

Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi

# IHEAD

Ihlara Journal of Educational Research



Cilt: 8 Sayı:2 Vol: 8 Issue:2  
Aralık December

2023

ISSN 2528 - 9624  
e-ISSN 2528 - 9632

# IHLARA EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

## IHLARA JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH

HAKEMLİ DERGİ / PEER-REVIEWED JOURNAL

CİLT / VOLUME: 8 | SAYI / ISSUE: 2 | ARALIK / DECEMBER 2023

E-ISSN: 2528-9632

### İmtiyaz Sahibi

Prof. Dr. Arzu DOĞRU (Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekan)

### Editör

Doç. Dr. Erkan YÜCE

### Alan Editörleri

Prof. Dr. Ümit MORSÜN BÜL  
Prof. Dr. Yunus GÜNİNDİ  
Doç. Dr. Feride ÖZYILDIRIM GÜMÜŞ  
Doç. Dr. Gülistan YALÇIN  
Doç. Dr. Hülya ERTAŞ KILIÇ  
Doç. Dr. Kamil YILDIRIM  
Doç. Dr. Pınar MIHÇI TÜRKER  
Doç. Dr. Tuncay TÜRK BEN  
Doç. Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU  
Doç. Dr. Zeynep YADİGAR OĞLU  
Dr. Belma TÜRKER BİBER  
Dr. Ceylan GÜNDEĞER  
Dr. Erdal YILDIRIM  
Dr. Muhammed Emir RÜZGAR  
Dr. Uğur YILMAZ

### Yayıma Hazırlama & Mizanpaj Editörü

Arş. Gör. Dr. Hilmi KARACA

### Sekreteryaya

Arş. Gör. Ayça ARI

### İletişim

Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
<http://ihead.aksaray.edu.tr/>  
[ihead.editor@aksaray.edu.tr](mailto:ihead.editor@aksaray.edu.tr)

Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, Aksaray Üniversitesi tarafından yılda iki kez yayınlanan çevrimiçi, ücretsiz ve hakemli bir dergidir.

### Taranan Dizinler

Index Copernicus  
Türk Eğitim İndeksi  
Scientific Indexing Services  
Google Scholar  
ResearchBib  
Journal Factor

### Owner

Prof. Dr. Arzu DOĞRU (Dean of Aksaray University Faculty of Education)

### Editor-In Chief

Assoc. Prof. Dr. Erkan YÜCE

### Editorial Board

Prof. Dr. Ümit MORSÜN BÜL  
Prof. Dr. Yunus GÜNİNDİ  
Assoc. Prof. Dr. Feride ÖZYILDIRIM GÜMÜŞ  
Assoc. Prof. Dr. Gülistan YALÇIN  
Assoc. Prof. Dr. Hülya ERTAŞ KILIÇ  
Assoc. Prof. Dr. Kamil YILDIRIM  
Assoc. Prof. Dr. Pınar MIHÇI TÜRKER  
Assoc. Prof. Dr. Tuncay TÜRK BEN  
Assoc. Prof. Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU  
Assoc. Prof. Dr. Zeynep YADİGAR OĞLU  
Dr. Belma TÜRKER BİBER  
Dr. Ceylan GÜNDEĞER  
Dr. Erdal YILDIRIM  
Dr. Muhammed Emir RÜZGAR  
Dr. Uğur YILMAZ

### Publishing Preparation & Layout Editors

Res. Assist. Dr. Hilmi KARACA

### Secretariat

Res. Assist. Ayça ARI

### Contact

Aksaray University Faculty of Education  
<http://ihead.aksaray.edu.tr/>  
[ihead.editor@aksaray.edu.tr](mailto:ihead.editor@aksaray.edu.tr)

Ihlara Journal of Educational Research is an online, free of charge, peer-reviewed and bi-annual journal published by Aksaray University.

### Abstracting & Indexing

Index Copernicus  
Türk Eğitim İndeksi  
Scientific Indexing Services  
Google Scholar  
ResearchBib  
Journal Factor

## YAYIN VE DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Abdulvahit ÇAKIR	Ufuk Üniversitesi
Prof. Dr. Arzu UYSAL	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Cem BALÇIKANLI	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Erhan ERTEKİN	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Gökten DEMİRCİOĞLU	Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Kadir KARATEKİN	Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Meliha YILMAZ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Tuncay ÖZSEVGİ	Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Zafer KUŞ	Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşe GÜLER	Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Efecan KARAGÖL	Bülent Ecevit Üniversitesi
Doç. Dr. Emrah UYSAL	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma YAMAN	Yozgat Bozok Üniversitesi
Doç. Dr. Gülfem SARP KAYA AKTAŞ	Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. İlkey Doğan TAŞ	Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Melike YİĞİT KOYUNKAYA	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa KAYA	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç. Dr. Nalan AKKUZU GÜVEN	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Servet ÇELİK	Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Suphi Önder BÜTÜNER	Yozgat Bozok Üniversitesi
Doç. Dr. Tuğba HORZUM	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Turgay ÖNTAŞ	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Dr. Cem BABADOĞAN	Ankara Üniversitesi
Dr. Gözdegül ARIK KARAMIK	Akdeniz Üniversitesi
Dr. Muhammed TUNAGÜR	Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Nadide YILMAZ	Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi
Dr. Seyhan ERYILMAZ TOKSOY	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

## İçindekiler | Contents

5-6 Yaş Çocuklarının Dijital Oyun Bağımlılığı Eğilimlerinin Oyun Davranışlarını Yordayıcı Rolü The Predictive Role of Digital Gaming Addiction Tendencies of 5-6 Years Old Children on Gaming Behaviors <i>Burcu BAĞCI ÇETİN</i>	41-53
Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Değer Aktarımı Açısından İncelenmesi Analysis of Texts in Open Education Secondary School Turkish Textbooks in Terms of Value Transfer <i>Ece CAN, Furkan CAN</i>	54-69
X, Y, Z Kuşağı Ebeveynlerine Göre Çocukluk Kavramı The Concept of Childhood According to the X, Y, Z Generation Parents <i>Şadiye UYGUN, Onur BATMAZ</i>	70-80
Lisans Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim ve Yüz Yüze Eğitim Kapsamında Tutum ve Performanslarının Karşılaştırılması Comparison of Undergraduate Students' Attitudes and Performances in the Scope of Distance Education and Face-to-Face Education <i>Tuncer GÖVDELİ, Rafet BEYAZ, Abdullah Yiğit GÜNGÖR, Mehmet GÖZEL</i>	81-96
Lise Düzeyi Öğrencilerinin Manga ve Anime Bağlamında Popüler Kültüre Yönelik Görüşleri High School Students' Opinions on Popular Culture in the Context of Manga and Anime <i>Ayça Büşra KILIÇ, Ali Ertuğrul KÜPELİ</i>	97-116
İlköğretim Fen Öğretiminde Akran Öğretiminin Öğrencilerin Başarısına, Bilgilerin Kalıcılığına ve Tutumuna Etkisi The Effect of Peer Instruction on Students' Success, Persistence and Attitudes of Knowledge in Primary Science Teaching <i>Hilal SAAT, Güldem DÖNEL AKGÜL</i>	117-130
MEB Okul Öncesi Öğretmenleri için Etkinlik Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Uyarlama Boyutlarının Değerlendirilmesi Evaluation the Adaptation Section of the Activities Included in MoNE Activity Book for Preschool Teachers <i>Burcu ÖZKANLI ERTUĞRUL, Zeynep KURTULMUŞ</i>	131-140
Matematiksel Tabu (TabuMaT) Oyununun Tasarlanması, Uygulanması ve Kavram Bilgisine Etkisi Design and Implementation of Mathematical Taboo (TabuMaTh) Game and its Effect on Concept Knowledge <i>Özkan ERGENE, Aybüke YILMAZ, Ömer Faruk HÖBEK, Bekir GÖKPINAR, Mehmet Kemal OLTULU</i>	141-153

## 5-6 Yaş Çocuklarının Dijital Oyun Bağımlılığı Eğilimlerinin Oyun Davranışlarını Yordayıcı Rolü<sup>1</sup>

Burcu BAĞCI ÇETİN<sup>2</sup> 

Makale Bilgisi	Öz
Makale Türü : Araştırma Makalesi	Bu çalışmanın amacı, 5-6 yaş çocuklarının dijital oyun bağımlılığı eğilimlerinin oyun davranışlarını yordayıcı rolünü incelemektir. Çalışma grubunu, 5-6 yaş grubu 255 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Genel Bilgi Formu, Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği ve 36-71 Aylık Çocuklar için Oyun Davranış Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Yöntemi ve Basit Doğrusal Regresyon Analizi Yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulgularında, çocuğun oyun davranışları ölçeğinin alt boyutu olan sessiz davranış ile dijital oyun bağımlılığı eğilimi ölçeğinin sürekli oynama boyutu arasında pozitif yönlü ilişki görülmüştür. Tek başına oyun ile çatışma, hayata yansıtma, hayattan kopma ve dijital oyun bağımlılığı toplamı arasında negatif yönlü ilişki belirlenmiştir. Paralel oyun ile çatışma, sürekli oynama, hayattan kopma ve dijital oyun bağımlılığı toplamı ile pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Sosyal oyun ile sürekli oynama arasında negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. İtiş kakışlı oyun ile çatışma, sürekli oynama, hayattan kopma, hayata yansıtma, dijital oyun bağımlılığı toplamı ile pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Regresyon analizleri sonucunda, dijital oyun bağımlılığı eğiliminin çatışma, sürekli oynama, hayata yansıtma, hayattan kopma alt boyutlarının çocukların oyun davranışlarından sessiz davranışı %21,4, tek başına oyun davranışını %42,7, paralel oyun davranışını %34,7, sosyal oyun davranışını %5,9, itiş kakışlı oyun davranışını %23,3 oranında anlamlı biçimde yordadığı görülmüştür.

## The Predictive Role of Digital Gaming Addiction Tendencies of 5-6 Years Old Children on Gaming Behaviors

Article Information	Abstract
Article Type : Research Article	This study examines the predictive role of digital game addiction tendencies of 5-6-year-old children on game behaviours. The study group consisted of 255 children aged 5-6 years. The study data were obtained through the General Information Form, the Digital Game Addiction Scale and the Play Behavior Scale for 36-71 Months-Old Children. Pearson Product Moments Correlation Coefficient and Simple Linear Regression Analysis Methods were used to analyse the data. In the research findings, a positive relationship was observed between silent behaviour, which is the sub-dimension of the child's play behaviour scale, and the constant playing dimension of the digital game addiction tendency scale. A negative relationship was determined between solitary gaming and the sum of conflict, reflection on life, detachment from life and digital game addiction. A positive relationship was detected between parallel play and the sum of conflict, constant playing, detachment from life and digital game addiction. A negative relationship has been identified between social gaming and constant playing. A positive relationship was detected between rough play and the sum of conflict, constant playing, detachment from life, reflection on life, and digital game addiction. In regression analyses, the sub-dimensions of the tendency of digital game addiction to conflict, constant playing, reflecting on life, and disconnection from life children's reticence behaviours were 21.4%, solitary play behaviour 42.7%, parallel play behaviour 34.7%, social play behaviour 5.9%, jostling play behaviour 23.3% it was found to predict significantly.
Received : 22 August 2023	
Accepted : 24 November 2023	
Published : 25 December 2023	
Keywords : Addiction; digital game; preschool	

<sup>1</sup> Bu makale, 21-24 Temmuz 2023 tarihleri arasında Petersburg'da düzenlenen "Karadeniz 13. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi" adlı etkinlikte sözlü bildiri olarak sunulmuş ve özeti kongre bildiri özet kitabında basılmış "5-6 Yaş Çocuklarının Dijital Oyun Bağımlılığı Eğilimlerinin Oyun Davranışlarını Yordayıcı Rolü" başlıklı bildirinin tamamlanmış halidir.

<sup>2</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, [burcu.bagci.09@hotmail.com](mailto:burcu.bagci.09@hotmail.com)

**Kaynakça Gösterimi:** Bağcı-Çetin, B. (2023). 5-6 yaş çocuklarının dijital oyun bağımlılığı eğilimlerinin oyun davranışlarını yordayıcı rolü. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 41-53. DOI: <https://doi.org/10.47479/ihead.1348127>



## Giriş

Okul öncesi dönemde çocukların fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal yönden gelişimini destekleyen en etkili araçlardan biri oyundur (Daunhauer, Coster, Tickle-Degnen ve Cermak, 2010; Kennedy-Behr, Rodger ve Mickan, 2011). Çocuk için, neşe, eğlence kaynağı ve vazgeçemediği bir eylem olan oyun, sağlıklı bir şekilde büyüme ve gelişme sürecinde ihtiyaç duyulan beslenme, uyku ve sevgi kadar gereklidir (Gülay-Ogelman ve Erten-Sarıkaya, 2014; Kaytez ve Durualp, 2014). Oyun kavramı, gündelik yaşamda eğlence aracı ya da boş vakit geçirmek için bir uğraş olarak görülse de, bu konuda yapılan araştırmalar oyunun insan hayatındaki önemine dair önemli bilgi ve donanım sağlamıştır (And, 1979, akt. Kuşçu, 2014). Çocuk gelişimde önemli bir etken olarak karşımıza çıkan oyun, yetişkin dünyasına ait rol ve kuralları öğrenmenin yanı sıra bilişsel kapasiteyi deneme ve geliştirme olanağı sağlamaktadır (Şener, 1996). Oyun, çocukların hayal güçlerini zenginleştirerek yaratıcılık duygularının ortaya çıkmasında, akranlarıyla sosyalleşmelerinde önemli bir rol üstlenmektedir (Coelho, Torres, Fernandes ve Santos, 2017; Dinella, Weisgram ve Fulcher, 2017; Güder ve Alabay, 2016). Çocuklar hayal güçlerini kullanarak, basit oyun türlerinden karmaşık oyun türlerine uzanan pek çok oyun türünü sergilerler (Sezici ve Yiğit, 2019). Alan yazında oyun kavramını tanımlamada farklı görüşlerin olduğu, bazı araştırmacıların oyunun psikolojik özelliklerine odaklanırken bazılarının bilişsel gelişim ile ilişkisini vurguladığı görülmektedir. Bu farklı görüşler göz önüne alındığında, oyunun insan işlevselliğinin tüm yönlerini bütünlükten ve dengeleyen bir davranış olduğu söylenebilmektedir (Şener, 1996). Aynı şekilde oyunun sınıflamasında Piaget (1962) ve Smilansky (1968) bilişsel gelişim süreçlerini temel alırken, Parten (1932) ek olarak sosyal katılım yönüne değinmiştir. Bu sınıflamalar oyunun hem sosyal, hem de bilişsel yönlerini ele alan bir toplama şeması olarak sıklıkla kullanılmaktadır (Rubin ve Krasnor, 1980).

Geçmişten günümüze değin çocukların etkileşim içerisinde oldukları sosyal, kültürel ve teknolojik faktörler oyun ile ilgili süreçlerde etkili olmuş ve özellikle teknolojik araçların icadı ve yaygın kullanımı dijital oyun kavramını ortaya çıkarmıştır (Marsh, Plowman, Yamada-Rice, Bishop ve Scott, 2016; Roopnarine, Johnson ve Hooper, 1994, akt. Işıkoğlu-Erdoğan, 2019). 1970'lerde ilk ticari video oyunlarının piyasaya sürülmesinden bu yana, etkileşimli oyunların formatı ve sağladığı olanaklar teknolojik ilerlemelerle sürekli olarak gelişmektedir. Günümüzde dijital oyun, oyun konsolları bulunan televizyonlarda video oyunları, bilgisayar oyunları, telefon ve tabletlerde oynanan oyunlar, elde tutulan video oyunları ve farklı platformlarda bulunan artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik oyunlarını içermektedir (Green ve Bavelier, 2007, akt. Flynn, Richert ve Wartelle, 2019). Common Sense Media tarafından yapılan bir çalışmada, sekiz yaşın altındaki neredeyse tüm Amerikalı çocukların bir evde tablet veya akıllı telefonla yaşadığını bildirdiği bulgusu küçük çocuklar için dijital oyun fırsatlarının hayatlarının her anında hazır ve nazır bir hale geldiğini ortaya koymuştur (Rideout, 2017, akt. Flynn, Richert ve Wartelle, 2019). Griffith ve Arnold (2019) tarafından yapılan bir araştırma, dijital araçları kullanan dört yaşındaki çocuklardan oluşan bir örneklemin, hem eğitici hem de eğitici olmayan oyun oynamayı favori bir etkinlik olarak gördüğünü saptamıştır. İnal ve Çağiltay'ın (2005) çalışmasında, çocukların rahatlatma ve vakit geçirme amacıyla dijital oyunlara yöneldikleri ifade edilmiştir. Aynı zamanda yapılan çalışmalar, çocukların giderek daha fazla süre ekran karşısında zaman geçirdiğini ve dijital oyunlar oynadığını göstermektedir (Lauricella, Wartelle ve Rideout, 2015; Mustafaoğlu, Zirek, Yasacı ve Özdiñler, 2018). Bireylerin dijital oyuna karşı konulamaz şekilde istek duyması, zamanının uzun bir süresini dijital oyuna ayırarak hayatının her alanını etkilemesi dijital oyun bağımlılığı kavramını ortaya çıkarmıştır (Irmak ve Erdoğan, 2016). Toker ve Baturay (2016) tarafından yapılan çalışmada, yeni dijital oyunların gelişmiş ses ve görsel efektler içermesinden kaynaklı olarak, çocukları bağımlı hale getirme olasılığının yüksek olduğu saptanmıştır. Dijital oyun kullanımının erken çocukluk yıllarına kadar indiğine dair çalışmalar küçük çocukların da risk grubunda olduğu konusunda dikkat çekmektedir (Toran, Ulusoy, Aydın, Deveci ve Akbulut, 2016; Lee ve Morgan, 2018).

Dijital oyunların çocukların evlerinde, okullarında ve oyun alanlarında artış görmesiyle birlikte çeşitli yaş gruplarında dijital oyunlar üzerine artan sayıda araştırma yapılmıştır, ancak okul öncesi dönem çocuklarına odaklanılarak gerçekleştirilen çalışmalar yeterli görülmemektedir (Aküzüm, Boğa-Baran ve Çelebi, 2022; Işıkoğlu, Bayraktaroğlu ve Ayekin-Dülger, 2021; Mustafaoğlu ve Yasacı, 2018; Prot, Anderson, Gentile, Brown ve Swing, 2014). Küçük çocukların eğitiminde ve eğlencesinde dijital teknolojilerin kullanılmasına yönelik ve buna karşı çıkan argümanlar, çocukların dijital teknolojilerle deneyimlerinin kalitesi ve bu tür deneyimlerin fiziksel, bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimleri için değeri ile ilgili görünmektedir (Alliance for Childhood, 2010, akt. Verenikina ve Kervin, 2011). Araştırmacılar arasındaki bu ikilemde, dijital oyunun geleneksel oyun türlerinin sağladığı gibi çocuğun gelişimini ve öğrenmesini destekleyen unsurları barındırdığını savunanlar ile dijital oyunun çocukları geleneksel oyundan uzaklaştırarak bu oyunlar aracılığıyla edineceği kazanımlardan mahrum bırakacağına dair görüşler yer almaktadır (Bergen, Davis ve Abbitt, 2016; Edwards, 2014; Ernest, Causey, Newton, Sharkins, Summerlin, ve Albaiz, 2014). Ancak, kuramcılar görüşleri ne olursa olsun, oyunun çocukların yaşamlarında merkezi bir rol oynadığı konusunda hemfikirlerdir (Isenberg ve Quisenberry, 2002). Marsh (2010), ortaya çıkan 'dijital oyun' fenomenini çocuğun kendiliğinden başlattığı geleneksel oyundan farklı bularak, "genellikle oyun ve teknoloji arasında öne sürülen ikiliğe" karşı çıkar (s. 25). Çünkü Marsh'a göre, dijital oyun büyük ölçüde yazılım ve donanıma bağımlıdır. Bununla birlikte, farklı biçimlerdeki dijital oyunların küçük çocukların hayatlarının önemli bir parçası olmaya devam ettiği göz önüne alındığında, çocuk gelişiminde geleneksel oyun biçimlerinin önemine dair edinilen bakış açısını kullanarak dijital oyunun değerini incelemek önemli görülmektedir. Bu bağlamda, teknolojik yenilikler giderek daha karmaşık hale gelirken ve dijital araçlar çocukların yaşamlarına daha fazla nüfuz ederken, çocukların sosyal ve kültürel ortamları ve özellikle oyunun doğası üzerinde en büyük etkiye sahip olduğu düşünülen dijital oyunların etki düzeyini anlamının kritik olduğuna inanılmaktadır.

## Amaç (Alt Amaçlar)

Bu çalışmada 5-6 yaş çocuklarının dijital oyun bağımlılığı eğilimlerinin oyun davranışlarını yordayıcı rolü incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. 5-6 yaş çocuklarının dijital oyun bağımlılığı eğilimleri ve oyun davranışları arasında bir ilişki var mıdır?
2. 5-6 yaş çocuklarının dijital oyun bağımlılığı eğilimleri oyun davranışlarını yordamakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırmada, iki ya da daha fazla sayıdaki değişkenler arasında birlikte oluşan değişimin varlığını ve/veya derecesini tespit etmeye olanak sağlayan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2012). Araştırmanın bağımsız değişkeni 5-6 yaş çocuklarının dijital oyun bağımlılığı eğilimleri, bağımlı değişkeni ise çocukların oyun davranışlarıdır.

### Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini, 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokullarında öğrenim görmekte olan 5-6 yaş aralığındaki çocuklar oluşturmuştur. Örneklem grubunun belirlenmesinde, kolay ulaşım ve uygulamaya olanak sağlayan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018). Araştırmanın çalışma grubunu, katılımcı olmaya gönüllü 5-6 yaş grubu 241 çocuk oluşturmuştur. Toplam 15 öğretmen ölçek formlarını doldurarak araştırmaya katılım sağlamıştır. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1:** Demografik özellikler.

Özellikler	Değişken	n	%
Cinsiyet	Kız	123	51
	Erkek	118	49
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Evet	36	14,9
	Hayır	205	85,1
Anne Çalışma Durumu	Evet	33	13,7
	Hayır	208	86,3
Baba Çalışma Durumu	Evet	223	92,5
	Hayır	18	7,5
Aile Gelir Düzeyi	Çok Düşük	0	0
	Düşük	66	27,4
	Orta	135	56
	İyi	40	16,6
	Çok iyi	0	0

Tablo 1'e göre çalışma grubunu oluşturan çocukların %51'i kız, %49'u erkektir. Çocukların %14,9'u mevcut devam ettikleri okuldan daha önce okul öncesi eğitim almış, %85,1'i daha önce okul öncesi eğitim almamıştır. Çocukların annelerinin %13,7'si çalışıyor, %86,3'ü çalışmıyordur. Çocukların babalarının %92,5'i çalışıyor, %7,5'i çalışmıyordur. Çocukların aile gelir düzeylerine bakıldığında, %27,4'ü düşük, %56'sı orta, %16,6'sı iyi düzeydedir.

## Veri Toplama Araçları

### Genel Bilgi Formu

Çalışma grubunu oluşturan çocukların cinsiyeti, daha önce okul öncesi eğitim alma durumu, anne-babanın çalışma durumu, aile gelir düzeyine ilişkin veriler araştırmacı tarafından hazırlanan bir bilgi formu aracılığıyla elde edilmiştir.

### Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği (DOBE)

Ölçek, Budak ve Işıkoğlu (2022) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının dijital oyun bağımlılığı eğilimlerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. 20 maddelik ölçek, hayattan kopma, çatışma, sürekli oynama ve hayata yansıtma olmak üzere dört alt boyuttan meydana gelmiştir. Ölçek ile elde edilen veriler aracılığıyla her boyut kendi içinde değerlendirilebileceği gibi toplam puan da hesaplanabilmektedir. "5-Her zaman, 4-Çoğu zaman, 3-Bazen, 2-Nadiren, 1-Hiçbir zaman" olarak beşli likert tipinde olan ölçek ile alınabilecek en düşük puan "20", en yüksek puan "100" dür. Ölçekten alınan toplam puan arttıkça çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimlerinin arttığı belirtilmektedir. Ölçekte tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. Geçerlik analizlerinde, kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuş, yapı geçerliği için SPSS ve AMOS programları kullanılarak açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, ölçeğin toplam varyans oranı %63,06 olarak saptanmış ve model uyum indekslerinin ( $\chi^2/sd=3,402$ , RMSEA=0,075, AGFI=0,85, CFI=0,92, IFI=0,92, SRMR=0,52, PNFI=0,76, PGFI=0,68) yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Koyuncu ve Kılıç, 2019; Tavşancıl, 2014). Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ölçeğin toplamı için 0,93 ve alt boyutlar için çatışma 0,90 , hayattan kopma 0,88 , hayata yansıtma 0,70 , sürekli oynama 0,82 olarak hesaplanmıştır.

### 36-71 Aylık Çocuklar için Oyun Davranış Ölçeği

Ölçek, Metin-Aslan (2017) tarafından 36-71 aylık çocukların serbest oyun zamanındaki davranışlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde kapsam geçerliğinin belirlenmesinde uzman görüşlerine başvurulmuş, yapı geçerliğini incelemek için SPSS ve AMOS programları kullanılarak açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ile ölçeğin beş faktörden meydana geldiği, faktörlerin ölçeğe ilişkin toplam varyansı açıklama oranlarının birinci faktör % 36,3, ikinci faktör % 14,9, üçüncü faktör % 9,4, dördüncü faktör % 7,7, beşinci faktör ise % 5,94 olduğu belirlenmiştir. Beş faktörün toplam varyansın % 74,38'ini açıkladığı ifade edilmiştir. Ölçeğin suskun davranış, tek başına oyun, paralel oyun, sosyal oyun ve itiş kakış oyun olmak üzere beş faktörlü bir yapıda toplam 21 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ile  $\chi^2/sd$  oranı 2,38 olarak ve diğer uyum indeksleri ise GFI=0,90; AGFI=0,85; CFI=0,93 ve RMSEA= 0,07 olarak kabul edilebilir, NFI=0,91 olarak iyi uyumu göstermektedir (Yılmaz ve Çelik, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2001; Sümer, 2000). Kuramsal olarak faktörlerin içeriğinin birbirinden farklı olması sebebiyle beş faktörlü bu ölçekte oyun davranışlarına yönelik toplam puan hesaplamasının uygun olmayacağı belirtilmiştir. Güvenirlilik çalışması kapsamında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları suskun davranış faktörü için 0,92 , tek başına oyun faktörü için ,84, paralel oyun faktörü için 0,89 , sosyal oyun faktörü için 0,90 , itiş kakış oyun için 0,96 olarak hesaplanmış ve güvenirliliğin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, 36-71 aylık çocukların oyun davranışlarının tespit edilmesi amacıyla geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Efeler ilçesinde bulunan anaokullarında öğrenim görmekte olan 5-6 yaş aralığındaki çocukların öğretmenlerine ve annelerine okul idaresi aracılığıyla ulaşılarak çalışma hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Ailelere, içerisinde çalışmaya ilişkin bilgilendirme notu, dijital oyun bağımlılığı eğilimi ölçeği, kişisel bilgi formu ve onam formu yer alan katılımcı dosyaları dağıtılmıştır. Çocukların öğretmenleri tarafından doldurulacak olan oyun davranışları ölçeği sınıf öğretmenlerine teslim edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 22.00 istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. İlk aşamada ölçümlerin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek için Çarpıklık-Basıklık normallik dağılımı testi kullanılmıştır. Tabachnick ve Fidell'e (2015) göre, basıklık-çarpıklık değerleri +1,5 ile -1,5 arasında olmalıdır. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz neticesinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 aralığında olduğu görülmüş ve buna dayanarak verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Ardından Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Yöntemi ile değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. 5-6 yaş aralığındaki çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimlerinin oyun davranışları üzerindeki yordayıcı rolünü tespit etmek için Basit Doğrusal Regresyon Analizi Yöntemi kullanılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen verilerin istatistiksel analizleri sonucunda ulaşılan bulgular, bu bulgulara ait çizelgeler, çizelgelere ilişkin açıklamalar bulunmaktadır. Ölçekler ile elde edilen verilerin betimsel istatistik değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2:** Betimsel istatistikler.

Değişkenler	n	Min.	Mak.	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık	
Oyun Davranışları	Sessiz davranış	241	5	21	9,69	3,05	0,495	0,532
	Tek başına oyun	241	7	16	10,92	2,45	0,376	-0,716
	Paralel oyun	241	10	20	14,22	2,13	0,678	1,08
	Sosyal oyun	241	5	21	16,30	2,98	-0,554	0,283
	İtiş kakışlı oyun	241	2	10	6,78	3,23	-0,304	-1,5
Dijital Oyun Bağımlılığı Eğilimi	Çatışma	241	5	24	12,75	4,68	0,421	-0,462
	Sürekli Oynama	241	5	20	11,88	3,83	0,411	-0,530
	Hayata Yansıtma	241	3	13	7,48	2,64	0,399	-0,531
	Hayattan Kopma	241	7	27	14,46	5,77	0,613	-0,658
	Dijital Oyun-Toplam	241	20	70	46,59	14,07	0,225	-1,197

Tablo 2'de, araştırmaya katılan çocukların oyun davranışları ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde; sessiz davranış  $\bar{X} = 9,69$  (SS=3,05), tek başına oyun  $\bar{X} = 10,92$  (SS=2,45), paralel oyun  $\bar{X} = 14,22$  (SS=2,13), sosyal oyun  $\bar{X} = 16,30$  (SS=2,98), itiş kakışlı oyun  $\bar{X} = 6,78$  (SS=3,23) olarak hesaplanmıştır. Çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimi ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde; çatışma  $\bar{X} = 12,75$  (SS=4,68), sürekli oynama  $\bar{X} = 11,88$  (SS=3,83), hayata yansıtma  $\bar{X} = 7,48$  (SS=2,64), hayattan kopma  $\bar{X} = 14,46$  (SS=5,77), dijital oyun bağımlılığı toplam  $\bar{X} = 46,59$  (SS=14,07) olarak hesaplanmıştır.

Araştırmaya katılan çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimi ölçeği ile oyun davranışları ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki korelasyon değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.



**Tablo 3:** Dijital oyun bağımlılığı eğilimi ile oyun davranışları değişkenlerine ilişkin korelasyon sonuçları.

Değişkenler	Sessiz davranış	Tek başına oyun	Paralel oyun	Sosyal oyun	İtiş kakışlı oyun
DOBE-Çatışma	-0,076	-0,449**	0,139*	-0,023	0,398**
DOBE-Sürekli Oynama	0,327**	0,098	0,223**	-0,170*	0,360**
DOBE-Hayata Yansıtma	0,041	-0,407**	0,072	0,044	0,410**
DOBE-Hayattan Kopma	0,021	-0,142*	0,494**	0,041	0,302**
Dijital Oyun Bağımlılığı Eğilimi Toplam	0,080	-0,258**	0,323**	-0,029	0,432**

\*p<0,05, \*\*p<0,001 DOBE=Dijital Oyun Bağımlılığı Eğilimi

Tablo 3 incelendiğinde, çocuğun oyun davranışları ölçeğinin alt boyutu olan sessiz davranış ile dijital oyun bağımlılığı eğilimi ölçeğinin sürekli oynama ( $r=0,327$ ,  $p<0,001$ ) alt boyutu arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki görülürken, çatışma ( $r=-0,076$ ,  $p>0,05$ ), hayata yansıtma ( $r=0,041$ ,  $p>0,05$ ), hayattan kopma ( $r=0,021$ ,  $p>0,05$ ) alt boyutları ve dijital oyun bağımlılığı toplamı ( $r=0,080$ ,  $p>0,05$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Çocuğun oyun davranışları ölçeğinin alt boyutu olan tek başına oyun ile dijital oyun bağımlılığı ölçeğinin sürekli oynama ( $r=0,098$ ,  $p>0,05$ ) alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış, çatışma ( $r=-0,449$ ,  $p<0,001$ ), hayata yansıtma ( $r=-0,407$ ,  $p<0,001$ ) ile orta düzeyde, hayattan kopma ( $r=-0,142$ ,  $p<0,05$ ) alt boyutu ve dijital oyun bağımlılığı toplamı ( $r=-0,258$ ,  $p<0,001$ ) ile düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Çocuğun oyun davranışları ölçeğinin alt boyutu olan paralel oyun ile dijital oyun bağımlılığı ölçeğinin alt boyutları olan çatışma ( $r=0,139$ ,  $p<0,05$ ), sürekli oynama ( $r=0,223$ ,  $p<0,001$ ) ile düşük düzeyde, hayattan kopma ( $r=0,494$ ,  $p<0,001$ ) ile orta düzeyde ve dijital oyun bağımlılığı toplamı ile ( $r=0,323$ ,  $p<0,001$ ) düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiş, hayata yansıtma ( $r=0,072$ ,  $p>0,05$ ) alt boyutu ile anlamlı ilişki görülmemiştir. Çocuğun oyun davranışları ölçeğinin alt boyutu olan sosyal oyun ile dijital oyun bağımlılığı ölçeğinin çatışma ( $r=-0,023$ ,  $p>0,05$ ), hayata yansıtma ( $r=0,044$ ,  $p>0,05$ ), hayattan kopma ( $r=0,041$ ,  $p>0,05$ ) alt boyutları ve dijital oyun bağımlılığı toplamı ( $r=-0,029$ ,  $p>0,05$ ) arasında bir ilişki görülmemiştir. Sosyal oyun ( $r=-0,170$ ,  $p<0,05$ ) ile dijital oyun bağımlılığı ölçeğinin sürekli oynama alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Çocuğun oyun davranışları ölçeğinin alt boyutu olan itiş kakışlı oyun ile dijital oyun bağımlılığı ölçeğinin çatışma ( $r=0,398$ ,  $p<0,001$ ), sürekli oynama ( $r=0,360$ ,  $p<0,001$ ), hayattan kopma ( $r=0,302$ ,  $p<0,001$ ) alt boyutları ile düşük düzeyde ve hayata yansıtma ( $r=0,410$ ,  $p<0,001$ ), dijital oyun bağımlılığı toplamı ( $r=0,432$ ,  $p<0,001$ ) ile orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimlerinin oyun davranışları üzerindeki yordayıcı rolünü belirlemek üzere yapılan regresyon analizi bulguları aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4:** Oyun davranışları (sessiz davranış) regresyon analizi.

	R	R <sup>2</sup>	$\beta$	t	F	p
Yordayıcı Değişkenler	0,462	0,214		11,157	16,044	0,000*
Çatışma			-0,374	-4,434		0,000*
Sürekli Oynama			0,558	7,605		0,000*
Hayata Yansıtma			0,142	1,832		0,068
Hayattan Kopma			-0,142	-1,646		0,101

p<0,001\*

Tablo 4 incelendiğinde, çocukların dijital oyun bağımlılığının çatışma, sürekli oynama, hayata yansıtma ve hayattan kopma eğilimlerinin oyun davranışları alt boyutu olan sessiz davranış %21,4 oranında anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir ( $F_{(4, 236)}=16,044$ ,  $p<0,001$ ). Bulgulara göre, sessiz davranış yordamada çatışma alt boyutunun negatif yönlü ( $\beta=-0,374$ ,  $p<0,001$ ), sürekli oynama alt boyutunun pozitif yönlü ( $\beta=0,558$ ,  $p<0,001$ ) anlamlı katkıları olmuştur.

**Tablo 5:** Oyun davranışları (tek başına oyun) regresyon analizi .

	R	R <sup>2</sup>	$\beta$	t	F	p
Yordayıcı Değişkenler	0,654	0,427		28,140	44,010	0,000**
Çatışma			-0,631	-8,781		0,000**
Sürekli Oynama			0,443	7,081		0,000**
Hayata Yansıtma			-0,319	-4,817		0,000**
Hayattan Kopma			0,208	2,827		0,005*

p < 0,05\*, p < 0,001\*\*

Tablo 5 incelendiğinde, çocukların dijital oyun bağımlılığının çatışma, sürekli oynama, hayata yansıtma, ve hayattan kopma eğilimlerinin tek başına oyun davranışının %42,7'sini açıkladığı görülmektedir ( $F_{(4, 236)}=44,010$ ,  $p<0,001$ ). Bulgulara göre, tek başına oyun davranış yordamada çatışma alt boyutunun negatif yönlü ( $\beta=-0,631$ ,  $p<0,001$ ), sürekli oynama alt boyutunun pozitif yönlü ( $\beta=0,443$ ,  $p<0,001$ ), hayata yansıtma alt boyutunun negatif yönlü ( $\beta=-0,319$ ,  $p<0,001$ ), hayattan kopma alt boyutunun pozitif yönlü ( $\beta=0,208$ ,  $p<0,001$ ), anlamlı katkıları olmuştur.

**Tablo 6:** Oyun davranışı (paralel oyun) regresyon analizi.

	R	R <sup>2</sup>	$\beta$	t	F	p
Yordayıcı Değişkenler	0,589	0,347		30,903	31,364	0,000**
Çatışma			-0,200	-2,599		0,010*
Sürekli Oynama			-0,022	-0,335		0,738
Hayata Yansıtma			-0,291	-4,113		0,000**
Hayattan Kopma			0,812	10,347		0,000**

p < 0,05\*, p < 0,001\*\*

Tablo 6 incelendiğinde, çocukların dijital oyun bağımlılığının çatışma, sürekli oynama, hayata yansıtma, ve hayattan kopma eğilimlerinin paralel oyun davranışının %34,7'sini açıkladığı görülmektedir ( $F_{(4, 236)}=31,364$ ,  $p < 0,001$ ). Bulgulara göre, paralel oyun davranışı yordamada çatışma alt boyutunun negatif yönlü ( $\beta = -2,599$ ,  $p < 0,05$ ), hayata yansıtma alt boyutunun negatif yönlü ( $\beta = -4,113$ ,  $p < 0,001$ ), hayattan kopma alt boyutunun pozitif yönlü ( $\beta = 10,347$ ,  $p < 0,001$ ), anlamlı katkıları olmuştur.

**Tablo 7:** Oyun davranışı (sosyal oyun) regresyon analizi.

	R	R <sup>2</sup>	$\beta$	t	F	p
Yordayıcı Değişkenler	0,243	0,059		24,505	3,693	0,006*
Çatışma			-0,019	-0,204		0,839
Sürekli Oynama			-0,285	-3,558		0,000**
Hayata Yansıtma			0,051	0,595		0,552
Hayattan Kopma			0,186	1,973		0,050*

p < 0,05\*, p < 0,001\*\*

Tablo 7'ye göre, çocukların dijital oyun bağımlılığının çatışma, sürekli oynama, hayata yansıtma, ve hayattan kopma eğilimlerinin sosyal oyun davranışının %5,9'unu açıkladığı görülmektedir ( $F_{(4, 236)}=3,693$ ,  $p < 0,05$ ). Bulgulara göre, sosyal oyun davranışı yordamada sürekli oynama alt boyutunun negatif yönlü ( $\beta = -3,558$ ,  $p < 0,001$ ), hayattan kopma alt boyutunun pozitif yönlü ( $\beta = 0,186$ ,  $p < 0,05$ ) anlamlı katkıları olmuştur.

**Tablo 8:** Oyun davranışı (itiş kakışlı oyun) regresyon analizi.

	R	R <sup>2</sup>	$\beta$	t	F	p
Yordayıcı Değişkenler	0,483	0,233		1,891	17,960	0,000**
Çatışma			0,177	2,133		0,034*
Sürekli Oynama			0,219	3,029		0,003*
Hayata Yansıtma			0,287	3,748		0,000**
Hayattan Kopma			-0,112	-1,321		0,188

p < 0,05\*, p < 0,001\*\*

Tablo 8'e göre, çocukların dijital oyun bağımlılığının çatışma, sürekli oynama, hayata yansıtma, ve hayattan kopma eğilimlerinin itiş kakışlı oyun davranışının %23,3'ünü açıkladığı görülmektedir ( $F_{(4, 236)}=17,960$ ,  $p < 0,001$ ). Bulgulara göre, itiş kakışlı oyun davranışı yordamada çatışma alt boyutunun pozitif yönlü ( $\beta = 0,177$ ,  $p < 0,05$ ), sürekli oynama alt boyutunun pozitif yönlü ( $\beta = 0,219$ ,  $p < 0,05$ ), hayata yansıtma alt boyutunun pozitif yönlü ( $\beta = 0,287$ ,  $p < 0,001$ ) anlamlı katkıları olmuştur.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, 5-6 yaş aralığındaki çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimlerinin oyun davranışlarını yordayıcı rolünü incelemektir. Bu doğrultuda öncelikle çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimleri ile oyun davranışları arasındaki ilişkiye bakılmış, daha sonra çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimlerinin oyun davranışlarını yordama gücü regresyon analizi ile test edilmiştir. Korelasyon analizlerine ilişkin sonuçlara bakıldığında, çocuğun oyun davranışları ölçeğinin alt boyutu olan sessiz davranış ile dijital oyun bağımlılığı eğilimi ölçeğinin sürekli oynama boyutu arasında düşük düzeyde anlamlı pozitif yönlü ilişki görülürken, tek başına oyun ile çatışma, hayata yansıtma boyutları arasında orta düzeyde, tek başına oyun ile hayattan kopma alt boyutu ve dijital oyun bağımlılığı toplamı arasında düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı negatif yönlü ilişki belirlenmiştir. Çocuğun oyun davranışları ölçeğinin alt boyutu olan paralel oyun ile dijital oyun bağımlılığı ölçeğinin alt boyutları olan çatışma, sürekli oynama ile düşük düzeyde, hayattan kopma ile orta düzeyde ve dijital oyun bağımlılığı toplamı ile düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Sosyal oyun ile dijital oyun bağımlılığı ölçeğinin sürekli oynama alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Çocuğun oyun davranışları ölçeğinin alt boyutu olan itiş kakışlı oyun ile dijital oyun bağımlılığı ölçeğinin çatışma, sürekli oynama, hayattan kopma alt boyutları ile düşük düzeyde ve hayata yansıtma, dijital oyun bağımlılığı toplamı ile orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Dijital dünya ile ilişkili çalışmaların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Bazı araştırma bulguları olumlu etkiler bildirirken olumsuz etkileri ortaya koyan araştırma bulguları da bulunmaktadır. Mevcut

araştırmada elde edilen bulgular alanyazında çocukların dijital bağımlılık eğilimi ve oyun davranışları ile ilişkili araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalar incelendiğinde, oyunun içeriğinden kaynaklanabilecek etkileri, maruz kalınan süreden kaynaklanabilecek etkilerden ayırmaya başladığı ve bu boyutların genellikle farklı etkiler sağladığı belirtilmiştir (Anderson ve diğerleri, 2001; Gentile ve Stone, 2005). Dijital oyunların içeriğine dayalı etkileri incelendiğinde, özellikle erkek çocuklar için şiddet içeren oyunları oynama, gelecekte gözlenen saldırganlık ile ilişkilendirilmiştir (Ostrov, Gentile ve Crick, 2006). Aynı zamanda, şiddet unsuru içeren dijital oyunların yalnızlık, şiddet eğilimi, saldırganlık ve dikkat dağınıklığı gibi problemler ile ilişkili olduğu bildirilmiştir. (Bluemke, Friedrich ve Zumbach, 2010; Fischer, Kastenmüller ve Greitemeyer, 2010; Gentile, Swing, Lim ve Khoo, 2012; Wack ve Tantleff-Dunn, 2009). İçerikten bağımsız olarak çok fazla dijital medya tüketimi gelecekte gözlenen ilişkisel saldırganlıkla ilişkilendirilmiştir. Ayrıca, okul öncesi dönem çocuklarının “çocukların oyun parkındaki arkadaşlarını veya akranlarını dışladığı ve programın sonunda çocukların barıştığı” içeriğe sahip bir programın sonundaki bilgileri daha önce olanlarla ilişkilendirebilmek de dahil olmak üzere, olay örgüsünü anlamakta zorlandıkları belirtilmektedir (Bryant ve Anderson, 1983). Harman, Hansen, Cochian ve Lindsey (2005) tarafından yapılan araştırmada, zamanlarının büyük çoğunluğunu dijital oyun ve internet ortamında harcayan çocukların sosyal gelişimlerinde önemli düzeyde gerileme, düşük özgüven oluştuğu ve sosyal ilişkilerde aşırı kaygılı, saldırgan davranışların yoğunluk kazandığı tespit edilmiştir. Palmer'e (2015) göre, erken çocukluktan itibaren uzun süreli dijital medya kullanımı daha sonra dikkat, dil becerileri, engelleyici kontrol ve problem çözme gibi sosyal becerileri olumsuz etkilemektedir. Kutner, Olson, Warner ve Hertzog (2008), ebeveynlerden elde edilen görüşler doğrultusunda çocukların dijital oyun oynama sürelerindeki artışın sosyal beceri düzeylerini azalttığını belirtmişlerdir. Gözüm ve Kandır'ın (2020) araştırmasında, çocukların dijital oyun ile geçirdikleri süreler arttıkça sosyal kendiliğindenlik, zevkin dışavurumu ve mizah anlayışı oyun oynama eğilimlerinde azalma meydana gelmiştir. Toran ve arkadaşları (2016), yürüttükleri araştırmada, çocukların mobil oyunları oynama sürelerinin belirsizleştiği, bu belirsizliğe paralel olarak, çocukların gelişiminde dezavantajlı durumların avantajlı durumlara oranla daha çok arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Regresyon analizleri sonucunda, dijital oyun bağımlılığı eğiliminin çatışma, sürekli oynama, hayata yansıtma, hayattan kopma alt boyutlarının çocukların oyun davranışlarından sessiz davranışı %21,4 oranında, tek başına oyun davranışını %42,7 oranında, paralel oyun davranışını %34,7 oranında, sosyal oyun davranışını %5,9 oranında, itiş kakışlı oyun davranışını %23,3 oranında anlamlı biçimde yordadığı tespit edilmiştir. Alanyazındaki araştırma bulguları mevcut çalışmanın bulguları ile benzerlik göstererek, giderek daha popüler ve cazip hale gelen dijital oyunların çocukların fiziksel ve duygusal çevresini doğrudan etkilemesiyle birlikte akran ilişkileri için olumsuz sonuçlar doğurabileceğini düşündürmektedir (Işıkoğlu Erdoğan, 2019; Kabakçı Yurdakul, Dönmez, Yaman ve Odabaşı, 2013). Joseph ve diğerleri (2022) araştırmalarında, çocukların dijital bağımlılıklarının sosyalleşme becerilerini ve davranışlarını azalttığı bulgusuna ulaşmışlardır. Steinkeller ve Groose (2022), dijital ve analog formda oynanan oyunların çocukların akranları ile oyun etkileşimlerini nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, analog oyun oynayan çocukların birbirleriyle daha sık sözlü olarak iletişim kurduğunu, arkadaşlarının etkileşim girişimlerine daha sık yanıt verdiklerini ve dijital oyun oynayan çocuklara göre daha az sıklıkla olumsuz etkileşim biçimleri ve daha sıklıkla olumlu etkileşim biçimleri sergiledikleri bulgularına ulaşmışlardır. Akranlar, gelişim sırasında en güçlü sosyal etkilerden bazılarında sahip olabilir ve bazen eylemleri belirleyebilir. Aynı şekilde, çocuğun oyun dünyasında da akranlar ve onlarla kurulan ilişki önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple, daha fazla dijital oyuna maruz kalan çocukların akranları ile sosyal ilişki kurmakta güçlük yaşaması sonucu sessiz davranış, tek başına oyun ve saldırganlık güdüsü ile itiş kakışlı oyun davranışları sergilemeleri olası görülmektedir (Ralph, 2018). Dijital oyunların olumlu etkilerine dair araştırma bulguları ise, çocuğun sosyalleşme süreçlerinde etkili olabileceğini göstermiştir. Bu çalışmalara göre, çocuklar dijital oyunlar üzerinden iletişim kurarak sosyal çevrelerini genişletebilirler. Takımlar halinde oynadıkları dijital oyunlar işbirliği yapma becerilerine katkı sağlayabilir (Ocak, 2013). Ayrıca, dijital oyunlarda verilen komutları takip edebilme, el-göz koordinasyonu, motor yeteneklerde ilerleme olması gibi yeterlilikleri desteklediği de bildirilmiştir. Bununla birlikte, çocukların problem çözebilme, mantık yürütebilme, analiz yapabilme ve karar verme becerilerini desteklediği aynı zamanda da strateji ve tahmin edebilme yeterliliklerini desteklediği belirtilmektedir (Kim ve Smith, 2017). Yakın tarihli bir çalışma, akranlarıyla dijital oyunlar oynayan sekiz yaşındaki çocukların bir yıl sonra akran liderliğini geliştirdiğini ifade etmişlerdir (Lobel ve diğerleri, 2019). Bu nedenle, şarta bağlı etkileşimi sağlayan ve bireylerin ortak amaçlarının sonunda bir takım çalışmasına izin veren dijital oyunların olumlu davranışları geliştirebileceği belirtilmektedir. Dijital oyun farklı bir bağlamda gerçekleşse de geleneksel oyuncaklarla oynamaya benzeyebilir; her ikisi de keşif ve yeni şeyler denemeyi içerir.

