines. *Journal of Economics, Finance and Accounting Studies*, 4(2), 276-291. <https://doi.org/10.32996/jefas.2022.4.2.22>
- Dragomirescu-Gaina, C. (2015). An empirical inquiry into the determinants of public education spending in Europe. *IZA Journal of European Labor Studies*, 25(4), 1-24. <https://doi.org/10.1186/s40174-015-0049-7>
- Fernandez, R., & Rogerson, R. (1997). *The determinants of public education expenditures: Evidence from the states, 1950-1990* (Working Paper No. 5995). National Bureau of Economic Research (NBER). <https://doi.org/10.3386/w5995>
- Gallup, J. L. (2020). Added-variable plots for panel-data estimation. *Stata Journal*, 20(1), 30-50. <https://doi.org/10.1177/1536867X20909689>
- Gill, I., Kharas, H., Bhattasali, D., Brahmbhatt, M., Datt, G., Haddad, M., Mountfield, E., Tatucu, R., & Vostroknutova, E. (2007). *An East Asian renaissance: Ideas for economic growth*. World Bank. https://www.researchgate.net/publication/242615637_An_East_Asian_Renaissance_Ideas_for_Economic_Growth
- Greene, W. H. (2000). *Econometric analysis* (4th ed.). Prentice Hall.
- Greene, W. H. (2003). *Econometric analysis* (5th ed.). Prentice Hall.

- Grob, U., & Wolter, S. C. (2007). Demographic change and public education spending: A conflict between young and old?. *Education Economics*, 15(3), 277-292. <https://doi.org/10.1080/09645290701273467>
- Hara, M. (2021). *Educational factors predicting middle-income trap and international competitiveness index in Southeast Asia* [Doctoral dissertation, Walden University]. <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=11769&context=dissertations>
- Hausman, J. A. (1978). Specification tests in econometrics. *Econometrica*, 46(6), 1251-1271. <https://doi.org/10.2307/1913827>
- Hazine ve Maliye Bakanlığı. (2024). *Official statistics*. <https://en.hmb.gov.tr>
- Hirsch, W. Z. (1960). Determinants of public education expenditures. *National Tax Journal*, 13(1), 29-40. <https://doi.org/10.1086/NTJ41790789>
- Hübner, O. (2005). *Panel data econometrics: Modelling and estimation* (Working Paper No. 319). Hannover University, Faculty of Economics and Management. https://diskussionspapiere.wiwi.uni-hannover.de/pdf_bib/dp-319.pdf
- Imam, P. A., & Temple, J. R. W. (2024). *At the threshold: The increasing relevance of the middle-income trap* (Working Paper No. 24/91). IMF. <https://doi.org/10.5089/9798400274855.001>
- Imana, D. K. (2017). The determinants of public education expenditures: An empirical analysis of changing patterns and growth of public expenditure on education in Kenya. *Journal of Public Administration and Governance*, 7(4), 1-23. <https://doi.org/10.5296/jpag.v7i4.11972>
- Jabbar, N. A., & Selvaratnam, D. P. (2017). Analysis of the determinants of education expenditures in Malaysia. *Journal of International Business Economics and Entrepreneurship*, 2(1), 1-10. https://www.researchgate.net/publication/353684336_Analysis_of_the_Determinants_of_Education_Expenditures_in_Malaysia
- McMahon, W. W. (1970). An economic analysis of major determinants of expenditures on public education. *The Review of Economics and Statistics*, 52(3), 242-252. <https://doi.org/10.2307/1926292>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Official statistics*. <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>
- Monk, D. H., & Haller, E. J. (1986). *Organizational alternatives for small schools*. State University of New York.
- Mullahy, J., & Norton E. (2022). *Why transform Y? A critical assessment of dependent-variable transformations in regression models for skewed and sometimes-zero outcomes* (Working Paper No. 30735). NBER. <https://doi.org/10.3386/w30735>
- Nord, S. (1983). On the determinants of public education expenditures. *The American Economist*, 27(2), 21-28. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/056943458302700204>
- Pesaran, M. H. (2004). *General diagnostic tests for cross section dependence in panels* (Working Paper No. 1229). CESifo Network. <https://doi.org/10.2139/ssrn.572504>
- Pesaran, M. H. (2006) Estimation and inference in large heterogeneous panels with a multifactor error structure. *Econometrica*, 74(4), 967-1012. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2006.00692.x>
- Pesaran, M. H. (2007). A simple panel unit root test in the presence of cross-section dependence. *Journal of Applied Econometrics*, 22(2), 265-312. <https://doi.org/10.1002/jae.951>
- Porte, J. M. (1997). Demographic structure and the political economy of public education. *Journal of Policy Analysis and Management*, 16(1), 48-66. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6688\(199724\)16:1<48::AID-PAM3>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6688(199724)16:1<48::AID-PAM3>3.0.CO;2-I)
- Sagarik, D. (2013). An analysis of the determinants of education expenditure in Thailand. *Asian Politics & Policy*, 5(2), 227-248. <https://doi.org/10.1111/aspp.12027>
- Shapiro, S. (1962). Socio-economic determinants of expenditures for education: Southern and other states compared. *Comparative Education Review*, 6(2), 160-166. <https://doi.org/10.1086/444928>

- Sheikh, R. I. (2019). Analysis of the determinants of public education expenditures in Bangladesh. *Journal of Public Administration and Governance*, 9(3), 151-178. <https://doi.org/10.5296/jpag.v9i3.15419>
- Strawczynski, M., & Zeira, J. (2003). What determines education expenditure in Israel?. *Isreal Economic Review*, 1, 11-33. https://www.researchgate.net/publication/252061999_What_determines_education_expenditure_in_Israel
- Tholkes, R. J., & Sederberg, C. H. (1990). Economies of scale and rural school. *Research in Rural Education* 7(1), 9-15. https://jrre.psu.edu/sites/default/files/2019-08/7-1_8.pdf
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2024a). *National education statistics*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=National-Education-Statistics-2023-53444>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2024b). *National population statistics*. <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=Population-and-Demography-109>
- Verbina, I., & Chowdhury, A. (2004). What determines public education expenditures in Russia?. *The Economics of Tradition*, 12(3), 489-508. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.0967-0750.2004.00190.x>
- Yilmaz, S., & Guner, A. (2013). Local government discretion and accountability in Turkey. *Public Administration and Development*, 33(2), 125-142. <https://doi.org/10.1002/pad.1646>
- Yun, W. S., & Yusoff, R. (2018). The determinants of public education expenditure in Malaysia. *Jurnal Ekonomi Malaysia*, 52(2), 1-17. <https://doi.org/10.17576/JEM-2018-5202-9>