Dijital oyunların çocukların öğrenmesini, sağlığını ve sosyal duygusal gelişimini (yani daha akıllı, daha güçlü, daha nazik) nasıl etkilediğine ilişkin daha fazla analiz, küçük çocuklara sunulan gerçek oyunlar ve oynamaktan keyif aldıkları oyunlar hakkında çok daha fazla araştırma gerektirir. Gelecekteki araştırmalar, bu tür oyunların eğitim ve eğlence değerini, dijital oyunlarda yer alan etkileşimin doğasını ve karşılaşılan oyun türünü dikkate almalıdır. Oyun, hedef odaklı veya daha açık uçlu keşiflerden oluşabilir. Dijital oyunların daha iyi incelenmesi, çocukların gelişimine nasıl katkıda bulunabileceği konusunda daha odaklı bir tartışmaya olanak sağlayacaktır. Ayrıca, dijital oyunların manzarası hızla değişiyor ve sanal gerçeklik ile artırılmış gerçeklik oyunlarının ortaya çıkışı, oyunların çocukların gelişimi ve oyun dünyası üzerindeki etkisini daha da etkileyecek gibi görünüyor. Okul öncesi dönem çocukları için sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik oyunları ve bunların çocuk oyuncular üzerindeki olası etkileri hakkında alanyazında yeterli araştırma bulunmamaktadır. Bu, gelecekteki çalışmalar için önemli bir alandır (Marsh ve diğerleri, 2016). Aynı zamanda, Radesky ve diğerleri (2016) tarafından yapılan araştırmada ebeveynler küçük çocukların mobil cihazları kullanmalarına izin verilmesinin gelişimlerine olan etkileri konusunda belirsizlik yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Düşük gelirli ebeveynler

arasında, piyasada bulunan uygulamaların eğitici olduğuna dair pazarlama iddialarına dair güçlü bir inanç olduğu belirtilmektedir. Ancak, çocukların eğitim uygulamalarına ilişkin birkaç inceleme, bunların genel olarak kalitesiz olduğunu, ezberci becerileri hedef aldığını ve hiçbir kanıtı dayanmadığını göstermiştir (Hirsh-Pasek, Zosh, Golinkoff, Gray, Robb ve Kaufman, 2015). Bu doğrultuda artış gösteren dijital araçların kullanımına ilişkin bilinmeyen içsel gerilimleri keşfetmek, uzmanların ebeveynlerle konuşmalarına etkili bir giriş noktası olabilir. Çocukların eleştirel düşünme, hayal gücü ve sosyal becerileri üzerindeki olumsuz etkilerine ilişkin korkular, etkileşimli teknolojinin daha eğitici olabileceği görüşleriyle karşılaştırıldığında yaşanan bu belirsizlik, uzmanlar için ebeveynlerin yanlış algılarını düzeltmek ve sağlıklı medya kullanımı için önerilerde bulunmak üzere mobil cihazlarla ilgili mevcut kanıtları kullanma fırsatı olabilir. Örneğin, 2 yaşından küçük çocukların, en azından bir yetişkinin yardımı olmadan yapamayacakları sözcük dağarcığını geliştirme, ince motor becerileri veya sabır gibi üst düzey becerileri ekrandan medyasından öğrenebileceklerine dair yanlış algıları ele almak önemlidir (Radesky, Schumacher ve Zuckerman, 2015). Uzmanlar ebeveynlere çocuklarının en iyi öğretmeni olduklarını ve en iyi uygulamanın paralel olamayacağını hatırlatabilir. Ebeveynlere uygulamalı, yapılandırılmamış, yüz yüze veya açık havada oynamanın gelişimsel faydaları anlatılabilir (Ginsburg, 2007). Çocuklar uygulamalardan veya eğitim programlarından yeni şeyler öğrendiğinde, ebeveynlere çocuklarının bu yeni bilgiyi etraflarındaki 3 boyutlu dünyaya uygulamalarına yardımcı olmaları konusunda rehberlik edilebilir (Hirsh-Pasek, Zosh, Golinkoff, Gray, Robb ve Kaufman, 2015). Bununla birlikte, küçük çocuklar için tasarlanmış eğitici ve toplum yanlısı programların bile yüksek düzeyde ilişkisel saldırganlık gösterdiği yönündeki araştırmalar dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda, hem çocuklar tarafından nelerin izlenmesinin uygun ya da zararlı olduğunu, hem de çocuk programlarının faydalarını en üst düzeye çıkarmak için nasıl değiştirilmesi gerektiğini yeniden değerlendirmenin zamanı gelmiş görünmektedir. Bu bağlamda, küçük çocukların dijital medya ile ilişkili gelişimsel sonuçlarını iyileştirmeye başlamak için erken çocukluk döneminde önleme ve müdahaleye yönelik çalışmaların tasarlanarak, test edilip uygulanabileceği düşünülmektedir. Tüm bunların yanı sıra, okul öncesi eğitim ortamları uygulanan müfredatlar doğrultusunda, çocuklara yönelik olarak planlanmış bir öğrenme ortamı sunarak gelişimlerini desteklemeyi hedeflemektedir (Charlesworth, 1998). Gelişimsel olarak uygun bir sınıf, “sosyal, duygusal ve bilişsel öğrenmenin küçük çocuklarda daha fazla birbirine bağlı olduğu” anlayışıyla becerilerini desteklemek için tasarlanır (Nissen ve Hawkins 2010, s. 256). Bu bağlamda, erken çocukluk dönemindeki çocukların teknolojik araçlara uzun süreli maruz kalmasını önleyebilmek ve tüm alanlarında gelişimlerini etkin bir şekilde destekleyebilmek adına daha fazla çocuğun okul öncesi eğitim olanaklarından faydalanmasına yönelik çalışmalara önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

### Etik Kurul İzin Bilgileri

Annan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı'ndan 27.02.2023 tarih ve E-84982664-050.01.04-320580 sayısı ile izin alınmıştır. Makalenin yazarı olarak tüm bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu beyan ederim.

### Kaynaklar

- Aküzüm, C., Boğa-Baran, E. ve Çelebi, S. (2022). Okul öncesi dönemde ebeveyn tutumları ile dijital oyun bağımlılığı eğilimi arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 17(3), 427-458. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.61958>
- Anderson, D.R., Huston, A.C., Schmitt, K.L., Linebarger, D.L. and Wright, J.C. (2001). Early childhood television viewing and adolescent behavior. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66(264), 1–147.
- Aslan, Ö.M. (2017). 36-71 aylık çocuklar için oyun davranış ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 897-910.
- Bergen, D., Davis, D.R. and Abbitt, J.T. (2016). *Technology play and brain development: Infancy to adolescence and future implications*. New York: Routledge.
- Bluemke, M., Friedrich, M. and Zumbach, J. (2010). The influence of violent and nonviolent computer games on implicit measures of aggressiveness. *Aggress Behav.*, 36(1), 1-13.
- Bryant, J. and Anderson, D.R. (Eds.), (1983). *Children's understanding of tv: Research on attention and comprehension*. New York: Academic press.
- Budak, K.S. ve Işıkoğlu, N. (2022). Dijital oyun bağımlılık eğilimi ve ebeveyn rehberlik stratejileri ölçeklerinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 55(3), 693-740. <https://doi.org/10.30964/auebfd.939653>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Charlesworth, R. (1998). Developmentally appropriate practice is for everyone. *Childhood Education*, 74(5), 274–282.
- Coelho, L., Torres, N., Fernandes, C. and Santos, A.J. (2017). Quality of play, social acceptance and reciprocal friendship in preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 812-23.

- Daunhauer, L.A., Coster, W.J., Tickle-Degnen, L. and Cermak, S.A. (2010). Play and cognition among young children reared in an institution. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 30(2), 83-97.
- Dinella, L.M., Weisgram, E.S. and Fulcher, M. (2017). Children's gender-typed toy interests: Does propulsion matter? *Archives of Sexual Behavior*, 46(5), 1295-305.
- Edwards, S. (2014). Towards contemporary play: Sociocultural theory and the digital-consumerist context. *Journal of Early Childhood Research*, 12(3), 219-233.
- Ernest, J.M., Causey, C., Newton, A.B., Sharkins, K., Summerlin, J. and Albaiz, N. (2014). Extending the global dialogue about media, technology, screen time, and young children. *Childhood Education*, 90, 182-191.
- Fischer, P., Kastenmüller, A. and Greitemeyer, T. (2010). Media violence and the self: The impact of personalized gaming characters in aggressive video games on aggressive behavior. *J Exp Soc Psychol.*, 46(1), 192-5.
- Flynn, R.M., Richert, R.A. and Wartella, E. (2019). Play in a digital world: How interactive digital games shape the lives of children. *American Journal of Play*, 12(1), 54-73.
- Gentile, D.A. and Stone, W. (2005). Violent video game effects on children and adolescents: A review of the literature. *Minerva Pediatrica*, 57, 337-358.
- Gentile, D.A., Swing, E.L., Lim, C.G. and Khoo, A. (2012). Video game playing, attention problems, and impulsiveness: Evidence of bidirectional causality. *Psychol Pop Media Cult.*, 1(1), 62-70.
- Ginsburg, K.R. (2007). American academy of pediatrics committee on communications; American academy of pediatrics committee on psychosocial aspects of child and family health. The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191.
- Gözüm, A.İ.C. ve Kandır, A. (2020). Okul öncesi çocukların dijital oyun oynama sürelerine göre oyun eğilimi ile konsantrasyon düzeylerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 82-100.
- Griffith, S.F. and Arnold, D.H. (2019). Home learning in the new mobile age: Parent-child interactions during joint play with educational apps in the U.S. *Journal of Children and Media*, 13, 1-19.
- Güder, S.Y. ve Alabay, E. (2016). 3-6 yaş arasındaki çocukların oyuncak tercihlerinin toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 91-111.
- Gülây-Ogelman, H. ve Erten-Sarıkaya, H. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışlarının akran ilişkileri üzerindeki yordayıcı etkisi. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(3), 301-321.
- Harman, J.P., Hansen, C.E., Cochran, M.E. and Lindsey, C.R. (2005). Liar, liar: Internet faking but not frequency of use affect social skills, self-esteem, social anxiety, and aggression. *CyberPsychol Behavior*, 8(1), 1-6. doi: 10.1089/cpb.2005.8.1. -2005
- Hirsh-Pasek, K., Zosh, J.M., Golinkoff, R.M., Gray, J.H., Robb, M.B. and Kaufman, J. (2015). Putting education in "educational" apps: Lessons from the science of learning. *Psychol Sci Public Interest*, 16(1), 3-34.
- Irmak, A. ve Erdoğan, S. (2016). Ergen ve genç erişkinlerde dijital oyun bağımlılığı: Güncel bir bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27(2), 128-137.
- Isenberg, J. and Quisenberry, N. (2002). Play: Essential for all children. A position paper of the association for childhood education international. *Childhood Education*, 79(1), 33-39.
- Işıkoğlu Erdoğan, N. (2019). Dijital oyun popüler mi? Ebeveynlerin çocukları için oyun tercihlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 1-17. doi: 10.9779/pauefd.446654
- Işıkoğlu, N., Bayraktaroğlu, E. ve Ayekin-Dülger, D.N. (2021). Çocukların dijital veya dijital olmayan oyun tercihleri ve davranışları. *Pamukkale üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 150-174. doi: 10.9779/pauefd.758529.
- İnal, Y. ve Çağıltay, K. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve oyun tercihlerini etkileyen faktörler*. Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları, Eğitimde Yeni Yönelimler II, Eğitimde Oyun Sempozyumu, Ankara.
- Jackie, M., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J. and Scott, F. (2016). Digital play: A new classification. *Early Years*, 36, 242-53. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1167675>.
- Joseph, G.V., Agnes, T.M., Elizabeth, S., Vargheese, S. and Thomas, J. (2022). The impact of screen time and mobile dependency on cognition, socialization and behaviour among early childhood students during the covid pandemic perception of the parents. *Digital Education Review*, 41, 114-123.
- Kabakçı-Yurdakul, I., Dönmez, O., Yaman, F. ve Odabaşı, H. F. (2013). Dijital ebeveynlik ve değişen roller. *University of Gaziantep Journal of Social Sciences*, 12(4), 883-896.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaytez, N. ve Durualp, E. (2014). Türkiye'de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 110-122.
- Kennedy-Behr, A., Rodger, S. and Mickan, S. (2011). Physical and social play of preschool children with and without coordination difficulties: Preliminary findings. *British Journal of Occupational Therapy*, 74(7), 348-354.

- Kim, Y. and Smith, D. (2017). Pedagogical and technological augmentation of mobile learning for young children interactive learning environments. *Interactive Learning Environments*, 25(1), 4-16.
- Koyuncu, İ. ve Kılıç, A.F. (2019). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanımı: Bir doküman. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 361-388. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7665>
- Kuşçu, Y. (2014). *Oyun davranışlarını değerlendirme ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve 36-72 aylık çocukların oyun davranışlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kutner, L.A., Olson, C.K., Warner, D.E. and Hertzog, S.M. (2008). Parents' and sons' perspectives on video game play: A qualitative study. *Journal of Adolescent Research*, 23(1), 76-96. <https://doi.org/10.1177/0743558407310721>
- Lauricella, A.R., Wartella, E.A. and Rideout, V.J. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11-17. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.12.001>
- Lee, G. and Morgan, H. (2018). Understanding children's attraction toward digital games and preventing their gaming addiction. *US-China Education Review A*, 8(1), 11-17.
- Lieberman, D.A., Fisk, M.C., and Biely, E. (2009). Digital games for young children ages three to six: From research to design. *Computers in the Schools*, 26(4), 299-313.
- Lobel, A., Rutger, C.M.E., Engels, L., Stone, L. and Granic, I. (2019). Gaining a competitive edge: Longitudinal associations between children's competitive video game playing, conduct problems, peer relations, and prosocial behavior. *Psychology of Popular Media Culture*, 8, 76-87. <https://doi.org/10.1037/ppm0000159>.
- Marsh, J. (2010). Young children's play in virtual worlds. *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), 23-39.
- Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J. and Scott, F. (2016) Digital play: A new classification. *Early Years*, 36(3), 242-253, doi: 10.1080/09575146.2016.1167675.
- Mustafaoğlu, R. ve Yasacı, Z. (2018). Dijital oyun oynamanın çocukların ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Bağımlılık Dergisi*, 19(3), 51-58.
- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z. ve Özdinçler, A.R. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 1-21.
- Nissen, H. and Hawkins, C. J. (2010). Promoting emotional competence in the preschool classroom. *Childhood Education*, 86(4), 255-259.
- Ocak, M. A. (2013). Eğitsel dijital oyunların eğitimde kullanımı. İçinde M.A. Ocak (Ed.), *Eğitsel dijital oyunlar* (ss. 50-67). Ankara: Pegem Akademi.
- Ostrov, J.M., Gentile, D.A. and Crick, N.R. (2006). Media exposure, aggression and prosocial behavior during early childhood: A longitudinal study. *Social Development*, 15, 612-627. Doi: 10.1111/j.1467-9507.2006.00360.x
- Palmer, S. (2015). *Toxic childhood: How the modern world is damaging our children and what we can do about it*. CA Los Angeles: Orion.
- Prot, S., Anderson, C.A., Gentile, D.A., Brown, S.C. and Swing, E.L. (2014). The positive and negative effects of video game play. In A. Jordan and D. Romer (Eds.). *Media and the Well-Being of Children and Adolescents* (109-128). New York: Oxford University Press.
- Radesky, J.S., Eisenberg, S., Kistin, C.J., Gross, J., Block, G., Zuckerman, B. and Silverstein, M. (2016). Overstimulated consumers or next-generation learners? *Parent Tensions About Child Mobile Technology Use*, *Annals of Family Medicine*, 14(6), 503-508.
- Radesky, J.S., Schumacher, J. and Zuckerman, B. (2015). Mobile and interactive media use by young children: The good, the bad, and the unknown. *Pediatrics*, 135(1), 1-3.
- Ralph, R. (2018). Media and technology in preschool classrooms: Manifesting prosocial sharing behaviours when using ipads. *Tech Know Learn*, 23, 199-221. <https://doi.org/10.1007/s10758-017-9342-z>
- Rubin, K.H. and Krasnor, L.R. (1980). Changes in the play behaviors of preschoolers: A short term longitudinal investigation. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 12, 278-282.
- Sezici, E. ve Yiğit, D. (2019). Okul öncesi çocukların oyuncak tercihleri, oyun davranışları ve sosyal duygusal uyumu arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *JAREN*, 5(3), 178-187. Doi:10.5222/jaren.2019.07088
- Steinkeller, A.V. and Grosse, G. (2022). Children are more social when playing analog games together than digital games. *Computers in Human Behavior Reports*, 6, 100195. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2022.100195>
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şener, T. (1996). *4-5 yaş anaokulu çocuklarında dramatik oyunun ve inşa oyununun bakış açısı alma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tabachnick, B. and Fidell, L.S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Toker, S. and Baturay, M.H. (2016). Antecedents and consequences of game addiction. *Computers in Human Behavior*, 55, 668-679.

- Toran, M., Ulusoy, Z., Aydın, B., Deveci, T. ve Akbulut, A. (2016). Çocukların dijital oyun kullanımına ilişkin annelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 24(5), 2263-2278.
- Verenikina, I. and Kervin, L. (2011). iPads, digital play and preschoolers. *He Kupu*, 2(5), 4-19.
- Wack, E. and Tantleff-Dunn, S. (2009). Relationships between electronic game play, obesity, and psychosocial functioning in young men. *Cyberpsychol Behav.*, 12(2), 241-4.
- Yılmaz, V. ve Çelik, H.E. (2005). *Lisrel ile yapısal eşitlik modellemesi – I*. Pegem Akademi.

## Extended Abstract

With the increase of digital games in children's homes, schools and playgrounds, an increasing number of studies have been conducted on digital games in various age groups, but few studies have focused on preschool children (Aküzüm, Boğa-Baran & Çelebi, 2022; Işıkoğlu, Bayraktaroğlu & Ayekin-Dülger, 2021; Lieberman, Fisk, & Biely, 2009). Considering that digital games in different forms continue to be an important part of young children's lives, it is important to examine the value of digital play using the acquired perspective on the importance of traditional forms of play in child development. In this context, as technological innovations become more complex and digital tools increasingly permeate children's lives, it is believed that it is critical to understand the level of influence of digital games, which is considered to have the greatest impact on children's social and cultural environments, and especially on the nature of play.

### **Purpose (Sub-purposes)**

In this study, the predictive role of digital game addiction tendencies of 5-6-year-old children was investigated. For this purpose, answers to the following questions were sought.

1. Is there a relationship between the digital game addiction tendencies and game behaviours of 5-6-year-old children?
2. Do digital game addiction tendencies of 5-6 year-old children predict game behaviors?

### **Research Method**

In the study, a relational survey model was used to detect the existence and/or degree of change that occurs between two or more variables (Karasar, 2012). The study group of the research consisted of 241 children aged 5-6 years who volunteered to participate. The data of the study were obtained through the General Information Form, the Digital Game Addiction Scale (Budak & Işıkoğlu, 2022), and the Play Behavior Scale for 36-71 Months-Old Children (Aslan-Metin, 2017). Pearson Product Moments Correlation Coefficient Method and whether there is a relationship between the variables were examined. Simple Linear Regression Analysis Method was used to determine the predictive role of digital game addiction tendencies of 5-6-year-old children on game behaviours.

### **Results**

When looking at the results of the correlation analyses, a low-level significant positive relationship was observed between the silent behaviour, which is the sub-dimension of the child's play behaviour scale, and the constant playing dimension of the digital game addiction tendency scale, while there was a medium-level relationship between solitary play and conflict and reflection on life dimensions and a moderate correlation between solitary play and solitary play. A low statistically significant negative relationship was determined between the detachment from life sub-dimension and the total digital game addiction. A statistically significant positive relationship was detected with parallel play, which is the sub-dimension of the child's play behaviour scale, and conflict and constant playing, which are the sub-dimensions of the digital game addiction scale, at a low level, with detachment from life, at a medium level, and with the total digital game addiction, at a low level. A statistically significant, negative, low-level relationship was detected between social gaming and the constant playing sub-dimension of the digital game addiction scale. A statistically significant positive relationship was found between the rough play sub-dimension of the child's play behaviour scale and the conflict, constant playing, and detachment from life sub-dimensions of the digital game addiction scale at a low level, and a statistically significant positive relationship was found between reflection on life and the sum of digital game addiction at a medium level. As a result of the regression analyzes, the sub-dimensions of the tendency of digital game addiction to conflict, constant playing, reflecting on life, and disconnection from life were found to be 21.4% of children's play behaviours, solitary play behaviour at the rate of 42.7%, parallel play behaviour at the rate of 34.7%, and social gaming behaviour at the rate of 5.9%. It has been found that it significantly predicted the rough play behaviour at a rate of 23.3%.



### **Discussion, Conclusion, and Suggestions**

The findings obtained in the current study are similar to those of the studies related to the digital addiction tendency and play behaviours of children in the literature. When these studies were examined, it was stated that the effects that may arise from the content of the game began to be separated from the effects that may arise from the duration of exposure and that these dimensions generally provide different effects (Anderson et al., 2001; Gentile & Stone, 2005). When the content-based effects of digital games are examined, playing violent games, especially for boys, has been associated with future aggression (Ostrov, Gentile, & Crick, 2006). At the same time, it has been reported that digital games containing violent elements are associated with problems such as loneliness, tendency to violence, aggression and distraction. (Bluemke, Friedrich, & Zumbach, 2010; Fischer, Kastenmüller & Greitemeyer, 2010; Gentile, Swing, Lim & Khoo, 2012; Wack & Tantleff-Dunn, 2009). Excessive consumption of digital media, regardless of content, has been associated with observed future relational aggression. In the study conducted by Harman, Hansen, Cochian, and Lindsey (2005), it was determined that children who spend most of their time on digital games and the internet have a significant regression in their social development, low self-confidence, and excessively anxious and aggressive behaviours in social relations. In the study conducted by Radesky et al. (2016), parents stated that they were uncertain about whether allowing young children to use mobile devices would benefit or harm their development. There is a strong belief among low-income



parents in marketing claims that commercially available apps are educational, but few reviews of children's educational apps have shown that they are generally of poor quality, target rote skills, and are based on no evidence (Hirsh-Pasek et al., 2015). Discovering the unknown inner tensions associated with the increasing use of digital tools in this direction can be an effective entry point for experts to talk to parents. In addition to all these, preschool education environments aim to support their development by providing a planned learning environment for children in line with the applied curricula (Charlesworth, 1998). A developmentally appropriate classroom is designed to support skills with the understanding that “social, emotional and cognitive learning is more interconnected in young children” (Nissen & Hawkins 2010, p. 256). In this context, it is thought that efforts should be made to ensure that more children benefit from preschool education opportunities in order to prevent long-term exposure of children in early childhood to technological tools and to effectively support their development in all areas.

## Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Değer Aktarımı Açısından İncelenmesi

Ece CAN<sup>1</sup> , Furkan CAN<sup>2</sup> 

Makale Bilgisi	Öz
Makale Türü : Araştırma Makalesi	<p>Bu araştırmanın amacı, açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde hangi değerlere yer verildiğini tespit etmek ve bu değerlerin sınıf seviyelerine göre dağılımını ortaya koymaktır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 2022-2023 eğitim öğretim yılında açık öğretim ortaokulunda okutulmakta olan 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin ve şiirlerin tamamı incelenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen metinlerdeki değerlerin tespit edilmesinde Cengiz ve Duran (2017) tarafından geliştirilen “Değer İnceleme Formu (DİF)”, verilerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda açık öğretim ortaokulu 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki Türkçe ders kitaplarında en çok kullanılan değerlerin estetik, samimiyet, sevgi, saygı, nezaket ve vatanseverlik olduğu; barış, temizlik, misafirperverlik ve aile birliği değerlerinin ise metin ve şiirlerde en az yer verilen değerler olduğu tespit edilmiştir. Sadelik değerine ise hiçbir sınıf düzeyinde yer verilmemiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öneriler sunulmuştur.</p>
Geliş : 13 Ağustos 2023	
Kabul : 27 Ekim 2023	
Yayın : 25 Aralık 2023	
Anahtar Kelimeler : Açık öğretim, Türkçe ders kitabı, metin, şiir, değer.	

## Analysis of Texts in Open Education Secondary School Turkish Textbooks in Terms of Value Transfer

Article Information	Abstract
Article Type : Research Article	<p>The aim of this research is to determine which values are included in the texts of open education secondary school Turkish textbooks and to reveal the distribution of these values according to grade levels. The research was carried out according to document review, one of the qualitative research methods. In the research, all the texts and poems in the 6th, 7th, and 8th grade Turkish textbooks taught in the open education secondary school in the 2022-2023 academic year were examined. "Value Examination Form (DIF)" developed by Cengiz and Duran (2017) was used to determine the values in the texts examined within the scope of the research, and descriptive analysis was used to analyze the data. As a result of the research, the most used values in open education secondary school Turkish textbooks at the 6th, 7th and 8th grade levels are aesthetics, sincerity, love, respect, kindness and patriotism, while the least mentioned values in the texts and poems were peace, cleanliness, hospitality, and family unity. The value of simplicity was not included at any grade level. Suggestions were presented in line with the findings obtained.</p>
Received : 13 August 2023	
Accepted : 27 October 2023	
Published : 25 December 2023	
Keywords : Open education, Turkish textbook, text, poetry, value.	

<sup>1</sup> Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, [ececann22@gmail.com](mailto:ececann22@gmail.com)

<sup>2</sup> Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sorumlu yazar, [furkancanyyu@gmail.com](mailto:furkancanyyu@gmail.com)

**Kaynakça Gösterimi:** Can, E., & Can, F. (2023). Açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değer aktarımı açısından incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 54-69. DOI: <https://doi.org/10.47479/ihead.1342514>



## Giriş

İnsanların, buldukları coğrafya, konuştukları dil, kabul ettikleri inanç sistemleri, mensubu oldukları toplum ve benimsedikleri toplumsal kurallar değerler dünyasını oluşturur. Bu bakımdan insanların yaşadığı süreçler ve bu süreçler içinde ortaya çıkan hadiseler, kişiöğlunun sahip olduğu değerleri de doğrudan etkilemiştir. Kaya, Palas ve Can (2022) kişiöğlunun tarihsel süreç içerisinde başından geçen birçok olaydan çok yönlü etkilendiğini ifade etmiştir. Kaya ve Erol (2021) teknolojiadaki gelişmelerin, günümüz dünyasının karmaşık bir yapıya bürünmesine sebep olduğunu, bu karmaşık ve değişen durumun ise insanların sahip olduğu değerleri etkilediğini belirtmiştir. Değerlerin bireyler tarafından tanınması, benimsenmesi, kültür aktarıcısı olarak taşınması ve içinde bulunulan döneme göre şekillenmesi konusunda etkili olan önemli etkenlerden biri de eğitimidir. Kavcar (2017), eğitimin en temel işlevinin içinde yaşanılan toplumla sağlıklı bir uyum gösterebilecek bireyler yetiştirmek olduğunu ifade etmiştir. Bunun içinde eğitim ve insan bir etkileşim içinde olmalıdır. Bu etkileşme, tarihsel süreç içinde ortaya çıkan sosyal ve millî değerleri kazandırma, içinde yaşanılan dönemin gerçeklerini gözler önüne serme ve geleceğe yönelik değer edindirme yoluyla olur. Arslanoğlu'na (2016) göre eğitim-öğretim sürecinin tamamında değerler bulunur. Çünkü eğitimin amacı yalnızca bireylere beceri ve bilgi edindirmek değil değerleri de aktarmaktır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında da eğitim sisteminin temel işlevinin bireye değerlerini kazandırmak ve bireyi bu değerler etrafında etkilemek olduğu belirtilir (MEB, 2019).

“Değer” kavramı üzerine alan yazında farklı tanımlar mevcuttur. İlk kez Znaniecki'nin sosyal bilimlere kazandırdığı bu kavram, Latince “kıymetli olmak” ya da “güçlü olmak” anlamlarını taşıyan “valere” kökünden gelmiştir (Bilgin 1995). Şen'e (2008) göre değerler; genel olarak inanılan, istenilen ve davranışlar için bir ölçüt olarak kabul edilen olgulardır. Robbins'a (1993) göre ise değerler, yaşamımızda neyin doğru veya neyin yanlış olduğu konusundaki inanç ve fikirlerimizdir. Yaşamı daha saygıdeğer kılmak için oluşturulan yargılardır. Arslanoğlu (2016), değerlerin sadece insanla ilgili olduğuna dikkat çeker. Ona göre doğada insan dışında diğer canlılar değerlere sahip değildir. Değerlerde insanın tarihsel süreçler içindeki değişimlerine paralel olarak değişir ve sabit kalmaz. Bu durum ise yeni değerlerin oluşmasına, mevcut değerlerin yeni biçimler kazanmasına yol açar. Kolaç ve Zenci'ye (2015) göre ise söz konusu bu değerlerin bireyler tarafından bilinmesi, benimsenmesi ve kavranması en başta eğitimin temel görevidir. Yukarıda ifade edilen açıklamalardan yola çıkarak değerlerin insanlar arası ilişkileri tanzim etme, tercihte bulunma, başarılı olma vb. süreçlerde mühim bir role sahip olduğu ifade edilebilir. Bu bakımdan değerlerin; bireyin yaşamını şekillendiren, yön veren, millî ve ahlaki kuralları belirleyen özellikler taşıdığı söylenebilir (Kardaş ve Cemal, 2017).

Bireylere kazandırılması amaçlanan değerlerin aktarımı en fazla eğitim-öğretim sürecinde yapılmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinde ise en fazla kullanılan yardımcı materyallerin başında ders kitapları gelmektedir. Günümüz dünyasında ders ve çalışma kitapları, hazırlandığı dersin öğretim programını en iyi yansıtan materyal olmanın yanı sıra eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin en önemli yardımcılarıdır (Koç ve Can, 2022). Ders kitapları, eğitim-öğretim yaşantıları içerisinde kullanım sıklığı ile vazgeçilmez bir öneme sahiptir (Ülper, 2021). Bir ders kitabının ise ilgili olduğu öğretim programıyla uyum içinde olması ve öğretim programını tamamen kapsamaması gerekir. Öğretim programında bulunan kazanımların ve değerlerin öğrenci tarafından en üst seviyede edinilmesi, ders kitaplarının öncelikli hedefleri arasındadır. Can ve Altınır-Bozlak'a (2023) göre de mevcut öğretim programı çerçevesinde hazırlanan ve öğretmenlerin en önemli öğretim materyallerinden biri olan ders kitaplarının içerdiği unsurların doğru, yerinde ve isabetli olması, öğretim programının başarı düzeyini de önemli ölçüde etkileyecektir. Bundan dolayı bir ders kitabı hazırlanırken temel olarak öğretim programı dikkate alınmalı ve bu doğrultuda ders kitabı hazırlanmalıdır. Can ve Koç'un (2022) belirttiği gibi ders kitapları, barındırdığı metinler başta olmak üzere birçok unsuruyla hâlâ eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin en önemli öğretim araçları; öğrencilerin en önemli öğrenme materyalleri ve öğretim programlarının en önemli uygulama sahaları olarak varlığını sürdürmektedir.

Ders kitapları, eğitim-öğretim sürecinin en önemli kaynaklarını oluşturmaktadır (Kaya ve Kardaş, 2019). Ders kitapları, parçası oldukları eğitim sisteminin ve öğretim programının temel amaçları doğrultusunda şekillenen ve içerik kazanan; öğretmen açısından önemi azımsanamayacak bir kılavuz, öğrenci açısından ise terk edilemeyecek öneme sahip bir öğretim materyalidir. Tarihsel süreç içerisinde, özellikle son yıllarda eğitim-öğretim sürecinde kullanılmak üzere birçok araç/gereç veya materyalin ortaya çıkması dahi ders kitaplarının önemini azaltmamış, hiçbir materyal ders kitaplarının taşıdığı işlevi tam olarak karşılayamamış buna karşın ders kitapları ise sahip oldukları önemi ve işlevi korumaya devam etmiştir. Kaya ve Aydın (2023) da değişen şartlar ve gelişen teknolojiye rağmen ders kitaplarının önemini koruduğunu belirtmiştir.

Hazırlanan ders kitabının bireye değerleri benimsetme ve kazandırma bakımından önemli bir işlevi vardır. Bu işlev ise ders kitaplarında yer alan metinler ile sağlanır (Özbay, 2006). Ders kitaplarında yer alan metinlerin bireye değerleri aktarması yönüyle de yeterli olması gerekir (Kardaş ve Cemal, 2017). İlgili dersin öğretim programında bulunan değerlerin tamamını içermeyen, öğrenciye kazandırılması amaçlanan değerleri sezdirip benimsetmeyen, anlam ve kavram karmaşasına sebep olan metinlerin yer aldığı bir ders kitabının değerleri istenen seviyede veya sürede aktarması ve benimsetmesi beklenemez. Bu bakımdan ders kitabında yer alan metinlerin seçimine ayrıca önem verilmesi gerekir.

Bireye en fazla eğitim-öğretim sürecinde, bu süreçte ise ders kitapları ve metinler aracılığıyla yapılan değer aktarımı, sistemli olarak örgün öğretimle verildiği gibi açık öğretim ile de verilmektedir. Örgün öğretimden ayrı olarak açık öğretim, öğretmen ve öğrencinin belli bir mekânda bir arada bulunma zorunluluğunda olmadığı eğitim sistemine verilen addır. Farklı sebeplerden dolayı örgün öğrenime devam edemeyen bireylerin eğitim-öğretim süreçlerinden uzak kalmamaları için oluşturan bir sistemdir (Bulut, 2020). Açık öğretim sürecinde değerlerin benimsetilmesi ve

kazandırılmasında en temel görev ders kitaplarına düşmektedir. Bu anlamda açık öğretim ders kitaplarının hazırlanması süreci ve ders kitaplarındaki metinlerin seçilmesi ayrı bir önem taşımaktadır (Kolaç ve Zenci, 2015). Öğretmenle etkileşim içinde bulunmayan, belli bir eğitim-öğretim mekânına sahip olmayan ve bilgiyi örgün eğitimdeki bireylere kıyasla periyodik zamanlarda almayan bireylerden oluşan açık öğretim sistemi, sürecin büyük bölümünü ders kitapları aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Bu bakımdan ders kitaplarının örgün eğitimde kullanılan ders kitaplarına kıyasla daha zengin bir içeriğe sahip olması, öğretim programında bulunan değerlerin tamamını içermesi, belirsizlikten ve kavram karmaşasından uzak, açıklayıcı ve öğretici yönü yüksek özellikler göstermesi gerekmektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde “değerler” veya “değer aktarımı” üzerine birçok çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir (Baki, 2019; Küçüköğlü, Albayrak ve Serin, 2020; Kardaş ve Cemal, 2017; Doğan ve Gülüşen, 2011; İkinci Çelikpazu ve Aktaş, 2011; Fırat ve Mocan, 2014; İdi Tulumcu ve Tulumcu, 2015; Kaygana, Yapıcı ve Aytan, 2013; Susar Kırmızı, 2014; Yaman, Taflan ve Çolak, 2009; Şakiroğlu, 2020). Alan yazında değer aktarımı konusunda hazırlanan çalışmaların sayısında günümüze yaklaştıkça bir artış olduğu saptansa da sayı itibarıyla henüz yeterli düzeyde olmadığı ifade edilebilir. Bu alanda henüz istenilen düzeyde ve sayıda araştırmanın mevcut olmaması Türkçe öğretimi açısından önemli bir eksiklik olarak görülebilir. Çünkü Türkçe öğretimi bireylerin temel becerilerini geliştirmenin yanında, değerlerin kazandırılabilmesi en temel derslerdendir. (Kardaş ve Cemal, 2017). Alan yazın incelendiğinde ortaokul Türkçe ders kitaplarının (Baki, 2019) ve ilkököl Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin (Kaşkaya ve Duran, 2017) değer aktarımı bakımından incelendiği tespit edilmiştir. Ayrıca 2014-2015 eğitim-öğretim yılında açık öğretim ortaokulunda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde bulunan değerlerin tespit edildiği (Kolaç ve Zenci, 2015), açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarını çeşitli açılardan incelendiği (Sarıkaya, 2021), açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarını tür ve tema bakımından ele alındığı (Bulut, 2020), açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki mizahi öğelerin incelendiği (Şakiroğlu, 2021) ve açık öğretim ortaokulu 5. sınıf Türkçe ders kitabını değer aktarımı açısından ele alındığı (Yenen Avcı, 2019) çalışmalara rastlanmıştır. Ancak 2022-2023 eğitim-öğretim yılının açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarında bulunan metinleri değer aktarımı açısından inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan söz konusu çalışmanın alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarında bulunan değerleri incelemek ve bu değerlerin sınıf seviyelerine göre dağılımını ortaya koymaktır. Bu amaç kapsamında araştırmada esas olarak “açık öğretim ortaokulu 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerde hangi değerlere yer verilmiştir?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmanın amacı kapsamında ele alınan alt amaçlar şunlardır:

1. Açık öğretim ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan değerler hangileridir ve bu değerlerin temalara göre dağılımı nasıldır?
2. Açık öğretim ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan değerler hangileridir ve bu değerlerin temalara göre dağılımı nasıldır?
3. Açık öğretim ortaokulu 8. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan değerler hangileridir ve bu değerlerin temalara göre dağılımı nasıldır?
4. Açık öğretim ortaokulu 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan değerlerin genel dağılımı nasıldır?

### Yöntem

Açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarında bulunan değerleri ve bu değerlerin sınıf seviyelerine göre dağılımını incelemeyi amaçlayan bu çalışma tarama modeline göre yapılmıştır. Verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2021) göre doküman incelenmesinde, çalışılması amaçlanan konu veya konularla ilgili bilgi barındıran yazılı materyaller incelenir. Bu incelemelerde, araştırmacılar ulaşmak istediği bilgiye, görüşmelere veya gözlemlere gerek kalmaksızın ulaşabilir. Bu yönüyle doküman incelemesi hem ekonomiktir hem de zamandan tasarruf sağlar.

### İnceleme Materyali

Bu araştırmanın inceleme materyalini, 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında açık öğretim ortaokulu 6, 7 ve 8. sınıfta okutulmakta olan Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. İnceleme kapsamındaki ders kitapları ve bu kitaplarda bulunan metin sayılarıyla ilgili bilgiler Tablo 1’de verilmiştir:

**Tablo 1:** Açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarının yayınevine, basım yılına ve okutulduğu yıla ilişkin bilgiler.

Adı	Yayınevi	Basım Yılı	Okutulduğu Öğretim Yılı
Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı	MEB Yayınları	2022	2022-2023
Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı	MEB Yayınları	2022	2022-2023
Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı	MEB Yayınları	2022	2022-2023

İnceleme materyali olan açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarında ele alınan metinlere ilişkin sayısal veriler Tablo 2’de verilmiştir:

**Tablo 2:** Açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarının sınıf düzeylerine göre ünite ve metin sayısı.

Sınıf Düzeyi	Ünite Sayısı	Metin Sayısı
6. sınıf	8	24
7. sınıf	8	24
8. sınıf	8	24
<b>Toplam</b>	<b>24</b>	<b>72</b>

Tablo 2’de görüldüğü gibi açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarında yer alan metin sayısı 72’dir. 6.sınıfta 8 ünite, 24 metin; 7. sınıfta 8 ünite, 24 metin; 8. sınıfta 8 ünite, 24 metin yer almaktadır.

### Sınırlılıklar

Bu çalışma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında açık öğretim ortaokulunda okutulan 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki toplam 24 tema ve bu temalarda bulunan toplam 72 okuma metninin değerler bakımından incelenmesiyle sınırlıdır. Açık öğretim ortaokulu 5. sınıf Türkçe ders kitabı inceleme kapsamının dışında tutulmuştur. Bunun nedeni söz konusu ders kitabının örgün eğitimde de kullanılan ders kitabı olması ve bu nedenle Baki’nin (2019), ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan metin ve şiirlerin değerlerini ele aldığı çalışmasında yer almasıdır.

### Veri Toplama Aracı

Çalışmada ilk olarak alan yazın taraması yapılmış, benzer çalışmalar incelenmiştir. Alan yazın taramasından sonra açık öğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan toplam (24+24+24) 72 metin veya şiir içerdiği değerler açısından tek tek incelenmiştir. Araştırma sonucu elde edilen verileri bilimsel bir dikkatle betimlemenin yanında, yorumlanması ve daha sonraki çalışmalara ilişkin birtakım tespitlerde bulunulması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarından elde edilen verilerin toplanmasında Cengiz ve Duran (2017) tarafından hazırlanan “Değer İnceleme Formu (DİF)” kullanılmıştır. Bu form “Yaşayan Değerler Listesi”, “UNESCO Değer Listesi” ve “Rokeach Değer Envanteri”nden alınan toplam 20 değerden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan bu formdaki değerlerin dağılımı Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3:** Araştırmada kullanılan “Değer İnceleme Formu”nda bulunan değerlerin dağılımı.

Yaşayan Değerler Listesinden Seçilen Değerler	UNESCO Değerler Listesinden Seçilen Değerler	Rokeach’ın Değer Sınıflaması’ndan Seçilen Değerler
Alçak Gönüllülük	Aile Birliğine Önem Verme	Arkadaşlık
Barış	Çalışkanlık	Nezaket
Dürüstlük	Dayanışma	
Hoşgörü	Estetik	
İş Birliği	Misafirperverlik	
Mutluluk	Temizlik	
Özgürlük	Vatanseverlik	
Saygı	Yardımseverlik	
Sevgi		
Sorumluluk		
Samimiyet		
Sadelik		

Tablo 3 incelediğinde ölçüt kabul edilen değerler barış, saygı, sevgi, iş birliği, mutluluk, dürüstlük, alçak gönüllülük, sorumluluk, hoşgörü, özgürlük, estetik, dayanışma, aile birliğine önem verme, çalışkanlık, misafirperverlik, temizlik, yardımseverlik, vatanseverlik, nezaket, arkadaşlık, samimiyet ve sadeliktir. Toplam 22 değerdir. Cengiz ve Duran (2017) “Yaşayan Değerler Listesi”nden samimiyet değerini, söz konusu incelemenin çalışma evreninin soyut düşünme özelliği de dikkate alınarak forma dâhil etmemesine karşın bu çalışmada açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarının incelenmesi sebebiyle samimiyet ve sadelik değeri de forma dâhil edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada tespit edilen verilerin incelenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bu analizde, elde edilen veriler derin bir işleme tabi tutularak betimsel bir yaklaşımla önceden belirlenen temalar altında sunulması şeklinde gerçekleşmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). İlk olarak betimsel analizin kapsamı oluşturulmuştur. Araştırma sonucu elde edilen verilerin analizinden hareketle tespit edilen değerlerin hangi temalar altında verileceği belirlenmiştir. Bu kapsamda 6, 7 ve 8. sınıflar için ayrı ayrı formlar hazırlanmış ve bu formlar her kitapta yer alan temalara ve metinlerin isimlerine göre sınıflandırılmıştır. Ardından bu kitaplardaki okuma metinleri incelenerek “Değer İnceleme Formu”na işaretlenmiştir. Tüm ders kitapları bu şekilde incelendikten sonra Değer İnceleme Formlarından ulaşılan veriler analiz edilmiş, özetlenmiş sınıf düzeyine göre sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmanın ardından elde edilen bulgular sınıf düzeyine göre tablolaştırılmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki metin ve şiirlerde bulunan değerleri tespit etmek amacıyla yapılan çalışmadan elde edilen veriler tablolara dönüştürülüp aşağıda verilmiştir. Bulgular; sınıf seviyeleri doğrultusunda başlıklar şeklinde sunulmuş, son olarak ise genel bulgulara yer verilmiştir.

### Açık Öğretim Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bulunan Değerlere İlişkin Bulgular

Açık öğretim ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan değerler Tablo 4'te verilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde Erdemler temasında en fazla estetik ( $f=26$ ) ve yardımseverlik ( $f=21$ ); Kişisel Gelişim temasında estetik ( $f=15$ ), sorumluluk ( $f=7$ ), çalışkanlık ( $f=7$ ) ve vatanseverlik ( $f=7$ ); Millî Mücadele ve Atatürk temasında estetik ( $f=22$ ) ve vatanseverlik ( $f=21$ ) değerine yer verildiği tespit edilmiştir. Zaman ve Mekân temasında estetik ( $f=15$ ) ve sevgi ( $f=6$ ); Millî Kültürümüz temasında saygı ( $f=11$ ), çalışkanlık ( $f=7$ ) ve alçak gönüllülük ( $f=7$ ); Birey ve Toplum temasında samimiyet ( $f=14$ ) ve iş birliği ( $f=13$ ); Doğa ve Evren temasında estetik ( $f=17$ ) ve dürüstlük ( $f=16$ ); Bilim ve Teknoloji temasında çalışkanlık ( $f=11$ ) ve iş birliği ( $f=11$ ) değerine yer verilmiştir. Bunun yanında 6. sınıf düzeyinde estetik ( $f=118$ ), samimiyet ( $f=54$ ), iş birliği ( $f=54$ ) ve sorumluluk ( $f=53$ ) en fazla kullanılan değerdir. Ayrıca 6. sınıf düzeyinde barış, misafirperverlik, temizlik ve sadelik değerine hiç yer verilmez iken özgürlük ( $f=8$ ), arkadaşlık ( $f=12$ ) ve alçak gönüllülük ( $f=17$ ) en az yer verilen değerler olarak tespit edilmiştir.

**Tablo 4:** Açık öğretim ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan değerler.

Değerler	Erdemler	Kişisel Gelişim	Millî Mücadele ve Atatürk	Zaman ve Mekân	Millî Kültürümüz	Birey ve Toplum	Doğa ve Evren	Bilim ve Teknoloji	Toplam
Barış	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Saygı	11	2	9	6	11	2	-	5	46
Sevgi	14	-	4	4	4	6	3	-	35
İş birliği	15	5	2	-	1	13	7	11	54
Mutluluk	8	1	3	4	2	6	2	4	30
Dürüstlük	11	2	1	4	4	1	16	2	41
Alçak gönüllülük	7	-	1	-	7	1	-	1	17
Sorumluluk	14	7	6	1	4	10	3	8	53
Hoşgörü	11	-	-	-	1	-	-	-	12
Özgürlük	3	2	2	-	-	1	-	-	8
Estetik	26	15	22	15	6	7	17	10	118
Dayanışma	16	4	5	-	1	8	7	5	46
Aile Birliği	1	-	-	1	2	6	-	-	10
Çalışkanlık	3	7	1	-	7	5	4	11	38
Misafirperverlik	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Temizlik	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Yardımseverlik	21	1	3	1	-	4	2	5	37
Vatanseverlik	4	7	21	-	6	-	-	-	38
Nezaket	14	3	8	3	6	5	2	5	46
Arkadaşlık	6	1	2	-	1	-	-	2	12
Samimiyet	13	5	6	1	5	14	8	2	54
Sadelik	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Toplam</b>	<b>198</b>	<b>62</b>	<b>96</b>	<b>40</b>	<b>68</b>	<b>89</b>	<b>71</b>	<b>71</b>	<b>695</b>

Açık öğretim ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan değerlere ilişkin doğrudan alıntılardan bazıları şu şekildedir:

Saygı değerine yer veren ifade:

*“Ancak birbirinize saygı ve sevginizin azaldığını görmek beni yaralar ve sürekli tedirgin eder.”*

Sevgi değerine yer veren ifade:

*“Bana haksızlık ettiğinizi anlayınca açıklamaktan çekinmeyin. Özür dileyişiniz size olan sevgimi azaltmaz; tersine, beni size daha çok yaklaştırır.”*

İş birliği değerine yer veren ifade:

*“Meclisimiz tek yürek, tek vücut olarak büyük bir cesaretle darbeye karşı haysiyetli bir duruş sergilemiştir. Darbecilere gereken cevabı, dünyaya da gereken mesajı vermiştir.”*

Mutluluk değerine yer veren ifade:

*“Atatürk, bu eski çıplak topraklar üzerindeki meyve bahçesi hâline gelmiş olan bu yerlere neşe ile bakıyordu”.*

Dürüstlük değerine yer veren ifade:

“Yüzde yüz dürüst davranmadığımı görünce ürkmeyin. Beni köşeye sıkıştırmayın; yalana sığınmak zorunda kalırım.” “Koyduğumuz kurallar ve yasakların hepsini beğendiğimi söyleyemem. Ancak hiç kısıtlanmayınca ne yapacağımı şaşırıyorum.”

Alçak gönüllülük değerine yer veren ifade:

“Sadrazam ısrar etti, tekrar sordu. Kaftanın ne olduğunu bir türlü anlayamadı. Muhsin Çelebi, yaptığı ile iftihar edecek kadar küçük ruhlu değildi.”

Sorumluluk değerine yer veren ifade:

“Muhsin Çelebi sadrazamın emri üzerine saraya gelir. Muhsin Çelebi'ye elçilik görevinden söz eder, o da bu görevi devleti için kabul eder.”

Hoşgörü değerine yer veren ifade:

“Mektubu şaha verdiğini, hiçbir hakarete uğramadığını, şahın müsaadesine tenezzül etmeden habersiz kalkıp İstanbul'a döndüğünü söyledi.”

Özgürlük değerine yer veren ifade:

“Oyunda, arkadaşlıkta ve uğraşlarımda özgürlük tanıyın. Beni her yerde, her zaman koruyup kollamayın. Davranışlarımla sonuçları kendim görürsem daha iyi öğrenirim. Bırakın kendi işimi kendim göreyim. Büyüdüğümü başka nasıl anlarım?”

Estetik değerine yer veren ifade:

“Şekillerin geometrisi gövdem, her yerim Boğazım az yağlandığı için gıcırda. Uzamaz, elastiki değil esnemelerim.”

Dayanışma değerine yer veren ifade:

“Bu zor anımızda Türkiye'nin ve aziz milletimizin yanında duran, destek mesajlarını ileten tüm dost ve kardeş ülkeleri de buradan selamlıyoruz.”

Aile birliği değerine yer veren ifade:

“Sağ çıkıp günlük savaştan/Evin yolunu tutmuşum/ Yemek yedik, çocuklarım uyudu.”

Çalışkanlık değerine yer veren ifade:

“Demek ki bir pastanın soframıza kadar gelmesinde bile binlerce insan çalıştırmış.”

Yardımsızlık değerine yer veren ifade:

“Türkiye'de, Kızılay ve Türkiye Diyanet Vakfı başta olmak üzere birçok vakıf ve yardım kuruluşları, düzenledikleri organizasyonla hayırseverlerin yardımıyla toplanan yaklaşık 1 milyon hisse kurbanını, dünyanın birçok noktasındaki 25 milyonun üzerinde mazlumun sofrasına ulaştıracak.”

Vatanseverlik değerine yer veren ifade:

“Milletimiz, bütün dünyaya örnek olacak şekilde darbenin karşısında durmuş ve kanlı darbe girişimini engellemiştir. Türkiye Cumhuriyeti'ni ve kurumlarını canı pahasına koruyan bu aziz millet her türlü övgü ve takdiri ziyadesiyle hak etmektedir.”

Nezaket değerine yer veren ifade:

“Köylüler, ihtiyar adamın etrafına toplanıp özür dilemişler. Sen haklı çıktın. Atının kaybolması bir talihsizlik değil âdeta bir devlet kuşu oldu senin için.”

Arkadaşlık değerine yer veren ifade: “Bu at, bir at değil benim için... Bir dost. İnsan dostunu satar mı?”

Samimiyet değerine yer veren ifade:

“Bana verdikleriniz yanında benden istediklerinizin çok olmadığını da biliyorum.”

### **Açık Öğretim Ortaokulu 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bulunan Değerlere İlişkin Bulgular**

Açık öğretim ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan değerler Tablo 5'te verilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde Millî Kültürümüz temasında en fazla yer verilen değerler estetik (f=57) ve vatanseverliktir (f=14). Erdemler temasında en fazla yer verilen değerler estetik (f=27) ve sevgi (f=14); Millî Mücadele ve Atatürk temasında vatanseverlik (f=43) ve estetik (f=33); Kişisel Gelişim temasında estetik (f=11) ve çalışkanlık (f=8); Okuma Kültürü temasında estetik (f=15) ve nezaket (f=15); Doğa ve Evren temasında estetik (f=31); Zaman ve Mekân temasında estetik (f=19) ve nezaket (f=7); Sanat temasında estetik (f=6) ve mutluluk (f=4) değerlerine yer verilmiştir. Bunun yanı sıra 7.

sınıf düzeyindeki Türkçe ders kitabında estetik ( $f=199$ ), sevgi ( $f=73$ ), saygı ( $f=61$ ) ve vatanseverlik ( $f=57$ ) en fazla kullanılan değerdir. Ayrıca 7. sınıf düzeyinde aile birliği, temizlik ve sadelik değerine hiç yer verilmez iken barış ( $f=1$ ), misafirperverlik ( $f=4$ ) ve alçak gönüllülük ( $f=8$ ) en az yer verilen değerler olarak tespit edilmiştir.

**Tablo 5:** Açık öğretim ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan değerler.

Değerler	Milî Kültürümüz	Erdemler	Milî Mücadele ve Atatürk	Kişisel Gelişim	Okuma Kültürü	Doğa ve Evren	Zaman ve Mekân	Sanat	Toplam
Barış	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Saygı	13	5	17	7	12	-	4	3	61
Sevgi	5	14	30	4	9	5	4	2	73
İşbirliği	2	-	10	6	-	5	-	-	23
Mutluluk	2	8	6	4	5	5	4	4	38
Dürüstlük	4	4	1	3	-	-	-	-	12
Alçak gönüllülük	1	2	-	2	-	-	1	2	8
Sorumluluk	4	2	7	6	6	5	3	1	34
Hoşgörü	-	6	1	2	1	-	-	-	10
Özgürlük	-	-	5	-	4	-	-	1	10
Estetik	57	27	33	11	15	31	19	6	199
Dayanışma	3	-	10	4	-	4	-	2	23
Aile Birliği	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Çalışkanlık	4	2	-	8	13	5	-	3	35
Misafirperverlik	1	-	1	2	-	-	-	-	4
Temizlik	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Yardımsızlık	2	1	5	5	-	3	-	-	16
Vatanseverlik	14	-	43	-	-	-	-	-	57
Nezaket	3	8	12	7	15	2	7	2	56
Arkadaşlık	1	7	2	3	1	-	-	-	14
Samimiyet	2	12	14	4	13	3	6	1	55
Sadelik	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Toplam</b>	<b>118</b>	<b>98</b>	<b>198</b>	<b>78</b>	<b>94</b>	<b>68</b>	<b>48</b>	<b>27</b>	<b>729</b>

Açık öğretim ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan değerlere ilişkin doğrudan alıntılardan bazıları şu şekildedir:

Barış değerine yer veren ifade:

*“Daima iddia ettiğim üzere, bu nüfuzunuz, şahsınıza dayanacak olan gelecek barışın en önemli etkeni olacaktır.”*

Saygı değerine yer veren ifade:

*“Onun, dokuzuncu ve on birinci yüzyıllar arasında Türkistan’da, Sir-Derya Nehri’nin Aral Gölü’ne döküldüğü yerde doğduğu, Ürgeç Dede adında bir oğlu olduğu, Oğuz Türklerinden büyük saygı gördüğü, bu bölgelerde hüküm süren Türk hakanlarına akıl hocalığı ve danışmanlık ettiği destanlarından anlaşılmaktadır.”*

Sevgi değerine yer veren ifade:

*“Sevgileri yarınlara bıraktınız/Çekingen, tutuk, saygılı.”*

İşbirliği değerine yer veren ifade:

*“Bu millet omuz omuza savaşmasını bildiği kadar, el ele verip çalışmasını da bilmektedir. Hepiniz sağ olun, var olun...”*

Mutluluk değerine yer veren ifade:

*“Hayatınızı yaşadığınız yıllar boyunca uzatabilmek için her anınızı gülerek geçirmeniz lazımdır.”. “Demek ki ister kız olsun, ister erkek evlâdın hayırlısı her şeyden üstünmüş... Beni mutlu ettin kızım. Sağol.”*

Dürüstlük değerine yer veren ifade:

*“Dede Korkut destanlarının kahramanları, iyiliği ve doğruluğu öğütler.”. “Hile-hurda bilmezler, tok sözlü, sözlerinin eridirler.”*

Alçak gönüllülük değerine yer veren ifade:

*“Ne yap yap oğlunu bir an evvel Avrupa’ya gönder diyor, o benden alacağını aldı.” Benden alacağını aldı. İstikamet Avrupa müzeleri. Marş, marş.”*



Sorumluluk değerine yer veren ifade:

*“Yurt savunmasında kadın, erkek sözü olmaz ana... Hele yurt tehlikede ise bu hiç aranmaz... Sadece bunu yapabilecek güce ve cesarete sahip olmak yeter de artar bile... Ben de bir Türk kıyım. Yılmam, korkmam hiçbir şeyden...”*

Hoşgörü değerine yer veren ifade:

*“Güler yüz her şeyden önce insana cesaret verir. Çünkü güler yüzlü insanlar her kusuru hoş gören, affeden insanlardır”.*

Özgürlük değerine yer veren ifade:

*“Bu günden sonra ben de yurt için, bayrak için, özgürlük için savaşanların arasına kavuşacağım.”. “Bugün yurdun kurtuluşu için nasıl ki el ele veriyorsak, yarın da yurt kalkınması için böyle el ele vereceğiz.”*

Estetik değerine yer veren ifade:

*“Artık erişmeyeceği yurdunun bir deresini, bir rüzgârını, bir türküsünü dinliyormuş gibi hem zevkli, hem yaşlı dinliyordu; geçmiş günleri, kat ettiği yerleri düşünerek benliği sarsıla sarsıla dinliyordu.”*

Dayanışma değerine yer veren ifade:

*“Türk milletinin birlik ve beraberliğini, millî dayanışmayı, el ele tutuşmayı telkin eder.”*

Çalışkanlık değerine yer veren ifade:

*“Okuması da çalışması gibiydi; eline aldığı kitabı, eğer ilginç buldu ise bitirmeden bırakmazdı.”. “48 saat uyumadan çalışabilen Atatürk'ün ilgi duyduğu bir eseri uyumadan bir hamleyle bitirmesini doğal saymak gerekir.”*

Misafirperverlik değerine yer veren ifade:

*“Son Anadolu gezimde, sizden gördüğüm iyi kabulün, görüşmelerimizin, bana gösterilen yakınlık ve itimadın hatıralarını birlikte götürmek üzere, yarın Anadolu'dan ayrılıyorum. Ne kadar duygulandığımı arz edemem.”*

Yardımsızlık değerine yer veren ifade:

*“Güçsüzlerin, çaresizlerin, her zaman yanındadır.”. “...Lösemili çocuklara yardım etmek, kendini hayvanlara adamak gibi her şey olabilir.”*

Vatanseverlik değerine yer veren ifade:

*“Dede Korkut'u ve onun millî destanlarını, Anadolu Türklüğünü millî ruh ve heyecanla aydınlatan güçlü bir ışık sayıyor ve onunla övünüyoruz.”. “Vatan aşkı, özgürlük aşkı, bayrak aşkı... Vatan deyince ruhum, benliğim titriyor, özgürlük deyince kabıma sığmıyor, taşmak coşmak istiyorum...”*

Nezaket değerine yer veren ifade:

*“Misafiri varsa onu randevusuna gecikmeyecek şekilde nezaketle uğurlar.”*

Arkadaşlık değerine yer veren ifade:

*“Misafiri varsa onu randevusuna gecikmeyecek şekilde nezaketle uğurlar; sokaktaki karşılaşmaları dostça vakit geçirmeden geçirir.”*

Samimiyet değerine yer veren ifade:

*“O zaman gördü ki küçük çocuk, memleketlisi, minimini yavru ağlıyor... Sessizce titreye titreye ağlıyor. Yanaklarından gözyaşları birbiri arkasına, 'temiz vagon pencerelerindeki yağmur damlaları dışarının rengini, geçilen manzaraları içine alarak nasıl acele acele, sarsıla çarpışa dökülürse öyle, bağırının sarsıntılılarıyla yerlerinden oynayarak, vuruşarak içlerinde güneşli mavi gök, pırıl pırıl akıyor.”*

### **Açık Öğretim Ortaokulu 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bulunan Değerlere İlişkin Bulgular**

Açık öğretim ortaokulu 8. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan değerler Tablo 6'da verilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde Doğa ve Evren temasında en fazla yer verilen değerler estetik (f=12), samimiyet (f=5) ve iş birliğidir (f=5). Millî Kültürümüz temasında en fazla estetik (f=25) ve vatanseverlik (f=12); Erdemler temasında sevgi (f=12), estetik (f=12) ve arkadaşlık (f=12); İletişim temasında estetik (f=24), nezaket (f=19) ve samimiyet (f=18); Milli Mücadele temasında vatanseverlik (f=37) ve estetik (f=21); Okuma temasında sevgi (f=22) ve estetik (f=22); Sanat temasında samimiyet (f=101) ve estetik (f=31); Zaman ve Mekân temasında estetik (f=22), sevgi(f=22) ve samimiyet (f=22) değerlerine yer verilmiştir. Bunun yanında 8. sınıf düzeyindeki Türkçe ders kitabında samimiyet (f=184), estetik (f=173), sevgi (f=92) ve saygı (f=62) en fazla kullanılan değerdir. Ayrıca 8. sınıf düzeyinde barış, misafirperverlik ve sadelik değerine hiç yer verilmez iken temizlik (f=1), aile birliği (f=3) ve özgürlük (f=6) en az yer verilen değerler olarak tespit edilmiştir.

**Tablo 6:** Açık öğretim ortaokulu 8. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan değerler.

Değerler	Doğa ve Evren	Millî Kültürümüz	Erdemler	İletişim	Millî Mücadele	Okuma	Sanat	Zaman ve Mekân	Toplam
Barış	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Saygı	1	6	6	7	14	10	7	11	62
Sevgi	4	7	12	12	13	22	7	15	92
İş birliği	5	1	4	-	9	-	3	6	28
Mutluluk	3	5	5	10	3	10	3	13	52
Dürüstlük	2	-	3	5	1	5	9	2	27
Alçak gönüllülük	-	-	1	5	4	9	5	-	24
Sorumluluk	3	1	7	5	5	9	3	9	42
Hoşgörü	1	-	2	3	-	2	-	-	8
Özgürlük	1	2	-	-	3	-	-	-	6
Estetik	12	25	12	24	21	22	35	22	173
Dayanışma	4	4	6	-	11	1	-	6	32
Aile Birliği	-	2	1	-	-	-	-	-	3
Çalışkanlık	2	7	7	-	5	-	-	4	25
Misafirperverlik	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Temizlik	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Yardıms severlik	-	2	8	3	11	-	1	8	33
Vatanseverlik	-	12	-	-	37	-	-	-	49
Nezaket	1	4	6	19	6	10	4	6	56
Arkadaşlık	1	2	12	12	3	5	-	5	40
Samimiyet	5	11	5	18	9	20	101	15	184
Sadelik	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Toplam</b>	<b>45</b>	<b>91</b>	<b>97</b>	<b>123</b>	<b>156</b>	<b>125</b>	<b>178</b>	<b>122</b>	<b>937</b>

Açık öğretim ortaokulu 8. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan değerlere ilişkin doğrudan alıntılardan bazıları şu şekildedir:

Saygı değerine yer veren ifade:

“Yaşamın dokusunu insan ilişkileri oluşturur. İnsanlar, çoğunlukla birbirlerini adam yerine koyuyor, değer veriyorlarsa o toplumda insanlar daha az stresli, daha güler yüzlü olurlar. Birbirlerini adam yerine koymayan, değer vermeyen insanların çoğunlukta olduğu toplumlarda ise stres yüksektir.”

Sevgi değerine yer veren ifade:

“Dünya ancak sevgiyle, dostlukla güzelleşiyor.”

İş birliği değerine yer veren ifade:

“Böylece onunla toplu çalışma, toplu başarıma kararı aldık. Bu iş imeceyle yapılır. Çocukları imeceye çağırdık.”

Mutluluk değerine yer veren ifade:

“Bu caddede ancak mesut dolaşılabilir. Yalnız bu caddede bulunmak insanı mesut etmeye kâfidir. Yaşadığımı, ben de saadetimi düşünmeliyim. Şu kadar dükkânın içinde elbette beni de mesut, hiç olmazsa memnun edebilecek şeyler satanlar da yok değil ya!”

Dürüstlük değerine yer veren ifade:

“Doğru! Benim esasen hayatta hiçbir iddiam olmadı ki!”. “Birden fotoğrafçı siyah örtüsünü başından atarak doğruldu. Yüzü hatta biraz terlemişti, ümitsiz bir tavırla, ‘Beyim mazur görün, sizin fotoğrafınızı çekemeyeceğim.’ dedi.”

Alçak gönüllülük değerine yer veren ifade:

“Benimle bir akran gibi konuşan bu zayıf ve sarışın adam şu dakikada oynamakta olduğu muazzam tarihi rolün heybetini benim kadar hissediyor mu? Hayır, her büyük adam gibi Mustafa Kemal Paşa’da da yıldızının parıltısıyla kamaşmamış ve talihinin heyecanlı aşkından habersiz bir sadelik ve bir alışkanlık var.”. “Kaç yıldır kalbimizi ve beynimizi saran o korkunç millî meselelerden hiçbirine dokunmak istemiyordu. Belki bu bir çeşit alçakgönüllülüktür.” “Bir milletin yetiştirdiği en büyük çocuğu ile o milletin kendi hâlinde bir küçük hikâyecisinin Amerika’daki bir cemiyette buluşmaları küçük hikâyeci için ne bulunmaz şerefli bir fırsattır.”

Sorumluluk değerine yer veren ifade:

*“İşin içine çocukları katacağız. Resimlemeyi çocuklar yapacak senin denetiminde. Kim yapıtına saldırır ki? Kim yapıtına afişlere yapıları yapar ki? Çocukları iyi tanırım. Onlar hem çok üretken hem de böyle durumda koruyucu, kollayıcı ohurlar dedim.”*

Hoşgörü değerine yer veren ifade:

*“En sonunda sabrı tükenip öksürüyor. Osman dört dönüyor. Yerden bir çubuk alıp gürlütle kırıyor. Yemek yiyenler oralı değil. Sonra Osman kırıldığı çubukla tozlara daireler, çizgiler çiziyor. Çubuğu olanca gücüyle toprağa sürüyor. Çubuğun toprağa sertçe sürülmesinden çıkan sesler... Osman muradına eremiyor. Yemek yiyenler konuşup gülsüyorlar. Osman sinirleniyor. Habire çubuğu toprağa sürüyor.”*

Özgürlük değerine yer veren ifade:

*“Taşıp yirmi yaş dileklerinden Ufuk ufuk süzülen Bir gemiyim ben... Rüzgârsız kalabilirim. Yelkensisiz olabilirim... Bayraksız olamam!”*

Estetik değerine yer veren ifade:

*“Kıpkırmızı bir ateş yuvarlağını andıran güneş karşı dağların ardından çıktı... Ekin saplarından, destelerden usul usul, incecik, gözle görülür görülmez bir buğu yükseliyor. Gökte parça parça ak bulutlar dönüyor...”*

Dayanışma değerine yer veren ifade:

*“Biz kamulaştırmak için istedikleri rakamı verdiğimizde biraz fazlasını istemekteler. Eğer bize biraz daha destek verirseniz burayı alarak ‘Reşat Nuri Güntekin Edebiyat Müzesi’ şeklinde halkımızın hizmetine sunmayı hedefliyoruz.”*

Aile birliği değerine yer veren ifade:

*“Ve beni maziye götüren bir el, eski günlerimiz, sessiz ve güzel... Bulduğum kayıplar, her günkü yerin, işte konsol, ayna, köşe minderin, seccaden, tesbihin, namaz başörtün. Bir şey değişmemiş, sanki daha dün.”*

Çalışkanlık değerine yer veren ifade:

*“Zayıf, çelimsiz fakat gözü kara, çalışkan, bir çocuk olan Osman daha o yaşlarda, sorumluluğunu bilmekte, tarlada çalışmak ve babasına destek olmak istemektedir.”*

Temizlik değerine yer veren ifade:

*“Bulduğumuz oda her türlü gösteriştan uzak fakat düzgün döşenmiş, rahat ve temizdir”.*

Yardımsızlık değerine yer veren ifade:

*“Osman... Osman’ım, böyle yaya gidip gelme. Seni atın üstüne bindireyim.” Kaldırdı atın üstüne koydu. Osman atı sürdü.”*

Vatanseverlik değerine yer veren ifade:

*“Burada Türk komuta heyetinin müthiş bir direnci ve inadı da söz konusudur; komutandan neferine kadar tümü şehit düşen 57. Alay gibi... Çanakkale müstakil olarak Cihan Harbi’nden mağlup olarak çıkacak Türk İmparatorluğu için abidevi bir savaştı. Bunu bugün de görüyoruz, oraya gidenler hissediyorlar.”*

Nezaket değerine yer veren ifade:

*“Asansöre binip birbirlerinin yüzüne bakıp hiçbir şey söylemeyen insanların bulunduğu ortamlarda da iletişim vardır; bunlar, ‘Adam yerine koymaya değmezsin.’. ‘Uyumda değilsin.’, türünden mesajlardır. Ne var ki bu tür mesajlar, uygar toplumlardaki insanların birbirlerine verecekleri mesajlar değildir.”. “Dünyayı başının üstünde taşıyan o heybetli adam, sizi çoktan tanıdığınız bir dost hâliyle karşılıyor, gülümseyerek elinizi sıkıyor ve en ikramcı bir ev sahibi nezaketiyle size oturmak için odasının en rahat koltuğunu gösteriyor.”*

Arkadaşlık değerine yer veren ifade:

*“Dostluk! Güzel bir sözcük. Neler söylenmemiş, neler yazılmamış bu konuda. Ne desem eski ne yazsam boş. Kişi, kendini bildiğinden bu yana dostluğu öteki duygularından üstün tutmuş. Dost bildiğine sarılmış dört elle. Dostunu dünyanın en çok güvenilir, en çok inanılır kişisi bellemiş. Çoğu kez düş kırıklığına uğramışsa da gene de dostluk sürüp gelmiş bugüne dek. Yarınları da kalıp gidecek.”*

Samimiyet değerine yer veren ifade:

*“Oysa annesinin yüreği bir başka türlü çarpmaktadır. Büyüme çağındaki çocuğunu sabahları uyandırmaya kıyamaz, işe gitmesine gönlü elvermez. O sabahta, kocasının uyarılarına rağmen oğlunu uyandırmaya kıyamaz.”*

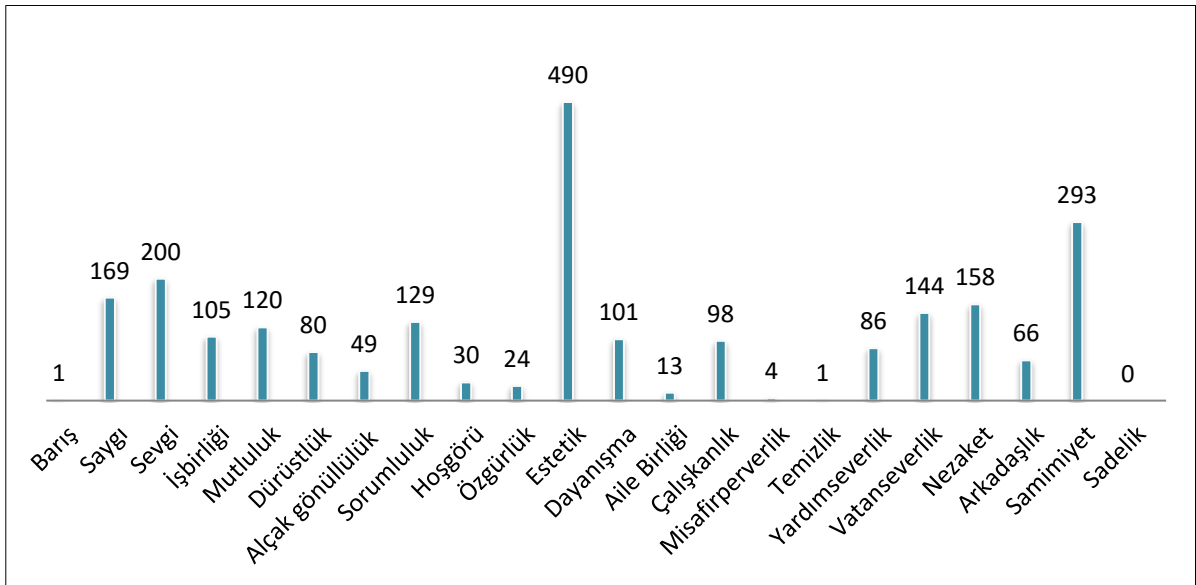
## Açık Öğretim Ortaokulu 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Değerlere İlişkin Bulguların Genel Toplamı

Açık öğretim ortaokulu 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan değerlerin genel toplamı Tablo 7’de verilmiştir:

**Tablo 7:** Açık öğretim ortaokulu 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan değerler.

Değerler	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf	Genel Toplam
Barış	-	1	-	1
Saygı	46	61	62	169
Sevgi	35	73	92	200
İş birliği	54	23	28	105
Mutluluk	30	38	52	120
Dürüstlük	41	12	27	80
Alçak gönüllülük	17	8	24	49
Sorumluluk	53	34	42	129
Hoşgörü	12	10	8	30
Özgürlük	8	10	6	24
Estetik	118	199	173	490
Dayanışma	46	23	32	101
Aile Birliği	10	-	3	13
Çalışkanlık	38	35	25	98
Misafirperverlik	-	4	-	4
Temizlik	-	-	1	1
Yardımsızlık	37	16	33	86
Vatanseverlik	38	57	49	144
Nezaket	46	56	56	158
Arkadaşlık	12	14	40	66
Samimiyet	54	55	184	293
Sadelik	-	-	-	-
<b>Toplam</b>	<b>695</b>	<b>729</b>	<b>937</b>	<b>2361</b>

Tablo 7 incelendiğinde açık öğretim ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders kitabında en fazla estetik ( $f=118$ ), iş birliği ( $f=54$ ) ve samimiyet ( $f=54$ ); en az ise özgürlük ( $f=8$ ), aile birliği ( $f=10$ ), hoşgörü ( $f=12$ ) ve arkadaşlık ( $f=12$ ) değerlerine yer verilmiştir. Barış, misafirperverlik, temizlik ve sadelik değerlerine ise hiç yer verilmemiştir. Açık öğretim ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabında en fazla estetik ( $f=199$ ), sevgi ( $f=73$ ) ve saygı ( $f=61$ ); en az ise barış ( $f=1$ ), misafirperverlik ( $f=4$ ) ve alçak gönüllülük ( $f=8$ ) değerlerine yer verilmiştir. Aile birliği, temizlik ve sadelik değerlerine ise hiç yer verilmemiştir. Açık öğretim ortaokulu 8. sınıf Türkçe ders kitabında en fazla samimiyet ( $f=184$ ), estetik ( $f=173$ ) ve sevgi ( $f=92$ ); en az ise temizlik ( $f=1$ ), aile birliği ( $f=3$ ) ve özgürlük ( $f=6$ ) değerlerine yer verilmiştir. Barış, misafirperverlik ve sadelik değerlerine ise hiç yer verilmemiştir.



**Şekil 1:** Açık öğretim ortaokulu 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan değerlerin dağılımı.

Şekil 1 incelendiğinde açık öğretim ortaokulu 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları düzeyindeki değerlerde genel olarak estetik ( $f=490$ ), samimiyet ( $f=293$ ), sevgi ( $f=200$ ), saygı ( $f=169$ ), nezaket ( $f=158$ ) ve vatanseverlik ( $f=144$ ) değeri ile en fazla; barış ( $f=1$ ), temizlik ( $f=1$ ), misafirperverlik ( $f=4$ ) ve aile birliği ( $f=13$ ) değeri ise en az yer alan değerlerdir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma ile açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarının içerdiği metin ve şiirlerin ölçüt kabul edilen değerleri içerip içermediği, içerdiyse hangi yoğunlukta içerdiği sorularına cevap aranmıştır. İnceleme kapsamına açık öğretim ortaokulu 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları alınmış ve araştırma kapsamında elde edilen verilerden hareketle sonuçlara yer verilmiştir.

Açık öğretim ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders kitabı incelendiğinde en fazla estetik ( $f=118$ ), iş birliği ( $f=54$ ) ve samimiyet ( $f=54$ ); en az ise özgürlük ( $f=8$ ), aile birliği ( $f=10$ ), hoşgörü ( $f=12$ ) ve arkadaşlık ( $f=12$ ) değerlerine yer verildiği görülmektedir. Barış, misafirperverlik, temizlik ve sadelik değerlerine ise hiç yer verilmemiştir. Baki'nin (2019) ortaokul Türkçe ders kitaplarını incelediği çalışmasında ise 6. sınıf düzeyinde en fazla sevgi ( $f=197$ ), estetik ( $f=136$ ), nezaket ( $f=133$ ) ve çalışkanlık ( $f=129$ ) değerlerine yer verildiği; bunun yanında misafirperverlik ve sadelik değerine hiç yer verilmediği; temizlik ( $f=5$ ), hoşgörü ( $f=5$ ) ve barış'ın ( $f=9$ ) ise en az yer verilen değerler olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu iki çalışmanın sonuçları itibariyle genel olarak örtüşmediği söylenebilir. Çelikipazu ve Aktaş (2011), ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinleri değer iletimi açısından ele aldıkları çalışmalarında ise 6. sınıf düzeyinde en fazla; sevgi (%8,51), çalışkanlık (%6,91), cesaretli olma (%5,85), sorumluluk (%5,85), başarı (%5,31), özgürlük (%4,78) değerlerine yer verildiğini tespit etmişlerdir. Bu sonuçlarla söz konusu çalışma örtüşmemektedir. Şakiroğlu (2020) ise 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabını değer aktarımı yönüyle incelediği çalışmasında ulaştığı bulgulara göre 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında bulunan 10 kök değer, incelenen ders kitabında yer alan metinlerde toplamda 163 kez yer almıştır. Vatanseverlik, sevgi ve yardımseverlik en çok yer alan değerler olurken adalet ve dürüstlük değerlerine çok az yer verildiğini tespit etmiştir. Ölçüt alınan değerler farklılık göstermekle birlikte bu çalışmada da kök değerlerin dengeli ve orantısız olarak dağıtılmadığı söylenebilir. Bu yönüyle ilgili çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Açık öğretim ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabında ise en fazla estetik ( $f=199$ ), sevgi ( $f=73$ ) ve saygı ( $f=61$ ); en az ise barış ( $f=1$ ), misafirperverlik ( $f=4$ ) ve alçak gönüllülük ( $f=8$ ) değerlerine yer verilmiştir. Aile birliği, temizlik ve sadelik değerlerine ise hiç yer verilmemiştir. Bununla birlikte Baki'nin (2019) ortaokul Türkçe ders kitaplarını incelediği çalışmasında 7. sınıf düzeyinde estetik ( $f=453$ ), samimiyet ( $f=152$ ) ve vatanseverlik ( $f=133$ ) en fazla kullanılan değerlerdir. 7. sınıf düzeyinde sadelik ( $f=1$ ), misafirperverlik ( $f=3$ ), özgürlük ( $f=4$ ) ve barış ( $f=6$ ) ise en az yer verilen değerler olarak tespit edilmiştir. Yapılan çalışmadan farklı olarak 7. sınıf düzeyinde Baki'nin (2019) çalışmasında bütün değerlere farklı sayılarda da olsa yer verilmiştir. Buna karşın iki çalışmanın bulguları yönünden genel olarak örtüşmediği söylenebilir. Çelikipazu ve Aktaş'ın (2011) çalışmalarında ise 7. sınıf düzeyinde en fazla; sevgi (%10,84), dayanışma ve yardımlaşma (%8,42), iyilikseverlik (%6,02), çalışkanlık/azim/kararlılık (%6,02), başarı (%4,81), öz güven (%4,81), sanata ve sanatçıya duyarlı (%4,81), şefkatli ve merhametli olma (%3,61), saygı (% 3,61), cesaret (%3,61), sorumluluk (%3,61) değerlerine yer verildiğini tespit etmişlerdir. Bu bulgular ilgili araştırmanın sonuçlarıyla kısmen örtüşmektedir.

Açık öğretim ortaokulu 8. sınıf Türkçe ders kitabında en fazla samimiyet ( $f=184$ ), estetik ( $f=173$ ) ve sevgi ( $f=92$ ); en az ise temizlik ( $f=1$ ), aile birliği ( $f=3$ ) ve özgürlük ( $f=6$ ) değerlerine yer verilmiştir. Barış, misafirperverlik ve sadelik değerlerine ise hiç yer verilmemiştir. Bununla birlikte Baki'nin (2019) ortaokul Türkçe ders kitaplarını incelediği çalışmasında 8. sınıf düzeyinde estetik ( $f=231$ ), sevgi ( $f=205$ ), çalışkanlık ( $f=143$ ) ve saygı ( $f=113$ ) en fazla kullanılan değerlerdir. Ayrıca 8. sınıf düzeyinde barış ( $f=1$ ), sadelik ( $f=4$ ) ve alçak gönüllülük ( $f=6$ ) en az yer verilen değerler olarak tespit edilmiştir. Yapılan çalışmadan farklı olarak 8. sınıf düzeyinde Baki'nin (2019) çalışmasında incelenen bütün değerlere sayıları farklılık gösterse de belli sayılarda yer verilmiştir. Bunun yanında iki çalışmanın ulaştığı sonuçlar bakımından genel olarak örtüşmediği söylenebilir. Çelikipazu ve Aktaş'ın (2011) çalışmalarında ise 8. sınıf düzeyinde en fazla; sevgi (% 11,47), çalışkanlık/azim/kararlılık (%8,19), kendini tanıma/değerli hissetme (%8,19), bilimsellik/akılcılık (%6,55), dayanışma/yardımlaşma (%4,91), uygarlık (%4,91), sorumluluk (%4,91), sanata ve sanatçıya düşman (%4,91), saygı (%3,27), barış (%3,27), özgürlük(%3,27) değerlerine yer verildiğini tespit etmişlerdir. Bu bulgular söz konusu çalışmanın sonuçlarıyla kısmen örtüşmektedir.

Açık öğretim ortaokulu 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki değerlerde genel olarak estetik ( $f=490$ ), samimiyet ( $f=293$ ), sevgi ( $f=200$ ), saygı ( $f=169$ ), nezaket ( $f=158$ ) ve vatanseverlik ( $f=144$ ) değeri ile en fazla; barış ( $f=1$ ), temizlik ( $f=1$ ), misafirperverlik ( $f=4$ ) ve aile birliği ( $f=13$ ) değeri ise en az yer alan değerlerdir. Baki'nin (2019) ortaokul Türkçe ders kitaplarını incelediği çalışmasında ise 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki değerlere bütün olarak bakıldığında estetik ( $f=820$ ), sevgi ( $f=498$ ), nezaket ( $f=302$ ), çalışkanlık ( $f=351$ ), vatanseverlik ( $f=315$ ) ve mutluluk ( $f=289$ ) değeri en fazla; sadelik ( $f=5$ ), barış ( $f=16$ ), alçakgönüllülük ( $f=27$ ), özgürlük ( $f=26$ ) ve hoşgörü ( $f=28$ ) değeri ise en az yer verilen değerlerdir. İki çalışmanın sonuçlarına bakıldığında kısmen örtüştüğü ifade edilebilir. Sınıf düzeyine göre değerlerin aktarımı incelendiğinde; 5. sınıftan 6. sınıfa doğru bir düşüş olduğu, 7. sınıf düzeyinde en yüksek seviyeye ulaştığı, 7 ve 8. sınıf düzeyinde aktarılan değerlerin sıklığının ise birbirine yakın olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamındaki ders kitaplarına ilişkin bulgular bütün olarak incelendiğinde ders kitaplarında en fazla aktarılan değerler; estetik, sevgi, nezaket, çalışkanlık, vatanseverlik ve mutluluk iken en az aktarılan değerler ise barış, sadelik, alçakgönüllülük, hoşgörü ve özgürlüktür. Kaşkaya ve Duran (2017) ilkököl Türkçe ders kitaplarını içerdikleri değerler bakımından inceledikleri çalışmalarında ders kitaplarındaki metinlerde en çok yer alan değerlerin sırasıyla sevgi, yardımseverlik, vatanseverlik, paylaşma ve saygı değerleri olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı çalışmada ders kitaplarında en az yer alan değerlerin ise barış, sabır, özsaygı, merhamet, büyüklerimiz, adalet, vefa ve hoşgörü değerleri olduğu görülmektedir. İki çalışma en fazla yer verilen değerler arasında vatanseverlik, sevgi ve saygı; en az yer verilen değerler arasında barış olması yönüyle benzerlik gösterir. Şen (2008:763), ders kitaplarındaki metinlerin en çok sevgi, duyarlılık ve vatanseverlik değerlerini

iletildiğini, misafirperverlik, aile birliğine önem verme ve barış değerlerinin ise en az iletildiğini belirtmektedir. Bu yönüyle çalışmanın sonuçları ilgili incelemenin bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Söz konusu çalışmada da en çok tespit edilen değerlerden biri sevgidir. En az yer verilen değerler olan barış, misafirperverlik ve aile birliği de iki çalışmada benzerlik gösterir. Çetin (2022), 7. sınıf Türkçe ders kitabını incelediği çalışmasında kök değerler içinde yer alıp araştırılan saygı, sevgi, dürüstlük, sorumluluk, yardımseverlik ve vatanseverlik değerlerinin 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında en azdan en fazlaya doğru sırasıyla dürüstlük, sorumluluk, yardımseverlik, saygı, vatanseverlik, sevgi değerlerine yer verildiği görülmüştür. Bu sonuçlar ilgili araştırmanın sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Durhat ve Ökten (2020) ise araştırmasında ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları birlikte değerlendirildiğinde metinlerde en azdan en fazlaya doğru sırasıyla sorumluluk %3, adalet %5, sabır %6, dostluk %11, dürüstlük %11, saygı %14, sevgi %22, yardımseverlik %28 olarak işlenmiştir. Bu sonuçlar da söz konusu araştırmanın sonuçlarıyla kısmen benzerlik göstermektedir.

Türkiye’de değerler eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların sayılarının azlığı dikkat çekmektedir. Kardeş ve Cemal (2017) da Türkçe eğitimi özelinde değerler konusunda bilimsel çalışmaların günümüze yaklaştıkça bir artış gösterdiğini buna rağmen genel anlamda bu çalışmaların yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Bu durum Türkiye’de değerler eğitimi konusuna gereken önemin ve dikkatin verilmediğini göstermektedir. Yeterli sayıda çalışmanın yapılmadığı, yapılan çalışmaların ise niteliksel olarak zayıf kaldığı bir durumda ders kitaplarında bulunması gereken değerleri; istenilen seviyede, dengeli, düzenli, yeterli ve sistemli şekilde içermesi zayıf bir ihtimaldir. Açık öğretim ortaokulu 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarının incelendiği bu çalışmada da söz konusu eksikliklerin olduğu görülmektedir. Bazı değerlere hiç yer verilmez iken bazı değerlerin orantısız şekilde yüksek sayıda yer aldığı görülmektedir. Bu durum açık öğretim ortaokulu 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan değerlerin düzenli, sistemli, dengeli ve yeterli şekilde dağılmadığını göstermektedir. Benzer bir sonuca Şentürk ve Aktaş (2015) ulaşmıştır. Şentürk ve Aktaş (2015), ortaokul Türkçe ders kitaplarını karşılaştırmalı olarak incelikleri çalışmalarında Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değer aktarımı açısından dengeli bir seviyede dağıtılmadığını, beklenen dikkat ve titizliğin gösterilerek seçilmediğini ifade edilmişlerdir. Bu çalışmada elde edilen bulguları ve sonuçları destekler niteliktedir. Alan yazın incelendiğinde ilgili araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik gösteren çalışmalara ulaşılabilir. (Şen, 2007; Aktan ve Padem, 2013; Öztürk, 2013; Aktan, 2014; Aral, 2008; Dirican ve Dağlıoğlu, 2014; Yılmaz, 2015; Güzel, 2013; Öksüz, Keskin ve Çetinkaya, 2018; Şen, 2008;).

Elde edilen sonuçlar ve alan yazında yapılan araştırmalar doğrultusunda Türkçe eğitimi alanında değerler üzerine araştırma yapacak olan ilgili alan uzmanlarına şu önerilerde bulunulabilir:

- Ders kitaplarında yer alan metinlerde bulunan değerler dengeli ve düzenli dağıtılmalıdır.
- Değerler, sınıf seviyesine paralel şekilde artırılmalı ve sınıf seviyesi göz önüne alınarak değerler dağıtılmalıdır.
- Değerlerin daha iyi aktarıldığı ve yer aldığı metinler seçilmelidir.
- Ders kitaplarındaki metinler ve metinlerde bulunan değerler devamlı olarak güncellenmeli, durağanlıktan uzak durulmalıdır.

## Teşekkür

Doç. Dr. Mehmet Nuri KARDAŞ, Doç. Dr. Mustafa KAYA ve Doç. Dr. Raşit KOÇ' a sonsuz teşekkürler.

## Kaynaklar

- Aktan, O. (2014). 100 temel eserde yer alan değerlerle din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programındaki değerlerin uyumu. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1(Özel)), 64-76.
- Aktan, O., ve Padem, S. (2013). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kullanılan okuma metinlerinde yer alan değerler. *Asya Öğretim Dergisi*, 1(2), 44.
- Arslandoğlu, İ. (2016). Türk değerleri üzerine bir değerlendirme. <http://devlet.com.tr/makaleler/y189turkdegerleruzerinebirdegerlendirme2.html>
- Aral, D. (2008). *Milli Eğitim Bakanlığı'nun hazırladığı 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerler üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Baki, Y. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değer aktarımı açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 109-146.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bulut, K. (2020). Açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 931-949.
- Can, F. ve Altınır Bozlak, Ü. G. (2023). Özel eğitim 2. kademe Türkçe ders kitabındaki resimlerin metinlerle uyum düzeyinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 172-191.
- Can, F. ve Koç, R. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde bulunan noktalama ve yazım yanlışları üzerine bir inceleme. Yağmur Şahin, E. (Ed.), *Türkçe öğretimi ders kitapları ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine araştırmalar* içinde (s.85-105.). Çanakkale: Paradigma Yayınları.

- Cengiz, Ş. ve Duran, E. (2017). Okul öncesi dönemine ait hikâye ve masallardaki değerlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 205-233.
- Çelikipazu, E. E. ve Aktaş, E. (2011). MEB 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 6(2), 413-424.
- Çetin, S. (2022). 7. Sınıf Türkçe ders kitaplarında ortak temalardaki metinlerin Türkçe dersi öğretim programındaki değerler eğitimi kapsamında incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 26(2), 491-504.
- Durhat, G. ve Ökten, C. E. (2020). Kök değerlerin ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki erdemler temasıyla ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 675-693.
- Dirican, R., ve Dağlıoğlu, H. E. (2014). 3-6 yaş grubu çocuklarına yönelik yayımlanan resimli hikâye kitaplarının bazı temel değerler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(2), 44-69.
- Doğan B., Gülüşen A., (2011). Türkçe ders kitaplarındaki (6-8) metinlerin değerler bakımından incelenmesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 75-102.
- Ekinci Çelikipazu E. ve Aktaş E. (2011). MEB 6.,7. ve 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi, *Turkish Studies*, 6(2), 413-424.
- Fırat H, Mocan A., (2014). Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerde yer alan değerler, *TSA*, 18(3), 25-49.
- Güzel, D. (2013). 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- İdi Tulumcu F. ve Tulumcu F. M. (2015). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi programlarında yer alan değerler, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 535-560.
- Kardaş M, Cemal S. (2017). Değerler eğitimi ve Türkçe öğretiminde değer eğitimi üzerine yapılan araştırmalara ilişkin kaynakça denemesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(16), 383-412.
- Kaşkaya, A. ve Duran, T. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarının değer aktarımı açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 417-441.
- Kaya, M. ve Kardaş, M. N. (2019). Türkçe Öğretmenleri İle Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerle İlgili Görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 323-342.
- Kaya, M. ve Palas, R. ve Can, F. (2022). İki dillilik ve çok dillilik üzerine yapılan araştırmalara ilişkin kaynakça denemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 605-634.
- Kaya, M. ve Erol, S. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinlerdeki empati durumlarının değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 89-105.
- Kaya, M. ve Aydın, E. (2023). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki karakterleri rol-model alma durumlarının incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 31-40.
- Kaygana M., Yapıcı Ş. ve Aytan T. (2013). Türkçe ders kitaplarında değer eğitimi, *International Journal of Social*, 6(7), 657-669.
- Kavcar, C. (1999) *Edebiyat ve Eğitim* (4.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koç, R. ve Can, F. (2022). Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. Yağmur Şahin, E. (Ed.), *Türkçe öğretimi ders kitapları ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine araştırmalar* içinde (s.1-26.). Çanakkale: Paradigma Yayınları.
- Kolaç, E. Zenci, S.Ç.(2015) Açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alan değerler. *Akademik Araştırmalar Dergisi*. 145-171.
- Küçüköğlü, A. , Albayrak, F. ve Serin, N. (2020). Değerler eğitimi bağlamında Türkçe dersi: program ve ders kitaplarının karşılaştırmalı incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1499-1518.
- MEB. (2019). *Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu* (5, 6, 7, 8. sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- Öksüz, H. İ., Keskin, H. K., ve Çetinkaya, F. Ç. (2018). Sosyal medya platformlarında en fazla önerilen 15 resimli çocuk kitabının Hayat Bilgisi Programı'nda yer alan değerler bakımından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(1), 13-31.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Öncü Kitap Basımevi.
- Öztürk, H. (2013). *İlköğretim 100 temel eserdeki manzum metinlerde değerler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Robbins, Anthony. (1993). *Sınırsız Güç*, Çev: Mehmet Değirmenci, İstanbul: İnkılap Kitapevi Yayınları.
- Sarıkaya, B. (2021). Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1) , 244-261.
- Susar Kırmızı, F. (2014). 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı metinlerinde yer alan değerler, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 217-259.
- Şakiroğlu, Y. (2021). Açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki mizahi öğeler. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(3), 164-182.
- Şakiroğlu, Y. (2020). 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabının değer aktarımı bağlamında incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1) , 145-161.
- Şen, Ü. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla Türkçe eğitiminde değerler öğretimi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şen, Ü. (2008). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletildiği değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 763-780.

- Şentürk, I., ve Aktaş, E. (2015). Türkiye’de ve Romanya’da okutulan ana dili Türkçe ders kitaplarının değer iletimi açısından karşılaştırılması. *Journal of Values Education*, 13(29), 215-243.
- Ülper, Hakan. (2021). *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yaman H., Taflan S. ve Çolak S. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 107-120.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12.Baskı). İstanbul: Seçkin Yayınları.
- Yıldız Yenen A.(2019). Açık Öğretim Ortaokulu 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabına eleştirel bir bakış. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(21), 95-109.
- Yılmaz, M. E. (2015). *Fatma Karabıyık Barbarosoğlu'nun öykülerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.



## Extended Abstract

People's geography, the language they speak, the belief systems they accept, the society they belong to, and the social rules they adopt have formed their world of values. In this respect, the processes that people go through and the events that occur in these processes have directly affected the values that people have. The transfer of values intended to be acquired by individuals is mostly done through education and training. In education and training, textbooks are among the most used auxiliary materials. In today's world, course/workbooks are the most important assistants of teachers in the education process and the material that best reflects the curriculum of the course for which it is prepared (Koç & Can, 2022). A textbook should be in harmony with its related curriculum and cover the curriculum completely. The acquisition of the outcomes and values in the curriculum at the highest level by the student is among the primary goals of textbooks. According to Can and Altınır Bozlak (2023), the fact that the elements contained in the textbooks, which are prepared within the framework of the current curriculum and are one of the most important teaching materials for teachers, are correct, appropriate and accurate will significantly affect the success level of the curriculum. Therefore, when preparing a textbook, the curriculum should be taken into consideration, and the textbook should be prepared accordingly.

This study aims to examine the values found in Open Education Secondary School Turkish textbooks and reveal the distribution of these values according to grade levels. Within the scope of this purpose, the research mainly sought to answer the question "Which values are included in the texts in the 6th, 7th and 8th grade Turkish textbooks of Open Education Secondary School?". This study, which aims to examine the values found in Open Education Secondary School Turkish textbooks and the distribution of these values according to grade levels, was conducted according to the survey model. The research basically has descriptive features. The data was collected by the document analysis technique, one of the qualitative research methods.

In general, aesthetics (f=490), sincerity (f=293), love (f=200), respect (f=169), kindness (f=158) and patriotism (f=144) are the most common values in the 6th, 7th and 8th grade level of Open Education Secondary School; peace (f=1), cleanliness (f=1), hospitality (f=4) and family unity (f=13) are the least common values. In Baki's (2019) study analyzing middle school Turkish textbooks, when the values at the 6th, 7th and 8th grade levels are analyzed as a whole, grade level values as a whole, aesthetics (f=820), love (f=498), kindness (f=302), diligence (f=351), patriotism (f=315) and happiness (f=289) are the most common values, while simplicity (f=5), peace (f=16), humility (f=27), freedom (f=26) and tolerance (f=28) are the least common values. It can be stated that the results of the two studies partially overlap. When the transfer of values according to grade level is analyzed, it can be said that there is a decrease from 5th to 6th grade, reaching the highest level at the 7th-grade level, and the frequency of values transferred at the 7th and 8th-grade level is close to each other. When the findings related to the textbooks within the scope of the research are analyzed as a whole, the most frequently conveyed values in the textbooks are aesthetics, love, kindness, industriousness, patriotism and happiness, while the least frequently conveyed values are peace, simplicity, modesty, tolerance and freedom. Kaşkaya and Duran (2017) examined primary school Turkish textbooks in terms of the values they contain and stated that the most common values in the texts in the textbooks were love, benevolence, patriotism, sharing and respect, respectively. In the same study, it is seen that the least common values in the textbooks are peace, patience, self-respect, compassion, elders, justice, loyalty and tolerance. The two studies are similar in the sense that patriotism, love and respect are among the most common values and peace is among the least common values. Durhat and Ökten (2020), on the other hand, found that when the 5th, 6th, 7th and 8th-grade Turkish textbooks were evaluated together, responsibility, justice, patience, friendship, friendship, honesty, respect, 14%, love, patriotism, benevolence, patriotism, patriotism, patriotism, patriotism and love were covered in the texts from least to most from 3%, 5%, 5%, 6%, 6%, 11%, 11%, 11%, 14%, 14%, 22%, 28%, respectively. These results are partially similar to the results of the aforementioned study. In line with the results obtained and the research conducted in the literature, the following suggestions can be made to the relevant field experts who will conduct research on values in the field of Turkish education:

- Scientific studies on values education should be increased in terms of quality and quantity.
- All values should be included in textbooks.

## X, Y, Z Kuşağı Ebeveynlerine Göre Çocukluk Kavramı<sup>1</sup>

Şadiye UYGUN<sup>2</sup> , Onur BATMAZ<sup>3</sup> 

Makale Bilgisi	Öz
Makale Türü : Araştırma Makalesi	<p>X, Y ve Z kuşağı ebeveynlerinin çocukluk kavramına yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Yozgat ilinde yaşayan X, Y ve Z kuşağı ebeveynleri oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki katılımcılar ölçüt örnekleme tekniğiyle belirlenen ve çalışmaya katılmayı kabul eden gönüllü her kuşağa ait 10'ar ebeveyninden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve uzman görüşleri alınan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma grubuyla yapılan görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmış olup sonrasında ses kayıtları transkript edilerek veriler analiz sürecine hazır hâle getirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Analiz sonucunda; X, Y ve Z kuşağı ebeveynlerinin çocukluğunda unutamadığı anılara ilişkin görüşlerinin; üzüntüler, korkular, mutluluklar, birliktelikler ve oyunlar başlıklarına yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. X, Y ve Z kuşağı ebeveynleri, çocukluklarında en fazla saklambaç oyununu oynadıklarını belirtmişlerdir. Bu kuşakların ebeveynlerinin çocukluğunda yapmak isteyip de yapamadıklarıyla ilgili en fazla maddi isteklere yönelik görüşte buldukları sonucuna ulaşılmıştır.</p>
Geliş : 8 Haziran 2023	
Kabul: : 28 Kasım 2023	
Yayın: : 25 Aralık 2023	
Anahtar Kelimeler : X, Y, Z; kuşak; ebeveyn; çocuk; çocukluk	

## The Concept of Childhood According to the X, Y, Z Generation Parents

Article Information	Abstract
Article Type : Research Article	<p>The case study method was used in this study, which was conducted to examine the views of Generation X, Y and Z parents on the concept of childhood. The study group of the research consists of parents of generation X, Y and Z living in Yozgat. The participants in the study group consisted of 10 parents from each generation who were volunteers who were determined by the criterion sampling technique and who agreed to participate in the study. The study's data were collected through a semi-structured interview form prepared by the researchers, and expert opinions were obtained. A voice recorder was used in the interviews with the study group, and then the voice recordings were transcribed, and the data was ready for analysis. A descriptive analysis technique was used to analyze the data obtained from the interviews. As a result of the analysis, the opinions of the parents of Generation X, Y and Z regarding unforgettable childhood memories, it was concluded that the research was focused on the topics of sadness, fears, happiness, togetherness and games. Parents of Generation X, Y and Z stated that they played hide and seek the most in their childhood. It was concluded that the parents of these generations mostly expressed their views on financial desires regarding what they wanted to do in their childhood but could not do.</p>
Received : 8 June 2023	
Accepted : 28 November 2023	
Published : 25 December 2023	
Keywords : X, Y, Z; generation; parent; child; childhood	

<sup>1</sup> Bu çalışma, TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı tarafından desteklenmiştir.

<sup>2</sup> Yozgat Bozok Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, [sadiyeuygun00@gmail.com](mailto:sadiyeuygun00@gmail.com)

<sup>3</sup> Yozgat Bozok Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Sorumlu Yazar, [onur.batmaz@yobu.edu.tr](mailto:onur.batmaz@yobu.edu.tr)

**Kaynakça Gösterimi:** Uygun, Ş., & Batmaz, O. (2023). X, Y, Z kuşağı ebeveynlerine göre çocukluk kavramı. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 70-80. DOI: <https://doi.org/10.47479/ihead.1311669>



## Giriş

Bireyler hem birbirleriyle hem de çevreleriyle sürekli bir etkileşim halindedir. Bu etkileşimin bir sonucu olarak hem küresel hem de yerel olaylar, insan yaşamında belli bir kesimin, zümrenin veya toplulukların tutumlarını ve davranışlarını şekillendirmektedir. Dolayısıyla aynı ya da yakın yıllarda yaşayan bireylerin davranışlarını etkileyen durumlar ile biyolojik faktörler onların karşılaştıkları durumlara benzer tepkiler gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Taş ve Kaçar, 2019, s. 646). Böylece aynı veya yakın yıllarda ya da belirli dönemler arasında yaşayan bireylerin benzer tepkiler göstermesi kuşak kavramının ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Kupperschmidt (2000, s. 65) kuşak kavramını, aynı ya da yakın zaman diliminde doğup ortak deneyimler edinen belli bir insan grubu veya topluluğu şeklinde ifade etmektedir. Birbirine yakın zamanlarda dünyaya gelmiş, benzer koşullarda yaşamış ve ortak yükümlülüklerle sahip olan bireyler grubu "kuşak" olarak ifade edilmektedir (Aydın ve Başol, 2014, s. 1). Kuşaklar, belirli bir tarih aralığında dünyaya gelen, aynı sosyo-ekonomik durumlardan etkilenen, ortak bir beklentiye, değer yargısına ve inanca sahip olan topluluklardır (Taş, Demirdöğmez ve Küçüköğlü, 2017, s. 1035). Alanyazında (Aka, 2018; Crumpacker ve Crumpacker, 2007; Ekşili ve Antalyalı, 2017; İlhan, 2018; Kyles, 2005; Reeves ve Oh, 2008; Taş vd., 2017; Toruntay, 2011) kuşak kavramıyla ilgili beş farklı sınıflandırmanın ("Kayıp Kuşak" ya da "Sessiz Kuşak", 1925-1945; "Baby Boomers", 1946-1964; "X Kuşağı", 1965-1979; "Y Kuşağı", 1980-1999 ve "Z Kuşağı", 2000 ve sonrası) yapıldığı görülmektedir. 1965-1979 yılları arasında doğan ve teknoloji ile barışık olan X kuşağı bireylerinin girişimci ve bağımsız bir ruha sahip olmaları dikkat çekicidir. Teknolojiyle sonradan tanışan bu kuşakta eğitim son derece önemlidir. Kaygılı ve stresli işlerden uzak durmayı tercih eden bu kuşak bireyleri, gelişen teknolojiye de uyum sağlamak için büyük bir çaba sarf etmektedir (Jianrui, 2011; Toruntay, 2011; Yelkikalan ve Altın, 2010). Bu kuşaktaki bireylerin dünya görüşleri erken yaşlarda tanıştıkları finansal sorumluluktan dolayı diğer kuşaktakilerine göre daha pratiktir. Bu kuşak bireyleri erken yaşta yetişkin olmuşlar ve ailelerinin sorumluluklarını da hızlı bir şekilde üstlenmişlerdir (Altuntuğ, 2012, s. 206). 1980 ile 1999 yılları arasında doğan bireyleri kapsayan Y kuşağında ise teknoloji önemli bir yere sahiptir. Bu kuşağın bireyleri özgüvenli, kararlı, girişimci, hırslı, hayattan yüksek beklentileri olan, rahat yaşamayı seven, özgürlüklerine düşkün, teknoloji tutkunu, aynı anda birden fazla iş yapabilen ancak yaptıkları işten de kolay sıkılan ve çok fazla çalışmayı sevmeyen bireylerdir (Baysal-Berkup, 2014; Cogan, 2012; Myers ve Sadaghiani, 2010; Yaşa ve Bozyiğit, 2012; Yüksekbilgili, 2013). 2000 yılı ve sonrasında doğan bireyleri kapsayan Z kuşağı da uluslararası alanda fırsat arayan, genellikle işbirliğine açık, yaratıcı ve hedef odaklı bireylerden oluşmaktadır. Bu kuşaktakiler, kendini öncelikli gören, zevklerine düşkün, teknolojiyi hızlı ve etkili bir şekilde kullanabilen, yapacakları işleri ciddi bir biçimde ve kısa sürede yerine getiren davranışlarıyla dikkat çekerler. Ayrıca insanlık tarihinde el, göz, kulak gibi motor becerilerin uyumunu yakalayabilen bu kuşak, sonuç odaklı bir nesil ya da dijital yerliler olarak da tanımlanmaktadır (Aydın ve Başol, 2014; Çetin ve Karalar, 2016; Taş ve Kaçar, 2019).

Bireyin yaşamı boyunca en masum olduğu ve en unutamadığı anları yaşadığı çocukluk dönemi, geçmişten günümüze kadar farklı bakış açılarıyla tanımlanmaya çalışılmıştır. Çocukluk dönemine ve çocukluk kavramına ilişkin yapılan açıklamalar kültürden kültüre değişebileceği gibi tarihsel süreçler içerisinde de farklılıklar görülebilir. Dolayısıyla çocukluk kavramı toplumsal bir kavram olarak değerlendirilmekte ve toplumda yaşanan durumlardan da etkilenmektedir. Nitekim Öktem (2012, s. 5) de toplumsal yaşamda bireylerin birbirlerine karşı tutumlarının toplumdan topluma farklılık gösterdiği gibi çocukluk kavramının da kültürel bir yanının olduğu böylece çocukluk kavramını tanımlayacak genel bir tanımın yapılamayacağını belirtmektedir. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde "daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır." ifadesiyle çocuk kavramının tanımı yapılmıştır (Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 1989). Altınköprü (2003, s. 12) de çocuk kavramını, sürekli gelişim içerisinde olan varlık şeklinde ifade etmektedir. Türk Dil Kurumu [TDK] (2019), "insan hayatının bebeklikle ergenlik arasındaki dönemi" çocukluk kavramıyla açıklamaktadır. Geçmiş zamanlarda çocuk veya çocukluk kavramı, genelde yetişkinler tarafından daha çok yetişkinliğin tersine bir tanımlama şeklinde olmaktadır. Ayrıca çocuklar, olgunlaşmamış, şekillenmemiş ve eğitilmemiş olarak ifade edilmekteyken bugün çocuğa ya da çocukluğa yüklenen anlamlar ve bakış açıları da değişmiştir (Akbaş ve Atasü-Topçuoğlu, 2009; Sağlam ve Aral, 2016). Çocuk ve çocukluk kavramları, farklı zamanlarda değişik şekillerde algılanmakla birlikte köklü değişimler göstererek her zaman var olmaktadır (Sağlam ve Aral, 2016, s. 53). Dolayısıyla farklı kuşaklarda dünyaya gelen ebeveynlerin çocukluk kavramına yönelik görüşleri, çocukluk kavramının geçmişten günümüze nasıl bir süreçten geçtiğinin görülmesi açısından önemli görülmektedir. Ayrıca X, Y ve Z kuşağı ebeveynlerinin çocukluk kavramına yönelik görüşlerinin incelenmesi onların geçmiş yaşantılarının, olaylara bakış açılarının, anılarının, geçmiş ve günümüz çocukluk kavramlarının ortaya konması açısından da dikkate değerdir. Böylece kuşaklar arasındaki çocukluk kavramında ortaya çıkan farklılıklar ya da benzerlikler de ortaya konuş olacaktır. Dolayısıyla bu çalışma hem çocukluk kavramının kuşaklar arasındaki durumunun ortaya konmasından hem de alanyazında yapılmış bir çalışmaya rastlanılmamış olmasından dolayı bu alanda yapılacak çalışmalara katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu çalışma ile X, Y ve Z kuşağı ebeveynlerinin çocukluk kavramına yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Çocukluğunuzda unutamadığınız bir anınız var mı?
- Çocukluğunuzda oynadığınız oyunlar nelerdir?
- Çocukluğunuzdaki aile kavramı size neyi çağırıyor?
- Çocukluğunuzda yapmak isteyip de yapamadığınız bir şey var mı?

- Çocukluğunuzu düşündüğünüzde size göre çocukluk kavramı neyi ifade ediyor?

Günümüzdeki çocukluk kavramı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

X, Y, Z kuşağı ebeveynlerinin çocukluk kavramına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, bir veya birkaç açıklayıcı durumun nitel bir biçimde derinlemesine araştırılmasıdır. Ayrıca durum çalışması, sınırlı olan bir sistemin nasıl çalıştığıyla ve işlediğiyle ilgili sistemin derinlemesine ele alınmasını ve sistematik bir biçimde bilgi edinilmesini içermektedir (Chmiliar, 2010; Hagan, 2006). Dolayısıyla bu çalışmada da X, Y, Z kuşağı ebeveynlerinin çocukluk kavramına ilişkin görüşlerinin derinlemesine bir şekilde belirlenmesi amaçlandığından durum çalışması kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Yozgat ilinde yaşayan X, Y ve Z kuşağı ebeveynlerinden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki katılımcılar ölçüt örnekleme tekniğiyle belirlenen ve çalışmaya katılmayı kabul eden gönüllü her kuşağa ait 10'ar ebeveyninden oluşmaktadır. Ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından belirlenen ya da önceden hazırlanan bir dizi kriteri karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 122). Bu çalışmada da her kuşaktan eşit sayıda ebeveynin seçilmesi bir ölçüt olarak belirlenmiştir. Çalışmaya katılan X, Y, Z kuşağı ebeveynlerinin 19'u kadın ve 11'i erkektir. Ayrıca ebeveynlerin; dokuzu ilköğretim, 11'i ortaöğretim ve 10'u da yükseköğretim mezunudur.

### Veri Toplama Aracı

Çalışmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve uzman görüşleri (bir çocuk gelişimi, iki sınıf eğitimi) alınan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formunda yer alan soruların dil ve anlatımıyla ilgili uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra görüşme formuna son hali verilmiştir. Çalışma grubunda yer almayan her kuşaktan en az bir ebeveynle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu pilot görüşmelerde ortaya çıkabilecek durumlar önceden belirlenerek araştırmanın güvenilirliğinin artırılması amaçlanmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

X, Y, Z kuşağı ebeveynlerinden çalışmaya ilişkin verilerin toplanabilmesi için etik izinler alınmıştır. Çalışma grubuyla yapılan görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmış olup sonrasında ses kayıtları transkript edilerek veriler analiz sürecine hazır hâle getirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Betimsel analiz, araştırma süresince kullanılan görüşme, gözlem ya da belge vb. veri toplama araçlarında yer alan konu veya soru temelinde gerçekleştirilen analiz çeşididir (Ekiz, 2009, s. 75). Bu çalışma kapsamında toplanan veriler de hazırlanan sorular doğrultusunda analiz edilmiştir. Analiz süreci uzmanlar (sınıf eğitimi ve çocuk gelişimi) tarafından gerçekleştirilmiş olup kodlama esnasında uyumun sağlanarak güvenilirliğin artırılmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca uzmanlar arası kodlama uyumu, kodlama güvenilirliği formülünden (Miles ve Huberman, 1994, s. 64) yararlanılmıştır. Formüle göre, uzmanlar arasında ortaya çıkan kodlama uyumu % 92 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmanın bulguları, ebeveynlerin görüşme sürecindeki sorulara verdikleri yanıtlardan yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Çalışmaya katılan ebeveynlerden X kuşağı,  $X_{1,2,..}$ ; Y kuşağı  $Y_{1,2,..}$  ve Z kuşağı da  $Z_{1,2,..}$  şeklinde kodlanarak katılımcıların isimleri gizli tutulmuştur. Ayrıca bulgularda yer alan başlıklara ilişkin frekans sayısı  $X(f)$ ,  $Y(f)$  ve  $Z(f)$  şeklinde gösterilmiştir.

## Bulgular

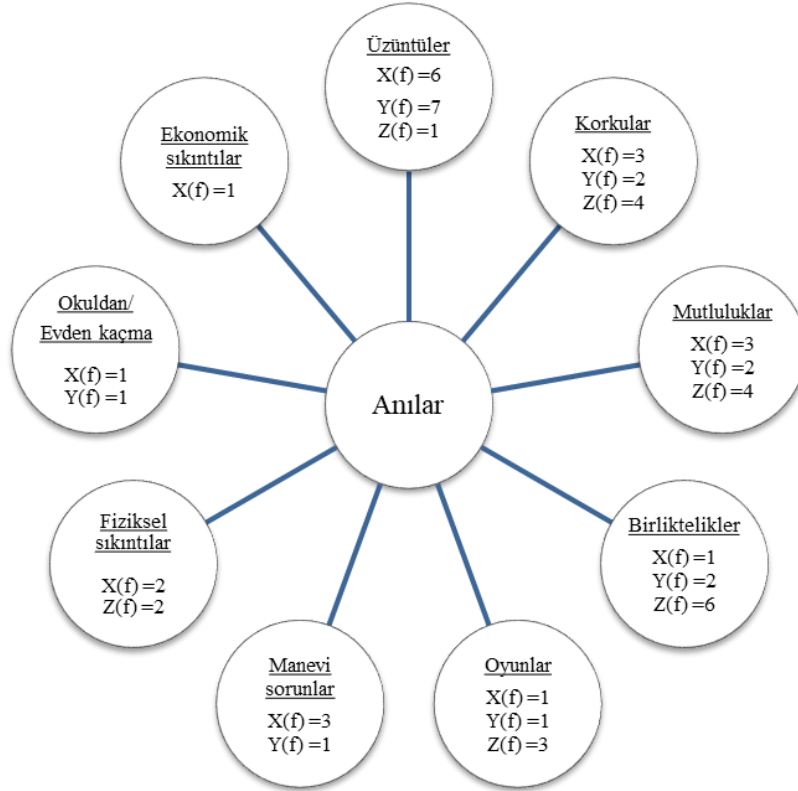
Bu bölümde X, Y, Z kuşağı ebeveynleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan bulgular sunulmuştur. Çalışmaya katılan X, Y, Z kuşağı ebeveynlerine “Çocukluğunuzda unutamadığınız bir anınız var mı? Varsa anlatır mısınız?” sorusu sorulmuş olup ebeveynlerin cevaplarına ilişkin bulgular Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1’e göre, ebeveynlerin çocukluğunda unutamadığı anılar incelendiğinde, X ve Y kuşağı bireylerinin en fazla “üzüntüler” [ $X(f)=6$ ;  $Y(f)=7$ ], Z kuşağı ebeveynlerinin ise “birliktelikler” [ $Z(f)=6$ ], başlıklarına yönelik görüşlerde bulunmuştur. Ayrıca X, Y ve Z kuşağı ebeveynleri, “üzüntüler”, “korkular”, “mutluluklar”, “birliktelikler” ve “oyunlar” başlıklarına yönelik görüş belirtmişlerdir. X kuşağı ebeveynleri farklı başlıklara ilişkin en fazla görüş belirtirken Z kuşağı da farklı başlıklara ilişkin en az görüş belirten kuşak olmuştur. X, Y, Z kuşağı ebeveynleriyle gerçekleştirilen görüşmelerden yapılan alıntılardan bazıları şunlardır:

*“İlkokula kayıt zamanımı unutamıyorum. Okulu kötü bir şey sanıp öğretmenden kaçmışım. Sonra öğretmen ikna edip beni okula kayıt yaptı. Babam bu duruma kızmıştı.” (X<sub>8</sub>)*

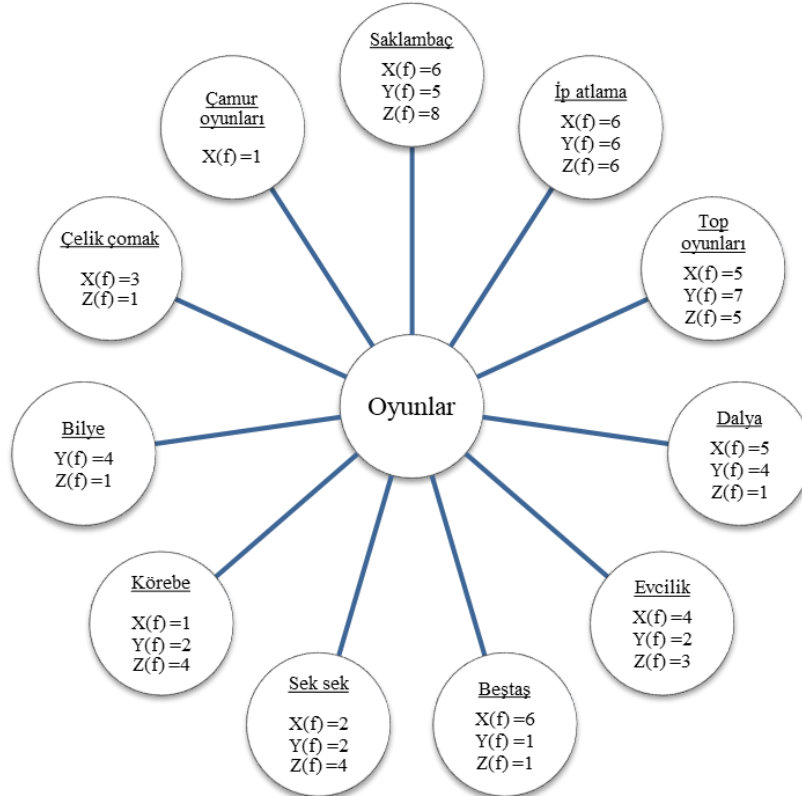
*“Küçükken meyve bahçesine gitmiştik. Bahçede dolaşıyordum. Köpek olduğunu bilmiyordum. Birden karşıma köpek çıktı. Yabancı olduğum için beni kovaladı. Travma etkisi yarattı.” (Y<sub>7</sub>)*

“Ben ve kardeşim arkadaşlarımızla bahçede oyunlar oynuyorduk. Kardeşim marketten kibrit almış. Kibriti birden yakınca aniden bahçede ki kuru otlar alev almaya başladı. Çok korktuk. Hemen annemlere haber verdik. Annemler alevleri dağılmadan söndürdü. Hem çok korkmuştuk hem de bize büyük bir ders olmuştu.” (Z<sub>1</sub>)



Şekil 1: Ebeveynlerin çocukluğunda unutamadıkları anılara ilişkin bulgular.

Çalışmaya katılan X, Y, Z kuşağı ebeveynlerine “Çocukluğunuzda oynadığınız oyunlar nelerdir? Anlatır mısınız?” sorusu sorulmuş olup ebeveynlerin cevaplarına ilişkin bulgular Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2: Ebeveynlerin çocukluğunda oynadıkları oyunlara ilişkin bulgular.

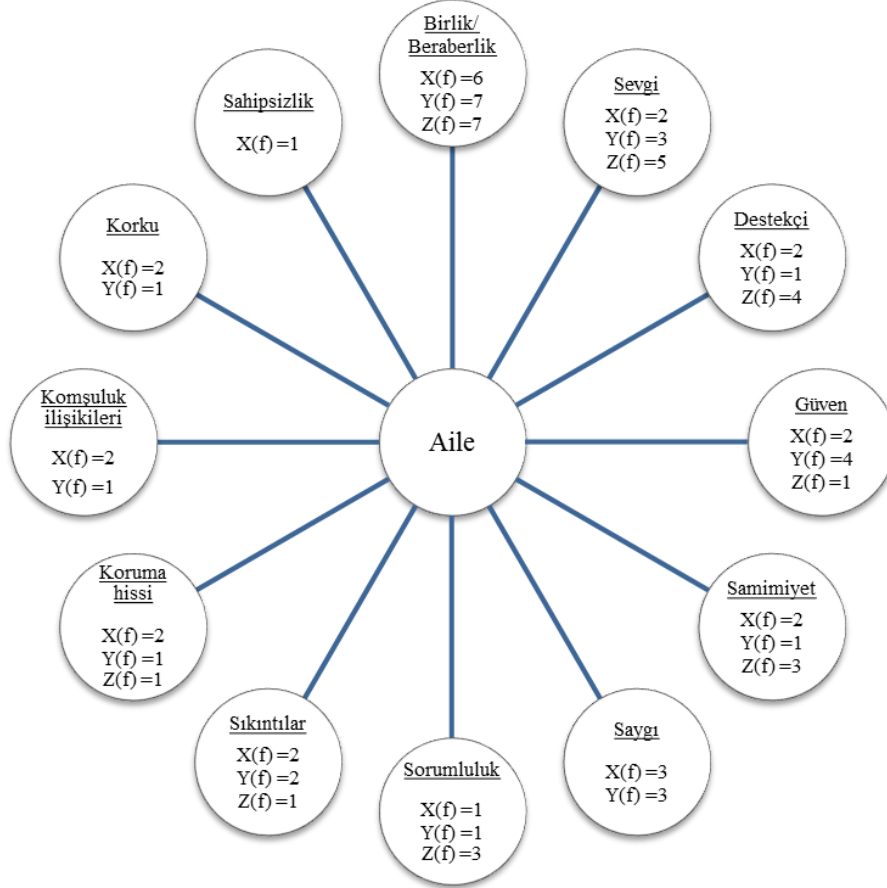
Şekil 2'ye göre, ebeveynlerin çocukluğunda oynadıkları oyunlar incelendiğinde, X, Y ve Z kuşağı ebeveynlerinin en fazla (f=19) saklambaç oyununu oynadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca üç kuşağın ebeveynlerinin de “saklambaç”, “ip atlama”, “top oyunları”, “dalya”, “evcilik”, “beştaş”, “sek sek” ve “körebe” oyunlarını oynadıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan ebeveynlerden X kuşağı ebeveynlerinin çocukluğunda oynadıkları oyunların sayısının diğer kuşaklardan fazla olduğu söylenebilir. X, Y, Z kuşağı ebeveynleriyle gerçekleştirilen görüşmelerden yapılan alıntılardan bazıları şunlardır:

“Beştaş, dalya, çelik çomak, ip atlama, saklambaç” (X<sub>1</sub>)

“Yedikule, yakan top, sek sek, bilye, saklambaç” (Y<sub>2</sub>)

“İp atlama, voleybol, saklambaç, sek sek” (Z<sub>4</sub>)

Çalışmaya katılan X, Y, Z kuşağı ebeveynlerine “Çocukluğunuzdaki aile kavramı size neyi çağrıştırıyor? Anlatır mısınız?” sorusu sorulmuş olup ebeveynlerin cevaplarına ilişkin bulgular Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3: Ebeveynlerin çocukluğundaki aile kavramına ilişkin bulgular.

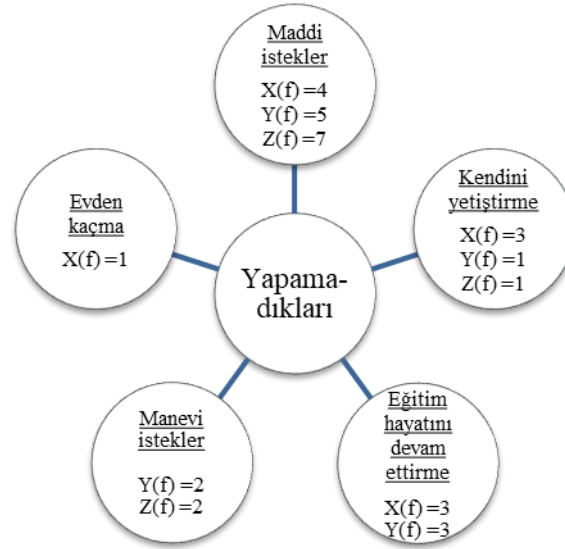
Şekil 3'e göre, X, Y ve Z kuşağı ebeveynlerinin aile kavramına yönelik görüşleri “birlik/beraberlik”, “sevgi”, “destekçi”, “güven”, “samimiyet”, “sorumluluk”, “sıkıntılar” ve “koruma hissi” başlıkları altında toplanmıştır. X, Y ve Z kuşağı ebeveynlerinin “birlik/beraberlik” [X(f)=6; Y(f)=7; Z(f)=7] başlığına yönelik en fazla görüş belirttikleri görülmüştür. X, Y, Z kuşağı ebeveynleriyle gerçekleştirilen görüşmelerden yapılan alıntılardan bazıları şunlardır:

“Ailem benim için güvenli bir limandı. Her zaman kendimi sevgi ve şefkat duygularıyla korunup kollanıyor hissettiğim sıcak bir yuva. Aynı zamanda kişilik gelişimin ve hayata bakışımı şekillendiren ilkokulum. Olumlu benlik imajı kazandığım entelektüel bir sofraya.” (X<sub>10</sub>)

“Birlik, beraberlik, şansızlıkları çağrıştırıyor. Ama içinde güven de var.” (Y<sub>5</sub>)

“Bana bir olmayı birlik olmayı ifade ediyor. Her işte her ortamda el ele olmayı. Yardımlaşmayı, dayanışmayı çağrıştırıyor.” (Z<sub>9</sub>)

Çalışmaya katılan X, Y, Z kuşağı ebeveynlerine “Çocukluğunuzda yapmak isteyip de yapamadığımız bir şey var mı? Varsa anlatır mısınız?” sorusu sorulmuş olup ebeveynlerin cevaplarına ilişkin bulgular Şekil 4'te sunulmuştur.



**Şekil 4:** Ebeveynlerin çocukluğunda yapmak isteyip de yapamadıklarına ilişkin bulgular.

Şekil 4'e göre, X, Y, Z kuşağı ebeveynlerinin çocukluğunda yapmak isteyip de yapamadıklarına yönelik görüşleri incelendiğinde, ebeveynlerin en fazla maddi isteklere [ $X(f)=4$ ;  $Y(f)=5$ ;  $Z(f)=7$ ], yönelik görüşte buldukları görülmüştür. Ayrıca X ve Y kuşağı ebeveynleri "kendini yetiştirme" ile "eğitim hayatını devam ettirme" başlıklarına yönelik görüş belirtirken Z kuşağı ebeveynleri de "manevi istekler" ile "kendini yetiştirme" başlıklarına yönelik görüşte bulunmuşlardır. X, Y, Z kuşağı ebeveynleriyle gerçekleştirilen görüşmelerden yapılan alıntılardan bazıları şunlardır:

*"Okulumu devam ettirmeyi çok isterdim. Tek hayalim ve istediğimdi."* ( $X_5$ )

*"Uzun süre yurt dışında yaşadığım için, diz boyu kar yağmasını, karın içinde kaybolup saatlerce kar ile oynamayı isterdim."* ( $Y_1$ )

*"Büyük bir ağaca tahtalardan ev yapıp orada yaşamak isterdim."* ( $Z_6$ )

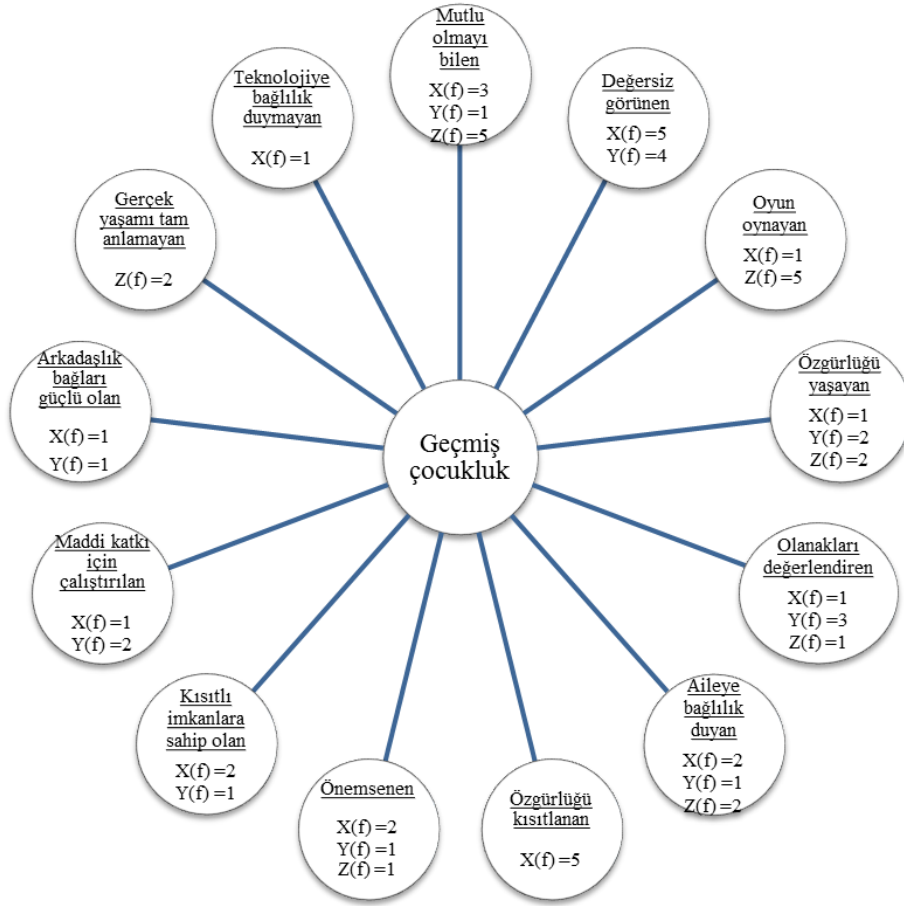
Çalışmaya katılan X, Y, Z kuşağı ebeveynlerine "Çocukluğunuzu düşündüğünüzde size göre çocukluk kavramı neyi ifade ediyor? Anlatır mısınız?" sorusu sorulmuş olup ebeveynlerin cevaplarına ilişkin bulgular Şekil 5'te sunulmuştur.

Şekil 5'e göre, X, Y, Z kuşağı ebeveynlerinin çocukluğundaki çocukluk kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde, ebeveynlerin görüşlerinin en fazla "mutlu olmayı bilen" [ $X(f)=3$ ;  $Y(f)=1$ ;  $Z(f)=5$ ] başlığına yönelik olduğu görülmüştür. X ve Y kuşağı ebeveynlerinin ise çocukluk kavramına ilişkin görüşleri en fazla "değersiz görünen" başlığı altında yer almıştır. Ayrıca bu kuşakların çocukluk kavramı görüşleri "kısıtlı imkânlarla sahip olan", "maddi katkı için çalıştırılan" ve "arkadaşlık bağları güçlü olan" başlıklarında yer aldığı görülmüştür. Z kuşağı ebeveynleri "gerçek yaşamı tam anlamayan" başlığına yönelik görüşte bulunurken X kuşağı ebeveynleri de "teknolojiye bağlılık duymayan" başlığına yönelik görüş belirtmiştir. X, Y, Z kuşağı ebeveynleriyle gerçekleştirilen görüşmelerden yapılan alıntılardan bazıları şunlardır:

*"İş için çalıştırılan, özgürlüğü olmayan, önemsiz görülen, kıskanılan, eve kapatılan varlıklardı. Fırsatları olmayan."* ( $X_6$ )

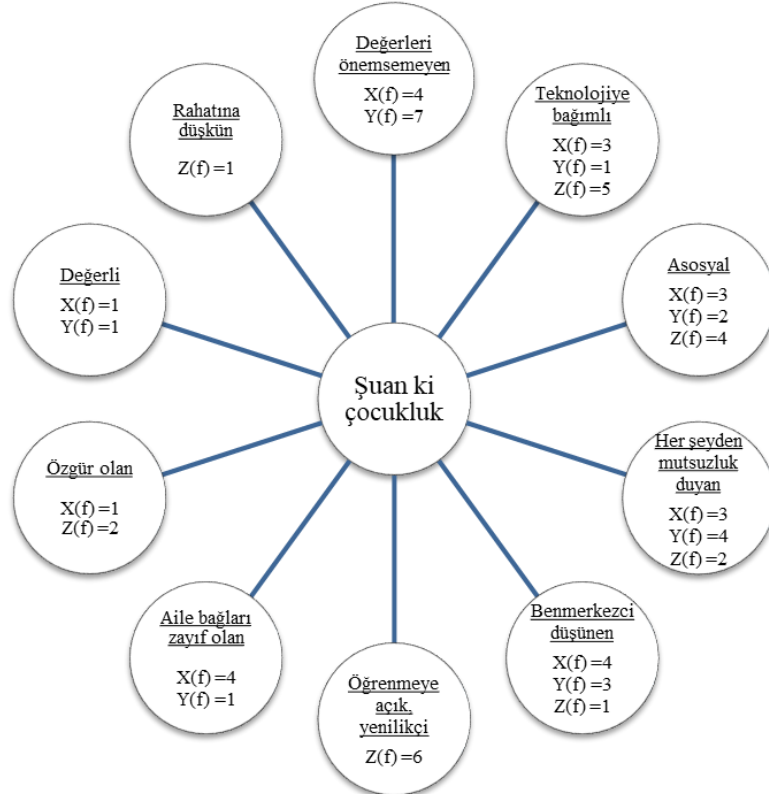
*"Aileyi üzmeyen, yaramazlıkları olmayan, iş için çalıştırılan, önemsenmeyen, nerede olduğu merak edilmeyen."* ( $Y_4$ )

*"Kötülüklerden habersiz olan. Oyun oynamayı amaç edinmiş. Saflığın ve mutluluğun eksik olmadığı."* ( $Z_7$ )



Şekil 5: Ebeveynlerin çocukluğundaki çocukluk kavramı görüşlerine ilişkin bulgular.

Çalışmaya katılan X, Y, Z kuşağı ebeveynlerine “Günümüzde ki çocukluk kavramı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Anlatır mısınız?” sorusu sorulmuş olup ebeveynlerin cevaplarına ilişkin bulgular Şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 6: Ebeveynlerin günümüzde ki çocukluk kavramı görüşlerine ilişkin bulgular.



Şekil 6'ya göre, X, Y, Z kuşağı ebeveynlerinin günümüzde ki çocukluk kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde, ebeveynlerin görüşlerinin en fazla “değerleri önemsemeyen” [X(f)=4; Y(f)=7] başlığına yönelik olduğu görülmüştür. Her üç kuşak ebeveynlerinin günümüzde ki çocukluk kavramıyla ilgili “teknolojiye bağımlı”, “asosyal”, “her şeyden mutsuzluk duyan” ve “benmerkezci düşünen” başlıklarına yönelik görüşte bulunmuşlardır. Ayrıca Z kuşağı ebeveynleri “öğrenmeye açık, yenilikçi” ve “rahatına düşkün” başlıklarına yönelik görüş belirtmiştir. X, Y, Z kuşağı ebeveynleriyle gerçekleştirilen görüşmelerden yapılan alıntılardan bazıları şunlardır:

*“Çok şanslı olan, her şeye sahip, kıymet gören, sevgiden mahrum bırakılmayan. Ama hiçbir şeyden memnun kalmayıp, her şeyden mutlu olmayan.” (X<sub>9</sub>)*

*“Özgür olduğunu zanneden ama aslında olmayan bir çocukluk görüyorum. Kısıtlanan bir nesil. Dezavantajları olan. Olumlu yönü ise imkan olanakları fazla.” (Y<sub>8</sub>)*

*“Hiçbir şeyle mutlu olamayan, hayatının odak noktasına tamamen teknolojiyi yerleştirip teknolojiye bağımlı olan. Dış dünyaya küsüp, asosyal bireyler.” (Z<sub>8</sub>)*

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Her kuşağın karakteristik özellikleri, değer yargıları, tutumları, hayata bakışı, iletişim ve davranış biçimi farklılık göstermektedir. Bireyler aynı kuşak grubunun benzer davranış özelliklerini göstermekte; diğer kuşak grubunun davranışlarından ise farklı özellikler sergilemektedirler (Chen, 2010). Dolayısıyla X, Y ve Z kuşağında doğmuş ve çocukluklarını o kuşaklar içerisinde geçirmiş ebeveynlerinin çocukluk kavramına yönelik görüşlerini ortaya koyarak kuşaklar arası benzerlik ve farklılıklar incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda ise, X, Y ve Z kuşağı ebeveynlerinin çocukluğunda unutamadığı anılara ilişkin görüşlerinin; üzüntüler, korkular, mutluluklar, birliktelikler ve oyunlar başlıklarına yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. X ve Y kuşağı ebeveynleri en fazla üzüntüler, Z kuşağı ebeveynleri ise birliktelikler başlığına yönelik görüşlerde bulunmuşlardır. X kuşağı ebeveynleri çocukluğunda unutamadığı anılara ilişkin en fazla görüş belirten kuşak olurken Z kuşağı ise en az görüş belirten kuşak olmuştur. X ve Y kuşağı ebeveynlerinin çocukluklarında unutamadıkları anılarının daha çok olumsuz duygu durumlarına yönelik olduğu, Z kuşağının ise daha çok aile veya arkadaş birlikteliklerine yönelik olduğu söylenebilir.

X, Y ve Z kuşağı ebeveynleri, çocukluklarında en fazla saklambaç oyununu oynadıklarını belirtmişlerdir. Üç kuşağın ebeveynlerinin de saklambaç, ip atlama, top oyunları, dalya, evcilik, beştaş, sek sek ve körebe oyunlarını oynadıkları görülmüştür. Ancak X kuşağı; saklambaç, ip atlama ve beştaş, Y kuşağı; top oyunları, Z kuşağı da saklambaç oyunlarını en fazla oynadıkları oyunlar olarak belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kuşakların oynadıkları oyunların çoğunluğu birbirine benzemektedir. X kuşağı ebeveynlerinin çocukluğunda oynadıkları oyunların sayısının Y ve Z kuşağından fazla olduğu söylenebilir. Kaya (2019) tarafından yapılan “X, Y, Z kuşaklarının çocukluk oyunlarının incelenmesi” başlıklı çalışmada da kuşakların en fazla oynadıkları oyunun saklambaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tuğrul, Ertürk, Özen-Altınkaynak ve Güneş (2014) ile Karsten (2005) tarafından yapılan çalışmalarda katılımcıların oyun tercihine ilişkin sonuçları incelendiğinde önceki iki kuşak arasında pek bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Artar, Onur ve Çelen'in (2002) “Çocuk oyunlarında üç kuşakta görülen değişimler” çalışmasında çocukların oynadığı oyunların sayısının gittikçe azaldığı görülmüştür. Bahsedilen çalışmaların sonuçları, bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir. X, Y ve Z kuşağı ebeveynlerinin aile kavramına yönelik görüşleri birlik/beraberlik, sevgi, destekçi, güven, samimiyet, sorumluluk, sıkıntılar ve koruma hissi başlıkları altında toplanmıştır. X, Y ve Z kuşağı ebeveynleri, birlik/beraberlik başlıklarına yönelik en fazla görüşte buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu sonuçları doğrultusunda, üç kuşak ebeveynlerinin de aile kavramıyla ilgili birlik/beraberlik değerini ön planda tuttıkları söylenebilir. X, Y, Z kuşağı ebeveynlerinin çocukluğunda yapmak isteyip de yapamadıklarına yönelik görüşleri incelendiğinde, ebeveynlerin en fazla maddi isteklere yönelik görüşte buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kuşaklara göre bakıldığında da sırasıyla Z, Y ve X kuşaklarının maddi isteklere yönelik daha fazla görüşte buldukları görülmüştür. Ayrıca X ve Y kuşağı ebeveynleri kendini yetiştirme ile eğitim hayatını devam ettirme başlıklarına yönelik görüş belirtirken Z kuşağı ebeveynleri de manevi istekler ile kendini yetiştirme başlıklarına yönelik görüşte bulunmuşlardır. Bulgu sonuçlarına göre, üç kuşaktaki ebeveynlerin de çocukluklarının ekonomik açıdan sıkıntılı geçtiği söylenebilir.

X, Y, Z kuşağı ebeveynlerinin çocukluğundaki çocukluk kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde, ebeveynlerin görüşlerinin en fazla mutlu olmayı bilen başlığına yönelik olduğu görülmüştür. X kuşağı; değersiz görünen ve özgürlüğü kısıtlanan, Y kuşağı; değersiz görünen ve Z kuşağı da mutlu olmayı bilen ve oyun oynayan başlıkları, katılımcı ebeveynlerin çocukluklarındaki çocukluk kavramına yönelik en fazla görüş belirtilen başlıklar olduğu bulunmuştur. X ve Y kuşağı ebeveynlerinin çocukluk kavramı görüşleri kısıtlı imkânlarla sahip olan, maddi katkı için çalıştırılan ve arkadaşlık bağları güçlü olan başlıklarında yer aldığı görülmüştür. Kulaksız (2014) da çocuk kavramını, “aile olgusunun ötesinde, ailenin ekonomik kalkınmasına katkıda bulunabilecek potansiyel işgücü, ailenin ilerleyen yaşlarında ise bir sosyal güvenlik aracı” olarak ifade etmektedir. Dolayısıyla X ve Y kuşağı ebeveynlerinin daha baskı altında bir ortamda, Z kuşağı ebeveynlerinin ise daha rahat bir ortamda yetişmelerinin ebeveynlerin çocukluk kavramına yönelik düşüncelerini etkilediği söylenebilir. X, Y, Z kuşağı ebeveynlerinin günümüzde ki çocukluk kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde, ebeveynlerin görüşlerinin en fazla değerleri önemsemeyen başlığına yönelik olduğu görülmüştür. Her üç kuşak ebeveynlerinin günümüzde ki çocukluk kavramıyla ilgili teknolojiye bağımlı, asosyal, her şeyden mutsuzluk duyan ve benmerkezci düşünen başlıklarına yönelik görüşte bulunmuşlardır. Ancak günümüzde ki çocukluk kavramıyla ilgili X kuşağı; değerleri önemsemeyen, benmerkezci düşünen ve aile bağları zayıf olan, Y kuşağı; değerleri önemsemeyen ve Z

kuşağı da öğrenmeye açık, yenilikçi başlıklarına yönelik ebeveynlerin en fazla görüş belirttikleri görüşmüştür. X ve Y kuşağı ebeveynlerinin günümüzde ki çocukluk kavramına yönelik görüşlerinin olumsuz olması, onların günümüzde ki çocukluk kavramını kendi çocukluk dönemindeki çocukluk kavramıyla kıyaslamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Genel olarak çocukluk kavramının ortaya çıkması birtakım değişimlerin sonucu olarak gerçekleşmiştir. Bu bağlamda günümüzde çocuk, “aileye aile olma duygusunu verirken ve geleceğe hazırlanırken çalışma hayatından uzak tutulan varlık” olarak görülmektedir (Zeytinoğlu, 2001: 9; Kulaksız, 2014: 97). Şahin, Turan ve Karadeniz (2021) tarafından yapılan çalışmada Y ve Z kuşağı katılımcıları, çocukların terbiyeli, disiplinli ve saygılı olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Tuğrul, Ertürk, Özen-Altınkaynak ve Güneş (2014) tarafından yapılan çalışmada üçüncü kuşak bireylerinin tercih ettikleri oyunların daha çok bilgisayar ve telefondaki oyunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada çocukların oyun araçlarının birinci kuşakta; taş, ikinci kuşakta; hazır oyuncaklar ve üçüncü kuşakta ise bilgisayarın olduğu görülmüştür. Yavuzer (2003) de çocukların bilgisayar oyunları ve ekran bağımlılığı sebebiyle arkadaşlarıyla yüz yüze iletişim kurabileceği faaliyetlerin azaldığını vurgulamıştır.

Çalışmanın sonuçları doğrultusunda; X, Y, Z kuşağı ebeveynleriyle yapılan görüşmeler araştırma kapsamında hazırlanan sorularla sınırlı olduğundan farklı sorularla ebeveynlerin çocukluk kavramlarına yönelik algıları, tutumları vb. durumlarını inceleyen çalışmaların yapılması önerilebilir. X ve Y kuşağı ebeveynlerinin günümüzde ki çocukluk kavramıyla ilgili değerleri önemsemeyen başlığına yönelik görüş belirttikleri görülmüştür. Değerlerin hem aile ortamında hem de çevreden kazanıldığı düşünüldüğünde, ebeveynlere değerler eğitimiyle ilgili aile eğitim programlarının hazırlanarak verilmesi, öğrencilere de temel eğitimden itibaren değerler eğitimiyle ilgili bir dersin haftalık ders çizelgesine eklenmesi önerilebilir. Ayrıca X ve Y kuşağı ebeveynlerin günümüzde ki çocukluk kavramına yönelik olumsuz görüşlerde bulunması dikkat çekici bir sonuç olarak görülmektedir. Dolayısıyla bu kuşak ebeveynlerine de günümüzde ki çocukluk kavramı hakkında bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.

### Destekleyen Kurum

Bu çalışma TUBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında desteklenmiştir. Proje Numarası: 1919B012202633.

### Etik Kurul İzni

Bu çalışmanın etik kurallara uygunluğuna dair etik kurul izni, 16.11.2022 tarihli ve 38/30 sayılı kararı ile Bozok Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan alınmıştır.

### Kaynaklar

- Aka, B. (2018). Bebek patlaması, X ve Y kuşağı yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeylerinin kamu ve özel sektör farklılıklarına göre incelenmesi: Bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 9 (20), 118-135.
- Akbaş, E. ve Atasü-Topçuoğlu, R. (2009). Modern çocukluk paradigmasının oluşumu-eleştirel bir değerlendirme. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 20(1), 95-104.
- Altınköprü, T. (2003). *Çocuğun başarısı nasıl sağlanır*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Altuntuğ, N. (2012). Kuşaktan kuşağa tüketim olgusu ve geleceğin tüketici profili. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 203-212.
- Artar, M., Onur, B. ve Çelen, N. (2002). Çocuk oyunlarında üç kuşakta görülen değişimler. *Çocuk Forumu*, 5(1), 35-39.
- Aydın, G. Ç. ve Başol, O. (2014). X ve Y kuşağı: Çalışmanın anlamında bir değişme var mı?. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 4(4), 1-15.
- Baysal-Berkup, S. (2014). Working with generations X and Y in generation Z period: Management of different generations in business life. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(19), 218-229.
- Chen, H. (2010). *Advertising and generational identity: A theoretical model*. American Academy of Advertising Conference Proceeding.
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Ed.), *In Encyclopedia of case study research* (p. 582-583). USA: SAGE Publications.
- Cogin, J. (2012). Are generational differences in work values fact or fiction? Multi-country evidence and implications. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(11), 2268-2294.
- Crumpacker, M. ve Crumpacker, M. J. (2007). Succession planning and generational stereotypes: Should hr consider age-based values and attitudes a relevant factor or a passing fad?. *Public Personnel Management*, 36(4), 349-369. doi: 10.1177/009102600703600405
- Çetin, C. ve Karalar, S. (2016). X, Y ve Z kuşağı öğrencilerin çok yönlü ve sınırsız kariyer algıları üzerine bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14(28), 157-197.
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1989). *Çocuk haklarına dair sözleşme: Madde 1*. 11 Ocak 2023 tarihinde <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme> adresinden erişildi.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekşili, N. ve Antalyalı, Ö. L. (2017). Türkiye’de Y kuşağı özelliklerini belirlemeye yönelik bir çalışma: Okul yöneticileri üzerine bir araştırma. *Humanities Science (NWSAHS)*, 12(3), 90-111.

- Hagan, F. E. (2006). *Research methods in criminal justice and criminology*. Boston: Allyn and Bacon
- İlhan, T. T. (2018). *Sosyal medya kullanımında gösteriş tüketimi eğiliminin X, Y ve Z kuşakları açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Jianrui, J. (2011). The Y factor: Managing the new generation of soldiers. *Journal Of The Singapore Armed Forces*, 39(4), 53-59.
- Karsten, L. (2005). It all used to be better? different generations on continuity and change in urban children's daily use of space. *Children's Geographies*, 3(3), 275- 290.
- Kaya, İ. (2019). X, Y, Z kuşaklarının çocukluk oyunlarının incelenmesi. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 14, 313-326.
- Kulaksız Y. (2014). Yoksulluk bağlamında çocuk işgücü, *ÇSGB Çalışma Dünyası Dergisi*, 2(3), 91-111.
- Kupperschmit, B. R. (2000). Multigeneration employees: Strategies for effective management. *Health Care Manager*, 19(1), 65-76.
- Kyles, D. (2005). Managing your multigenerational workforce. *Strategic Finance*, 87(6), 53-55.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Myers, K. K. ve Sadaghiani, K. (2010). Millennials in the workplace: A communication perspective on millennials' organizational relationships and performance. *Journal of Business and Psychology*, 25(2), 225-238.
- Öktem, D. (2012). Türkiye'deki çocuk adalet sisteminin yönetimi ve yaş ayrımcılığına ilişkin paradigmanın incelenmesi. *Türkiye'de Çocuk Adalet Sisteminin Yönetimi, İHOP, Ankara: Uluslararası Çocuk Merkezi Yayınları*, 1-19.
- Reeves, T. C. ve Oh, E. (2008). Generational differences, J. M. Spector, M. D. Merrill, J. V. Merrienboer ve M. P. Driscoll (Ed.), In *Handbook of research on educational communication and technology* (p. 295-303). Athens: Georgia.
- Sağlam, M. ve Aral, N. (2016). Tarihsel süreç içerisinde çocuk ve çocukluk kavramları. *Çocuk ve Medeniyet*, 1(2), 43-56.
- Şahin, C. T., Turan, S. ve Karadeniz, O. (2021). X, Y ve Z kuşaklarının eğitim, öğretmen, öğrenci algıları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi (OPUS)*, 18(43) 6297-6327.
- Taş, H. Y. ve Kaçar, S. (2019). X, Y ve Z kuşağı çalışanlarının yönetim tarzları ve bir işletme örneği. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 643-675.
- Taş, H. Y., Demirdöğmez, M. ve Küçüköğlü, M. (2017). Geleceğimiz olan Z kuşağının çalışma hayatına muhtemel etkileri. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 1031-1048.
- Toruntay, H. (2011). *Takım rolleri çalışması: X ve Y kuşağı üzerinde karşılaştırmalı bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Tuğrul, B., Ertürk, H. G., Özen-Altınkaynak, Ş. ve Güneş, G. (2014). Oyunun üç kuşaktaki değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27(1), 1-16.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2019). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yaşa, E. ve Bozyiğit, S. (2012). Y kuşağı tüketicilerinin cep telefonu ve GSM operatörleri tercihi: Mersin ilindeki üniversite öğrencilerinin tercihlerini belirlemeye yönelik pilot bir araştırma. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 29-46.
- Yavuzer, H. (2003). *Doğal harika bir tedavi oyun: Evde ve okulda mutlu çocuk yetiştirmenin temelleri*. İstanbul: Çocuk ve Aile Kitapları.
- Yelkikalan, N. ve Altın, E. (2010). Farklı kuşakların yönetimi. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 13-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksekbilgili, Z. (2013). Türk tipi Y kuşağı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 342- 353.
- Zeytinoğlu, S. (2001). *Çalışan çocukların istismari ve ihmali*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

### **Extended Abstract**

Individuals are in constant interaction with each other and with their environment. As a result of this interaction, both global and local events shape the attitudes and behaviours of a specific segment, group or community in human life. Therefore, situations that affect the behaviour of individuals living in the same or near years and biological factors reveal that they show similar reactions to the situations they encounter (Taş & Kaçar, 2019, p. 646). In the literature (Aka, 2018; Crumpacker & Crumpacker, 2007; Ekşili & Antalyalı, 2017; İlhan, 2018; Kyles, 2005; Reeves & Oh, 2008; Taş et al., 2017; Toruntay, 2011), there are five different classifications ("Lost Generation" or "Silent Generation", 1925-1945; "Baby Boomers", 1946-1964; "Generation X", 1965-1979; "Generation Y", 1980-1999 and "Generation Z", 2000 and later) appears to have been done. The childhood period, in which the individual is the most innocent and has the most unforgettable moments throughout his life, has been tried to be defined from different perspectives from the past to the present. Explanations of the childhood period and the concept of childhood may vary from culture to culture and differences in historical processes. Therefore, childhood is evaluated as a social concept and is also affected by the situations experienced in society. Although the concepts of child and childhood are perceived differently at different times, they always exist by showing radical changes (Sağlam & Aral, 2016, p. 53). Therefore, the views of parents born in different generations on the concept of childhood are considered necessary in seeing how the concept of childhood has passed from the past to the present. In addition, examining the views of the parents of the X, Y, and Z generations on childhood is remarkable in revealing their past experiences, perspectives on events, memories, and past and present childhood concepts.

The case study method was used in this study, which was carried out to determine the views of the parents of the X, Y, and Z generations on the concept of childhood. The study group comprises X, Y, and Z generation parents living in Yozgat. Participants in the study group consisted of 10 parents from each generation who volunteered to participate and were determined by the criterion sampling technique. The study's data were collected through a semi-structured interview form prepared by the researchers and expert opinions (one child development, two-class education). The descriptive analysis technique was used to analyse the data obtained from the interviews.

Each generation's characteristic features, value judgments, attitudes, outlook on life, communication and behaviour styles differ. Individuals show similar behavioural characteristics of the same generation group; they exhibit different characteristics from the behaviour of the other generation group (Chen, 2010). As a result of the study, the views of the X, Y and Z generation parents about their childhood memories. It was concluded that it was aimed at the titles of sadness, fear, happiness, togetherness and games. X, Y, and Z generation parents said they played hide-and-peek games the most in their childhood. It was observed that the parents of three generations played hide-and-peek, jump rope, ball games, dahlia, house, pentacle, hopscotch and curry. The views of the X, Y, and Z generation parents on the concept of family are grouped under the headings of unity/togetherness, love, support, trust, sincerity, responsibility, distress and protection. It was concluded that X, Y, and Z generation parents had the highest views on unity/togetherness. When the views of the parents of the X, Y, and Z generations about what they wanted to do or not in their childhood were examined, it was concluded that the parents mostly expressed their views on financial demands. When the views of the X, Y, and Z generation parents on the concept of childhood in their childhood were examined, it was seen that the views of the parents were primarily directed to the title who knows how to be happy. X generation, millennials, who seem worthless and whose freedom is restricted. It has been found that the titles that seem worthless and know how to be happy and play games in the Z generation have the highest number of opinions about the concept of childhood in the childhood of the participating parents. Kulaksız (2014) also expresses the concept of a child as "a potential workforce that can contribute to the economic development of the family beyond the family phenomenon and a social security tool in the later years of the family". When the views of the parents of the X, Y, and Z generations on the concept of childhood are examined, it is seen that the views of the parents are primarily directed to the title that does not care about values. All three generations gave their opinions on their parents' today's childhood concepts related to technology-dependent, asocial, unhappy with everything and self-centred thinking. In the study by Şahin et al. (2021), Y and Z generation participants stated that children should be well-behaved, disciplined and respectful. The study by Tuğrul et al. (2014) concluded that third-generation individuals preferred computer and phone games. In the same study, children's play tools are in the first generation, stone is in the second generation, and ready-made toys and computers are in the third generation.

## Lisans Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim ve Yüz Yüze Eğitim Kapsamında Tutum ve Performanslarının Karşılaştırılması

Tuncer GÖVDELİ<sup>1</sup> , Rafet BEYAZ<sup>2</sup> , Abdullah Yiğit GÜNGÖR<sup>3</sup> , Mehmet GÖZEL<sup>4</sup> 

Makale Bilgisi	Öz
Makale Türü : Araştırma Makalesi	<p>2019 yılının sonlarında ortaya çıkan COVID-19 Yeni Koronavirüs Hastalığı bütün sektörleri etkilediği gibi eğitim sektörünü de etkilemiştir. Zorunlu olarak gerçekleştirilen uzaktan eğitimin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi literatürde yeterince araştırılmamıştır. Bu amaçla çalışmada uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitimin öğrenci başarıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi'nde yüz yüze eğitim verilen 2019-2020 güz dönemi ile uzaktan eğitim verilen 2020-2021 güz döneminin karşılaştırması yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin yüz yüze eğitime göre uzaktan eğitimde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilere anket uygulanmış olup, uzaktan eğitim ile elde ettikleri akademik tatmin araştırması yapılmıştır. Verilerin ampirik analiz sonuçlarında, öğrencilerin uzaktan eğitimde daha başarılı olmalarına rağmen yüz yüze eğitimden daha memnun kaldıkları belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar neticesinde, ileride yaşanabilecek COVID-19 tarzı salgınlarda, uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitim arasındaki fark ortaya konulmuştur. Böylece karar vericiler, bu farkı gözlemleyerek uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitim arasındaki seçimi daha sağlıklı olarak gerçekleştirebilecektir. Çalışmanın sonuçları neticesinde eğitim sisteminde hem yüz yüze eğitim hem de uzaktan eğitimi içeren harmanlanmış eğitim modelinin yürütülmesi gerektiği önerilmektedir.</p>
Geliş : 11 Ekim 2023	
Kabul : 8 Aralık 2023	
Yayın : 25 Aralık 2023	
Anahtar Kelimeler : Akademik başarı, uzaktan eğitim, yüz yüze eğitim	

## Comparison of Undergraduate Students' Attitudes and Performances in the Scope of Distance Education and Face-to-Face Education

Article Information	Abstract
Article Type : Research Article	<p>The COVID-19 Novel Coronavirus Disease, which emerged at the end of 2019, affected all sectors as well as the education sector. The effect of compulsory distance education on student achievement has not been sufficiently investigated in the literature. For this purpose, the effect of distance education and face-to-face education on student achievement was investigated in this study. A comparison was made between the 2019-2020 fall semester in which face-to-face education was given at Oltu Faculty of Humanities and Social Sciences and the 2020-2021 fall semester in which distance education was given. According to the findings, it has been determined that students are more successful in distance education compared to face-to-face education. In addition, a questionnaire was applied to the students and the academic satisfaction they obtained with distance education was conducted. As a result of the empirical analysis of the data, it was determined that although the students were more successful in distance education, they were more satisfied with face-to-face education. As a result of the findings obtained, the difference between distance education and face-to-face education has been revealed in future COVID-19-style epidemics. Thus, by observing this difference, decision-makers will be able to make a good choice between distance education and face-to-face education. As a result of this study, it is suggested that a blended education model that includes both face-to-face education and distance education should be implemented in the education system.</p>
Received : 11 October 2023	
Accepted : 8 December 2023	
Published : 25 December 2023	
Keywords : Academic achievement, distance education, face-to-face education	

<sup>1</sup> Atatürk Üniversitesi, Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi, [tgovdeli@gmail.com](mailto:tgovdeli@gmail.com)

<sup>2</sup> Atatürk Üniversitesi, Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi, [rafet.beyaz@atauni.edu.tr](mailto:rafet.beyaz@atauni.edu.tr)

<sup>3</sup> Atatürk Üniversitesi, Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Sorumlu yazar, [yigit.gungor@atauni.edu.tr](mailto:yigit.gungor@atauni.edu.tr)

<sup>4</sup> Atatürk Üniversitesi, Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi, [mehmetgozel02@gmail.com](mailto:mehmetgozel02@gmail.com)

**Kaynakça Gösterimi:** Gövdeli, T., Beyaz, R., Güngör, A. Y., & Gözel, M. (2023). Lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim kapsamında tutum ve performanslarının karşılaştırılması. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi* 8(2), 81-96. DOI: <https://doi.org/10.47479/ihead.1374499>



## Giriş

Son 75 yıllık süreç değerlendirildiğinde tarım, sanayi ve hizmetler sektöründe önemli kaymalar yaşanmış ve özellikle hizmetler sektörü ön plana çıkmıştır. Bu süreçte özellikle tarım sektöründen hizmet sektörüne önemli geçişler olmuştur. Gelenen noktada neredeyse tüm dünyada hizmetler sektörünün ekonomiler içerisindeki ağırlığının çok yüksek olduğu görülmektedir. Ancak 2019 yılı itibariyle ortaya çıkan Covid-19 salgını, hizmetler sektöründe önemli kırılmaların yaşanmasına sebep olmuştur. Etkileşimin üst düzeyde yaşandığı bu sektörde çok sayıda işletme salgın ile birlikte kapanmak veya faaliyetlerine ara vermek zorunda kalmıştır. Bu zorlu süreçte yaşanan sorunların üstesinden gelebilmek için de önemli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda, ön plana çıkan en önemli olgulardan birinin dijitalleşme olduğu kaçınılmaz bir gerçek olarak kabul edilmektedir. Özellikle insanların etkileşimini sınırlandıran ve faaliyetlerin hızlı ve kolay bir şekilde gerçekleştirilmesine katkı sağlayan bu olgu, hizmetler sektöründe önemli bir etki oluşturmuştur. Bu süreçle birlikte pek çok hizmet kolunda faaliyetlerin dijital ortamlar üzerinden gerçekleştirilmeye başlandığı görülmüştür (Beyaz, 2022). Bu süreçte ön plana çıkan en önemli olgulardan biri de uzaktan eğitim faaliyetidir.

Uzaktan eğitime yönelik ilk bulguların yaklaşık üç asır öncesine kadar uzandığı ve konunun disiplinler arası bir özelliğe sahip olduğu bilinmektedir. Dünyada gerçekleştirilen ilk uzaktan eğitim faaliyetinden yaklaşık iki asır sonra Türkiye Cumhuriyeti Devleti kurulmuş ve ülkemizde de bu süreden sonra uzaktan eğitim faaliyetlerine başlanmıştır. Ülkemizde uzaktan eğitime yönelik uygulamalar 1923-1960 yılları arasında kavramsal olarak tartışılmış, 1970'li yıllardan sonra ise orta eğitim düzeyinde uygulanmaya başlanmıştır. 1980 sonrasında ise Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nin kurulmasıyla yükseköğretim sistemine taşınmıştır. 1980 ve 1990 yılları arasında ilk, orta ve yüksek öğretimde olgunlaşmaya başlayan sistem, 2000'li yıllar itibariyle hızla yaygınlaşmaya başlamış (Bozkurt, 2017: 86) ve 2019 pandemisi ile neredeyse tüm dünyada zorunlu hale gelmiştir.

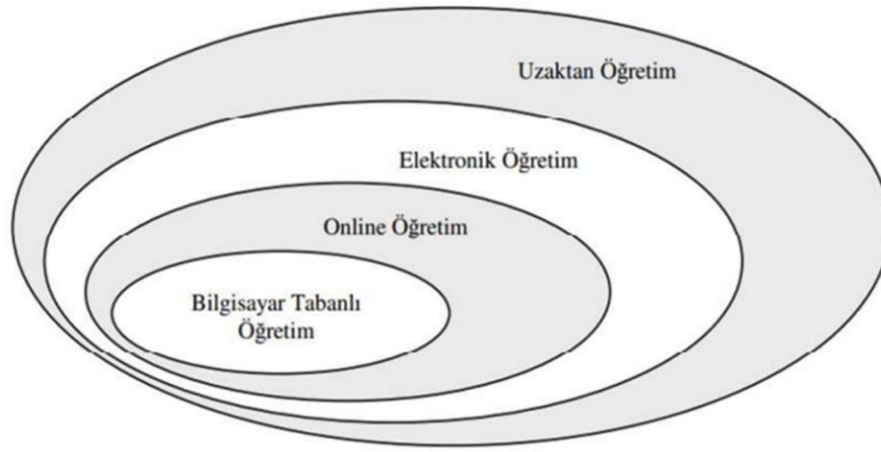
Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde teknoloji baş döndürücü bir şekilde ilerlemektedir. Bu gelişim, küresel iletişim ağlarının da gelişimine katkı sağlamış ve hem ulusal hem de uluslararası alanda uzaktan eğitimin yaygınlaşmasına destek olmuştur. Geçmiş toplumlar için bir hayal olarak görülen uzaktan eğitim uygulamaları, teknolojik gelişmelerle birlikte çok kolay ve etkin bir şekilde yapılabilmektedir (İşman, 2011: 2). Uzaktan eğitim kavramına ilişkin çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır. Türk Dil Kurumu'na göre uzaktan eğitim; farklı iletişim kanalları aracılığıyla belirli bir merkez üzerinden gerçekleştirilen ve öğretmen ile öğrencinin fiziksel olarak aynı ortamda bulunmadığı bir eğitim türüdür. Cambridge'nin tanımına göre uzaktan eğitim; okul, üniversite gibi eğitim kurumuna gitmeden, yaşanan yerden eğitim alabilmeyi sağlayan, öğretim sürecinin genellikle internet üzerinden yürüdüğü bir eğitim modelidir. Merriam-Webster'a göre ise uzaktan eğitim; öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıfta bulunmadıkları, ders için internet, e-posta vb. araçları kullandıkları bir çalışma yöntemidir.

Uzaktan eğitimle karşılaştırıldığında yüz yüze eğitimin çeşitli sorunlar içerdiği bilinmektedir. Bunlardan en önemlileri uzaklık, kapasite, kurum ve eğitimci yetersizliğidir. Bu nedenle belirtilen sorunların üstesinden gelebilmek için uzaktan eğitime yönelik politikalar geliştirilmiştir. Bununla birlikte teknolojik ilerleme, bilginin üretimi ve paylaşılma hızı hayat boyu öğrenme kavramını ön plana çıkarmıştır. Dolayısıyla uzaktan eğitim yaşlısından gence, kadından erkeğe, eğitimlisinden eğitimsizine herkes için oldukça önemlidir. Bu durum eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, engelli olanlar, çocuklar ve gençler, iş nedeni ile okula gidemeyenler, coğrafi nedenlerle eğitim alamayanlar, herhangi bir konuda kendini geliştirmek isteyenler için önemli fırsatlar barındırmaktadır (Yıldız, 2004). Ayrıca uzaktan eğitim öğrencilerin küresel boyutta bir eğitim almasına imkân tanımaktadır. Küresel iletişim yöntemi ile farklı ülkelerde yaşamını sürdüren eğitimci ve öğrencilere ulaşma ve onlarla etkili bir iletişim kurma şansına sahip olunabilmektedir (İşman, 2011: 4).

Uzaktan eğitimin yenilikçi bir yaklaşım olduğu ve bu kapsamda önemli özelliklere sahip olduğu ifade edilmektedir. Holmberg (1995) tarafından belirtilen özelliklerden bazıları aşağıdaki gibidir:

- Bir öğretici olmadan da öğrenmenin sağlanabilmesi,
- Ders konularının sunumu ve sonrasında sağlanacak olası iletişim için kitle iletişim araçlarının sürekli olarak kullanılması,
- Bireysel olarak öğrenen için mümkün olan en yüksek etkililiği elde etmek amacıyla doğru sunum yapısı ve stilinin hazırlanması, uygun kitle iletişim araçlarının seçimi vb. yöntemlerin kullanılması,
- Kişisel eğitim ve "endüstrilemiş" çalışma yöntemleri aracılığıyla hem bağımsız bireysel öğrenmeyi hem de kitlesel eğitimi mümkün kılması,
- Yüz yüze eğitimde genellikle kaçınılmaz olan coğrafi sınırlılıklar, okul veya üniversite koşulları vb. kısıtlamaları ortadan kaldırması,
- Ölçek ekonomileri için olanaklar sunması,
- Yeni çalışma alanları yaratarak yetişkin eğitimi, ileri eğitim ve işgücü eğitimi üzerinde etki yaratmasıdır.

Uzaktan eğitim yöntemi ile eğitimin geniş kitlelere ulaştırılması için çeşitli yöntemler kullanılabilir. Şekil 1'de bu kapsamda kullanılan yöntemlerden bahsedilmektedir (Weggen ve Urdan, 2000: 9).



Şekil 1: Uzaktan eğitim yöntemleri.

Şekil 1’de gösterildiği üzere uzaktan eğitim dijital ortamlarda oluşturulan tüm eğitim yöntemlerini kapsayan bir konuma sahiptir. Elektronik eğitim, dijital medyanın kullanılması ve bilginin iletilmesini ifade ederken; online eğitim, interneti kullanarak bilginin iletilmesini ifade etmektedir. Bilgisayar tabanlı öğretim ise CD-ROM’lar kullanılarak verilen eğitim olarak değerlendirilmektedir.

Yüz yüze eğitim sistemi ile karşılaştırıldığında uzaktan eğitimin çok sayıda avantaj ve dezavantajı bulunmaktadır. Bu kapsamda belirtilen avantajlar şu şekildedir (De Oliveira vd., 2018: 147-148):

- Pek çok öğrenci fiziksel sınıflardaki ortamın ciddiyetinden ve katılığında rahatsızlık duymaktadır. Uzaktan eğitim sahip olduğu mesafe sayesinde esnek bir nitelik taşır ve öğrencilerinin bu sorununu ortadan kaldırır.

- Yüz yüze derslerin çoğunda, öğrenci yalnızca bir kez sunulan derslere katılır ve verilen içeriğe tekrar ulaşabilmek için not alma vb. yollar bulması gerekir. Ancak uzaktan eğitim derslerinde içerik, not almanın yanı sıra video ve ses olarak da kaydedilir, öğrenci ihtiyaç duyduğu durumda bu kayıtlardan faydalanabilir.

- Uzaktan eğitim yüz yüze eğitime kıyasla çok daha düşük maliyetle gerçekleştirilebilir.

- Uzaktan eğitim zaman ve mekan esnekliğine sahiptir. Böylece hali hazırda işgücü piyasasında çalışan bireylerin de eğitim ihtiyacını karşılamaya yardımcı olur.

Uzaktan eğitimin belirtilen çok sayıda avantajı yanında bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Bu kapsamda ortaya çıkan dezavantajlar şu şekildedir (Akyürek, 2020: 4). Uzaktan eğitim;

- yüz yüze eğitimin sağladığı ilişkileri sağlamada yeterli değildir,

- eğitim alanların sosyalleşmesi noktasında engeller oluşturmaktadır,

- yardım almadan eğitim alma noktasında yeterli olmayan öğrencilerin gerekli yardımı almalarını zorlaştırmaktadır,

- çalışan kişilerin dinlenme zamanlarını ortadan kaldırabilmektedir,

- uygulama derslerinin yürütülmesini oldukça zorlaştırmaktadır,

- beceri ve tutum oluşturmaya yönelik davranışların gerçekleştirilmesinde etkili değildir,

- dikkatin dağılmasını kolaylaştırır,

- ağ erişimine ulaşma noktasında yetersizliklere sahiptir.

Uzaktan eğitim uygulaması özellikle 2019 yılı itibariyle başlayan Covid-19 salgını ile zirveye ulaşmıştır. Salgın sürecinde temasın en aza indirilmesi için yapılan tedbirler kapsamında dünya üzerinde neredeyse tüm devletlerde yüz yüze eğitimler sonlandırılmış ve onun yerine uzaktan eğitim uygulamasına geçilmiştir. Salgının başlangıç aşamalarında oldukça sınırlı imkanlarla yürütülen bu faaliyet, ilerleyen dönemlerde daha nitelikli hale getirilerek tüm kademeleri kapsayacak bir boyuta erişirilmiştir.

Gelinen noktada hem yüz yüze eğitim hem de uzaktan eğitim faaliyetleri önemli oranda birlikte yürütülmeye devam etmektedir. Bununla birlikte uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim arasında bazı yönlerden farklılıklar da bulunmaktadır. Bu bağlamda, öğrenci öğretmen etkileşimi, öğrenme araç ve gereçlerinin hazırlanması ve planlanması, öğrenci destek hizmetlerinin düzenlenmesi, ders içeriklerinin sunumu, iletişim araçlarının seçimi ile ses ve görüntü noktalarında, iki eğitim türü arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır (Verduin ve Clark, 1994).

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin uzaktan ve yüz yüze eğitime karşı tutumları ve bu eğitim türlerinde elde ettikleri başarı düzeyleri değerlendirilmiştir. Bu kapsamda Oltu Beşerî ve Sosyal Bilimler Fakültesi’nde eğitim gören

öğrencilerin hem uzaktan eğitim sürecinde hem de yüz yüze eğitim sürecinde aldığı dersler ve bu derslerdeki başarı durumları karşılaştırılmıştır. Bu yöntem ile öğrencilerin hangi derslerde yüz yüze eğitimle ve uzaktan eğitimle başarılı olabileceği noktasında öngörü oluşturulabilmektedir. Sonraki dönemlerde uzaktan eğitimin kaçınılmaz bir şekilde öğrenim hayatında olacağı gerçeğinden yola çıkarak bu çalışma kapsamında elde edilecek bulguların planlama süreçlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Literatür Taraması

Öğretim yöntemleri, özellikle eğitim bilimleri alanında oldukça ilgi gören bir konudur. Bu konuda en dikkat çekici çalışma alanlarından birisi de uzaktan eğitim yöntemi ile yüz yüze eğitim yöntemleri arasında yapılan karşılaştırmalardır. Literatürde bu yöntemlerin farklı bağlamlarda karşılaştırıldığı birçok çalışma mevcuttur (Allen vd., 2004; Bernard vd., 2004; Brown, 2012; Cavanaugh ve Jacquemin, 2015; Cheng vd., 1991; Çelik, 2016; Gagne ve Shepherd, 2001; Gossenheimer vd., 2017; Hannay ve Newvine, 2006; Harrington, 1999; Hemmati vd., 2013; Hobbs vd., 1998; Hurlbut, 2018; Kleinman ve Entin, 2002; Kör vd., 2013; Özgöl vd., 2017; Shachar ve Neumann, 2003; Steinweg vd., 2005; Yorgancı, 2015). İlgili çalışmalardan bazıları, meta analiz araştırmaları (Allen vd., 2004; Bernard vd., 2004; Shachar ve Neumann, 2003) ile ders karşılaştırmasına yönelik araştırmalar (Gossenheimer vd., 2017; Kör vd., 2013; Yorgancı, 2015) olarak gruplandırılmıştır ve aşağıda ele alınmıştır.

Alanyazında uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitimi karşılaştıran meta analiz araştırmaları yer almaktadır. Bu bağlamda, Shachar ve Neumann (2003), 1990-2002 yılları arasında yayınlanmış 86 çalışmayı inceledikleri meta analiz çalışmalarında, yüz yüze ve uzaktan eğitim alan öğrencilerin final notlarını karşılaştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda uzaktan eğitim öğrencilerinin yüz yüze eğitim öğrencilerine göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Allen ve arkadaşları (2004), yapmış oldukları meta analiz çalışmalarında; askeriye ile ilgili derslerde uzaktan eğitim yönteminin düşük performansa yol açtığını belirtirlerken, uzaktan eğitim ile yapılan yabancı dil derslerinde öğrencilerin çok daha yüksek performans gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öte yandan, doğa bilimleri ile eğitim bilimleri alanında uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim yöntemleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bernard ve arkadaşları (2004), 1985-2002 yılları arasında yapılan 232 çalışmayı ele almış ve bu çalışmaların verileriyle meta analiz çalışması gerçekleştirmişlerdir. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin akademik performansları dikkate alındığında, sonuçlar uzaktan eğitim gören öğrencilerin daha yüksek performansa sahip olduğunu göstermektedir.

Alanyazında uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitimi konu alan çalışma türlerinden biri de ders karşılaştırmasına yönelik yapılmış araştırmalardır. Bu kapsamda, (Kör vd., 2013), 2011-2012 akademik yılı güz döneminde Kırıkkale ve Hitit Üniversitesi'nde öğrenim gören ve "İnternet Programcılığı I" dersini alan öğrencilere Java ve CSS konularını içeren 40 soruluk bir ön test ve son test uygulaması yapılmıştır. Aynı konuları benzer içerikte ve dört haftalık bir sürede alan öğrencilerin test sonuçları incelendiğinde, uzaktan eğitim uygulanan öğrenci grubunun daha başarılı olduğu görülmüştür. Diğer bir çalışmada (Gossenheimer vd., 2017) ise eczacılık bölümü 4. Sınıf öğrencilerinin, "İlaç Bakımı II" dersindeki performansları karşılaştırılmıştır. 2012 yılında, Federal University of Rio Grande do Sul kurumunda eğitim alan 42 öğrenci uzaktan eğitim ile dersi tamamlarken, 40 öğrenci yüz yüze eğitim alarak dersi tamamlamıştır. Yapılan analizler neticesinde, uzaktan eğitim modeliyle dersi tamamlayan öğrencilerin daha başarılı oldukları ifade edilmiştir. Yorgancı (2013), 2012-2013 akademik yılı, güz döneminde öğrenim gören "Bilgisayar Programcılığı" bölümü öğrencilerinden deney ve kontrol grubu oluşturmuştur. "Matematik" dersini uzaktan eğitim yoluyla alan 29 öğrenci deney grubu olarak belirlenmiş, aynı dersi yüz yüze olarak alan 30 öğrenci ise kontrol grubu olarak ele alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda dersi uzaktan öğretim yoluyla alan öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmüştür.

Bu bağlamda, literatür taramasında yer alan çalışmalar incelendiğinde, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre daha iyi sonuçlar verdiği görülmektedir. İçerisinde bulunduğumuz dönem dikkate alındığında, Covid-19'un 11 Mart 2020 tarihi itibarıyla Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi ilan edilmesiyle birlikte (CDC Covid-19 Response Team, 2020), dünyadaki birçok eğitim-öğretim kurumu, faaliyetlerini uzaktan eğitim yöntemiyle sürdürmeye başlamıştır. Pandemi sürecinin, eğitim konusunda çok ani ve beklenmedik değişikliklere sebep olduğu ve bu değişikliklerle birlikte eğitim-öğretim alanında dünya çapında bir değişim yaşandığı gözlemlenmektedir. Yaşanan bu gelişmeler, uzaktan ve yüz yüze eğitim yöntemlerine ilişkin daha güncel bilimsel çalışmaların yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

### Yöntem

Bu bölümde araştırmanın amacı, deseni, evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve veri analiz yöntemi hakkında ayrıntılı bilgiler verilmiştir.

#### Araştırmanın Amacı, Deseni ve Hipotezleri

Bu çalışmanın amacı lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitim kapsamında aldıkları notları karşılaştırmak; alınan notların cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek ve lisans öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını incelemektir. Çalışma, nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama desenine göre yürütülmüştür.

Yapılan çalışmalarda (Duru ve Balkıs, 2017: 106; Grunschel vd., 2016: 164; Güngör, 2020: 61; Kim vd., 2017: 155) öğrencilerin akademik başarılarının genel not ortalamaları aracılığıyla değerlendirildiği görülmektedir. Bu çalışmada ise akademik başarı her bir ders için ayrı ayrı ele alınmıştır. Öğrencilerin not ortalamaları harf notlarının ağırlıklı



ortalamasıyla hesaplanmaktadır. Bu nedenle çalışmanın ilk kısmında, öğrencilerin başarıları değerlendirilirken her bir ders için aldıkları harf notları dikkate alınmıştır. Atatürk Üniversitesi eğitim-öğretim ve sınav yönetmeliğinde yer alan, harf notları ile ağırlıklı katsayıları Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1:** Harf notları ve ağırlıklı katsayıları.

Harf Notu	Ağırlıklı Katsayısı
AA	4,00
BA	3,50
BB	3,00
CB	2,50
CC	2,00
DC	1,50
DD	1,00
FF	0,00

Bu bağlamda, her bir ders için öğrencilerin harf notları eğitim türüne göre (yüz yüze-uzaktan) karşılaştırılmıştır. Dolayısıyla, bu karşılaştırma sonucunda anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için parametrik hipotez testlerinden, iki bağımsız örneklem ortalamasıyla ilgili hipotez testi (independent samples t test) uygulanmıştır. Bu analizlerin yapılmasında SPSS 25 programı kullanılmıştır. Benzer şekilde, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı da aynı program aracılığıyla test edilmiştir. Bu bağlamda test edilen hipotezler aşağıdaki gibidir.

*H<sub>1</sub>: Öğrencilerin derslerdeki başarıları uygulanan eğitim yöntemine (yüz yüze-uzaktan) göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır.*

*H<sub>2</sub>: Yüz yüze eğitimde, öğrencilerin derslerdeki başarıları cinsiyete göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır.*

*H<sub>3</sub>: Uzaktan eğitimde, öğrencilerin derslerdeki başarıları cinsiyete göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır.*

Yapılan çalışmalar (Allen vd., 2004; Bernard vd., 2004; Machtmes ve Asher, 2000; Shachar ve Neumann, 2003; Zhao vd., 2005), öğrencilerin uzaktan eğitimde daha başarılı olduklarını göstermektedir. Ancak burada; öğrencilerin kendileri yerine sınava başkalarını sokmaları, sınav esnasında gerek kitap gerekse internetten faydalanmaları gibi durumların söz konusu olabileceği göz ardı edilmemelidir. Bu kapsamda, öğrencilerin harf notlarının aldatıcı bir gösterge olduğu düşünülebilir. Bu sebeple, bu çalışmada harf notlarının yanı sıra öğrencilerin kendi başarılarını kendilerinin değerlendireceği bir anket aracılığıyla veri toplanmıştır.

*H<sub>4</sub>: Uzaktan eğitimde, öğrencilerin harf notları ile algısal başarıları arasında farklılık vardır.*

H<sub>4</sub> hipotezini test etmek amacıyla, öğrencilerin uzaktan öğretim sistemine ilişkin her bir derse ait harf notları ile aynı derse ilişkin başarı algıları karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin başarı algılarını ölçmek için Arbaugh (2000)’un çalışmasından faydalanılmış ve ölçek ifadeleri çalışmanın amacına göre uyarlanmıştır. 5’li Likert tipinde oluşturulan ölçekte yer alan maddeler 1 (Kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (Kesinlikle katılıyorum) arasında puanlanmaktadır. Ölçekte yer alan ifadeler aşağıdaki gibidir.

- Uzaktan eğitim, lisans programımdaki etkinliğimi arttırmaktadır.
- Uzaktan eğitim, lisans programımdaki performansımı arttırmaktadır.
- Uzaktan eğitimi lisans programında yararlı buluyorum.
- Uzaktan eğitim, lisans programımdaki verimliliğimi arttırmaktadır.

Elde edilen veriler, SPSS programında tek örneklem ortalamasıyla ilgili hipotez testine (one sample t test) tabi tutulmuştur. Öğrencilerin harf notu başarıları ile algısal başarıları arasında anlamlı bir farklılık olması durumunda (öğrenciler yüksek harf notlarına rağmen, kendilerini başarısız olarak değerlendirdiğinde), literatürde yer alan uzaktan öğretimde öğrencilerin daha başarılı olduğu görüşünün yanıtıcı olabileceği ifade edilebilir ve alan yazına özgün bir katkıda bulunulabilir.

Harf notlarının toplanmasında Oltu Beşerî ve Sosyal Bilimler Fakültesi Dekanlığı’ndan gerekli izinler alınarak öğrenci bilgi sisteminden (OBS) faydalanılmıştır. Öğrencilerin algısal başarılarını ölçmek için ise yine OBS sistemi üzerinden öğrencilere çevrimiçi (online) anket formları iletilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 25 programında analize tabi tutulmuştur.

## Bulgular

Bu bölümde Hipotez 1, Hipotez 2, Hipotez 3 ve Hipotez 4'e ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

### Hipotez 1'e İlişkin Analiz ve Bulgular

H<sub>1</sub>: Öğrencilerin derslerdeki başarıları uygulanan eğitim yöntemine (yüz yüze-uzaktan) göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır.

### Bankacılık ve Finans Bölümü Dersleri

**Tablo 2:** Bankacılık ve finans bölümü dersleri bağımsız örneklem t testi.

Ders Adı	Eğitim Türü	N	Ort.	SS	SD	t	p
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	Yüz yüze	22	55,36	26,005	34	-2,668	0,012
	Uzaktan	17	78,12	26,721			
Psikodrama	Yüz yüze	42	98,81	7,715	41	-1,000	0,323
	Uzaktan	56	100,00	0,000			
Yönetim ve Organizasyon	Yüz yüze	42	72,83	16,094	41,62	-1,281	0,207
	Uzaktan	27	79,44	23,515			
Sermaye Piyasası ve Menkul Değerler Analizi	Yüz yüze	54	47,15	29,141	79,08	-2,511	0,014
	Uzaktan	31	60,81	20,724			
Katılım Bankacılığı	Yüz yüze	42	74	19,451	67	-6,917	0,000
	Uzaktan	59	97,90	13,149			
İstatistik I	Yüz yüze	27	60,89	17,889	33,21	0,779	0,441
	Uzaktan	20	55,85	24,480			
Ticaret Hukuku	Yüz yüze	20	42,70	16,442	41,75	-8,557	0,000
	Uzaktan	27	84,74	16,936			
Finansal Yönetim I	Yüz yüze	34	33,97	37,408	51,48	-1,778	0,081
	Uzaktan	29	53,93	49,600			
Para ve Banka	Yüz yüze	22	69,36	30,542	44,98	-0,772	0,444
	Uzaktan	25	76,64	34,105			
Bankacılık İşlemleri ve Muhasebesi	Yüz yüze	40	66,50	25,033	68	-2,885	0,005
	Uzaktan	30	83,10	22,082			
İnsan Kaynakları ve Yönetimi	Yüz yüze	55	73,42	23,622	81	0,482	0,631
	Uzaktan	28	70,79	23,388			
Ekonometriye Giriş	Yüz yüze	57	67,74	22,465	81	-1,203	0,191
	Uzaktan	26	73,73	17,469			
Davranış Bilimleri	Yüz yüze	55	71,53	18,760	87	-2,671	0,009
	Uzaktan	34	82,88	20,613			
Finansal Tablolar Analizi	Yüz yüze	49	47,12	31,528	62,03	-2,051	0,045
	Uzaktan	24	60,21	22,150			
Bankacılıkta Pazarlama Yönetimi	Yüz yüze	49	70,41	20,203	73	0,897	0,373
	Uzaktan	26	66,04	19,832			

Tablo 2'de görüldüğü üzere bankacılık ve finans bölümünde eğitim türü ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir farklılık bulunan dersler şunlardır: Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I, Sermaye Piyasası ve Menkul Değerler Analizi, Katılım Bankacılığı, Ticaret Hukuku, Bankacılık İşlemleri ve Muhasebesi, Davranış Bilimleri, Finansal Tablolar Analizi. Tüm bu dersler dikkate alındığında, öğrencilerin uzaktan eğitimde yüz yüze eğitime göre daha yüksek not aldıkları görülmüştür.

## Sosyal Hizmet Bölümü Dersleri

Tablo 3: Sosyal hizmet bölümü dersleri bağımsız örneklem t testi.

Ders Adı	Eğitim Türü	N	Ort.	SS	SD	t	p
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	Yüz yüze	45	56,56	26,090	57,96	-7,977	0,000
	Uzaktan	72	89,92	13,050			
Genel İktisat	Yüz yüze	94	69,39	24,362	179	1,729	0,086
	Uzaktan	87	63,32	22,894			
Hukukun Temel Kavramları	Yüz yüze	89	61,74	24,591	140,7	-9,637	0,000
	Uzaktan	87	90,77	14,080			
Temel Matematik	Yüz yüze	94	67,26	23,406	182	-2,814	0,005
	Uzaktan	90	76,48	21,036			
Sosyal Hizmet Ortam İncelemeleri	Yüz yüze	97	78,99	11,962	180	-,481	0,631
	Uzaktan	85	79,74	9,082			
Sosyal Hizmete Giriş	Yüz yüze	98	64,03	2,465	191	-3,315	0,001
	Uzaktan	95	75,07	2,241			
Sosyolojiye Giriş	Yüz yüze	94	69,29	23,624	129,9	-7,165	0,000
	Uzaktan	84	88,50	10,258			
İstatistik	Yüz yüze	47	70,87	18,666	117	2,863	0,005
	Uzaktan	72	58,93	26,819			
Sosyal Hizmet Araştırmaları	Yüz yüze	47	74,94	17,106	118	0,520	0,618
	Uzaktan	73	73,14	20,490			
İnsan Davranışları ve Sosyal Çevre	Yüz yüze	45	96,47	8,148	98,91	8,698	0,000
	Uzaktan	71	72,59	20,742			
Kamu Yönetimi ve Sosyal Hizmet	Yüz yüze	48	74,63	6,778	118	0,391	0,697
	Uzaktan	72	74,19	4,278			
Sosyal Sorunlar	Yüz yüze	49	71,98	21,808	77,94	-3,792	0,000
	Uzaktan	74	85,53	15,046			
Sosyal Politika ve Planlama	Yüz yüze	49	71,41	22,698	59,56	-1,634	0,108
	Uzaktan	76	77,01	9,751			
Yoksulluk ve Sosyal Hizmet	Yüz yüze	40	71,46	20,885	69,55	-4,934	0,000
	Uzaktan	75	87,48	11,675			
Bireylerle Sosyal Hizmet	Yüz yüze	56	70,54	22,374	68,44	-5,096	0,000
	Uzaktan	51	88,16	12,405			
Sosyal Hizmet Kurumları	Yüz yüze	56	90,82	13,280	109	1,510	0,134
	Uzaktan	55	86,82	14,605			
Medeni Hukuk	Yüz yüze	56	72,98	18,637	55	-6,030	0,000
	Uzaktan	51	88,00	,000			
Sosyal Hizmet Kuramları	Yüz yüze	54	84,41	16,977	101	-0,491	0,623
	Uzaktan	49	86,16	19,124			
Çocuk ve Gençlerle Sosyal Hizmet	Yüz yüze	57	71,70	20,523	105,8	-4,703	0,000
	Uzaktan	51	88,92	17,519			
İletişim Becerileri	Yüz yüze	52	79,08	10,974	57,41	2,143	0,025
	Uzaktan	43	70,84	23,160			
Sosyal Hizmet Uygulaması	Yüz yüze	36	93,67	6,076	35	-6,254	0,000
	Uzaktan	57	100,00	,000			
Sosyal Psikoloji	Yüz yüze	54	97,96	5,740	51,58	1,263	0,212
	Uzaktan	44	94,68	16,434			
Türk Dili I	Yüz yüze	89	73,02	12,529	161	-1,661	0,099
	Uzaktan	77	76,35	13,16			

Tablo 3'te görüldüğü üzere sosyal hizmet bölümünde eğitim türü ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir farklılık bulunan dersler şunlardır: Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I, Hukukun Temel Kavramları, Temel Matematik, Sosyal Hizmete Giriş, Sosyolojiye Giriş, İstatistik, İnsan Davranışları ve Sosyal Çevre, Sosyal Sorunlar, Yoksulluk ve Sosyal Hizmet, Bireylerle Sosyal Hizmet, Medeni Hukuk, Çocuk ve Gençlerle Sosyal Hizmet, İletişim Becerileri, Sosyal Hizmet Uygulaması. Tüm bu dersler dikkate alındığında İstatistik dersi ile İnsan Davranışları ve Sosyal Çevre dersi dışındaki tüm derslerde öğrencilerin uzaktan eğitimde yüz yüze eğitime göre daha yüksek not aldıkları görülmüştür.

### Hipotez 2'ye İlişkin Analiz ve Bulgular

H<sub>2</sub>: Yüz yüze eğitimde, öğrencilerin derslerdeki başarıları cinsiyete göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır.

**Tablo 4:** Yüz yüze eğitimde cinsiyet faktörü bağımsız örneklem t testi.

Cinsiyet	N	Ort.	SS	SD	t	p
Erkek	567	66,51	56,057	848,39	-4,474	0,000
Kız	2130	71,94	24,384			

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğrencinin cinsiyeti ile ders başarısı arasında anlamlı farklılaşma göze çarpmaktadır. Dolayısıyla 2019-2020 Eğitim-Öğretim Güz Dönemi'nde (yüz yüze öğretim süreci) kız öğrencilerin genel olarak erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucu elde edilmektedir.

### Hipotez 3'e İlişkin Analiz ve Bulgular

H<sub>3</sub>: Uzaktan eğitimde, öğrencilerin derslerdeki başarıları cinsiyete göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır.

**Tablo 5:** Uzaktan eğitimde cinsiyet faktörü bağımsız örneklem t testi.

Cinsiyet	N	Ort.	SS	SD	t	p
Erkek	579	78,54	23,617	805	-3,424	0,001
Kız	2165	82,01	19,707			

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğrencinin cinsiyeti ile ders başarısı arasında anlamlı farklılaşma göze çarpmaktadır. Dolayısıyla 2020-2021 Eğitim-Öğretim Güz Dönemi'nde (uzaktan öğretim süreci) kız öğrencilerin genel olarak erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna varılmaktadır.

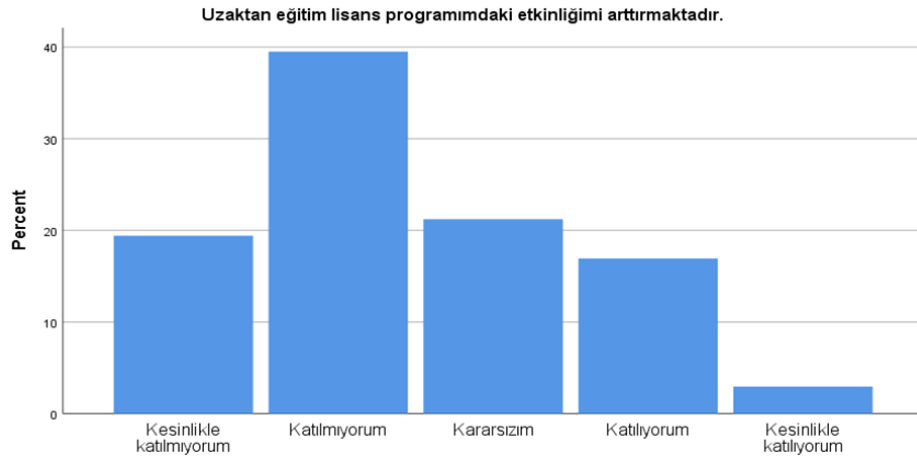
### Hipotez 4'e İlişkin Analiz ve Bulgular

H<sub>4</sub>: Uzaktan eğitimde, öğrencilerin harf notları ile algısal başarıları arasında farklılık vardır.

**Tablo 6:** Anket sorularına yönelik istatistikler.

No	İfade	N	Ort.	SS
1	Uzaktan eğitim lisans programındaki etkinliğimi arttırmaktadır.	443	2,44	1,074
2	Uzaktan eğitim lisans programındaki performansımı arttırmaktadır.	443	2,45	1,131
3	Uzaktan eğitimi lisans programında yararlı buluyorum.	443	2,48	1,138
4	Uzaktan eğitim lisans programındaki verimliliğimi arttırmaktadır.	443	2,44	1,094

Tablo 6'da öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını ifade eden istatistikler yer almaktadır. Buna göre öğrencilerin uzaktan eğitimin faydasına ilişkin olumsuz bir tutum sergiledikleri söylenebilir. 5'li likert tipinde yapılandırılmış olan ölçeğe ilişkin ortalamalar yaklaşık 2,5 olarak çıkmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin ifadelerine yönelik vermiş oldukları cevapların "katılmıyorum" ile "kararsızım" arasında bir yoğunluk gösterdiği söylenebilir. Bu durum aşağıda yer alan Şekil 2, Şekil 3, Şekil 4 ve Şekil 5'te de görsel olarak verilmiştir.



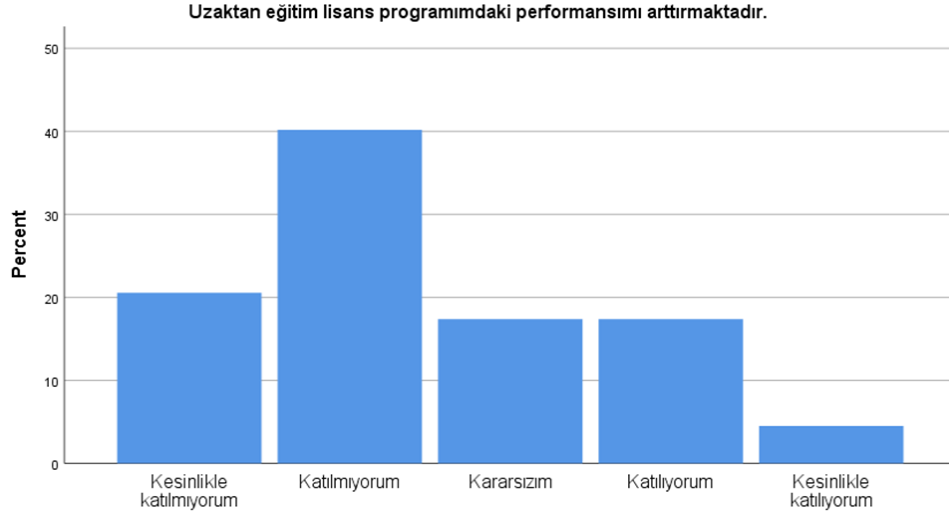
**Şekil 2:** İfade 1'e ilişkin grafik.

Şekil 2 incelendiğinde “uzaktan eğitim lisans programındaki etkinliğimi arttırmaktadır” ifadesine öğrencilerin yaklaşık %60’ının katılmadığı ve %20’sinin de kararsız olduğu görülmektedir.



**Şekil 3:** İfade 2’ye ilişkin grafik.

Şekil 3 incelendiğinde “uzaktan eğitimi lisans programında yararlı buluyorum.” ifadesine öğrencilerin yaklaşık %55’inin katılmadığı ve %20’sinin de kararsız olduğu görülmektedir.



**Şekil 4:** İfade 3’e ilişkin grafik.

Şekil 4 incelendiğinde “uzaktan eğitim lisans programındaki performansımı arttırmaktadır” ifadesine öğrencilerin yaklaşık %60’ının katılmadığı ve %18’inin de kararsız olduğu görülmektedir.

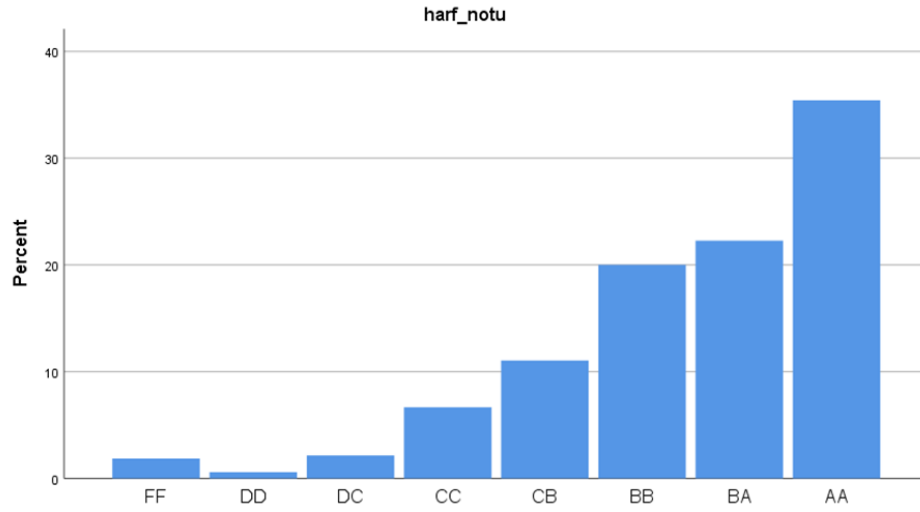


**Şekil 5:** İfade 4’e ilişkin grafik.

Şekil 5 incelendiğinde “uzaktan eğitim lisans programındaki verimliliğimi arttırmaktadır” ifadesine öğrencilerin yaklaşık %60’ının katılmadığı ve %15’inin de kararsız olduğu görülmektedir.

**Tablo 7:** Uzaktan eğitimde öğrencilerin harf notlarına ilişkin istatistikler.

Harf Notu	Frekans	Oran (%)	Geçerli Oran (%)	Birikimli Oran (%)
FF	51	1,9	1,9	1,9
DD	16	0,6	0,6	2,4
DC	59	2,2	2,2	4,6
CC	183	6,7	6,7	11,3
CB	303	11,0	11,0	22,3
BB	549	20,0	20,0	42,3
BA	611	22,3	22,3	64,6
AA	972	35,4	35,4	100,0
<b>Toplam</b>	<b>2744</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	



**Şekil 6:** Harf notlarına ilişkin grafik.

Tablo 7 ve Şekil 6 incelendiğinde öğrencilerin sadece %4,7’sinin başarısız nitelendirilebilecek CC notunun altında not aldığı görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin ders notları açısından uzaktan eğitim sürecinde ciddi bir başarı elde ettikleri göze çarpmaktadır. Ancak Tablo 6, Şekil 2, Şekil 3, Şekil 4 ve Şekil 5 incelendiğinde öğrencilerin bu başarıya rağmen uzaktan eğitime karşı olumsuz bir tutuma sahip oldukları görülmektedir. Bu durumda; “H<sub>4</sub>: Uzaktan eğitimde, öğrencilerin harf notları ile algısal başarıları arasında farklılık vardır” şeklinde oluşturulan hipotez kabul edilmektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Atatürk Üniversitesi Oltu Beşerî ve Sosyal Bilimler Fakültesi öğrencilerinin 2019-2020 ve 2020-2021 akademik yılları güz dönemlerindeki uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim kapsamında tutum ve performansları dört farklı hipotez ile karşılaştırılmıştır. Hipotez 1 kapsamında 2019-2020 ile 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılları Güz Dönemi derslerinden 39 tanesi incelenmiştir. Elde edilen ampirik sonuçlar neticesinde 39 dersten 21 tanesinden anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. 21 dersin ikisi hariç toplam 19 derste öğrencilerin uzaktan eğitimde daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Bulgulara göre, öğrencilerin yüz yüze öğretime göre uzaktan eğitimde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuç literatürdeki diğer çalışmaları (Allen vd., 2004; Bernard vd., 2004; Gossenheimer vd., 2017; Kör vd., 2013; Shachar ve Neumann, 2003; Yorgancı, 2013) destekler niteliktedir. Bunun nedenleri arasında, fakülte öğrencilerinin uzaktan eğitime daha yatkın olmaları, uzaktan eğitimde uygulanan sınavlarda daha az stres ve kaygı yaşamaları, uzaktan eğitimde ders kayıtlarının sistemde kayıtlı olmasından dolayı derslere katılmasalar dahi kayıttan dersleri dönem içerisinde istedikleri zaman izleyebilmeleri, ders hocaları ile sistemden yazışabilmeleri, yüz yüze eğitimde değişik nedenlerden dolayı derse gelemeyen öğrencilerin bu dersleri uzaktan eğitim sayesinde telafi etme imkanını bulabilmeleri, teknoloji ile birlikte fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi, öğretim ortamına her zaman ulaşılma imkanı vb. sayılabilir.

Hipotez 2 ve 3 kapsamında cinsiyete göre öğrencilerin başarı durumları analiz edilmiştir. Bulgularda, öğrenci cinsiyeti ile ders başarısı arasında anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Yapılan analizlerin sonuçlarına göre yüz yüze eğitim yöntemiyle gerçekleştirilen 2019-2020 güz dönemi ve uzaktan eğitim yöntemiyle gerçekleştirilen 2020-2021 güz döneminde kız öğrencilerin genel olarak erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kerzic ve

arkadaşları (2021) Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim gören toplam 10.092 öğrencinin (on ülkeden ve dört kıtadan) algıladıkları performans ve tatmin düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Bu çalışmada öğrencilerin performansları 5'li likert tipi ölçek aracılığıyla algısal olarak ölçülmüştür. Benzer şekilde Marks ve arkadaşları (2005) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin uzaktan eğitimdeki öğrenme performanslarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. İlgili çalışmada da öğrenme performansı algısal olarak ölçülmüştür. Ancak bizim yaptığımız çalışmada öğrencilerin sınavlarında 100 üzerinden aldıkları mevcut notları analize dahil edilmiştir. Bu durum bizim çalışmamız ile diğer iki çalışma arasındaki farklılığın sebebi olabilir.

Hipotez 4 kapsamında, öğrencilerin harf notları ile algısal başarıları arasındaki farklılığı belirleyebilmek için anket çalışması yapılmıştır. Ankete katılan 443 öğrencinin uzaktan eğitim algısı ölçülmüştür. Öğrencilerin ankete verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde, uzaktan eğitimin lisans eğitimindeki etkinliği azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca anket sonuçlarında öğrencilerin uzaktan eğitimi lisans programında yararlı bulmadıkları belirlenmiştir. Anket sonuçlarından çıkarılan bir diğer sonuç ise uzaktan eğitimin öğrencilerin lisans eğitimindeki performanslarını artırmadığıdır. Ek olarak, uzaktan eğitimin öğrencilerin lisans eğitimindeki verimliliğini artırmadığı belirlenmiştir.

Uzaktan eğitimde öğrencilerin sadece %4,7'sinin başarısız olarak nitelendirilebilecek CC notunun altında aldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin harf notları bakımından uzaktan eğitim sürecinde ciddi bir başarı elde ettikleri göze çarpmasına rağmen öğrencilerin algısal olarak uzaktan eğitimden memnun kalmadıkları görülmüştür. Böylece öğrencilerin uzaktan eğitimde daha başarılı olmalarına rağmen yüz yüze eğitimden daha memnun kaldıkları söylenebilir. Nitekim, Karcıoğlu ve arkadaşları (2022) da yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerin uzaktan eğitimden ziyade yüz yüze eğitim almaya eğilimli olduklarını ve yüksek not ortalamasına sahip öğrencilerin uzaktan eğitimi daha dezavantajlı olarak nitelendirdiğini tespit etmişlerdir. Bu bağlamda, ilgili çalışmanın bulguları bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Eom ve arkadaşları (2006) çalışmalarında uzaktan eğitimde öğrencilerin algıladıkları tatmin düzeylerinin belirleyicilerini incelemişlerdir. Araştırma kapsamına alınan bağımsız değişkenler; öğrenci öz motivasyonu, öğrenci öğrenme stili, öğretici bilgi ve basitleştirme düzeyi, öğretici geri bildirim, etkileşim ve dersin yapısıdır. Araştırma sonucunda, tüm bağımsız değişkenlerin öğrencilerin uzaktan eğitimdeki tatmin düzeyini etkilediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin uzaktan eğitimde tatmin olmalarını sağlamak için yukarıda ifade edilen tüm bağımsız değişkenlere odaklanılarak çeşitli stratejiler geliştirilebilir. Örneğin; öğretmenlerin öğrencilere verdikleri geri bildirim düzeyinin hem nicelik hem de nitelik açısından artırılması öğrencilerin tatmin düzeyini yükseltecektir. Benzer şekilde ders esnasında öğretmen ile öğrenciler arasındaki etkileşim düzeyinin artırılması da öğrencilerin uzaktan eğitimdeki tatmin düzeylerine katkıda bulunacaktır.

Hijazi ve Naqvi (2006) çalışmalarında öğrencilerin performansını etkileyen faktörleri araştırmışlardır. Araştırma sonucuna göre derse katılım ve annenin eğitim düzeyi arttıkça öğrencinin performansının da arttığı tespit edilmiştir. Buna ek olarak, annenin yaşı arttıkça öğrencinin performansında düşüş olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmek için derse katılım düzeylerinin dikkatli bir şekilde takip edilmesi önerilmektedir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmek için öğrenci annelerinin eğitim düzeylerini geliştirmeleri tavsiye edilebilir. Tok ve arkadaşları (2010) uzaktan eğitimde öğrenci başarısını belirleyen faktörleri incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre İngilizce derslerde, öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeylerinin uzaktan eğitimdeki başarılarını etkilediği tespit edilmiştir. Buna göre yabancı dilde verilen uzaktan eğitim dersleri için öğrencilere bilişötesi farkındalık kazandıracak çeşitli eğitimler verilebilir. Böylece öğrenciler kendi öğrenme süreçleri üzerinde düşünme, anlama ve kontrol etme becerilerini geliştirebilir.

Kerzic ve arkadaşları (2021) Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim gören toplam 10.092 öğrencinin (on ülkeden ve dört kıtadan) algıladıkları performansı ve tatmin düzeyini belirleyen faktörleri incelemişlerdir. Araştırmanın sonucu göre bu faktörler; uzaktan derslerin yürütüldüğü sistemin kalitesi, öğreticinin ders sırasında aktif rol üstlenmesi, öğrencilerin dijital yetkinlikleri, sınıf arkadaşları ve öğretmenleriyle etkileşim düzeyleri olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda, uzaktan eğitimde kullanılan sistemin kalitesini artıracak çalışmalar yapılabilir. Öğretmenler çeşitli seminerlerle çevrimiçi (online) derslere hazır hale getirilebilir ve bu durum ders içi etkileşim düzeyini artırabilir. Ayrıca öğrencilerin dijital yetkinliklerini artıracak eğitimler verilebilir. Yüner ve arkadaşları (2023) da Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim gören lisans ve lisansüstü öğrencilerin akademik performanslarını etkileyen faktörleri araştırmışlardır. Araştırma sonucuna göre bu faktörler; gerekli ekipmanlar (bilgisayar, yazılımlar, programlar, mikrofon, kamera vb.), öğrencilerin bilgisayar kullanma becerileri ve çevrimiçi (online) etkileşim olarak belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin uzaktan eğitimde performanslarını artırmaları için ilgili elektronik ekipmanlara sahip olmaları önerilebilir. Buna ek olarak, öğrencilerin mevcut bilgisayar kullanma becerilerini geliştirmeleri oldukça önemlidir. Ayrıca ders sürecinde gerçekleşen çevrimiçi etkileşim düzeyinin artırılması da öğrencilerin performanslarına katkıda bulunabilir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin uzaktan eğitimde akademik açıdan daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu sonuç literatürdeki diğer çalışmaları (Allen vd., 2004; Bernard vd., 2004; Gossenheimer vd., 2017; Kör vd., 2013; Shachar ve Neumann, 2003; Yorgancı, 2013;) destekler niteliktedir. Ayrıca kız öğrenciler hem yüz yüze hem de uzaktan eğitimde erkek öğrencilere göre daha başarılıdır. Ancak öğrenciler her ne kadar yüksek not alsalar da uzaktan eğitime ilişkin olumsuz bir tutum geliştirmiştir. Dolayısıyla bu sonuç araştırmanın özgün değerini ortaya koymuş ve literatürdeki bir boşluğu doldurmuştur.

Bu çalışma birtakım sınırlılıklar içermektedir. Çalışma yalnızca Atatürk Üniversitesi, Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi, 2019-2020 ile 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılları Güz Dönemleri'ni kapsamaktadır. İlgili dönemlerde öğrencilerin tamamı lisans düzeyinde eğitim görmüştür. Araştırma kapsamındaki tüm bölümler (İşletme, Finans ve Bankacılık, Sosyal Hizmet) sosyal bilimler alanında yer almaktadır. Gelecek çalışmalarda öğrencilerin uzaktan eğitimde daha iyi notlar almalarına rağmen tatmin düzeylerinin neden düşük olduğu araştırılabilir. Bu bağlamda, nicel yöntemlere ek olarak nitel yöntemler de kullanılabilir. Ayrıca öğrencilerin ne tür derslerde eğitim türüne göre farklı başarı gösterdikleri irdelenebilir. Bu bağlamda, uzaktan eğitime ve yüz yüze eğitime daha uygun olan dersler belirlenebilir. Böylece derse göre eğitim türü (uzaktan – yüz yüze) benimsenebilir. Bu amaçla harmanlanmış eğitim modeli uygulanabilir. Ek olarak, öğrencilerin uzaktan eğitimde deneyimlemiş oldukları olumsuzluklar ortaya konularak bu sorunların çözülmesine yönelik stratejiler ve politikalar geliştirilebilir. Tüm bu bilgiler ışığında gelecek çalışmalar aşağıdaki araştırma problemlerine yönelik olarak hazırlanabilir:

• Uzaktan eğitimde öğrencilerin algıladıkları başarıyı etkileyen faktörler nelerdir ve bu faktörler nasıl sınıflandırılabilir (ders, ekipman, öğrenci, öğretici ilgili faktörler vb. gibi)?

- Uzaktan eğitimde öğrencilerin başarıları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Yüz yüze ve uzaktan eğitimde öğrencilerin sınav puanları ile algıladıkları başarıları arasında farklılık var mıdır?
- Eğitim türüne göre (uzaktan, yüz yüze, hibrit) öğrencilerin başarı düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
- Uzaktan eğitimde öğrencilerin performanslarını artırmak için ne tür stratejiler geliştirilebilir?

### Destekleyen Kurum

Bu çalışma Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir. Proje ID: 8824, Proje kodu: SBA-2021-8824.

### Etik Kurul İzni

Bu çalışmanın etik kurallara uygunluğuna dair etik kurul izni, 30.12.2020 tarihli ve 88656144-000-E.2000327783 sayılı kararı ile Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Başkanlığı'ndan alınmıştır.

### Teşekkür

Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi'ne çalışmamıza vermiş oldukları katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

### Kaynaklar

- Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan eğitim: Bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9.
- Allen, M., Mabry, E., Mattrey, M., Bourhis, J., Titsworth, S., & Burrell, N. (2004). Evaluating the effectiveness of distance learning: A comparison using meta-analysis. *Journal of Communication*, 54(3), 402-420.
- Arbaugh, J. B. (2000). Virtual classroom characteristics and student satisfaction with internet-based MBA courses. *Journal of Management Education*, 24(1), 32-54.
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L., Wallet, P. A., Manon, F., & Huang, B. (2004). How does distance education compare with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 74(3), 379-439.
- Beyaz, R. (2022). Tüketicilerin Uzaktan Alınan Hizmetlere Bakışı: Eğitim Sektörüne Yönelik Değerlendirme, C. Tor Kadioğlu (Ed.). *Pandemi Sonrası Tüketim Araştırmaları* içinde (s.35-62). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Brown, J. L. (2012). Online learning: A comparison of web-based and land-based courses. *Quarterly Review of Distance Education*, 13(1), 39-42.
- Cambridge Dictionary. Distance education. In [www.dictionary.cambridge.org](http://www.dictionary.cambridge.org). Date accessed: 03.12.2023
- Cavanaugh, J. K., & Jacquemin, S. J. (2015). A large sample comparison of grade based student learning outcomes in online vs. face-to-face courses. *Online Learning*, 19(2), 25-32.
- CDC COVID-19 Response Team, CDC COVID-19 Response Team, CDC COVID-19 Response Team, Bialek, S., Boundy, E., Bowen, V., ... & Sauber-Schatz, E. (2020). Severe outcomes among patients with coronavirus disease 2019 (COVID-19)—United States, February 12–March 16, 2020. *Morbidity and mortality weekly report*, 69(12), 343-346.
- Çelik, F. (2016). Comparing distance education versus traditional education in Engineering Management Masters Program: Sakarya University Sample. *IFAC-PapersOnLine*, 49(29), 305-309.
- Cheng, H. C., Lehman, J., & Armstrong, P. (1991). Comparison of performance and attitude in traditional and computer conferencing classes. *American Journal of Distance Education*, 5(3), 51-64.
- De Oliveira, Mayra Martins Santana, Antonio Sergio Torres Penedo, and Vinicius Silva Pereira. Distance education: Advantages and disadvantages of the point of view of education and society. 29, 139-152.



- Duru, E., & Balkis, M. (2017). Procrastination, self-esteem, academic performance, and well-being: A moderated mediation model. *International Journal of Educational Psychology: IJEP*, 6(2), 97-119.
- Eom, S. B., Wen, H. J., & Ashill, N. (2006). The determinants of students' perceived learning outcomes and satisfaction in university online education: An empirical investigation. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 4(2), 215-235.
- Gagne, M., & Shepherd, M. (2001). Distance learning in accounting: A comparison between a distance and a traditional graduate accounting class. *The Journal*, 28(9), 58-60.
- Gossenheimer, A. N., Bem, T., Carneiro, M. L. F., & de Castro, M. S. (2017). Impact of distance education on academic performance in a pharmaceutical care course. *PLoS One*, 12(4), 1-11.
- Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*, 49, 162-170.
- Güngör, A. Y. (2020). The relationship between academic procrastination academic self-efficacy and academic achievement among undergraduates. *Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(1), 57-68.
- Hannay, M., & Newvine, T. (2006). Perceptions of distance learning: A comparison of online and traditional learning. *Journal of Online Learning and Teaching*, 2(1), 1-11.
- Harrington, D. (1999). Teaching statistics: A comparison of traditional classroom and programmed instruction/distance learning approaches. *Journal of Social Work Education*, 35(3), 343-352.
- Hemmati, N., Omrani, S., & Hemmati, N. (2013). A comparison of internet-based learning and traditional classroom lecture to learn CPR for continuing medical education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(1), 256-265.
- Hijazi, S. T., & Naqvi, S. M. M. (2006). Factors affecting students' performance. *Bangladesh E-Journal of Sociology*, 3(1), 1-10.
- Hobbs, G. D., Moshinskie, J. F., Roden, S. K., & Jarvis, J. L. (1998). A comparison of classroom and distance learning techniques for rural EMT-I instruction. *Prehospital Emergency Care*, 2(3), 189-191.
- Holmberg, B. (2005). *Theory and practice of distance education*. UK: Routledge.
- Hurlbut, A. R. (2018). Online vs. traditional learning in teacher education: a comparison of student progress. *American Journal of Distance Education*, 32(4), 248-266.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi
- Karacioğlu, R., Kılıçarslan, Ş., & Çelik, K. (2022). COVID-19 pandemi döneminde lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim kapsamında muhasebe derslerine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 1-22.
- Keržič D, Alex JK, Pamela Balbontín Alvarado R, Bezerra Dds, Cheraghi M, Dobrowolska B, vd. (2021) Academic student satisfaction and perceived performance in the e-learning environment during the COVID-19 pandemic: Evidence across ten countries. *Plos One* 16(10): e0258807. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0258807>
- Kırık, A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94.
- Kim, S., Fernandez, S., & Terrier, L. (2017). Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual Differences*, 108, 154-157.
- Kleinman, J., & Entin, E. B. (2002). Comparison of in-class and distance-learning students' performance and attitudes in an introductory computer science course. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 17(6), 206-219.
- Kör, H., Çataloğlu, E., & Erbay, H. (2013). Uzaktan ve örgün eğitimin öğrenci başarısı üzerine etkisinin araştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 267-279.
- Machtmes, K., & Asher, J. W. (2000). A meta-analysis of the effectiveness of telecourses in distance education. *American Journal of Distance Education*, 14(1), 27-46.
- Marks, R. B., Sibley, S. D., & Arbaugh, J. B. (2005). A structural equation model of predictors for effective online learning. *Journal of Management Education*, 29(4), 531-563.
- Merriam-Webster. Distance education. In [www.merriam-webster.com](http://www.merriam-webster.com). Date accessed: 03.12.2023
- Özgöl, M., Sarıkaya, İ., & Özürc, M. (2017). Örgün eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 294-304.
- Schuchat, A., Covid, C. D. C., & Team, R. (2020). Public health response to the initiation and spread of pandemic COVID-19 in the United States, February 24–April 21, 2020. *Morbidity and mortality weekly Report*, 69(18), 551.
- Shachar, M., & Neumann, Y. (2003). Differences between traditional and distance education academic performances: A meta-analytic approach. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 4(2), 1-20.
- Steinweg, S. B., Davis, M. L., & Thomson, W. S. (2005). A comparison of traditional and online instruction in an introduction to special education course. *Teacher Education and Special Education*, 28(1), 62-73.
- Tok, H., Özgan, H., & Döş, B. (2010). Assessing metacognitive awareness and learning strategies as positive predictors for success in a distance learning class. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 123-134.
- Türk Dil Kurumu. Uzaktan eğitim. [www.sozluk.gov.tr](http://www.sozluk.gov.tr) içinde. Erişim tarihi: 03.12.2023
- Verduin, J. R., & Clark, T. A. (1994). *Distance education: The foundation of effective practice*. The University of Michigan: Wiley.
- Yıldız, R. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel.

- Yorgancı, S. (2015). Web tabanlı uzaktan eğitim yönteminin öğrencilerin matematik başarılarına etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1401-1420.
- Yüner, B., Eriçok, B., & Ertaş, B. (2023). Examination of variables affecting the perceptions of academic performance of higher education students during the distance education process. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 8(1), 161-168.
- Zhao, Y., Lei, J., Yan, B., Lai, C., & Tan, H. S. (2005). What makes the difference? A practical analysis of research on the effectiveness of distance education. *Teachers College Record*, 107(8), 1836-1884.

## Extended Abstract

### Purpose

When the studies are examined (Allen et al., 2004; Bernard et al., 2004; Gossenheimer et al., 2017; Kör et al., 2013; Shachar & Neumann, 2003; Yorgancı, 2013), it is seen that distance education gives better results than face-to-face education. In this study, it was aimed to compare the grades received by undergraduate students in distance education and face-to-face education. Another aim of the study is to determine whether the grades received differ in terms of gender variables. Additionally, unlike other studies in the literature, examining undergraduate students' attitudes toward distance education reveals the unique value of the research.

### Research method

The research was conducted according to the descriptive survey design, one of the quantitative research designs. The hypotheses and research methods created within the scope of the research are as follows.

*H<sub>1</sub>: Students' success in courses varies significantly depending on the education method applied (face-to-face/distance).*

*H<sub>2</sub>: In face-to-face education, students' success in courses differs significantly according to gender.*

*H<sub>3</sub>: In distance education, students' success in courses differs significantly according to gender.*

In the studies (Grunschel et al., 2016: 164; Kim et al., 2017: 155; Duru and Balkıs, 2017: 106; Güngör, 2020: 61), it is seen that the academic success of students is evaluated through their general grade point average. In this study, academic success was considered separately for each course and the success variable was measured through course grades.

*H<sub>4</sub>: In distance education, there is a difference between students' letter grades and perceptual achievements.*

In order to test the H<sub>4</sub> hypothesis, students' letter grades for each course regarding the distance education system and their perception of success for the same course were compared. Arbaugh's (2000) study was used to measure students' perceptions of success. The items on the scale created in a 5-point Likert type are scored between 1 (I strongly disagree) and 5 (I strongly agree). Scale items are stated below.

- Distance education increases my effectiveness in my undergraduate program.
- Distance education increases my performance in my undergraduate program.
- I find distance education useful in the undergraduate program.
- Distance education increases my efficiency in my undergraduate program.

The obtained data were subjected to a hypothesis test (one sample t-test) regarding the single sample mean in the SPSS program. In collecting letter grades, the student information system (OBS) was used to obtain the necessary permissions from the Oltu Faculty of Humanities and Social Sciences Dean's Office. In order to measure the students' perceptual achievements, online survey forms were sent to the students via the OBS system. The data obtained was analyzed in the SPSS 25 program.

### Results

According to the independent samples t-test results, it was observed that there was a difference in academic success according to the type of education (face-to-face/distance) in 21 out of 38 courses. Accordingly, H<sub>1</sub> was partially accepted. It was determined that students were significantly more successful in distance education than in face-to-face education in a total of 19 courses, except for 2 courses.

According to the independent samples t-test results, it was observed that there was a significant difference between student gender and academic achievement. Therefore, it is concluded that female students are generally more successful than male students in the 2019-2020 Education Fall Semester (face-to-face teaching process). Similarly, in the 2020-2021 Education Fall Semester (distance education process), it was determined that female students were generally more successful than male students. Accordingly, H<sub>2</sub> and H<sub>3</sub> were accepted.

Finally, for H<sub>4</sub>, students' academic achievements were subjected to frequency analysis with letter grades. According to the analysis results, it was determined that only 4.7% of the students in distance education received below the CC grade, which can be considered unsuccessful. This shows that 2618 out of 2744 students were successful in distance education. A 5-point Likert-type structured scale was used to test H<sub>4</sub>. The averages for the scale were approximately 2.5. Accordingly, it can be said that students have a negative attitude towards the benefits of distance education. In this context, it can be said that the answers given by the students to the statements ranged from "I disagree" to "I am undecided". In light of this information, H<sub>4</sub> was accepted.

### **Discussion, conclusion, and suggestions**

As a result of the research, it was seen that students were more successful in terms of course grades in distance education. This result supports other studies in the literature (Allen et al., 2004; Bernard et al., 2004; Gossenheimer et al., 2017; Kör et al., 2013; Shachar & Neumann, 2003; Yorgancı, 2013). In addition, female students are more successful than male students in both face-to-face and distance education. However, although students received high grades, they developed a negative attitude towards distance education. Therefore, this result revealed the unique value of the research and filled a gap in the literature.

Future studies can investigate why students' satisfaction levels are low even though they get better grades in distance education. In this context, in addition to quantitative methods, qualitative methods can also be used. In addition, it can be examined in what kind of courses students have different success depending on the type of education. In this context, courses that are more suitable for distance education and face-to-face education can be determined. Thus, the type of education (face-to-face/distance) can be adopted according to the course. For this purpose, a blended education model can be applied. In addition, the negativities experienced by students in distance education can be revealed and strategies and policies can be developed to solve these problems. In addition, the negativities experienced by students in distance education can be revealed and strategies and policies can be developed to solve these problems. In light of all this information, future studies can be prepared for the following research questions:

- What are the factors affecting students' perceived success in distance education and how can these factors be classified (such as course, equipment, student, instructor-related factors, etc.)?
- Does the success of students in distance education differ according to gender?
- Is there a difference between students' exam scores and perceived success in face-to-face and distance education?
- Does the success level of students differ depending on the type of education (distance, face-to-face, hybrid)?
- What kind of strategies can be developed to increase students' performance in distance education?

## Lise Düzeyi Öğrencilerinin Manga ve Anime Bağlamında Popüler Kültüre Yönelik Görüşleri<sup>1</sup>

Ayça Büşra KILIÇ<sup>2</sup> , Ali Ertuğrul KÜPELİ<sup>3</sup> 

Makale Bilgisi	Öz
Makale Türü : Araştırma Makalesi	<p>Popüler kültür, sanayi devriminin bir sonucu olarak toplumun her kesimine yayılmış ve geniş bir etki alanı kazanmıştır. Bu kültürel dönüşüm, özellikle sanat alanında pop sanat akımı olarak kendini göstermiştir. Popüler kültür, gençlerin algılarını ve düşünce yapılarını şekillendiren önemli bir etmen olarak ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, ergenlik dönemindeki bireylerin çevresel ve dışsal etkenlerden etkilenme süreçleri bilinmektedir. Bu araştırma, görsel sanatlar dersi kapsamında öğrencilerin popüler kültürün bir parçası olan manga ve anime sanatına yönelik ilgisini ve bu ilginin yaygınlığını incelemek amacıyla tasarlanmıştır. Araştırma, Kilis'te Mübcecel Suphi-Yavaşca Sosyal Bilimler Lisesi'nin 9. ve 10. sınıflarında eğitim gören 30 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin popüler kültürden ne ölçüde etkilendikleri ve bu etkileşimin nedenleri incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla yapılan nitel araştırmada, öğrencilerin popüler kültürle ilgili farkındalık düzeyleri, bu kültüre yönelimleri ve etkileşim süreçlerindeki aktif rolleri değerlendirilmiştir. Görüşmeler, popüler kültür algısının genel olarak nasıl şekillendiğini, trendleri takip etme eğilimlerini ve özgünlük kavramının nasıl algılandığını ortaya koymuştur. Sonuçlar, öğrencilerin büyük ölçüde popüler kültüre ve özellikle manga ve animeye yönelik ilgi duyduklarını göstermiştir. Bazı öğrenciler, popüler kültüre karşı olumsuz tutumlar sergilemelerine rağmen, bu kültürün sanatsal çalışmalarını üzerindeki etkisinin farkında olduklarını belirtmişlerdir. Diğer bir grup ise, popüler kültürü çağdaşlık ve modernizmin bir parçası olarak kabul ederek bu kültüre ilgi duyduklarını ifade etmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin popüler kültüre yönelik farklı tutum ve algılarının varlığını göstermektedir.</p>
Geliş : 8 Ekim 2023	
Kabul : 22 Kasım 2023	
Yayın : 25 Aralık 2023	
Anahtar Kelimeler : Popüler kültür; manga; anime ; pop sanat	

## High School Students' Opinions on Popular Culture in the Context of Manga and Anime

Article Information	Abstract
Article Type : Research Article	<p>Popular culture, as a consequence of the industrial revolution, has spread across all segments of society and gained a broad influence. This cultural transformation has especially manifested itself in the art world through the pop art movement. Popular culture has emerged as a significant factor in shaping the perceptions and thought processes of young people. In this context, it is known that individuals in their adolescent period are influenced by environmental and external factors. This research, designed within the context of a visual arts course, aims to examine students' interest in manga and anime, which are parts of popular culture, and the prevalence of this interest. The study was conducted on 30 students attending the 9th and 10th grades at Mübcecel Suphi-Yavaşca Social Sciences High School in Kilis. The research investigated the extent to which students are influenced by popular culture and the reasons for this interaction. Through semi-structured interview forms used in this qualitative research, students' awareness levels regarding popular culture, their orientations towards it, and their active roles in the interaction processes were evaluated. The interviews revealed how the perception of popular culture is generally shaped, the tendency to follow trends, and how the concept of originality is perceived. The results indicate that students show significant interest in popular culture, particularly in manga and anime. Some students, despite their negative attitudes towards popular culture, acknowledged its significant impact on their artistic works. Another group expressed their interest in popular culture, viewing it as a part of contemporary and modernism. These findings demonstrate the existence of varying attitudes and perceptions of students towards popular culture.</p>
Received : 8 October 2023	
Accepted : 22 November 2023	
Published : 25 December 2023	
Keywords : Popular culture; manga; anime; pop art	

<sup>1</sup> Bu makale Ayça Büşra KILIÇ'a ait olan "Lise düzeyi öğrencilerinin popüler kültüre yönelik görüşleri ve görsel sanatlar çalışmalarına yansımaları: Manga ve anime örneği" başlıklı tez çalışmasından üretilmiştir.

<sup>2</sup> Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Sorumlu yazar, [aycaakhuy.busra@gmail.com](mailto:aycaakhuy.busra@gmail.com)

<sup>3</sup> Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, [aliertugrulkupeli@gmail.com](mailto:aliertugrulkupeli@gmail.com)

**Kaynakça Gösterimi:** Kılıç, A. B., & Küpeli, A. E. (2023). Lise düzeyi öğrencilerinin manga ve anime bağlamında popüler kültüre yönelik görüşleri. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi* 8(2), 97-116. DOI: <https://doi.org/10.47479/ihead.1372950>



## Giriş

Popüler kültür, geniş bir toplum veya topluluk içinde yaygın olarak kabul gören, tüketilen veya paylaşılan fikirler, eğlence biçimleri, sanat eserleri, moda, müzik, spor ve diğer benzeri unsurların bütünüdür. Popüler kültür, genellikle kitle iletişim araçlarının etkisiyle hızla yayılır ve değişir. Popüler kültür, çoğunluğun tercihlerinin sonucunda gündemde olan kavramlardır. İnsanların gruplar halinde tercihler yapmasıyla beraber popüler kültür de varlığını göstermiştir. Toplumda ilk çıkış noktası dini ritüeller ile olmuştur. Daha sonra bu gelenek ve görenekler, toplum tarafından nesilden nesile aktarılmış öykülerle, efsanelerle devam etmiştir. 20.yy sanayi devriminin başlamasıyla beraber, insan iş yükünün yerini makineler almıştır. Teknolojinin de ilerlemesiyle dergiler ve gazetelerde popüler kültürün gelişmesinde, büyümesinde büyük katkıya sahiptir. Sanayi devrimi ile birlikte üretimdeki artış, makinelerin yaygınlaşması ve fabrikalaşma, işçilerin boş vakitlerini artırmış ve bu da popüler kültürün ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. İnsanlar, sosyalleşmeye başlamış ve bu durum yeni bakış açıları ve alanlar oluşturmuştur. Popüler kültür, halk içinden yayılan düşüncelerin, davranış tarzlarının ve değerlerin yayılması ve bilinmesi olarak görülmektedir. Dönemsel olarak yaygınlaşan bir düşüncenin somutlaştırılması, toplumun değer algılarını ve davranış tarzını etkileyebilir. Popüler kültür, sanat, müzik ve zevklerin oluşmasına ve şekillenmesine yönelik bir pazar ortamı oluşturmuş ve toplumun yeni isteklerine hızla cevap veren bir yapıya dönüşmüştür. Pop sanat, popüler kültürün etkisi altında ortaya çıkmış ve bu akımın temsilcileri, özellikle Andy Warhol ve Jasper Johns gibi sanatçılar, popüler kültürün simgelerini ve nesnelere sanatsal bir bağlama taşımışlardır. Pop sanatın doğuşunda, insanlar arasındaki statü farklarını kapatmak ve herkesin aynı şeyi tüketmesini sağlamak amaçlanmıştır. Uzak Doğu'da ise manga sanatı öne çıkmaktadır. Manga, Japonya'da doğmuş bir çizgi roman sanatı olup, daha sonra anime ile birlikte dünya çapında popülerlik kazanmıştır. Manga, farklı temaları işleyerek geniş bir alanı kapsamış ve farklı türlerde ortaya çıkmıştır. Manga sanatının temelinde, 2. Dünya Savaşı sonrası Japonya'da yaşanan değişimler ve radyasyon etkisi gibi faktörler yer almaktadır. Manga sanatının öncüsü olarak kabul edilen Osamu Tezuka, Japon sanatında yeni bir dönemin başlamasına öncülük etmiştir. Manga ve anime, Japon kültürünün önemli bir parçası olarak kabul edilirken, dünya genelinde de büyük bir hayran kitlesi oluşmuştur. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde, Japon anime çizgi filmleri popülerlik kazanmış ve özgün karakterlerin oluşturulmasıyla da bu ilgi artmıştır.

## Popüler Kültür

Popüler kültür teriminin kökleri, Latince'de "halka ait" anlamına gelen "popularis" kelimesine dayanmakta olup, tarihsel süreç içerisinde bu kavram geniş halk kitlelerini ifade eder bir biçimde evrilmiştir (Erol, 2009, s.77). Popüler kültürün hayatımızda var oluşuna bakıldığında, tek düze üretimin artması, sanayileşmenin yaygın hale gelmesinde büyük rolü vardır. Fabrikalaşma ile birlikte her şeyin makineler tarafından üretilmesiyle beraber işçilere çok fazla boş vakit kalmıştır. Bunun sonucunda da çalışanlar kendilerine vakit öldürecek aktivite arayışına girmiştir. Sanayi devrimiyle beraber insanlar sosyalleşmeye başladı ve bu da yeni bakış açıları, yeni alanlar oluşturdu. (Çağan, 2003, s. 38). Popüler kültür toplumun bir kısmına göre tekdüze hale getiren, özgünlüğü yok eden, toplumdaki bireyleri pasif, hakkını sorgulamayan, herkes tarafından yönlendirilebilen ve tek birey tarafından yönetilmeye yatkın bireyler oluşmasına neden olur. (Gans, 2007, s. 43). Popüler kültür halk içinden yayılan düşüncelerin, davranış tarzlarının ve değerlerin yayılması ve herkesçe duyulması, bilinmesi olarak görülmektedir. Dönemsel olarak yaygınlaşan bir düşüncenin somutlaştırılarak, toplumun değer algılarını ve davranış tarzını etkileyebilir. (Batmaz, 2006, s. 136). Popüler kültür, insanların sanat, müzik ve zevklerinin oluşmasına ve şekillenmesine yönelik bir Pazar ortamı oluşturmuştur. Toplumun yeni isteklerine göre anında cevap veren, hızlı bir şekilde gelişerek ve toplumdaki herkesin etkisiyle yaygınlaşmıştır. (Erol, 1999, s.43-45). Popüler kültürün sonucunda pop sanat akımı doğmuştur. Pop sanat kelimesi, kökünü popülerden almaktadır. Pop, kelime anlamı olarak tutulan anlamını taşımaktadır. Pop sanatın en önemli temsilcileri olan Andy Warhol, Jasper Johns kurucu sanatçılarıdır.

Pop sanatın doğuş hikayesine bakıldığında, aslında insanların arasındaki statü farkını kapatmak, herkesin aynı şeyi tüketmesini sağlayarak tekdüzeliği yakalamayı amaçlamışlardır. (Yılmaz, 2006, s.181). Tekdüzeliğin sağlanmasının istenilmesindeki asıl sebep, kültürler arasındaki keskin çizgileri yok etmek ve ortak bir kültür oluşturmak amacını taşır. Bu hedef, toplumların bir arada daha iyi iş birliği yapabilmesi, anlayış ve hoşgörüyü artırarak toplumsal uyumu güçlendirmesi ve uluslararası ilişkilerde daha sağlam temeller oluşturması için önemlidir. Pop sanatta malzemenin bir önemi yoktur. Sanatçı için önemli olan düşüncesini aktarabilmesi, mesajını iletebilmesidir. (Tansuğ, 1992, s.124).Pop sanat, 20. yüzyılın ikinci yarısında sanat dünyasında önemli bir hareket olarak ortaya çıkmıştır. Bu hareket, sanatçıların geleneksel sanat formlarını terk ederek, popüler kültürün içerisinden çıkardıkları semboller ve nesnelere sanatsal bir bağlama taşıma eğiliminde olmuştur. Bu yaklaşım, kültürel sembollerin ve popüler nesnelere anlamını dönüştürme amacı gütmüş ve yeni ve orijinal bir anlamın yaratılmasına olanak tanımıştır. (Giderer, 2003, s.140). İlk yapıtlarını 1950'li yılların ortalarında vermiştir. Amaç dikkat çekilmesi gereken konulara odaklanmak olduğu için çalışmalar ya aşırı mini ya da aşırı büyük hatta neon

renklerle yapılmıştır. İnsanların sanat demediği her şeye, atık malzeme olarak görülen her şey sanata çevirmişlerdir. (Aktaş, 2001, s. 4).

Andy Warhol'un Amerikan bayrağını resmetmesinden sonra pop sanata büyük tepki oluşmuştur. Sanatçılar ve İnsanlar tarafından ortaya iki fikir atılmıştır. Bu bayrak mı? Yoksa sanat mı? İkilemi arasında kalmışlardır. Pop sanatında herhangi bir malzeme sanat eserini oluşturabilir düşüncesine bakarsak o zaman bayrak bir sanattır. Andy Warhol da bu şekilde yorumlamıştır ve Marilyn Monroe, Coca-cola, konserve çalışmalarıyla dünyada ismini duyurmuştur (Warhol, 2004).



**Resim 1:** Andy Warhol, Marilyn Monroe isimli eseri, Warhol 1964 yılında yapmıştır. Sentetik polimer ve serigrafi mürekkepleri ile çalışılmıştır ve bu eser Pera müzesinde yer almaktadır.

### ***Uzak Doğu Sanatı***

Uzak Doğu sanatı, tarih boyunca Çin, Japonya, Kore ve diğer Asya ülkelerinin zengin ve çeşitli kültürlerini yansıtan bir sanat formudur. Bu sanat, geleneksel değerler ve doğal unsurların yanı sıra felsefi ve dini inançlarla derin bir şekilde bağlantılıdır.

### ***Çin Sanatı***

Tarihsel Kökenler ve Felsefi Etkiler: Çin sanatı, tarihsel olarak Zhou Hanedanlığı döneminden (MÖ 1046 - MÖ 256) itibaren şekillenmiştir. Taoizm ve Konfüçyüsçülük gibi felsefi doktrinler, sanatın doğa ile uyumu ve estetik sadelik gibi temalarını etkilemiştir (Wu, 1995).

Kaligrafi ve Resim: Geleneksel Çin resmi ve kaligrafi, 'shanshui' (dağ-su) türünde doğal manzaraların betimlenmesiyle dikkat çeker. Bu çalışmalar, doğal dünyayla içsel uyumun bir yansıması olarak görülür (Sullivan, 1984).

### ***Japon Sanatı***

Estetik Anlayış ve Minimalizm: Japon sanatı, Zen Budizmi'nin etkisi altında minimalizm ve basitlik prensiplerini benimsemiştir. Sanat eserlerinde doğal güzellik ve geçiciliğin incelikli yansıtılması önemlidir (Stanley-Baker, 2000).

Ukiyo-e ve Modern Japon Sanatı: Ukiyo-e ahşap baskılar, Edo dönemi Japonyasının (1603-1868) günlük yaşamını ve popüler kültürünü yansıtır. Bu eserler, Batı sanatı üzerinde etkili olmuş ve Japon modern sanatının gelişiminde önemli bir rol oynamıştır (Clark, 1992).

### ***Kore Sanatı***

Geleneksel Teknikler ve Temalar: Kore sanatı, geleneksel el sanatları ve Budist temaların yanı sıra, tarihsel olaylar ve doğa manzaralarının resmedilmesiyle tanınır. Bunlar arasında seramik sanatı özellikle dikkat çeker (Portal, 2000).

### **Güneydoğu Asya Sanatı**

Çeşitlilik ve Kültürel Etkileşim: Güneydoğu Asya sanatı, Hinduizm ve Budizmin etkilerini yansıtan bir çeşitliliğe sahiptir. Bölgesel etkileşimler, bu sanatın zengin ve çok yönlü olmasını sağlamıştır (Gosling, 2004).

### **Manga Sanatı**

Manga animeden önce doğmuş bir Japon çizgi roman sanatıdır. Ancak animenin dünyada bilinmesiyle beraber manga popüler olmuş ve dünyada bir kitleye sahip olmuştur. (Taş Alicenap, 2014, s. 34). Oxford sözlüğünde taşıdığı anlamında şiddet konularını içeren cinsel öğeler barındıran, fantastik öğeler ile dolu, bilim kurgu düzeyi yüksek içeriklerden oluşan Japon çizgi roman sanatıdır. 2. Dünya savaşında yaşadıkları bomba darbesiyle büyük hasarlar alan Japonya, sanatta da büyük değişimler yaşamıştır. Artık insanlar deformasyona uğradıklarını ve normal insan bedenlerine sahip olmayacaklarını düşünerek, anime karakterleri birbirinden farklı normal insan vücut kalıplarının dışında karakterler tasarlamıştır. (Brenner, 2007, s. 1-2). Manga (Japon çizgi romanları) ve anime (Japon animasyonları), geleneksel Japon sanatının modern bir adaptasyonu olarak görülebilir. Bu formlar, geleneksel Ukiyo-e'nin grafiksel anlatımlarından etkilenmiştir (Koyama-Richard, 2007).

Yetenekli sanatçılar, bombanın etkisinden uzun zaman çıkamamışlar ve Manga sanatında işledikleri konulara yansıtılmışlardır. Manga çizimlerinin konularında ağırlıklı olarak savaş sahneleri, olumsuz olaylar, tsunami, deprem ve büyük doğal afet olaylarının işlendiği görülmüştür. Manga ilk çıktığı zamanlar kırmızı kalemle çizilmiştir bunun sebebi maddi olarak en uygun seçenek olmasındandır. Küçük kırmızı kitapların maliyeti daha uygundur((Taş Alicenap, 2014)s. 36). İnsanların maruz kaldıkları radyasyondan çok etkilenmiş, bunun sonucunda kendilerinde büyük değişimleri yaşayacaklarını varsaymışlardır. Buda abartılı karakterlerin oluşmasına sebep olmuştur. Manganın doğuşunu da sağlayan atom bombası iken, ilerideki devamlılığını sağlayan da doğal afet olaylarıdır. Toplumun, volkan patlamaları, tsunami olayları, kıyamet sahneleri bilinçaltına kazınmıştır. Mangadaki karakterlerin olağanüstü güçleri vardır, mesela uçabilirler, yaratıklara dönüşebilirler, büyü veya sihir yapı güçleri olabilir. (Napier, 2008, s.40).



**Resim 2.** Btooom isimli çizgi anime filminden bir karedir.

Mangasının öncüsü olarak bilinen Osamu Tezuka Japon sanatında yeni bir dönem başlatmıştır. Manga ve animenin kurucusu ve temel yapılarını oluşturan sanatçıdır. Edebiyatı sanatla bir arada kullanmış Japon sanatının popüler hale gelmesinde büyük etken olmuştur. Çalışmalarında farklı teknikler uygulayarak, efekt uygulaması da yaparak yeni bir üsluba sahip olmuştur. Bu çalışmayı yaparak sanatta yeni bir devir başlatan Tezuka olmuştur. (Schodt, 1986)s.21-24; (Brenner, 2007), s.7-8). Manga, Japonya'da ortaya çıkan ve giderek dünya genelinde popülerlik kazanan bir görsel anlatım sanatıdır. Manga, kendine özgü bir anlatım tarzıyla, kelime kullanımını minimize ederek ve görsel öğeleri vurgulayarak hikâyeleri aktarır. Bu, sanatın gücünün sadece görsel ifadelerle ne kadar etkili bir şekilde iletebileceğini gösterir. (Schodt, 1986, s.62).

### **Manganın Çeşitleri**

Mangalar işlenen temalara göre geniş alanlara yayılmış, her türlü konuyu işlemiş ve alanını genişletmiştir.

Günümüzde pek çok farklı tarzda manga türü vardır, bu manga türlerinden bazıları şu şekilde sıralanabilir;

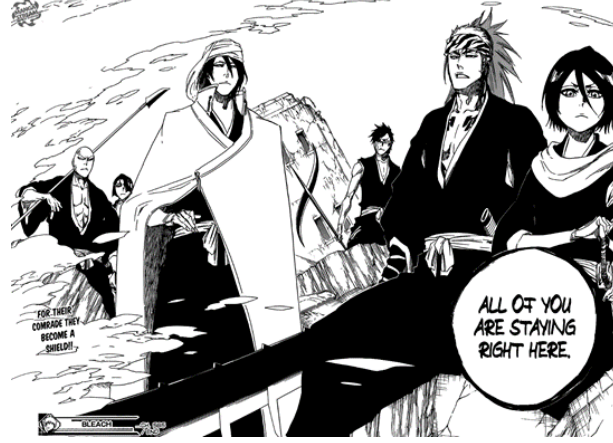
Seinen Manga: Ergenliği bitmiş, genç erkekler için tasarlanmıştır.

Shojo-ai Yuri Manga: Lezbiyen bireyler için tasarlanmıştır.

Redikomi Manga: Kadınlara özel tasarlanmıştır.



- Hentai Manga: Cinsel konulara özel tasarlanmıştır.
- Gekiga Manga: Yetişkinler için tasarlanmıştır.
- Kodomo Manga: Küçük yaş grupları için tasarlanmıştır.
- Echi Manga: Eş cinsel erkekler için tasarlanmıştır.
- Kodomo: Çocuk mangalarıdır.
- Seinen: Şiddet ve aksiyon konuları içeren mangadır.
- Shoujo: Ergenlere yönelik manga türüdür.
- Mecha: Canavar robotları işleyen manga türüdür.



Resim 3. Bleach isimli çizgi anime filminden bir karedir.

### Anime Sanatı

Anime basit bir çizgi film değildir. Atılan bomba sırasında oluşan kıyamet sahnelerinin destanlaştırılmış halidir. Anime sanatı derin mesajlar içeren ve gizli dünya barındıran bir sanattır. Japon animesi Japon kültürünün özelliklerini yansıtır, görsel yeteneklerini yansıtır. Anime bu toplumun dışı vurum ögesidir. Dünya üzerinde en popüler ve en başarılı sanat olmasının sebeplerinden birisi de budur. (Cemal, 2000), s. 169). Anime sanatında yer alan karakterlere baktığımızda mavi, yeşil, kırmızı renkli saçlı figürler, çekik gözlü ya da iri gözlü figürler, çok şişman ya da çok ince yani her şeyin abartılı olduğu karakterler görmekteyiz. Ninja kaplumbağalar da Japonlara ait eşi olmayan, özgün karakterlerdir. Her bir karakter bir animedir, her bir animenin bir araya gelmesiyle de animasyon oluşur. (Richmond, 2009), s.5 ) 2. Dünya savaşı mangaya konu olduğu gibi animeye de konu olmuştur. Osuma Tezuka'nın 'Astro Bey' adlı çalışmasının popüler olmasıyla beraber dünyada anime patlama yaşamıştır. Popüler olmasıyla beraber Amerikan kanallarında yerini almıştır ve böylece Batı da popülerliği başlamıştır. Japonlar da bunun üzerine Amerikan karakterlerini Japon animesinde kullanarak Batı da büyük bir ilgi görmesini sağlamıştır.(Taş Alicenap, 2012), s.21). Amerika Birleşik Devletleri, kendi kültürel kimliklerini yansıtan karakterleri tasarlayarak özgün animeler ve animasyonlar üretmiştir. Özellikle bazı popüler filmlerin, örneğin "STAR WARS" gibi yapımların yükselmesiyle birlikte, Japon anime çizgi filmleri popülerlikte geri planda kalmıştır. Teknolojinin yaygınlaşmasıyla birlikte televizyon kanallarının çizgi filmlere özel programları olması nedeniyle Japon anime çizgi filmleri gün boyu yayınlanmıştır. Bu ilgiye büyük bir talep olduğundan, zaman içinde bu tür ilgi büyümüş ve sinema yapımlarında da yer bulmuştur.

Hayao Miyazaki'nin animasyonları dünya çapında büyük bir popülerlik kazandı ve artık Türkiye'de de tanıtılmıştır. Türkiye'deki sinema sektöründe de Miyazaki'nin etkisi görülmüştür. Bu metin, Amerika'da kendi kültürel kimliği yansıtan karakterlerin oluşturulması, Japon anime çizgi filmlerinin popülerliği ve Türkiye'deki Miyazaki etkisi gibi önemli konuları ele almaktadır. (Drazen, 2003, s. 4-15).

Manga ve anime, küresel popüler kültürde önemli bir yere sahiptir. Bu eserler, Japon kültürünün dünya çapında yayılmasında etkili olmuş ve gençler arasında özellikle popülerdir (Napier, 2005).

### Problem Durumu

Ergenlik, gençlerin düşüncelerinin şekillenmeye başladığı ve fikirlerinin yoğun bir değişim sürecine girdiği kritik bir dönemdir. Bu süreçte, liseli öğrenciler, çevresel uyaranlara ve akran baskısına özellikle hassas hale gelirler. Özellikle popüler kültür unsurları, bu yaş grubundaki bireyler üzerinde derin bir etki yaratma potansiyeline sahiptir. Lise dönemi, gençlerin popüler ve trend olana yönelik ilgi ve eğilimlerinin arttığı bir zaman dilimidir.

Bu çalışma, lise öğrencilerinin popüler kültüre yönelik farkındalıklarını ve görüşlerini anlamayı hedeflemektedir. Araştırmanın odak noktası, özellikle görsel sanatlar alanında manga ve anime gibi popüler kültürel unsurlardan nasıl etkilendiklerini, bu etkileşimin derecesini ve niteliğini belirlemektir. Bu bağlamda, manga ve animeye yönelik görüşlerin derinlemesine incelenmesi, gençlerin popüler kültürden nasıl etkilendiği ve bu etkileşimin onların düşünce yapısı ve sanatsal ifadelerine nasıl yansıtıldığı üzerine önemli bir katkı sunabilir.

Araştırmanın sonuçları, gençlerin popüler kültürün etkisi altında nasıl şekillendiği ve bu etkileşimin onların kişisel gelişimleri ve sanatsal ifadeleri üzerindeki potansiyel etkileri hakkında derinlemesine bir anlayış sağlayabilir. Bu, eğitimciler, psikologlar ve sosyal bilimciler için değerli bilgiler sunarak, gençlerin bu kritik dönemdeki ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, lise düzeyindeki öğrencilerin popüler kültüre ve özellikle anime ve manga gibi unsurlara yönelik görüşlerini incelemektir. Araştırma, bu öğrencilerin popüler kültürel fenomenlerden nasıl etkilendiklerini ve bu etkileşimin onların düşünceleri ve sanatsal ifadeleri üzerindeki yansımalarını anlamayı hedeflemektedir.

### **Alt amaçlar**

**1-Popüler Kültüre Yönelik Görüşler:** Öğrencilerin popüler kültüre dair genel görüşlerini ve bu kültürel fenomenlerin onlar üzerindeki etkisini belirlemek.

**2-Manga ve Animeye İlgi Düzeyi:** Öğrencilerin manga ve animeye olan ilgilerini, bu türler hakkındaki düşüncelerini ve tercihlerini detaylandırmak.

**3-Etkileşim ve Yaratıcılık Süreçleri:** Öğrencilerin manga ve anime hakkında neden çalışmalar yaptıklarını, bu alanlardan nasıl etkilendiklerini ve onları etkileyen özel unsurların neler olduğunu ortaya koymak.

### **Araştırmanın Önemi**

Bu araştırma, küreselleşen dünyada farklı kültürel unsurların, özellikle manga ve anime gibi sanat formlarının, öğrencilerin yaşam tarzları üzerindeki etkisini derinlemesine incelemektedir. Araştırmanın önemi, bu sanat formlarının küresel yayılımının, bireylerin dünya görüşleri, giyim tarzları, sanatsal tercihleri ve sosyal ilişkileri üzerinde nasıl gözle görülür ve yorumlanabilir değişimlere yol açtığını anlamaktan kaynaklanmaktadır.

Manga ve anime gibi popüler kültür unsurlarının, bireylerin kültürel dönüşüm süreçlerindeki rolünü anlamak, bu kültürel etkileşimlerin karmaşıklığını ve çeşitliliğini daha iyi kavramamızı sağlayacaktır. Bu çalışma, popüler kültür fenomenlerinin insan yaşamını nasıl etkileyebileceği ve şekillendirebileceği konusunda önemli bir katkı sunmayı amaçlamaktadır. Sonuç olarak, bu araştırma sosyal bilimler, eğitim bilimleri ve kültürel çalışmalar alanlarına değerli bilgiler sunarak, kültürel etkileşimlerin ve popüler kültürün bireysel ve toplumsal düzeydeki etkilerini anlamamıza yardımcı olacaktır.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışma, nitel araştırma metodolojisini benimsemiştir. Nitel araştırma, katılımcıların deneyimlerini, algılarını ve düşüncelerini derinlemesine inceleme ve anlama imkanı sunar. Bunun yanında araştırmada nitel araştırma metodolojisinin bir alt dalı olan "Durum Çalışması"ni benimsemektedir. Durum çalışması, özel olarak seçilen bir olayın, grubun veya durumun detaylı ve kapsamlı bir şekilde incelenmesini sağlar. Bu metodoloji, katılımcıların deneyimlerini, algılarını ve düşüncelerini derinlemesine inceleyerek, daha zengin ve detaylı veri elde etme fırsatı sunar. Yin (2014) ve Stake (1995), durum çalışmasının, bireylerin deneyimlerini ve algılarını derinlemesine inceleme ve anlama imkanı sunan bir araştırma stratejisi olduğunu belirtmektedirler. Bu yaklaşım, karmaşık sosyal fenomenleri, gerçek hayat bağlamında anlamak için idealdir.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırma, öğrencilerin manga ve animeye yönelik düşüncelerini ve ilgilerini değerlendirmek için tasarlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formlarını kullanmıştır. Örnekleme, Kilis'teki bir ortaöğretim kurumunda görsel sanatlar derslerine katılan ve manga ve animeye ilgi duyan 9. ve 10. sınıf öğrencileri arasından, gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen 30 öğrenciden oluşmuştur. Öğrencilere bu formlar dağıtılarak, yazılı olarak doldurmaları istenmiştir.

## Veri Analizi

Toplanan veriler, betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Öğrencilerin görüşme formlarında ifade ettikleri düşünceler ve ilgiler, tematik kategorilere ayrılarak analiz edilmiştir. Bu analiz, manga ve animeye yönelik çeşitli perspektiflerin ve algıların derinlemesine anlaşılmasını amaçlamaktadır.

## Etik İlkeler

Araştırma sürecinde etik ilkeler ön planda tutulmuştur. Katılım gönüllülük esasına dayanmış ve öğrencilerin gizlilik hakları korunmuştur. Araştırma, yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen verilerin analiziyle gerçekleştirilmiş ve sonuçlar tematik olarak ayrıştırılarak sunulmuştur.

## Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, lise öğrencilerinin manga ve animeye yönelik görüşlerini ve bu popüler kültürel unsurların onların düşünce yapıları, sanatsal tercihleri ve sosyal ilişkiler üzerindeki etkisini inceleyen nitel araştırmanın bulguları ortaya konulmuştur. Araştırma, öğrencilerin manga ve anime ile ilgili düşüncelerini, algılarını ve bu unsurların kendileri üzerindeki etkilerini yansıtan verileri derinlemesine analiz etmektedir.

Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmış olup, öğrencilerin bu kültürel fenomenlere yönelik kapsamlı ve çok yönlü bakış açılarını ortaya koymaktadır. Bulgular, öğrencilerin popüler kültüre ve özellikle manga ve animeye yönelik farklı perspektiflerini, bu fenomenlerin onların günlük yaşamları, kişisel ilgi alanları ve sanatsal ifadeleri üzerinde nasıl bir etki yarattığını göstermektedir.

Bu bölümde sunulan bulgular, araştırmanın genel amacına ve alt amaçlarına yönelik derinlemesine bir anlayış sağlamakla birlikte, gençlerin manga ve anime gibi popüler kültür fenomenlerine yönelik tutumlarının ve bu unsurların yaşamları üzerindeki etkilerinin kapsamlı bir değerlendirmesini sunmayı amaçlamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrenciler K1, K2, ...vb. kod olarak gösterilmiş ve bulgular bu şekilde yorumlanmıştır.

## Genel Amaca Yönelik Elde Edilen Bulgular

### Yarı yapılandırılmış görüşmede 1. Soruya ilişkin bulgular

Araştırma genel amacı kapsamında öğrencilere birinci soru olarak "Görsel sanatlarla ilgileniyor musunuz? Hangi sanat dalları size ilginç geliyor? Bu sanat dalları hakkında ne düşünüyorsunuz?" soruları yöneltilmiştir. Katılımcıların (K1, K2, ...), bu soruya verdiği yanıtlardan oluşturulan alt temalar Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1:** Katılımcıların görsel sanatlarla ilgileniyor musunuz? sorusuna ilişkin temalar.

Tema	N	Katılımcılar
İlgileniyorum	27	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K27, K28, K29
İlgilenmiyorum	3	K4, K26, K30

Tablo 1, araştırmaya dahil edilen öğrencilere yöneltilen "Görsel Sanatlarla İlgileniyor musunuz?" sorusuna alınan yanıtları göstermektedir. Yanıtlara göre 27 katılımcı ilgili olduklarını belirtirken, sadece 3 katılımcı ilgisiz olduklarını ifade etmiştir. Bu veriler ışığında, katılımcıların büyük bir kısmının görsel sanatlara ilgi gösterdiği ve yalnızca birkaçının bu alana yönelik ilgi duymadığı sonucu çıkarılabilir.

**Tablo 2:** Görsel sanatlarda hangi sanat dalları size ilginç geliyor sorusuna ilişkin temalar.

Popüler Eğilim			Klasik Eğilim				
Anime- Manga	Graffiti	Popüler Sanat	Heykel	Ebru Sanatı	Karakalem ve Portre	Seramik	Müzik
7 kişi	3 kişi	4 kişi	5 kişi	6 kişi	5 kişi	1 kişi	6 kişi
K3	K11	K5	K5	K7	K1	K2	K8
K11	K14	K9	K6	K10	K3		K17
K12	K26	K19	K13	K16	K4		K22
K15		K27	K16	K24	K5		K26
K16			K20	K25	K7		K28
K23				K29			K30
K27							

Tablo 2, katılımcılara yöneltilen "Görsel sanatlarda hangi sanat dalları ilginizi çekiyor?" sorusuna alınan yanıtları göstermektedir. Yanıtlara göre; beş kişi karakalem ve portreye, bir kişi seramiğe, dört kişi popüler sanata, beş kişi heykele, altı kişi ebru sanatına, yedi kişi anime ve mangaya, üç kişi grafitiye ve altı kişi müziğe ilgi duyduklarını belirtmiştir. Bu veriler, görsel sanatların özellikle resim ve plastik sanatlar yönünden katılımcılar

arasında popüler olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, ebru sanatının altı kişi tarafından tercih edilmesi, bu geleneksel sanat dalının hala ilgi çekici olduğunu göstermektedir. İlginç bir şekilde, müzik, genellikle görsel sanatlar kategorisine girmezken, katılımcıların müzik videoları aracılığıyla müziği görsel bir sanat olarak algıladıkları sonucu çıkarılmaktadır.

**Tablo 3:** Bu sanat dalları hakkında ne düşünüyorsunuz sorusuna ilişkin cevaplar.

<b>Rahatlamak</b>	<b>Yaratıcılık</b>	<b>Merak</b>	<b>Estetik</b>	<b>Eğlence</b>
5 kişi	2 kişi	14 kişi	6 kişi	5 kişi
K4, K5, K7, K23, K26	K2, K15,	K1, K2, K4, K6, K10, K13, K14, K16, K17, K18, K21, K25, K28, K29	K3, K5, K8, K15, K18, K23	K6, K12, K13, K14 K16

Tablo 3, katılımcılara yöneltilen "Hangi sanat dalları ilginizi çekiyor ve bu dallar hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?" sorusu üzerine temellendirilmiştir. Toplanan verilere dayanarak, beş kişi sanatla uğraşmanın kendilerine bir rahatlama hissi verdiğini ifade etmiştir. İki kişi, sanat dallarında yaratıcılığın kendileri için kritik bir önem taşıdığını vurgulamıştır. Estetik, subjektif bir algı meselesi olduğundan, altı katılımcının görsel sanatları estetik bir zevk olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Beş katılımcı bu sanat dallarının eğlenceli bulunduğunu belirtmiştir. Çıkarılan genel sonuçlara göre, on dört katılımcı bu sanat dallarına karşı güçlü bir merak duygusu sergilemiştir. Elde edilen bulgular, katılımcıların büyük bir kısmının başlangıçta küçük bir ilgiyle sanat dallarına yönelmeye başladıklarını ve bu ilginin zamanla derinleştiğini göstermektedir.

Araştırma kapsamında oluşturulan Rahatlamak teması ile ilgili K5 nolu katılımcının temayı en iyi yansıtan görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Katılımcı-5: Evet, Post modern tarzda karakalem, heykel ve popüler sanat çalışmaları ilginç ve güzel geliyor. İçimdeki duyguları yansıtabiliyorum ayrıca post modern güzel olduğunu düşünmemin sebebi geri dönüşümden yapıldığı için daha güzel olduğunu düşünüyorum.

Araştırma kapsamında oluşturulan Yaratıcılık teması ile ilgili K2, K15 nolu öğrencilerden K2 adlı katılımcının görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Katılımcı-2: Evet ilgileniyorum, seramik ilginç geliyor çünkü çamura şekil vermeleri, baştan yaratmak hoş geliyor.

Araştırma kapsamında oluşturulan Merak teması ile ilgili K10 nolu katılımcının temayı en iyi yansıtan görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Katılımcı-10: Evet ilgileniyorum, ebru sanatı ve puantizm bana çok ilginç geliyor ve aynı zamanda zor gibi

Araştırma kapsamında oluşturulan Estetik teması ile ilgili K3 nolu katılımcının temayı en iyi yansıtan görüşüne yer verilmiştir

Katılımcı-3: Evet sanırım Rönesans dönemi çalışmaları gözüme güzel geliyor ama o konuda pek yetenekli değilim açıkçası, Manga ve Animedede en çok ilgi gösterdiğim alanlardan Araştırma kapsamında oluşturulan Eğlence teması ile ilgili K6, K12, K13, K14 K16 nolu öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir

### **Birinci Alt Amaca Yönelik Elde Edilen Bulgular**

Soru 2 ve Soru 10, öğrencilerin popüler kültüre dair algılarını ve bu kültürel fenomenlerin onlar üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Öğrencilerin popüler kültür tanımları, ilgi çeken popüler kültür ürünleri ve popüler kültürün sanatsal çalışmalarına etkileri sorgulanmıştır.

#### **Yarı yapılandırılmış görüşmede 2. Soruya ilişkin bulgular**

Araştırma kapsamında öğrencilere ikinci soru olarak; "Popüler kültürün tanımı nedir? Hangi popüler kültür ürünleri ilginizi çeker? Sanatsal çalışmalar yaparken popüler kültürden etkileniyor musunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlara ilişkin temalar aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir.

**Tablo 4:** Popüler kültürün tanımı nedir? sorusuna verilen cevapların sonucunda ulaşılan temalar.

Temalar	Kültür Çeşitleri
Popüler Kültür Çeşitleri	
Sürü Psikolojisi (K7)	Çağdaş Kültür (K19, K27)
Moda ve Trend (K13, K18, K20, K21, K24, K26)	Sosyal Medya Kültürü (K3, K29)
Yeni Nesilin Bakış Açısı (K1)	Japon ve Kore Kültürü (K6)
Gündem (K2, K9, K10, K11, K12, K25, K28)	Ortak Kültür (K4, K5, K8, K14, K17)
Rövanşta Olan Her Şey (K16, K22)	
Özentilik (K15, K30)	

Tablo 4'te, "Popüler kültür nedir?" araştırma sorusuna verilen yanıtlar analiz edilmiştir. Katılımcılar genellikle popüler kültürü; güncel olaylar, moda trendleri ve toplumun bir konu etrafında birleşmesi gibi faktörlerle ilişkilendirmişlerdir. Bu tanımlar iki geniş kategori altında incelenebilir: bir yanda popüler kültürü mevcut konular ve trendlerle tanımlayanlar, diğer yanda ise onu çeşitli kültürel formlar içinde ele alanlar bulunmaktadır. Çoğunluk, popüler kültürün, toplumun geniş kesimleri tarafından ortaklaşa buluşma ve etkileşim noktası olarak görüldüğünü belirtmiştir. Popüler kültür konseptlerinde özellikle gündem ve moda gibi konular ön plana çıkmıştır. Bazı katılımcılar popüler kültürü, özellikle sosyal medya aracılığıyla şekillenen bir kültürel form olarak tanımlamışlardır, bu da sosyal medyanın kültürel etkileşim ve oluşum üzerindeki etkinliğini göstermektedir. Belirli yanıtlarda, "Z" kuşağının tercihlerinin popüler kültürün şekillenmesinde etkili olduğu vurgulanmıştır; bu, farklı yaş gruplarının kültürel dinamikler üzerindeki etkisine işaret etmektedir. Son olarak, bazı katılımcılar popüler kültürü rekabet ve yarışma bağlamında tanımlamış, bu da popüler kültürün değişken ve rekabetçi doğasını yansıtmaktadır.

**Tablo 5:** Hangi popüler kültür ürünleri ilginizi çeker? sorusunun cevaplarından ulaşılan temalar.

Temalar	Katılımcılar
Pop Sanat	K2, K14, K19, K24, K28, K29
Pop Müzik	K1, K5, K7, K8, K14
Manga ve Anime	K6, K12
Popüler kıyafetler	K9, K10, K21, K25, K27
Popüler Sosyal Medya	K3, K18
Zihinsel Sanatlar	K11

Tablo 5, katılımcılara hangi popüler kültür ürünlerinin ilgilerini çektiği sorulmuş ve verilen cevaplar incelendiğinde, popüler kültürün farklı yönlerinin öne çıktığı görülmektedir. Katılımcılar arasında pop müzik, popüler kültürün bir ürünü olarak dikkat çekmektedir. Pop müziğin, geniş bir kitle tarafından benimsendiği ve dinlendiği vurgulanmıştır. Bazı katılımcılar, popüler kültürün içinde bulunan bir sanat akımı olan "pop sanatı"na da öne çıkarmıştır. Pop sanatının günümüzde hala etkili olduğunu ve popüler kültürün bir parçası olarak kabul edildiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar arasında, son dönemde giyim tarzlarının ve kıyafetlerin popüler kültürün bir yansıması olduğu görüşü yaygındır. Aynı kıyafet ve ayakkabıların popülerliği, insanların benzer giyinme tarzlarını tercih etmelerine yol açmıştır. Bir katılımcı, zihinsel sanatların da popüler kültürün bir parçası haline geldiğini belirtmiştir. Özellikle teknolojik gelişmelerin etkisiyle zihinsel sanatların daha fazla ilgi gördüğünü ifade etmiştir. Manga ve Anime: İki katılımcı, manga ve anime kültürünün popüler kültürün bir ögesi olduğunu vurgulamıştır. Manga ve anime, özellikle genç nesiller arasında büyük bir takipçi kitlesi bulmaktadır ve küresel düzeyde popülerliğini sürdürmektedir. Bu cevaplar, popüler kültürün çok yönlü ve dinamik bir olgu olduğunu göstermektedir. Müzikten sanata, modadan zihinsel sanatlara ve medya ürünlerine kadar birçok farklı alanda popüler kültürün etkisinin görüldüğü ve bu alanların insanların ilgisini çektiği sonuçlarına işaret etmektedir.

Araştırma kapsamında oluşturulan Pop Sanat teması ile ilgili K19 ve K24 no.lu öğrencilerin temayı en iyi yansıtan görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Katılımcı-19: Gelişmiş, gelişmekte olan herkes tarafından bilinen yeni kültür. Yeni çıkan müzikler ve el işi ürünleri ilgimi çekiyor. Sanatsal çalışmalar yaparken görüp, dinlediğim çalışmalardan etkilenirim.

Katılımcı-24: Popüler kültür tüm dünyada bir şeyin bir anda popüler olması demektir. Sanatsal anlamda çalışmalar yaparken etkileniyorum çünkü tüm insanların aynı anda yaptığı bir şeyi ben daha güzel yapıp ön plana çıkmak isterim.

Araştırma kapsamında oluşturulan Pop Müzik teması ile ilgili K7 ve K8 no.lu öğrencilerin temayı en iyi anlatacak görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Katılımcı-7: Sürü psikolojisinin önde bulunduğu kültür, müzik. Kesinlikle evet.

Katılımcı-8: Tüm topumu ortak bir noktada buluşmasıdır. Müzik evet.

Araştırma kapsamında oluşturulan Manga ve Anime teması ile ilgili K6 no.lu öğrencinin temayı en iyi anlatacak görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Katılımcı-6: Japon ve Kore kültürü, anime ve manga, evet.

Araştırma kapsamında oluşturulan Popüler Kıyafetler teması ile ilgili K21 ve K27 no.lu öğrencilerin temayı en iyi anlatacak görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Katılımcı-21: Bir şeyin aynı anda trend olmasıdır. Popüler kültürle genelde moda anlamında ilgilenirim. Soyut çalışmalar son zamanlarda trend olmadığı için sanatsal anlamda ilgileniyorum.

Katılımcı-27: Popüler kültürü teknolojik icatların gelişiminin artmasıyla oluşan bir akım olarak tanımlıyorum. Popüler kültür ürünlerinden ilgimi çeken şey kıyafet konusunda daha eski yılların kıyafetlerinin tekrar tercih edilmesidir.

Araştırma kapsamında oluşturulan Popüler Sosyal Medya teması ile ilgili K3 nolu öğrencilerin temayı en iyi anlatacak görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Katılımcı-3: Popüler kültür sosyal medya kültürüdür. Pek hoşlandığım bir şey değil şahsen, 2018-2019 animasyon akımlarından çok etkilenmişim. Sanatsal olarak bakarsak sanırım etkileniyor olabilirim ama anime ve manga kategorisini kötü etkilediğini düşünüyorum.

Araştırma kapsamında oluşturulan Zihinsel Sanatlar teması ile ilgili K11 no.lu öğrencinin temayı en iyi anlatacak görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Katılımcı-11: Popüler kültür gündemde moda olan şeylerdir. Hayal ürünü barındıran düşünsel ve zihinsel sanatlar. Biraz etkileniyorum.

**Tablo 6:** Sanatsal çalışmalar yaparken popüler kültürden etkileniyor musunuz? sorusuna verilen cevaplardan ulaşılan temalar.

Evet	Hayır
23 kişi K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K12, K13, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K28, K29	5 kişi K9, K14, K15, K16, K23

Tablo 6'da katılımcılara yöneltilen bir soru üzerine kuruludur: Sanatsal çalışmalarında popüler kültürün etkisi olup olmadığı. Verilen yanıtların çoğunun olumlu yönde olması, öğrencilerin çoğunluğunun sanatsal ifade ve üretimlerinde popüler kültürden etkilendiğini gösteriyor. Bu durum, popüler kültürün sanatçılar ve yaratıcı bireyler üzerinde geniş ve çeşitlendirici bir etkiye sahip olduğunu ortaya koyuyor

#### *Yarı yapılandırılmış görüşmede 10. Soruya ilişkin bulgular*

Araştırma kapsamında öğrencilere onuncu soru olarak "Son olarak, popüler kültür ve görsel sanatlar hakkındaki düşüncelerinizi değiştirebilecek bir şey olsaydı, ne olmasını isterdiniz?" şeklindeki soru öğrencilere yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlara ilişkin cevaplar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

**Tablo 7:** Popüler kültür ve görsel sanatlar hakkındaki düşüncelerinizi değiştirebilecek bir şey olsaydı, ne olmasını isterdiniz sorusuna verilen cevaplardan ulaşılan temalar.

Temalar	Katılımcılar
Önyargıları kırmak	K17, K19, K21
Özgün çalışmalar yapılması	K1, K25, K27
Daha etkileyici çalışmalar yapılması	K2, K5, K20
Yeni bir tarz, yeni bir alan oluşturmak	K6, K22
Manga ve anime ayrı bir ders olmalı	K18
Sanattaki Linçlenme olayının bitirilmesi	K12
Postmodernizm, popüler kültür akımları bitirilmeli	K3, K14, K26
Görsel sanatlar evrenselleştirilmeli ve ufku genişletilmeli	K15

Tablo 7, araştırma katılımcılarına "Popüler kültür ve görsel sanatlar hakkında değiştirmek istediğiniz bir şey olsaydı, ne olurdu?" sorusunu yönelterek, katılımcıların bu alanlarla ilgili görüşlerindeki potansiyel değişim ve beklentileri ortaya koymaktadır. Katılımcıların verdiği cevaplar, bu alanlara yönelik çeşitli perspektifler sunmuştur:

**Önyargıların Kırılması:** Üç katılımcı, sahip oldukları ön yargıları kırmak istediklerini belirtmiş, bu cevaplar katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşmelerde bu önyargıları fark etmiş olabileceğini ve bunları aşma isteğine sahip olduklarını gösteriyor.

**Özgünlük ve Yaratıcılık:** Diğer üç katılımcı, popüler kültür ve görsel sanatlardaki çalışmalarda daha fazla özgünlük ve yaratıcılık beklediklerini ifade etmiş, bu görüşler mevcut çalışmaların katılımcılar arasında etkileycilik açısından yetersiz bulunduğunu gösteriyor.

**Yeni Sanat Dallarının Oluşturulması:** İki katılımcı, mevcut alanlarda değil, yeni ve farklı bir tarzda sanat dalı oluşturulması gerektiğini belirtmiş, bu görüş geleneksel sanat formlarının dışında yeni ve yenilikçi sanat anlayışlarına yönelik bir talebi yansıtıyor.

**Manga ve Anime Eğitimi:** Bir katılımcı, manga ve animenin özel bir ders veya müfredatta yer alması gerektiğini belirtmiş, bu görüş manga ve animenin sanat eğitiminde daha fazla tanınması gerektiğini vurguluyor.

**Sanatçılara Toplumsal Saygı:** Bir diğer katılımcı, sanatla ilgilenen kişilerin toplumda linçlenme ve dışlanma riskiyle karşı karşıya olduğunu ifade etmiş, bu açıklama sanatla uğraşan bireylerin toplumda daha fazla saygı görmesi gerektiğini yansıtıyor.

**Görsel Sanatlar Dersinin Değerlendirilmesi:** Son olarak, bir katılımcı görsel sanatlar dersine daha fazla değer verilmesi ve bu dersin evrenselleştirilmesi gerektiğini vurgulamış, bu görüş görsel sanatların eğitim sisteminde daha önemli bir rol oynaması gerektiğini ortaya koyuyor.

Araştırma kapsamında oluşturulan Özgün çalışmalar yapılması teması ile ilgili K27 nolu öğrencinin temayı en iyi anlatacak görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Katılımcı 27: İnsanların benzer öğeleri değil de daha özgün daha bireyi yansıtan çalışmalar yapmalarını, eser vermelerini isterdim. Bir akıma herkesin katılmasını istemezdim.

Araştırma kapsamında oluşturulan Daha etkileyici çalışmalar yapılmalı teması ile ilgili K2 nolu öğrencinin temayı en iyi anlatacak görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Katılımcı 2: Bunlardan daha etkileyici bir şeylerin ortaya çıkması.

Araştırma kapsamında oluşturulan Postmodernizm ve popüler kültür akımları bitirilmeli teması ile ilgili K3 ve K26 no.lu öğrencilerin temayı en iyi anlatacak görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Katılımcı 3: İnsanlar aynı şeyleri yapmayı bırakıp, bir tuvale muz yapıştırarak buna sanat deyip milyonlarca dolara satmayı bırakırsa belki fikirlerim değişir.

Katılımcı 26: Çok fazla popüler olan şeylerin sanatçı veya sanata dair bir bilgisi olmadığı halde çok fazla önem verilmesini değiştirmek isterdim.

Araştırma kapsamında oluşturulan “Sanattaki Linçlenme Olayının Bitirilmesi” teması ile ilgili K12 no.lu öğrencinin temayı en iyi anlatacak görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Katılımcı 12: İnsanlığın linçlenmesinin durdurulmasını isterdim.

Araştırma kapsamında oluşturulan “Görsel Sanatlar Evrenselleştirilmeli ve Ufku Genişletilmeli” teması ile ilgili K15 nolu öğrencinin temayı en iyi anlatacak görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Katılımcı 15: Görsel sanatlar gibi bir konu Dünyanın her yerinde insanlara çocukluktan aşılmalı ve desteklenmelidir. Popüler Kültür daha aza indirgenmelidir.

Araştırma kapsamında oluşturulan “Manga ve Anime Ayrı Bir Ders Olmalı” teması ile ilgili K18 no.lu öğrencinin temayı en iyi anlatacak görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Katılımcı 18: Manga ve animelerin derslerde daha yoğun olabilmesini sağlardım. Kişisel fikirlerimizi ortaya koyup farklı bir türde ortaya çıkarabilirdik

Araştırma kapsamında oluşturulan “Önyargıları Kırma” teması ile ilgili K19 no.lu öğrencinin temayı en iyi anlatacak görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Katılımcı 19: İnsanların resim, anime gibi konulardaki küçümseme ve nefretlerini ortadan kaldırmak isterdim.

Araştırma kapsamında oluşturulan “Yeni Bir Tarz, Yeni Bir Alan Oluşturmak” teması ile ilgili K6 no.lu öğrencinin temayı en iyi anlatacak görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Katılımcı 6: Yeni bir ilgi alanına sahip olmak.

## İkinci Alt Amaca Yönelik Elde Edilen Bulgular

Görüşme formundaki soru 3, soru 5 ve soru 6, öğrencilerin manga ve animeye olan ilgisinin derinliğini ve bu türler hakkındaki düşüncelerini ortaya koymak için tasarlanmıştır. Bu sorular aracılığıyla, öğrencilerin manga ve animeye neden ilgi duydukları, hangi içerikleri izledikleri veya takip ettikleri ve bu türlerin kendileri için ne anlam ifade ettiği sorgulanmıştır.

### Yarı yapılandırılmış görüşmede 3. Soruya ilişkin bulgular

Araştırma kapsamında öğrencilere üçüncü soru olarak "Manga ve anime hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden bu türler sizi ilgilendiriyor?" şeklindeki soru öğrencilere yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlara ilişkin temalar aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir.

**Tablo 8:** Manga ve anime hakkında ne düşünüyorsunuz? Sorusuna verilen cevaplardan ulaşılan temalar.

Temalar	Katılımcılar
Dikkat Çekicilik	K1, K3, K7, K10, K29
Farklılık	K2, K4, K5, K9
Renklilik ve Hareketlilik	K6
Mutluluk İçeren Duygular	K8, K11, K12, K13, K23
Eğlence	K17, K21, K25, K27
Hayal Gücü ve Olağanüstülük	K14, K16, K18, K19, K20, K28

Tablo 8, Araştırmada, katılımcılara "Manga ve anime hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş ve verilen cevaplar incelendiğinde, bu sanat türüne yönelik çeşitli görüşlerin ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Beş katılımcı, manga ve animeyi dikkat çekici bir kavram olarak değerlendirmiştir. Bu, bu sanat türünün insanların ilgisini çektiğini ve farklılığını vurgulayan bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Dört katılımcı, manga ve animeyi farklı ve benzeri olmayan bir sanat çalışması olarak görmektedir. Bu, bu sanat türünün diğer sanat formlarından ayrıştığını ve özgün bir kimliğe sahip olduğunu ifade etmektedir. Bir katılımcı, manga ve animeyi hareketlilik ve renklilik açısından değerlendirmiştir. Bu yaklaşım, bu sanat türünün canlı ve dinamik özelliklerini vurgulamaktadır. Beş katılımcı, manga ve anime çalışmalarının mutluluk kaynağı olduğunu belirtmiştir. Bu, bu sanatın izleyiciye pozitif duygusal deneyimler sunma kapasitesine atıfta bulunmaktadır. Dört katılımcı, manga ve animeyi eğlence amaçlı yapılan bir çalışma olarak görmektedir. Bu, bu türün genellikle izleyiciye eğlence ve keyif verme amacı güttüğünü yansıtmaktadır. En çok cevap verilen görüş, dört katılımcı tarafından paylaşılan ve manga ve animenin hayal gücünün büyük oranda yer aldığı ve aynı zamanda olağanüstü olayların sıkça yer aldığı bir sanat türü olarak değerlendirildiği görüşüdür. Bu, manga ve animenin fantastik ve yaratıcı öğelerle dolu olduğunu vurgulamaktadır. Sonuç olarak, araştırmaya katılanların manga ve anime hakkındaki görüşleri, bu sanat türünün çeşitliliğini ve etkileyciliğini yansıtmaktadır. Manga ve anime, özgün, eğlenceli, duygusal bir deneyim sunan ve genellikle hayal gücü ile olağanüstü unsurları içeren bir sanat türü olarak algılanmıştır.

Araştırma kapsamında oluşturulan Dikkat Çekicilik teması ile ilgili K3 nolu öğrencinin temayı en iyi anlatacak görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Katılımcı-3: Manga/ anime olarak çizim tarzını seviyorum ama Japon kültürü biraz garip ve ilginç geliyor. Şu an popüler kültürün etkisiyle ilginin arttığını düşünüyorum. Çok küçük yaşlarda ilgi duymuştum ve kolay bir çizim yöntemi olduğunu düşünüyorum.

Araştırma kapsamında oluşturulan Farklılık teması ile ilgili K2 nolu öğrencinin temayı en iyi anlatacak görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Katılımcı-2: Bence normal insanlardan çok farklı zaten bu yüzden ilgileniyorum. Farklı olması hoşuma gidiyor.

Araştırma kapsamında oluşturulan Renklilik ve Hareketlilik teması ile ilgili K6 nolu öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Katılımcı-6: Renkli ve hareketli ayrıca çizgi dizi karakterleri ile hayatı öğretiyorlar. Hoşuma da gidiyor.

Araştırma kapsamında oluşturulan Mutluluk İçeren Duygular teması ile ilgili K11 nolu öğrencinin temayı en iyi anlatacak görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Katılımcı-11: Mangalar ve animeler çok eğlenceli oluyor. Genelde sihir gibi hayal dünyalarını yansıttıkları için eğlenceli oluyorlar.

Araştırma kapsamında oluşturulan Eğlence İçeren Duygular teması ile ilgili K17 nolu öğrencinin temayı en iyi anlatacak görüşüne aşağıda yer verilmiştir:



Katılımcı-17: Manga ve animeler kısa süreli olduğu için ve çizimlere sahip olduğu için bence ilgi çekici ve eğlenceli, bu türleri izlerken eğlendiğim ve çizimleri izlemek hoşuma gittiği için bu türlerle ilgilenmiyorum.

Araştırma kapsamında oluşturulan Hayal Gücü ve Olağanüstülük İçeren Duygular teması ile ilgili K16 ve K28 nolu öğrencilerinin temayı en iyi aktaracak görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Katılımcı-16: Droemon, winx club, deat note... Anime izlemeyi çok severim. Mangayı takip edemesem de seviyorum. Olağanüstü görüntüleri etkileyici ve akılda kalıcı oluyor.

Katılımcı-28: Farklı insanların farklı paralel evrenlerdeki çeşitli hayatlarını izlemek ve okumak bence eğlenceli bir aktivite. Bu tür beni ilgilendiriyor çünkü ben de ayrıca çizim yapıyorum.

#### ***Yarı yapılandırılmış görüşmede 5. Soruya ilişkin bulgular***

Araştırma kapsamında öğrencilere beşinci soru olarak "Manga ve anime dizilerini veya filmlerini izliyor musunuz? Manga ve anime sanatçıları biliyor musunuz?" şeklindeki soru öğrencilere yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlara ilişkin cevaplar aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir.

**Tablo 9:** Manga ve anime dizi veya filmlerini izliyor musunuz? Sorusuna verilen cevaplardan ulaşılan temalar.

<b>Evet</b>	<b>Hayır</b>	<b>Bazen</b>
14	12	4
K5, K6, K8, K11, K12, K15, K16, K17, K19, K23, K24, K27, K28, K29	K2, K4, K9, K10, K13, K14, K20, K22, K25, K26, K30	K1, K3, K18, K21

Tablo 9'da, "Manga ve anime dizi veya filmlerini izliyor musunuz?" sorusuna gelen yanıtlar, bu türün izleyici çekiciliğini açığa çıkarmaktadır. 14 katılımcının manga ve animeleri düzenli olarak takip ettiğini söylemesi, bu sanat formunun kimi izleyiciler arasında popüler ve ilgi çekici olduğunu belirtiyor. Diğer taraftan, 12 kişinin izlemediğini beyan etmesi izleyici tercihlerinin ne kadar geniş yelpazede olduğunu gösteriyor. Nadiren izlediğini dile getiren 4 kişi ise, bu tür içeriklere karşı belirli zamanlarda ilgi duyulabileceğini işaret ediyor. Bu yanıtlar, manga ve animeye olan ilginin, kişinin kendi zevkleri ve zaman ayırma tercihlerine bağlı olarak değişebildiğini ortaya koyuyor.

Araştırma kapsamında Manga ve anime dizilerini veya filmlerini izliyor musunuz? Sorusuna evet cevabı veren K8, K11, K15, no.lu öğrencilerin temayı en iyi aktaracak görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Katılımcı 8: Evet daha çok anime izliyorum. Sanatçıları tanıyorum, Saitama, Tanjiro, Bakugou, Midoriye, Kyouka Jirou gibi.

Katılımcı 11: Evet izliyorum. Demon slayer veya jujutsu kaisen. Sanatçı olarak da Osuma Dazai biliyorum.

Katılımcı 15: Manga okumayı ve anime izlemeyi seviyorum. Hyao Miyazaki anime sektörünün ödüllü isimlerindedir. Eserleri ghipli olarak geçer, komşum toloro, Yürüyen Şato gibidir.

**Tablo 10:** Manga ve anime sanatçıları biliyor musunuz? Sorusuna verilen cevaplardan ulaşılan temalar.

<b>Evet</b>	<b>Hayır</b>
12	13
K3, K4, K5, K6, K8, K11, K12, K15, K21, K23, K27, K28, K29	K1, K2, K9, K10, K13, K14, K16, K18, K20, K22, K25, K26, K30

Tablo10'da katılımcılara "Manga ve anime sanatçıları biliyor musunuz?" sorusu sorulmuş ve katılımcıların bu konudaki farklı bilgi düzeyleri belirlenmiştir. 25 kişiden 12'si bu sanatçıları tanıdıklarını belirtirken, 13 kişi ise tanımadıklarını ifade etmiş. Bu durum, manga ve anime kültürüne olan ilginin sanatçılar hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmayı gerektirmediğini göstermektedir. Yani, bu alana olan ilgi kişilerin sanatçıları tanıma düzeylerine göre değişiklik gösterebilmektedir.

Araştırma kapsamında Manga ve anime sanatçıları biliyor musunuz? Sorusuna evet cevabı veren K3 no.lu öğrencinin temayı en iyi anlatacak görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Katılımcı 3: çok izlemiyorum açıkçası ama Manga okumuştum ve anneme izlemiştim 'Kakifly' resmi bir mangada serbest sanatçı olarak cudlil'i seviyorum.

#### ***Yarı yapılandırılmış görüşmede 6. Soruya ilişkin bulgular***

Araştırma kapsamında öğrencilere altıncı soru olarak "Manga ve anime sanatçılarından takip ettiğiniz sanatçılar var mı?" şeklindeki soru öğrencilere yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlara ilişkin cevaplar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

**Tablo 11:** Manga ve anime sanatçılarından takip ettiğiniz sanatçılar var mı? Sorusuna verilen cevaplardan ulaşılan temalar.

Evet	Hayır
9 K3, K5, K6, K8, K15, K19, K23, K28, K29	21 K1, K2, K4, K7, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K16, K17, K18, K20, K21, K22, K24, K25, K26, K27, K30

Tablo 11'de, katılımcılara "Manga ve anime sanatçılarından takip ettiğiniz var mı?" diye sorulmuş ve 30 öğrencinin katılımıyla elde edilen verilere dayanarak, çoğunluğun (%70) bu sanatçıları takip etmediği belirlenmiştir. Diğer yandan, azınlık bir grup (%30) aktif olarak manga ve anime sanatçılarına takip etmektedir ve bu grup içerisinde 8 kişi takip ettikleri sanatçılardan bahsetmiştir. Bu, katılımcıların yalnızca küçük bir kısmının manga ve anime sanatçılarına olan ilgisini aktif bir takiple desteklediğini ve bu sanatçıların genel izleyici kitlesi üzerinde sınırlı bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir. Bu bulgular, bu sanat alanında daha geniş bir farkındalık ve ilgi yaratma ihtiyacını da işaret etmektedir.

Araştırma kapsamında Manga ve anime sanatçılarından takip ettiğiniz sanatçılar var mı? Sorusuna evet cevabı veren K15 no.lu öğrencinin temayı en iyi anlatacak görüşlerine yer verilmiştir: Katılımcı 15: Hyao Miyazaki çok severek takip ettiğim bir sanatçıdır ancak şu an hayatta olmayan bir sanatçıdır.

### **Üçüncü Alt Amaca Yönelik Elde Edilen Bulgular**

Soru 4, Soru 7, Soru 8 ve Soru 9, öğrencilerin manga ve animeyle etkileşimlerini ve bu türlerden nasıl yaratıcı ilham aldıklarını inceler. Öğrencilerin bu türlerle bağlantılı sanat dalları, karakterler ve müzik grupları hakkındaki düşünceleri ve bu alanlardan nasıl etkilendikleri sorulmuştur.

#### **Yarı yapılandırılmış görüşmede 4. Soruya ilişkin bulgular**

Araştırma kapsamında öğrencilere dördüncü soru olarak "Manga ve anime öğelerinin başka hangi sanat dallarında (müzik, moda, edebiyat vb.) yer aldığını düşünüyorsunuz?" şeklindeki soru öğrencilere yöneltilmiştir.

**Tablo 12:** Manga ve anime öğelerinin başka hangi sanat dallarında yer aldığını düşünüyorsunuz? Sorusuna verilen cevaplardan ulaşılan temalar.

Manga ve Animenin Yer Aldığı Diğer Sanat Dalları	Katılımcılar
Edebiyat	K1, K15, K17, K18
Resim	K4, K11, K22, K29
Moda	K2, K5, K6, K9, K10, K12, K13, K14, K20, K24, K25, K26, K27, K30
Japon Sokak Modası	K3
Müzik	K3, K7, K8, K16, K19

Tablo 12'deki araştırmaya göre, manga ve animenin yer aldığı diğer sanat dalları konusunda katılımcılar çeşitli yanıtlar vermişlerdir. Dört kişi, bu türlerle ilgili yazılmış kitapların varlığına atıfla 'edebiyat' demişken, başka dört kişi çizim sanatına olan ilgileri nedeniyle 'resim' demiştir. Moda en popüler cevap olarak öne çıkmış; manga ve anime eserlerinin giysi baskılarından kırtasiye ürünlerine kadar geniş bir kullanım alanı bulduğunu göstermiştir. Bir katılımcı, bu sanat eserlerini Japon Sokak modasının bir unsuru olarak görmüş. Diğer yandan, beş kişi 'müzik' cevabını vermiş, Japon müzik gruplarının genç dinleyiciler arasında popüler olduğunu belirtmiştir. Genel olarak, bu sonuçlar manga ve animenin, sadece görsel sanatlarla sınırlı kalmayıp, edebiyat, moda ve müzik gibi birçok sanat dalında etkili olduğunu ve geniş bir kültürel ifade aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında oluşturulan Edebiyat teması ile ilgili K15 no.lu öğrencinin temayı en iyi anlatacak görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Katılımcı-15: Manga ve Animenin müzik ve modaya etki ettiğini düşünüyorum. Manga edebiyatın bir parçasıdır bence.

Araştırma kapsamında oluşturulan Resim teması ile ilgili, K22, no.lu öğrencinin temayı en iyi anlatacak görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Katılımcı 22: Edebiyata girmiş resimde oldukça popüler. Yeni nesil tarafından rağbet görmekte olduğunu düşünüyorum.

Araştırma kapsamında oluşturulan Moda teması ile ilgili K27 no.lu öğrencinin temayı en iyi aktaracak görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Katılımcı 27: günümüzde moda dalında yer aldığımı düşünüyorum, Uzak Doğu'ya karşı ilgisi olan çok fazla genç bireyler var ve bu ilginin modaaya yansadığını düşünüyorum.

Araştırma kapsamında oluşturulan Japon Sokak modası teması ile ilgili K3 no.lu öğrencinin temayı en iyi aktaracak görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Katılımcı-3: müzik olarak jpop zaten çoğunlukla animede de kullanılır. Moda olarak Japon Sokak modası harajuku var

Araştırma kapsamında oluşturulan Müzik teması ile ilgili K16 no.lu öğrencinin temayı en iyi aktaracak görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Katılımcı 16: animelerin çoğunun doğüstü olup akılda kalıcı olmasından dolayı, insanlar animeleri modada ve müzikte kullanarak popüler kültüre ayak uydurmuş olup farklılık yaratıyorlar

#### **Yarı yapılandırılmış görüşmede 7. Soruya ilişkin bulgular**

Araştırma kapsamında öğrencilere yedinci soru olarak "Manga ve anime dizilerinde etkilendiğiniz karakterler var mı? Varsa, bu karakterlere benzemek ister miydiniz? Şeklindeki soru öğrencilere yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlara ilişkin cevaplar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

**Tablo 13:** Araştırmada manga ve anime dizilerinde etkilendiğiniz karakterler var mı? Sorusundan ulaşılan temalar.

Var	Yok
18	12
K5, K6, K8, K10, K11, K12, K15, K16 K17, K18, K19, K21, K23, K25, K26, K27, K28, K29	K1, K2, K3, K4, K7, K9, K13, K14, K20, K22, K24, K30

Tablo 13'e göre, katılımcılara yöneltilen "Manga ve anime dizilerinden etkilendiğiniz karakterler var mı?" sorusu karşısında 18 kişi, bazı karakterlerden etkilendiklerini ve bu karakterlerin kim olduklarını açıkça belirtmiştir. Diğer yandan, 12 katılımcı ise herhangi bir karakterden etkilenmediklerini, yani bu karakterleri örnek almadıklarını ifade etmişlerdir. Bu da katılımcıların üçte ikisinin (18/30), manga ve anime dizilerindeki karakterlerden etkilendiğini; kalan üçte birinin (12/30) ise etkilenmediğini gösteriyor. Araştırma sonuçları, manga ve anime karakterlerinin izleyiciler üzerindeki etkisini ve bu karakterlerin rol model olarak alınma durumunu belgeleyen önemli bir veri tabanı oluşturmaktadır. Bu, manga ve anime dizilerinin izleyiciler üzerindeki etkisini daha ayrıntılı bir şekilde incelememize ve anlamamıza imkan tanır.

Araştırma kapsamında manga ve anime dizilerinde etkilendiğiniz karakterler var mı? Varsa, bu karakterlere benzemek ister miydiniz? Sorusuna evet cevabı veren K6, K8 ve K26 no.lu öğrencilerin temayı en iyi anlatacak görüşlerine yer verilmiştir

Katılımcı 6: Evet var. Naruto, Mori, Midoriya, Sadako vs. Evet isterdim.

Katılımcı 8: MY Hero Academia'dan Kyouka Jira gibi olmak isterdim.

Katılımcı- 26: Kakegurui adlı animmeyi izlediğimde Yumeko adlı karakteri çok beğenmişim, onun gibi aşırı kıvrak bir zekâya sahip olmak isterdim.

#### **Yarı yapılandırılmış görüşmede 8. Soruya ilişkin bulgular**

Araştırma kapsamında öğrencilere sekizinci soru olarak "Manga ve animeye yönelik müzik grupları dinliyorsanız, hangi gruplar bunlar?" Şeklindeki soru öğrencilere yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlara ilişkin cevaplar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

**Tablo 14:** Manga ve animeye yönelik müzik grupları dinliyor musunuz? Sorusundan ulaşılan temalar.

Evet	Hayır
10 kişi	20 kişi
K3, K8, K13, K15, K19, K26, K27, K28, K29, K30	K1, K2, K4, K5, K6, K7, K9, K10, K11, K12, K14, K16, K17, K18, K20, K21, K22, K23, K24, K25

Tablo 14, katılımcıların manga ve anime temalı müzik gruplarını dinleyip dinlemediklerini sorgulamaktadır. Toplam 30 katılımcıdan 18'i (%60) manga ve animeye yönelik müzik gruplarını dinlemediklerini belirtirken, 9 kişi (%30) bu tarz müziklere ilgi duyduğunu ve dinlediğini ifade etmiştir. Böylelikle, araştırmaya katılanların büyük bir kısmının manga ve animeyle ilişkili müziklere ilgi göstermediği ortaya çıkmaktadır. Bu veriler, manga ve anime severlerin genel müzik tercihlerinin bu türle sınırlı olmadığını ve her bir bireyin kendi müzik zevklerinin farklı olabileceğini göstermektedir.

Araştırma kapsamında Manga ve animeye yönelik müzik gruplarını dinliyor musunuz? Dinliyorsanız, hangi gruplar bunlar? Sorusuna evet cevabı veren K26 ve K28 nolu öğrencilerin temayı en iyi anlatacak görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Katılımcı 26: Jun Togowa adlı bir sanatçının birkaç şarkısının dinliyorum ve şarkıları izlediğim birkaç animenin şarkısı olarak geçiyor, biliniyor.

Katılımcı 28: Dinliyordum Ama şu an hatırlamıyorum grup isimlerini. Birkaç isim örnek olarak Bts-Stray Kids- Exo-Txt gruplarını dinliyorum. BTS şarkıları mesela; Butter, Mıc Drop, No More Dream vs.

#### **Yarı yapılandırılmış görüşmede 9. Soruya ilişkin bulgular**

Araştırma kapsamında öğrencilere dokuzuncu soru olarak, "Manga ve anime karakterlerine veya hikâyelerine dayalı çalışmalar yaptınız mı? Yaptıysanız, neden böyle çalışmalar yaptınız ve hangi unsurlar sizi etkiledi?" Şeklindeki soru öğrencilere yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlara ilişkin cevaplar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

**Tablo 15:** Manga ve anime karakterlerine veya hikâyelerine dayalı çalışmalar yaptınız mı? Sorusundan ulaşılan cevaplar.

<b>Daha Önce Çizdim</b>	<b>Daha Önce Çizmedim</b>
16 kişi K1, K3, K5, K6, K7, K8, K11, K12, K13, K15, K16, K19, K20, K23, K29, K30	14 kişi K2, K4, K9, K10, K14, K17, K18, K21, K22, K24, K25, K26, K27, K28

Tablo 15'te, katılımcılara yöneltilen "Manga ve anime karakterlerine veya hikâyelerine dayalı çizim yaptınız mı?" sorusuna verilen cevaplar ışığında, iki farklı grup tespit edilmiştir: Manga ve anime tarzında çizim yapmış olanlar ve hiç yapmamış olanlar. Yapılan analizler, manga ve animeye ilgi duyan katılımcıların yarısının bu türde çizim tecrübesine sahip olmadığını ortaya koymuştur. Bu, manga ve anime sanatına olan ilginin, kişilerin bu konudaki pratik deneyimleriyle doğru orantılı olmadığını göstermektedir. Bu durum, ilgili kişilerin sanatsal deneyimlerinin geniş bir spektrumda olduğunu ve herkesin aynı seviyede beceriye sahip olmadığını belirtir. Bu tespitler, gelecekteki araştırmalar ve eğitim programları için değerli bir zemin hazırlar; manga ve anime sanatını öğrenmeye ve bu alandaki becerilerini geliştirmeye istekli olanlara uygun desteklerin sağlanabileceğine işaret eder.

**Tablo 16:** Araştırmada neden böyle çalışmalar yaptınız ve hangi unsurlar sizi etkiledi? Sorusunun cevabından ulaşılan temalar.

<b>Temalar</b>	<b>Katılımcılar</b>
Etkileycilik	K6, K19
Mutluluk	K8,K15,K23
Merak ve ilgi duymak	K11
Özgünlük	K1,K3
Deneme	K5
Zevk ve eğlence	K11, K12, K20

Tablo 16'da Araştırmada "Neden manga ve animeye yönelik çalışmalar yaptığınızı ve hangi unsurların sizi etkilediğini" sorusu sorulmuş ve katılımcıların verdiği cevaplar, farklı motivasyonları ve etkileyen unsurları ortaya koymuştur. İki katılımcı, manga ve animenin kendilerine sunmuş olduğu etkileyici öyküler ve derinlikten etkilenerek bu sanat dallarına ilgi duyduklarını belirtmişlerdir. Bu unsurlar, onların sanatsal ilgilerini ve yaratıcı süreçlerini bu yönde yönlendirmiştir. Üç katılımcı ise, manga ve anime ile uğraşmanın kendilerine mutluluk ve tatmin hissi verdiğini, bu duygusal doyumu sanatsal ifadelerine yansıttıklarını ifade etmişlerdir. Bir başka katılımcı, merak duygusunun kendisini manga ve animeyle ilgilenmeye ittiğini, bu sanat formunu keşfetme arzusuyla hareket ettiğini söylemiştir. İki katılımcı, manga ve animeyi diğer sanat dallarından ayrılan özgünlüğü ve benzersizliği nedeniyle seçmiş, bu alanda çalışmalar yapmaya yönlendirilmişlerdir. Bir diğer katılımcı ise, bu sanat formuyla sadece kısa süreliğine deneme yaparak, bir deneyim aracılığıyla anlam arayışında olduğunu belirtmiştir. Son olarak, üç katılımcı, manga ve animeyle ilgilenmenin zevkli ve eğlenceli bir süreç olduğunu, bu sanat formunun kendilerine eğlence kaynağı olarak hizmet ettiğini vurgulamışlardır. Bu çeşitli motivasyonlar, manga ve animeye yönelik ilgiyi etkileyen önemli faktörleri ortaya koyarak, sanatla ilgilenen bireylerin bu alana nasıl yaklaştıklarını ve nelerden etkilendiklerini anlamamıza yardımcı olmuştur.

Araştırma kapsamında oluşturulan Özgünlük teması ile ilgili K3 no.lu öğrencinin temayı en iyi anlatacak görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Katılımcı 3: kendi karakterlerimi oluşturmuştum dinlediğim müziklerden etkileniyorum galiba.

Araştırma kapsamında oluşturulan Deneme teması ile ilgili K5 no.lu öğrencinin temayı en iyi anlatacak görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Katılımcı 5: Yaptım, denemek için çizdim.

Araştırma kapsamında oluşturulan Zevk ve eğlence teması ile ilgili K11 no.lu öğrencinin temayı en iyi anlatacak görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Katılımcı 11: Yaptım, çizimleri çok renkli oluyor bu yüzden çizmek hoşuma gidiyor ve yüz hatları çok güzel.

Araştırma kapsamında oluşturulan Etkileycilik teması ile ilgili K6 nolu öğrencinin temayı en iyi anlatacak görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Katılımcı 6: Evet yaptım çünkü hoş ve etkiliydi, animedeki renkler karakterlerin renkleri ve karakterlerin karakter yapıları etkiledi.

Araştırma kapsamında oluşturulan Mutluluk teması ile ilgili K15 nolu öğrencinin temayı en iyi anlatacak görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Katılımcı 15: Odama asmak için ve bazen de sırf mutlu olmak için küçük anime karakterleri çizmiştim.

Araştırma kapsamında oluşturulan Merak ve ilgi duymak teması ile ilgili K11 nolu öğrencinin temayı en iyi anlatacak görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Katılımcı 11: Yaptım, çizimleri çok renkli oluyor bu yüzden çizmek hoşuma gidiyor ve yüz hatları çok güzel.

### **Sonuçlar ve Öneriler**

Bu bölüm, araştırmanın temel amacı ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulguların yorumlaması ve çıkarılan sonuçlara ulaşılmıştır. İşte bu araştırmanın temel amacı ve alt amaçlarına dayalı olarak elde edilen sonuçların yorumlaması:

#### **Temel Amaca Yönelik Sonuçlar**

Araştırmanın temel amacı, öğrencilerin popüler kültürel fenomenlerden nasıl etkilendikleri ve bu etkileşimin düşünceleri ve sanatsal ifadeleri üzerindeki yansımalarını anlamak olmuştur. Elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

**Popüler Kültüre Etki:** Öğrenciler, özellikle anime ve manga gibi popüler kültürel fenomenlerden önemli ölçüde etkilenmekte olduklarını belirtmişlerdir. Bu etki duygusal, düşünsel ve kültürel açıdan çeşitlilik göstermektedir. Popüler kültür, öğrencilerin düşünce dünyasını genişletmekte ve zenginleştirmektedir.

**Sanatsal İfade:** Anime ve manga gibi fenomenlere olan ilgi, öğrencilerin sanatsal ifade biçimlerini etkilemektedir. Bu fenomenler, öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri ve yaratıcı süreçlere katılmaları için bir kaynak olarak görülmektedir. Öğrenciler, fan sanatı üretme, kendi karakterlerini oluşturma ve hikayeler yazma gibi çeşitli yaratıcı yöntemlerle bu etkileşimi sanata dönüştürmektedirler.

**Kimlik ve Değerler:** Popüler kültürel fenomenler, özellikle anime ve manga karakterleri, öğrencilerin kimlik ve değerlerini şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Öğrenciler, bu karakterlerle özdeşleşerek kişisel gelişimlerine katkı sağlamakta ve kendi değerlerini ve dünya görüşlerini oluşturmada bu etkilerden yararlanmaktadır.

#### **Birinci Alt Amaca Yönelik Sonuçlar**

Birinci alt amaçta öğrencilerin popüler kültüre yönelik görüşleri: Öğrencilerin popüler kültüre dair genel görüşlerini ve bu kültürel fenomenlerin onlar üzerindeki etkisini belirlemek. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar şu şekildedir;

Öğrencilerin popüler kültür tanımları geniş bir yelpazede yer almakta. Bazıları bunu çağdaş kültürün bir yansıması ve modernizasyonun bir ifadesi olarak kabul ederken, diğerleri ise yaratıcılığı öldüren ve taklitçilikten oluşan bir kültürel olgu olarak görüyor.

Popüler kültür, gündemde olan kavramlar ve nesnelere ilgili değişkenlik gösteriyor. Öğrenciler, popüler kültürün toplumda bir aynılığa ve benzerlik yarattığını, bu durumun ise özgünlük eksikliği olarak algılandığını ifade ediyorlar.

## **İkinci Alt Amaca Yönelik Sonuçlar**

İkinci alt amaçta manga ve animeye ilişkin ilgi düzeyleri: Öğrencilerin manga ve animeye olan ilgilerini, bu türler hakkındaki düşüncelerini ve tercihlerini detaylandırmak. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar şu şekildedir;

Öğrenciler, manga ve animeye yoğun bir ilgi duyuyorlar. Bu ilgi, Japon kültürüne olan meraklarından kaynaklanıyor. Manga ve anime, özellikle karakterlerin vücut yapılarının standartlardan sapması ve çeşitlilik göstermesiyle dikkat çekiyor. Renkli ve hareketli yapısı, çocukların dünyasında yer bulmasını kolaylaştırıyor. Manga ve anime, hayal gücüne hitap eden, fantastik ve yaratıcı öğelerle dolu bir sanat türü olarak algılanıyor.

## **Üçüncü Alt Amaca Yönelik Sonuçlar**

Üçüncü alt amaçta, etkileşim ve yaratıcılık süreçleri: Öğrencilerin manga ve anime hakkında neden çalışmalar yaptıklarını, bu alanlardan nasıl etkilendiklerini ve onları etkileyen özel unsurların nelerin olduğunu ortaya koymak. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar şu şekildedir;

Öğrenciler, manga ve anime çalışmalarını genellikle özgünlükleri ve farklılıkları nedeniyle yapmaktalar. Manga ve anime, özellikle gençler arasında popüler. Çizimlerdeki karakterlerin gerçek insanlardan farklı olması, izleyicilere farklı bir deneyim sunuyor. Bu sanat türleri, gençlerin ilgisini çeken çeşitli temaları işliyor. Karakterlerin saç stilleri ve giyim tarzları, her bir karakterin benzersizliğini vurguluyor. Bu sonuçlar, lise öğrencilerinin popüler kültür ve manga ile animeye yönelik çeşitli görüşlerini ve bu alanlardaki etkileşimlerini derinlemesine gösteriyor. Popüler kültür, gençlerin dünya görüşlerini ve sanatsal ifadelerini önemli ölçüde etkiliyor. Manga ve anime ise özellikle genç nesiller arasında oldukça popüler bir sanat formu olarak dikkat çekiyor. Bu alanlardaki çalışmalar, gençlerin yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini teşvik ediyor.

Araştırmanın genel sonucu olarak, popüler kültür fenomenlerinin, özellikle anime ve manga gibi alanların, öğrenciler üzerinde önemli etkileri olduğunu belirtebiliriz. Bu etkiler, öğrencilerin duygusal, düşünsel ve kültürel algılarını genişletmekte ve onların sanatsal ifade biçimlerini zenginleştirmekte önemli rol oynamaktadır. Manga ve anime, öğrencilerin kimlik ve değer yargılarını şekillendirmede etkili olup, yaratıcılık ve hayal gücünü teşvik eden birer kaynak olarak öne çıkmaktadır. Bu bulgular ışığında, eğitim ve sanat alanlarında, gençlerin bu tür popüler kültür unsurlarıyla etkileşimlerini destekleyici ve onların yaratıcı ifadelerini geliştirici yöntemlerin daha fazla benimsenmesi önerilebilir. Bu etkileşim, gençlerin düşünce dünyalarının genişlemesine ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunacak şekilde teşvik edilmelidir.

## **Etik Kurul İzni**

Bu çalışmanın etik kurallara uygunluğuna dair etik kurul izni, 20.04.2023 tarihli ve E-77082166-302.08.01-639372 sayılı kararı ile Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonu'ndan alınmıştır.

## **Kaynaklar**

- Aktaş, C. (2001). *Pop art: kaldırımdaki dondurma*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Andy Warhol, Marilyn Monroe. (1964). Erişim 6 Ekim 2023. <https://mkt.artcloud.com/art/marilyn-monroe-painting-by-andy-warhol>.
- Batmaz, V. (2006). *Medya popüler kültürü gizler*. İstanbul: Karakutu.
- Brenner, E. R. (2007). *Understanding Anime ve Manga*. London: Libraries Unlimited.
- Btooom Filminden bir kare. (2012). Erişim 6 Ekim 2023. <https://www.animeler.net/galeri/yetiskinler-icin-tam-10-manga>.
- Bleach filminden bir kare. (2004). Erişim 6 Ekim 2023. <https://www.hisglobal.com.tr/blog/manga-nedir>.
- Cemal, A. (2000). *Sanat üzerine denemeler*. İstanbul: Can.
- Clark, Timothy. (1992). *Ukiyo-e Paintings in the British Museum*. Washington: Smithsonian Institution Press
- Çağan, K. (2003). *Popüler kültür ve sanat*. Ankara: Altinküre.
- Drazen, P. (2003). *Anime explosion*. California: Stone Bridge.
- Erol, İ. L. (1999). *Türkiye'de popüler sanat ve kitsch* Hacettepe Üniversitesi]. Ankara.
- Erol, A., (2009). *Popüler Müziği Anlamak-Kültürel Kimlik Bağlamında Popüler Müzikte Anlam, Bağlam* Yayıncılık, İstanbul.
- Gans, H. J. (2007). *Popüler kültür ve yüksek kültür*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Giderer, H. (2003). *Resmin Sonu*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Gosling, Betty. (2004). *Origins of Thai Art*. Tayland: River Books
- Koyama-Richard, Brigitte. (2007). *One Thousand Years of Manga*. London: Thames & Hudson Ltd
- Napier, Susan J. (2005). *Anime from Akira to Howl's Moving Castle: Experiencing Contemporary Japanese Animation*. America: Data napier.
- Napier, S. J. (2008). *Anime: from akira to princess mononoke*. İstanbul: Es.
- Portal, Jane. (2000). *Korea: Art and Archaeology*. America: Thames & Hudson Ltd

- Richmond, S. (2009). *The rough guide to anime*. U.K.: Rough Guide.
- Schodt, F. (1986). *Manga manga*. Japan: First Paperback Edition.
- Sullivan, Michael. (1984). *The Arts of China*. China: Univ of California Press
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage Publications.
- Stanley-Baker, Joan. (1984). *Japanese Art*. London: Thames ve Hudson Ltd
- Tansuğ, S. (1992). *Türk resminde yeni dönem*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Taş Alicenap, Ç. (2012). *Japon çizgi film (anime) sanatı, hayao miyazaki çözümlemesi ve Türkiye örneği* Anadolu Üniversitesi J. Eskişehir.
- Taş Alicenap, Ç. (2014). Yerelden evrensel Japon anime ve manga sanatı *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 31(7), 34-38.
- Wu, Hung. (1995). *Monumentality in Early Chinese Art and Architecture*. America: Stanford University Press
- Yılmaz, M. (2006). *Modernizmden postmodernizme sanat*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. Amerika: Sage Publications.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

This research examines the extent to which high school students are influenced by popular culture, focusing on art forms like manga and anime. It considers the conscious and unconscious impacts of this influence on their perspectives and the areas most affected. The main goal is to integrate cultural elements such as anime and manga into high school curricula and understand their influence on students' artistic expressions.

Sub-Goals,

1. To identify and understand students' views on popular culture.
2. To gauge the level of interest in manga and anime.
3. To explore the interaction with and creativity induced by these art forms.

### **Research Method**

Adopting a qualitative research model, the study employed semi-structured interviews with 30 ninth and tenth graders from M.SY Social Sciences High School. The data collection process involved analyzing students' written responses on manga and anime, while data analysis was conducted through descriptive methods, categorizing the data into thematic areas to understand the diverse perceptions and interests.

### **Conclusion**

The conclusion of the study posits that popular culture, exemplified by manga and anime, exerts both a conscious and unconscious influence on high school students. It has become a significant aspect of their cultural identity and expression, affecting their perspectives on creativity and modernity. The research underscores the importance of integrating such cultural elements into educational curricula to foster a more profound engagement with art and popular culture among youth.

### **Results for Sub-Purposes:**

1. Popular culture is seen by students as both a modern expression and a creativity-killer.
2. Students show a significant interest in manga and anime, drawn by the appeal of Japanese culture and the unique, imaginative elements of these mediums.
3. The originality and distinctiveness of manga and anime are key attractions for students, highlighting their impact on young people's views on creativity



## İlköğretim Fen Öğretiminde Akran Öğretiminin Öğrencilerin Başarısına, Bilgilerin Kalıcılığına ve Tutumuna Etkisi<sup>1</sup>

Hilal SAAT<sup>2</sup> , Güldem DÖNEL AKGÜL<sup>3</sup> 

Makale Bilgisi	Öz
Makale Türü : Araştırma Makalesi	Aynı yaş grubuna ait bireylerin eğitim öğretim süreçlerinde birbirleri ile etkileşimleri kaçınılmazdır. Gerek sosyal ilişkilerinde gerek ders süreçlerindeki bu etkileşimin akranlar üzerindeki etkisi araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Bu çalışmada akran öğretimi yönteminin öğrencilerin fen bilimleri dersindeki başarı tutum ve bilgilerin kalıcılığına etkisi araştırılmıştır. Çalışma Erzincan'ın Refahiye ilçesinde bir ortaokulda öğrenim gören kırk dört 7.sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden 22 si 7/A sınıfı deney grubu, 22 si 7/B sınıfı kontrol grubudur. Deney grubunda akran öğretimi yöntemi, kontrol grubunda ise yapılandırıcı yaklaşım uygulanmıştır. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Hücre Bölünmelerine Yönelik Akademik Başarı Testi, Fen'e Yönelik Tutum Ölçeği ve Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Başarı testi ve tutum ölçeği çalışma öncesinde ve sonrasında olmak üzere iki kere uygulanmıştır. Ardından deney grubuna akran öğretimi ile ilgili öğrencilerin düşüncelerini analiz etmek için yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Son testlerin ardından 4 hafta sonra aynı başarı testi bilgilerin kalıcılığını ölçmek için iki gruba da tekrar uygulanmıştır. Elde edilen veriler uygun paket programında analiz edilmiştir. Yapılandırılmış görüşme formundaki veriler ise belli kategorilere ayrılmış ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan verilere göre deney ve kontrol grubunun başarı ve tutum değerleri arasında istatistiksel anlamda fark bulunmamaktadır. Deney grubuna uygulanan yapılandırılmış görüşme formuna göre öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonlarının arttığı ve dersi daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmıştır.
Geliş : 26 Temmuz 2023	
Kabul: : 13 Aralık 2023	
Yayın: : 25 Aralık 2023	
Anahtar Kelimeler : Akademik başarı, akran öğretimi, kalıcılık, tutum,	

## The Effect of Peer Instruction on Students' Success, Persistence and Attitudes of Knowledge in Primary Science Teaching

Article Information	Abstract
Article Type : Research Article	It is inevitable for individuals of the same age group to interact with each other during education and training processes. The effect of this interaction on peers, both in their social relationships and in classroom processes, has attracted the attention of researchers. In this study, the effect of peer instruction method on students' success, attitude and knowledge retention in science lesson was investigated. The study was carried out with forty-four 7th grade students studying in a secondary school in Refahiye, Erzincan. 22 of the students are 7/A class experimental group and 22 7/B class control group. Peer instruction method was used in the experimental group and constructivist approach was used in the control group. Experimental research model with pretest posttest control group was used in the research. In the research, Academic Achievement Test for Cell Divisions, Attitude towards Science Scale and Structured Interview Form were used as data collection tools. Achievement test and attitude scale were applied twice, before and after the study. Then, a structured interview form was applied to the experimental group to analyze the thoughts of the students about peer instruction. After the post-tests, 4 weeks later, the same achievement test was applied again to both groups to measure the permanence of the information. The data obtained were analyzed in the appropriate package program. The data in the structured interview form were divided into certain categories and frequency values were calculated. According to the data obtained as a result of the research, there is no statistical difference between the achievement and attitude values of the experimental and control groups. According to the structured interview form applied to the experimental group, it was concluded that the students' interest and motivation towards the lesson increased, and they understood the lesson better.
Received : 26 July 2023	
Accepted : 13 December 2023	
Published : 25 December 2023	
Keywords :Academic success, peer instructon, persistence, attitude	

<sup>1</sup> Bu çalışma, birinci yazar tarafından ikinci yazar danışmanlığında tamamlanan yüksek lisans tezine dayalı olarak hazırlanmıştır.

<sup>2</sup> Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, [hilalisik-5@hotmail.com](mailto:hilalisik-5@hotmail.com)

<sup>3</sup> Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sorumlu yazar, [gdonel@erzincan.edu.tr](mailto:gdonel@erzincan.edu.tr)

**Kaynakça Gösterimi:** Saat, H., & Dönel Akgül, G. (2023). İlköğretim fen öğretiminde akran eğitiminin öğrencilerin başarısına, bilgilerin kalıcılığına ve tutumuna etkisi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 117-130. DOI: <https://doi.org/10.47479/ihead.1331128>



## Giriş

Her insan, bir grup içinde doğar ve toplumsal özelliklerini bu grupta edinir. Bir toplumun yaşam biçimi, o toplumda yaşayabilmek için gereken değerler ve bilgiler aracılığıyla aktarılır (Alp, 2016). Grup içinde kazandığı bilgi, beceri, tutum ve davranışlar, bireyin kişiliğinin oluşmasında ve yetiştirilmesinde etken olan faktörlerdir. Bireyin ailede ve toplumda öğrenmiş olduğu davranışların daha sistematik bir şekilde dizayn edildiği süreçler eğitim ortamlarıdır. Bu anlamda eğitim, insanları belli hedeflere göre yetiştirme sürecidir. Eğitim sürecinin en önemli iki basamağı; öğrenme ve öğretmedir. Öğrenmelerin belli bir hedefe ulaşması için eğitim süreci bazı basamaklardan oluşmalıdır. Bu basamaklar amaç, öğrenme ve öğretme etkinlikleri, yöntemleri, değerlendirme öğelerinden oluşmaktadır. Amaç bireye kazandırılacak olan bilgi ve becerilerin hangi konular içinde verileceğini içerir. Öğrenme-öğretme etkinlikleri ve yöntemleri ise bilgi, beceri ve tutumların öğretilmesinde izlenen yoldur (Akıncı, 1998). Bireye öğretilecek her konu için tek bir yöntem kullanmak doğru olmayacaktır. Bu nedenle öğretim yöntemleri bireyin özelliklerine, konu kazanımlarına veya öğretmenin özelliklerine göre değişir. Bu öğretim yöntemleri günümüzde geleneksel ve aktif öğretim yöntemleri olarak iki şekilde uygulanabilmektedir.

Geleneksel öğretim yönteminde öğrenciler öğretmenleri aracılığıyla aktarılan bilgileri, öğrenip anlamak yerine bilgileri doğrudan aktarıldığı şekilde ezberleme eğilimi gösterirler. Bu yöntemde öğrenci katılımı oldukça azdır ve öğrenme-öğretme süreci öğrencileri yönlendirmektedir (Töman, 2018). Yapılan araştırmaların sonucunda geleneksel öğretim yönteminin öğrenciler için yeterli olmamasına rağmen öğretmenlerimizin çoğunluğu hala geleneksel öğretim yöntemlerini daha çok kullanmaktadır. Öğretmenler, bu yöntemi uygulamanın basit olması, ders ile ilgili aynı notları değiştirip yenileme ihtiyacı duymadan tekrar tekrar kullanabilmesi nedeniyle tercih etmektedirler. Böyle bir durumda öğretmenler değişim ve gelişim arayışına girmemektedir (Gök, 2018). Sonuç olarak geleneksel öğretim yöntemlerinin günümüzde çağın ihtiyaçlarına uygun insanlar yetiştirmede yeterli olmadığı görülmektedir (Töman, 2018).

Öğrencilerin aktif şekilde derse katılımlarının sağlandığı aktif öğretim yöntemi ile işlenen derslerde geleneksel öğretim yöntemine göre öğrenme seviyeleri daha yüksektir. Akran öğretimi ile öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı farklılıklar oluşmuştur (Ergin, Oktay ve Şen, 2019; Töman, 2018; Yıldırım ve Canpolat, 2019;). Yani aktif öğrenme yöntemlerinin, öğrencilerin kavramları öğrenmelerinde daha etkili oldukları ve bu yöntemlerin, öğrencilerin geleneksel öğretime göre sınıf içi etkinliklerde daha aktif olmalarını amaçladıkları görülmektedir (Şekercioğlu ve Demirci, 2009). Ancak, aktif öğrenme yöntemlerini öğrenci sayısı fazla olan sınıflarda uygulamak geçmişten günümüze kadar devam eden problemlerden biridir. Akran Öğretimi Yöntemi mevcut sorunun çözülmesi için yapılan ilk çalışmalarındadır. Bu sorunu çözmek için kullanılan yöntemlerden biri olan akran öğretimi ilk kez Harvard Üniversitesinde Prof.Dr. Eric Mazur tarafından uygulanmıştır (Şekercioğlu ve Demirci, 2009).

Akran öğretimi; birbirine benzeyen sosyal grupların içinde bulunan, öğretmen olmayan bireylerin birbirleriyle iletişime geçerek öğretmek ve öğrenmek için yardımcı olmaları şeklinde açıklanmıştır. (Türkmenoğlu ve Başbuğ, 2017). Bu yöntem aynı grupta olan öğrencilerin benzer bilişsel özelliklere sahip olmaları nedeniyle birbirlerinin öğrenmelerine daha iyi katkı sağlamaktadır. Akran öğretiminin öğrenciye hem bilişsel hem duyuşsal hem de sosyal açıdan birçok kazanımı bulunmaktadır. Öğrencilerin akademik başarı açısından gelişiminin yanı sıra okul ortamına karşı tutum, disiplin ve öz saygı gibi sosyo-duygusal becerilerinin gelişiminde de etkili olmaktadır (Türkmenoğlu ve Başbuğ, 2017). Akran öğretimi ile işlenen derslerde sayısal problem çözmeden daha çok öğrencilerin işlenen konuyla ilgili problemleri ve kavramları, akranları ile tartışma yardımıyla öğrenmeleri hedeflenmektedir (Crouch ve Mazur, 2001).

Bu yöntemin en temel özelliği, grupta bulunan öğrencilerin temel kavramları tartışarak öğrenmesidir. Bunun için öğrencilerin de konuyla ilgili bir ön hazırlık yapması ve temel bilgisinin olması gerekir. Öğrenciler temel bilgiyi, öğretmenin derste yaptığı sunumları sentezleyerek ve derse gelmeden önce yaptığı ön hazırlıklar ile gerçekleştirebilir (Gök, 2018). Akran öğretimi yöntemi öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde aktif olmasını sağlamak ve öğrencilerin akranlarıyla iletişim kurarak konu ile ilgili tartışmaları sayesinde öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır (Oktay, 2017). Ayrıca öğrencilere bulunduğu sosyal ortamlarında eğlenceli ve rahat bir ders ortamı sunmaktadır (Töman, 2018). Böylece bu yöntemle öğrenim gören öğrencilerin derse olan katılımı artmakta, ilgi ve motivasyonları yükselmektedir (Gök, 2018). Ancak burada dikkat edilmesi gereken konu iletişim ve öğrencinin yeterliliğidir. Eğer öğrenci olan öğrenci ile başarı seviyesi aynı olan ya da düşük olan öğrenci çalışırsa yüksek kazanım elde edilemez bu nedenle başarılı öğrenci ile beraber grup oluşturulmalıdır (Mirzeoğlu vd., 2014).

Ders içerisinde öğretilen konunun kalıcılığını artırmak için öğretmenin düz anlatım içeren geleneksel öğretim yöntemine alternatif olarak başka teknikler kullanması gerekir. Bu tekniklerin öğrencinin yaparak yaşayarak veya bir grup içinde sosyal etkileşim kurarak öğreneceği şekilde olması gerekir. Öğrenci, ders içerisinde aktif olduğunda kalıcı öğrenme, derinlemesine anlama, derse karşı olumlu tutum ve motivasyonun artışı gerçekleşmektedir. Böylece öğrenci için eğlenceli ve rahat bir sınıf ortamı oluşacaktır.

Geleneksel öğretime göre daha kalıcı öğrenmeleri sağlayan ve alternatif öğretim tekniklerinden biri olan akran öğretimi eğitim açısından önemli bir yere sahiptir. Yapılan çalışmalarda akran öğretiminin; öğrencilerde kavramları yanlışlarının giderdiği, akademik başarıyı artırdığı ve öğrencilerin derse karşı tutumlarında olumlu etkilediğini göstermiştir (Akçablenli, 2023; Allison, 2012; Crouch ve Mazur, 2001; Doğru, 2013; Ergin, Oktay ve Şen, 2019;

Eryılmaz, 2004; Gök, 2018; Özcan, 2017; Suppapittayaporn, Emarat ve Arayathanitkul, 2010; Şekercioğlu Çirkinoğlu, 2011; Tan, 2019; Tokgöz, 2007; Yeşiloğlu, 2015; Yeşiloğlu, Karaca ve Şimşek, 2017; Yıldırım ve Canpolat, 2019).

Çalışma kapsamında araştırmanın problem cümlesi “İlköğretim Fen Öğretiminde Akran öğretiminin Öğrencilerin Başarısına ve Tutumuna Etkisi nedir” şeklindedir. Araştırmanın problem cümlesine bakılarak aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Fen öğretiminde akran öğretim modeli kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına bir etkisi var mıdır?
2. Akran öğretim modelinin eğitim ortamında kullanılmasının, öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik tutumlarına bir etkisi var mıdır?
3. Akran öğretim modeli ile öğrencilerin bilgilerinin kalıcılığına katkısı olmuş mudur?
4. Eğitim ortamında akran öğretim modeli kullanımı hakkında öğrencilerin görüşleri nelerdir?

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin ders içinde akran öğretimi tekniğini kullanması sonucu öğrencilerin öğrenmelerini nasıl etkilediğini araştırmaktır.

## Yöntem

Bu çalışmada deneysel yöntem uygulanmıştır. Erden (1998) çoğunlukla öğretim yöntemlerinin ve ürünün değerlendirilmesinde deneysel yöntemin kullanıldığını ifade etmektedir. Deneysel yöntem sistematik ve bilimsel yöntemlerin en etkilisidir (Fraenkel ve Wallen, 2005). Bu amaç doğrultusunda deney-kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmıştır. Yapılan çalışmalarda genellikle uygulanan bu yöntem tercih edilmektedir (Cohen ve Mannion, 1994). Bu araştırmada; öğrencilerle yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve akran öğretimi yönteminin kullanımı ile ilgili öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada uygulanmıştır. Bu araştırma yöntemini Creswell (2003), Fraenkel ve Wallen (2005) mixed-method olarak isimlendirmiş, Türkçe’ye ise “karma model”, “karma yöntem”, “karma desen” olarak çevrilmiştir.

### Araştırma Çalışma Grubu

Bu araştırma Doğu Anadolu bölgesinde Erzincan iline bağlı Refahiye ilçesinde bulunan bir ortaokulunun 7. sınıfında öğrenim gören toplam 44 öğrenci ile yürütülmüştür.

### Araştırmanın Deseni

Çalışma için biri kontrol grubu diğeri de deney grubu olacak şekilde iki grup oluşturulmuştur. Araştırma için Fen Bilimleri dersinde 7. Sınıf Hücre ve Bölünmeler Ünitesi tercih edilmiştir. 7/A ve 7/B şubelerinde çalışma yürütülmüştür. Araştırmadaki deneysel modele ait durum Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1:** Araştırma deseninin simgesel gösterimi.

Gruplar	Ön Test	Süreç	Son Test	Görüşme Formu	Bilgi Kalıcılık Testi
Deney Grubu	H1, H2	Yapılandırıcı Yaklaşım- Akran öğretimi	H1, H2	Uygulandı	H1
Kontrol Grubu	H1, H2	Yapılandırıcı Yaklaşım	H1, H2	Uygulanmadı	H1

H1= “Hücre Bölünmelerine Yönelik Akademik Başarı Testi”,

H2= “Fen’e Yönelik Tutum Ölçeği”

### Araştırma Süreci

Araştırma sürecinde ilk olarak hem deney hem de kontrol grubuna başarı ve tutum testleri ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra deney grubunda yapılandırılmış yaklaşım ile akran öğretim yöntemi kontrol grubunda ise yapılandırıcı yaklaşım ile öğretim uygulanmıştır. Kontrol grubu olarak 7/B sınıfı seçilmiştir. Bu sınıfta “Hücre ve Bölünmeler” ünitesi öğretim programında verilen yöntemlere göre işlenmiştir. Öğrenciler genel olarak dinleyici konumunda bulunmaktadır ve öğretmenleri tarafından kendilerine sorulan soruları cevaplamıştır.

Deney grubu olarak 7/A sınıfı seçilmiş ve bu sınıfta akran öğretimi yöntemi ile ders işlenmiştir. Diğer branş öğretmenlerinin görüşleri de alınarak sınıf içerisinde başarılı olan 5 öğrenci akran öğretici olarak belirlenmiştir. Öğretmen görüşleri için belirli kriterler hazırlanmış ve bu kriterler ile öğrencileri belirlemeleri istenmiştir. Seçilen öğrencilerde aranan kriterler; ders başarı durumu, sosyal iletişim becerileri, konuşma becerisi, kendini ifade etme becerisi, sorumluluk alma becerisi şeklindedir. Öğretmenlerden ders başarı durumları, sosyal iletişim becerileri, Akran öğreticisi öğrencilere 40’ar dakikalık 3 oturum şeklinde konu anlatımı yapılmıştır. Daha sonra sınıf içerisinde 5 grup oluşturularak her gruba bir akran öğreticisi öğrenci verilmiştir. Derse başlarken 10 dakikalık bir konu anlatımı yapıldıktan sonra sınıfta akran öğretimi için öğrenciler serbest bırakılmıştır. Ara ara öğrencileri kontrol etmek amacıyla gruplar arasında gözlem yapılmıştır. Ders bu şekilde toplamda 3 haftada 11 saat akran öğretimi tekniği ile işlenmiştir. Akran öğretimi sırasında öğrencilerin derse karşı daha ilgili olduğu ve akran öğretici öğrencilerin konuyu daha iyi anladığı belirlenmiştir (Bulut, 2016; Şimşek ve Yeşiloğlu, 2014; Yıldırım, 2017).

Öğretim süreci bittikten sonra hem deney hem de kontrol grubuna başarı son testi ve tutum son testi uygulanmıştır. Bu testlerin yanı sıra yapılan deneysel işlemin bilgilerinin kalıcılığına etkisini belirlemek amacıyla 4 hafta sonra ön test ve son test olarak uygulanan başarı testi tekrar uygulanmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Verilerin toplanması ve değerlendirilmesi amacıyla “Fen ve Teknoloji Tutum Ölçeği”, “Akademik Başarı Testi” ile “Öğrenci Yapılandırılmış Görüşme Formu” uygulanmıştır. Ölçekler hakkında aşağıda sırasıyla bilgi verilmiştir.

Akademik başarı testi için, MEB Talim Terbiye Kurumu başkanlığının onayladığı kaynaklardan 40 soru hazırlanmıştır. Geçmiş yıllarda yapılan sınavların soruları da incelenmiştir. “Hücre ve Bölünmeler” Ünitesinin programdaki kazanımlarına göre hazırlanan akademik başarı testinde bulunan soruların güvenilirliklerini ölçmek ve değerlendirmek amacıyla test, çalışma öncesinde geçen yılın 7. sınıfında eğitim gören 8. sınıflardan 20 öğrenciye uygulanmıştır. Akademik başarı testine ait soruların hangi kazanımlara yönelik olduğu şu şekildedir:

- F.7.2.1.1. Hayvan ve bitki hücrelerini, temel kısımları ve görevleri açısından karşılaştırır (8., 12., 17., 29., 37 soru).
- F.7.2.1.2. Geçmişten günümüze, hücrenin yapısı ile ilgili görüşleri teknolojik gelişmelerle ilişkilendirerek tartışır (1. 13.,25., 31., 39 sorular).
- F.7.2.1.3. Hücre-doku-organ-sistem-organizma ilişkisini açıklar (2. 19., 24.,26., 34. sorular)
- F.7.2.2.1. Mitozun canlılar için önemini açıklar (4., 5, 6, 22, 35. sorular).
- F.7.2.2.2. Mitozun birbirini takip eden farklı evrelerden oluştuğunu açıklar (14., 18., 20., .27., 36. sorular) .
- F.7.2.3.1. Mayozun canlılar için önemini açıklar (3., 11., 23., 30., 38. ve 40. sorular).
- F.7.2.3.2. Üreme ana hücrelerinde mayozun nasıl gerçekleştiğini model üzerinde gösterir (12., 15., 32., sorular) .
- F.7.2.3.3. Mayoz ve mitoz arasındaki farkları karşılaştırır (7., 9., 10., 16., 21., 28., 33. sorular) .

Akademik başarı Testinin güvenilirlik katsayısı 0,87 olarak hesaplanmıştır. Alt ve üst gruplar madde güçlük indeksini (P) hesaplayabilmek için tespit edilmiştir. İlk olarak puanlar toplanmış ve büyükten küçüğe olacak şekilde sıralanmıştır. En başarılı ve en başarısız katılımcıların %27’si alt ve üst grupları belirleyebilmek için alınmıştır (Hasağbe vd., 2020). Her bir soru için madde güçlük indeksi gerekli formüller kullanılarak belirlenmiştir (Saraç, 2018). Sorunun ayırt etme gücü ise, soruyu çözebilen öğrenci ile çözemeyen öğrenciyi ne derecede ayırt ettiğini göstermektedir. Ayırt edicilik indeksi, ilgili sorunun bilenle bilmeyeni birbirinden ayırabilme ölçüsüdür (Hasağbe vd., 2020). Ayırt etme gücü ne kadar fazla olursa sorunun ayırt ediciliği de o kadar yüksektir. Akademik başarı testinin tüm sorularının ayırt edicilik ölçüsü 0,57 olarak hesaplanmıştır. Ayırt edicilik değerinin araştırma verilerinde 0,4’ten büyük olması zorunludur. Bu sonuca göre öğrenci başarı testinin orta zorlukta olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğrenciler 40 soruluk testte her bir doğru soruya 1 puan verilerek toplam 40 puan ile değerlendirme yapılmıştır. Pilot çalışma olarak başarı testi 8.sınıf öğrencilerine çözdürülmüş ve test sonuçlarına bakılarak her soru için madde analizi yapılmıştır. Anlaşılmayan veya araştırmanın amacına uymayan sorular tespit edilerek başarı testinden çıkarılmıştır. Böylece benzer kazanımlar aynı soruda sınanmış, çalışmanın geçerlilik-güvenilirlik özellikleri korunmaya çalışılmış ve zaman açısından eğitim programının ekonomiklik ilkesine uyulmuştur. Testin geçerliliği tez danışmanı ve fen bilimleri öğretmeninin uzman görüşleri alınarak ve soru sayısı 25’e indirilerek sağlanmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla, araştırmaya başlamadan önce ve araştırma bitiminde Fen Bilimleri Dersi Tutum Ölçeği (FTDTÖ) kullanılmıştır. Oğuz (2002) tarafından geliştirilen “Fen Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği” ölçek maddeleri araştırmacılar tarafından yeniden düzenlenerek uygulanmıştır. Ön tutum ve son tutum ölçeği olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerine iki şekilde uygulanmıştır. Ölçek, 20 tutum cümlesinden oluşmuştur. Ölçeğin Cronbach-Alfa-iç tutarlık katsayısı 0,89 olarak bulunmuştur. 5’li Likert tipi olarak geliştirilen ölçeğin tutum cümlelerinin karşısında ise “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” olmak üzere beş ifade verilmiş ve öğrencilerden bu ifadelerden kendilerine en yakın olanını işaretlemeleri istenmiştir. Fen Bilimleri Tutum Ölçeği, ön tutum ve son tutum ölçeği olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerine iki şekilde uygulanmıştır. Tutum Ölçeğinden en yüksek 100, en düşük 20 puan alınabilmektedir. Öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı olumlu tutum geliştirdiğini tutum ölçeğinden aldığı yüksek puan göstermektedir.

Uygulamadan sonra öğrencilerin akran öğretimi yöntemi hakkında görüşlerini ortaya koymak amacıyla, yapılandırılmış görüşme formunda bulunan sorular yöneltilmiştir. Yapılandırılmış görüşme formunda bulunan sorular 2 alan uzmanı, 1 dil bilimci ve 2 fen bilgisi öğretmenin görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere 25-30 dakika süre verilmiş ve yapılandırılmış görüşme formundaki soruları cevaplamaları istenmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde içerik analiz tekniği uygulanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

## Verilerin Analizi

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine ön test ve son test olarak uygulanan akademik başarı testi ve tutum ölçeğinde gruplar arasında fark olup olmadığını anlamak için ilişkisiz örneklem t testi ve olan Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Bu çalışmanın istatistiksel analizlerinde 0,05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır. Deney ve kontrol grubu ön test son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi yapılmadan önce normallik varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Normallik varsayımlarının kontrolü aritmetik ortalama, mod, medyan, çarpıklık ve basıklık katsayıları ile betimsel yöntemlerle (Abbott, 2011) yapılabilmektedir. Aritmetik ortalama, mod ve medyanın birbirine eşit veya yakın değerlerde olması ile birlikte çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasındaki değerlerde olması normalliğin sağlanabildiğine ilişkin bilgiler arasında yer almaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu bağlamda her bir testin betimsel istatistikleri hesaplanarak normal dağılıma sahip olup olmadığı belirtilmiştir. Nitel veriler nasıl analiz edildi? Bununla ilgili bir açıklama yapılması gerekir.

## Bulgular

### Deney ve Kontrol Grubu Başarı Testine Ait Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerin ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2:** Deney ve kontrol grubu ön test puanlarına yönelik ilişkisiz örneklem t-testi sonucu.

Gruplar	N	$\bar{X}$	Sd.	t	p
Kontrol Grubu	21	7,10	1,972	-0,83	0,40
Deney Grubu	21	6,52	2,442		

Tablo 2 incelendiğinde  $p=0,40$  değeri, anlamlılık düzeyi olarak kabul edilen 0,05 değerinden büyük olduğundan deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamalarının çalışma öncesinde birbirine yakın değerlerde çıkması bize grupların benzer olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubu ve deney grubu son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığının incelenmesi için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. T testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3:** Deney ve kontrol grubu öğrencilerin son test puanlarının karşılaştırılması.

Gruplar	N	$\bar{X}$	Sd.	t	p
Kontrol Grubu	21	9,90	5,049	-1,262	0,214
Deney Grubu	21	12,14	6,366		

Tablo 3 incelendiğinde kontrol ve deney grubu başarı testi son test puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ( $p>0,05$ ).

### Araştırma Gruplarının Akademik Başarı Açısından Kalıcılıklarına Yönelik Bulgular

Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı açısından kalıcılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla uygulamaların tamamlanmasından 4 hafta sonra akademik başarı testi kalıcılık testi olarak tüm gruplara tekrar uygulanmıştır. Uygulanan bu kalıcılık testi ile gruplara ait akademik başarı son test puanlarının karşılaştırılması için ilişkili örneklem t-testinden yararlanılmıştır.

Deney grubu öğrencilerin edindiği bilgilerin kalıcılığına etkisini araştırmak için uygulanan son test – kalıcılık başarı testleri sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4:** Deney grubu öğrencilerin son test- kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması.

Test	N	$\bar{X}$	SS.	t	p
Son test	21	9,90	5,049	0,217	0,830
Kalıcılık testi	21	9,71	3,913		

Tablo 4 incelendiğinde deney grubu öğrencilerin akademik başarı puanındaki düşüşün 0,19 puan olduğu görülmektedir. Fakat t testi sonuçlarına bakıldığında akademik başarı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir ( $t_{(20)}=0,217$ ,  $p>0,05$ ). Bu durum deney grubuyla işlenen yönteminin akademik başarı açısından kalıcılığı sağlamada etkili olduğunu göstermiştir.

Kontrol grubu öğrencilerin edindiği bilgilerin kalıcılığına etkisini araştırmak için uygulanan son test – kalıcılık başarı testleri sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5:** Kontrol grubu öğrencilerin son test - kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması.

Test	N	$\bar{X}$	SS.	t	p
Son test	21	12,14	6,366	0,683	0,503
Kalıcılık testi	21	11,62	5,643		

Tablo 5 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerin akademik başarı puanındaki düşüşün 0,52 puan olduğu görülmektedir. Fakat t testi sonuçlarına bakıldığında akademik başarı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir ( $t_{(20)} = 0,683$ ,  $p > 0,05$ ). Bu durum kontrol grubunda bilgilerin kalıcılığını sağladığını göstermektedir.

### Kontrol Grubu ve Deney Grubu Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubu ve deney grubu tutum ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6:** Deney ve kontrol grubu ön test puanlarına yönelik ilişkisiz örneklem t-testi sonucu.

Gruplar	N	$\bar{X}$	Sd.	t	p
Kontrol Grubu	21	71,00	11,679	-2,748	0,009*
Deney Grubu	21	79,29	7,383		

\* $p < 0,05$

Tablo 6 incelendiğinde gruplar arasında ön-test puanları açısından anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu durum deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulamadan önceki tutum puanlarının birbirinden farklı olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubunun ön-test başarı puanları arasında ortaya çıkan bu farklılıktan dolayı, tutum ölçeğinden elde edilen son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla kovaryans analizi (ANCOVA) yapılması gerekmektedir. Fakat kontrol grubunun normal dağılmamasından dolayı grupların son-test puanlarının karşılaştırılmasında parametrik olmayan Mann-Whitney U testi yapılması uygun görülmüştür. Veriler Tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7:** Gruplardaki öğrencilerin tutum ölçeği son test puanlarının karşılaştırılması.

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kontrol	21	23,38	491	181	,319
Deney	21	19,62	412		

Tablo 7 incelendiğinde Mann-Whitney U testi sonucunda çalışma grupları katılımcıların tutum ölçeği son test skor değerlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmadığı belirlenmiştir.

### Deney Grubu Öğrencilerinin Fen Eğitiminde Akran Öğretim Modeli Kullanımı Hakkındaki Görüşleri

İlk soruda öğrencilere "Derse hazırlık amacıyla yaptığınız okuma ödevleri ve okuma soruları öğrenmenize ne tür katkılar sağladı? Açıklayınız." sorusu yönlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

**Tablo 8:** Deney grubu öğrencilerinin derse hazırlık amacıyla yaptığı okuma ödevleri ve okuma sorularının öğrenmelerine ne tür katkılar sağladığı hakkındaki görüşleri.

Öğrencilerin Görüşleri	f
Konuları daha iyi anlamamı sağladı	11
Bilgilerin daha kalıcı olmasını sağladı	3
Kendimi geliştirdim	2
Derse katılımımı sağladı	2
Ders daha eğlenceli geçti	1
Derse ilgim arttı	1
<b>Toplam</b>	<b>20</b>

Tablo 8 incelendiği zaman deney grubundan 11 öğrenci akran öğretimi ile yapılan ders işlenişinin fen bilgisi dersinin konularını daha iyi anlamalarını sağladığı, 3 öğrencinin bu yöntem sonucunda bilgilerin daha kalıcı olmasını sağladığı, 2 öğrencinin derse katılımını sağladığı, 1 öğrencinin ise dersin daha eğlenceli geçtiği şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğrencilerinin görüşleri aşağıdaki gibidir.

"Sağladı çünkü anlatamayacağım veya anlamadığım yerleri daha iyi anladım. Daha net anlatabildim ve ilk anlatmamda bana çok yardımcı oldu." A6

"Dersi daha iyi anlayıp daha iyi kavradım ve böylece daha iyi anlıyorum." A11

"Olumlu etkiledi aklımda kalmasını sağlıyor." A16

İkinci soruda öğrencilere “Derslerin bu şekilde işlenişi (konuların kısa bölümler halinde işlenmesi, derste size yöneltilen sorular, arkadaşlarınızla yaptığınız tartışmalar) öğrenmenizi nasıl etkiledi? Açıklayınız.” sorusu yönlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

**Tablo 9:** Deney grubu öğrencilerinin derslerin bu şekilde işlenişinin öğrenmelerini nasıl etkilediği hakkındaki görüşleri.

Öğrencilerin Görüşleri	f
Konuyu daha iyi anladım	13
Konuyu daha rahat anladım	3
Olumlu etkiledi	2
Dersi daha kolaylaştırdı.	1
Derse daha çok odaklandım	1
<b>Toplam</b>	<b>20</b>

Tablo 9 incelendiği zaman deney grubundan 13 öğrenci akran öğretimi ile yapılan ders işlenişinin fen bilgisi dersinin konularını daha iyi anlamalarını sağladığı, 3 öğrencinin bu şekilde ders işlenişi sonucunda konuyu daha rahat anlamasını sağladığı, 2 öğrencinin dersi olumlu etkilediği, 1 öğrencinin ise derse daha çok odaklanmasını sağladığı şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğrencilerinin görüşleri aşağıdaki gibidir.

*“Daha iyi dersi anladık. Güzel geçti .” A12*

*“Olumlu etkiledi. Böyle devam etmesini istiyorum. Daha rahat olduğu için daha iyi ders dinledim.” A17*

*“Herkesine örnek vererek anlatmak ve arkadaşların görüşleri dersi bence daha iyi anlamamızı, derste başarılı olmamı sağladı .” A20*

Üçüncü soruda öğrencilere “Derslerin bu şekilde işlenmesi derse karşı olan ilginizi nasıl etkiledi? Açıklayınız” sorusu yönlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 10’da gösterilmiştir.

**Tablo 10:** Deney grubu öğrencilerinin akran öğretimi ile ders işlenişinin derse karşı olan ilgilerini nasıl etkilediği hakkındaki görüşleri.

Öğrencilerin Görüşleri	f
Ders daha eğlenceli ve zevkli geçti.	7
Fen dersini daha çok sevdim.	6
Derse olan ilgim arttı.	6
Çok iyi etkiledi.	4
Dersi daha güzel etkiledi.	4
<b>Toplam</b>	<b>27</b>

Tablo 10 incelendiği zaman deney grubundan 7 öğrenci akran öğretimi ile işlenen dersin daha eğlenceli ve zevkli geçtiği, 6 öğrencinin bu yöntem ile fen dersini daha çok sevdiği , 6 öğrencinin derse olan ilgisinin arttığı, 4 öğrencinin bu yöntemin dersi çok iyi etkilediği şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğrencilerinin görüşleri aşağıdaki gibidir.

*“Çok iyi etkiledi konuları daha da iyi anlamaya başladım .” A3*

*“Dersler daha eğlenceli ve zevkli geçiyor.” A9*

*“Dersi daha çok sevdim ve arkadaşlarımla çok zevkli geçiyor.” A10*

Dördüncü soruda öğrencilere “Size göre derslerin bu şekilde işlenişinin olumlu yönleri nelerdir?” sorusu yönlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 11’de gösterilmiştir.

**Tablo 11:** Deney grubu öğrencilerinin derslerin bu şekilde işlenişinin olumlu yönleri hakkındaki görüşleri.

Öğrencilerin Görüşleri	f
Dersin daha iyi anlaşılmasını sağladı.	11
Ders daha eğlenceli hale geldi.	6
Arkadaşlarımla iletişimimi sağladı.	6
Konuların daha kalıcı olmasını sağladı.	2
Anlamadığımız konuları birbirimize daha rahat sormamızı sağladı.	1
<b>Toplam</b>	<b>26</b>

Tablo 11 incelendiği zaman deney grubundan 11 öğrenci akran öğretimi ile yapılan dersin daha iyi anlaşılmasını sağladığı, 6 öğrencinin dersin daha eğlenceli geçtiği, 6 öğrencinin arkadaşlarıyla iletişimini sağladığı, 2 öğrencinin konuların daha kalıcı olmasını sağladığı, 1 öğrencinin ise anlamadığı konuları birbirlerine daha rahat sorabildikleri şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğrencilerinin görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Arkadaşlarımın anlamadığı yer olunca hocaya sormaya utanıyor olabilirler ama bana karşı daha açık davrandılar. Daha iyi anlamamı sağladı. Daha çok eğlendim.” A6

“Dersi anlamamızı sağladı. Arkadaşlarımla iletişimim arttı ve onların konuları daha iyi anlamalarımı, anlatmalarımı olumlu etkiledi.” A10

“Arkadaşlarımızla iletişimimizi kolaylaştırdı. Daha iyi anlamamızı aklımızda kalmasını sağladı.” A15

Beşinci soruda öğrencilere “Derslerin bu şekilde işlenişinin olumsuz yönleri var mıdır? Açıklayınız.” sorusu yönlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 12’de gösterilmiştir.

**Tablo 12:** Deney grubu öğrencilerinin derslerin akran öğretimi yöntemiyle işlenişinin olumsuz yönleri hakkındaki görüşleri.

<b>Öğrencilerin Görüşleri</b>	<b>f</b>
Derste çok gürültü oluşması	12
Grup arkadaşlarımın dersle alakasız konuşması	5
Grup arkadaşlarımın başka şeylerle ilgilenmesi	2
Grup başkanı öğrencilerin otoritesini sağlayamaması	1
<b>Toplam</b>	<b>20</b>

Tablo 12 incelendiği zaman deney grubundan 12 öğrencinin akran öğretimi ile yapılan ders sırasında çok gürültü oluştuğu, 5 öğrencinin grup içerisindeki arkadaşlarının dersle alakasız konuştuğu, 2 öğrencinin grup arkadaşlarının başka şeylerle uğraştığı, 1 öğrencinin ise grup başkanı öğrencilerin otoritesini sağlayamadığı şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğrencilerinin görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Olumsuz yönü arkadaşlarımın dersi kaynatması.” A3

“Gürültüden bazı arkadaşlarımı anlayamadığım zamanlar oluyordu ve bu beni kötü etkiliyordu.” A4

“Bazı öğrenciler bazen beni dinlemiyor. Birbirlerine bulaşıyorlar ve bazen başka bir şeyle uğraşıyorlar veya başka bir yerlere bakıyorlar derse hâkim olmuyorlar.” A6

Altıncı soruda öğrencilere “Derslerin bu şekilde işleniş ile ilgili diğer görüşleriniz nelerdir? “ sorusu yönlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 13’te gösterilmiştir.

**Tablo 13:** Deney grubu öğrencilerinin derslerin bu şekilde işleniş ile ilgili diğer görüşleri.

<b>Öğrencilerin Görüşleri</b>	<b>f</b>
Dersler bu şekilde devam etmeli	9
Gruplarımızın istediğimiz şekilde olması	3
Dersi daha iyi anlaması	3
Derslerin böyle daha güzel geçmesi	2
Fen dersini daha çok sevdim	1
<b>Toplam</b>	<b>18</b>

Tablo 13 incelendiği zaman deney grubundan 9 öğrencinin derslerin akran öğretimi yöntemiyle devam etmesi, 3 öğrencinin gruplarımızın istediği şekilde olması, 3 öğrencinin dersi daha iyi anladığı, 2 öğrencinin derslerin bu şekilde işlenmesiyle daha güzel geçtiği, 1 öğrencinin ise fen dersini daha çok sevdiği şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğrencilerinin görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Grupların değişmesini ve grup başkanlarının değişmesini isterim.” A4

“Dersin bu şekilde işleniş bana daha çok katkı sağladı bence böyle fen dersini daha iyi anlayıp iyi kavriyorum.” A11

“Çok eğlenceli oluyor. Böyle devam etmesini çok istiyorum.” A17

## **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

İnsanın aileden sonra ikinci çevresi olan arkadaş sürecine ilk adımlar yakın çevre ve genel olarak okul ortamı ile başlar. Sosyal, bilişsel öğrenmelere büyük oranda katkı sağlayan bu süreçler ile birey toplumsal yaşama ilk adımını atmış olur. Hepimiz ilkökul sıralarından itibaren arkadaşlarımızın davranışlarını gözlemlemiş, artı ve eksi yönlerini zihinsel ve sosyal becerilerimize entegre etmişizdir. Öğretmenlerimizin sınıflarda oluşturduğu küme grupları ile yaptığımız olan akranlarımız bize; bizde onlara iletişim becerilerimizi, bilgi alışverişlerimizi, sosyal yönlerimizi aktarmışızdır. Akran etkileşimlerinin başarı, tutum, sosyal beceri üzerine etkisi araştırmacıların merak konusu olmuştur. Yapılan bu çalışmada; akran öğretiminin öğrencilerin fen dersinde başarı, tutum ve bilgilerin kalıcılığını etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin akran öğretime yönelik görüşleri değerlendirilmiştir.



Araştırmada ilk olarak kullanılan Akran öğretimi yönteminin öğrenci akademik başarısına etkisi incelenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın kullanıldığı kontrol grubunda, başarı testleri değerlendirildiğinde ön test verilerine göre son test verileri artış göstermiştir. Bu durum kontrol grubunda akademik başarının arttığını göstermektedir. Akran eğitimi ve yapılandırmacı yaklaşımın birlikte uygulandığı deney grubunda da ön test verilerine göre son test verileri artış göstermiştir. Bu değerlere bakıldığında akran öğretimi yönteminin öğrencilerin fen bilimleri dersindeki başarı seviyesini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu bulgular alan yazınındaki diğer çalışmalar ile benzerlik göstermektedir (Ergin, Oktay ve Şen, 2019; Doğan ve Ulukol, 2010; Töman, 2018; Yaşar, 2016; Yıldırım ve Canpolat, 2019). Örneğin Ergin, Oktay ve Şen (2019) 9. sınıf öğrencilerinin ısı ve sıcaklık ünitesindeki başarıları üzerine etkisi çalışmalarında akran öğrenme yaklaşımı uygulanan gruplar lehine öğrenci başarısı bakımından anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Yıldırım ve Canpolat (2019) lise öğrencilerinin çözeltiler konusu öğretiminde akran öğretim etkisini inceledikleri çalışmalarında kavramların anlaşılması açısından akran öğretiminin mevcut öğretim yöntemlerinden daha etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Elde edilen verilere göre hem yapılandırmacı eğitimin uygulandığı kontrol grubunda hem de akran eğitimin uygulandığı deney grubunda başarı seviyesi yükselmiştir. Bu durum deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin akademik başarı testlerinde anlamlı bir farklılık oluşmadığını göstermektedir. Ayaz (2015) yaptığı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Deney ve kontrol grubu son test ortalamalarına bakıldığında deney grubu öğrenci başarı ortalamalarının kontrol grubu ortalamalarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Yayla (2017) doktora tezinde yaptığı çalışmada miktatsız ve akımın manyetik etkisi konusunun öğrenilmesinde akran öğretiminin etkinliğini araştırmış ve çalışmasında elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin akademik başarılarının anlamlı ölçüde değişmesine sebep olmuştur. Akran öğretimi ve yapılandırmacı yaklaşımın kullanıldığı derslerdeki öğrencilerin başarılarının, sadece yapılandırmacı yaklaşımla işlenen derslerdeki öğrencilerin başarılarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemiştir. Elde edilen bu sonuç literatürdeki bazı çalışmalardan farklılık göstermektedir (Akay, 2011; Allison, 2012; Crouch ve Mazur, 2001; Cortright, Colins ve Di Carlo, 2005; Demirel, 2013; Doğru, 2013; Eryılmaz, 2004; Gök, 2018; Özcan, 2017; Şekercioğlu, 2011; Tokgöz, 2007; Yavuz, 2014; Yeşiloğlu, 2015; Yıldırım, 2017; Yıldız, 2019). Çalışmamızdaki bulgular ile benzer şekilde Gülçek (2015) ve Yıldız (2019), akran öğretimi kullanılan grubunun son test ortalamalarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Fakat bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin başarı seviyesinin yeteri kadar yükselmemesinin nedeni akran öğreticisi öğrencilerin ne kadar ön bilgiye sahip olsa da bunları akranlarına aktarmak için bir öğretmen kadar yöntem ve tekniğe sahip olmaması olduğu da düşünülmektedir. Başarı seviyesinin artması ve yöntemin etkisini daha iyi görebilmek için sürecin uzun olması gerekmektedir.

Deney ve kontrol gruplarında konular işlenip son testler uygulandıktan sonra 4 hafta ara verilmiş aynı başarı testi bilgilerin kalıcılığını ölçmek amacıyla her iki gruba tekrar uygulanmıştır. Deney grubunda son test verileri kalıcılık testi verilerine oranla daha yüksek bulunmuştur. Kontrol grubunda da son test verilerinin kalıcılık testi verilerine oranla daha yüksek bulunmuştur. Bu değerlere bakıldığında öğrencilerin son test verilerinin kalıcılık verilerine göre daha yüksek olmasına rağmen belirgin şekilde bir azalma görülmemektedir. Bu durum iki grupta da bilgilerin daha kalıcı hale geldiğini göstermektedir (Demirel, 2013).

Çalışmada fen dersine yönelik tutum açısından deney ve kontrol grubu son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı sorgulanmıştır. Deney grubu ile kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının birbirine çok yakın ve arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Çalışmanın bu sonucu literatürdeki farklı çalışmalarda bulunan; akran öğretiminin derse karşı tutuma etkisinin istatistiki olarak anlamlı fark oluşturmadığı şeklindeki sonuçlarıyla uyum içerisindedir (Yıldırım ve Canpolat, 2019; Demirel, 2013; Eryılmaz, 2004; Şekercioğlu, 2011; Tokgöz, 2007; Yavuz, 2014; Yeşiloğlu, 2015; Yeşiloğlu, Karaca ve Şimşek, 2017; Yıldırım, 2017; Yıldız, 2019). Öğrenciler ile yapılan görüşmelerin analizlerine bakıldığı zaman, akran öğretiminin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin “dersler eğlenceli geçti”, “derse olan ilgi arttı”, “dersi daha çok sevdim”, “ders daha güzel geçti” gibi farklı şekillerde sıkça ifade edilen görüşlerden öğrencilerin derse yönelik tutumlarında olumlu bir değişikliğin meydana geldiği ve ancak bunun istatistiksel verilere anlamlı düzeyde yansımadağı düşünülebilir. Ayrıca uygulama süresinin kısa olması bu duruma bir etken olarak gösterilebilir.

Araştırma sürecinin sonunda deney grubuna 6 tane açık uçlu sorudan oluşan yazılı formları öğrencilere yöneltilmiştir. Öğrencilerin görüşme formunda akran öğretimi yöntemine karşı düşüncelerini kendi kelimeleri ile ifade etme fırsatı bulduğu için bu formların yöntemi değerlendirmede daha etkili olduğu söylenebilir. Akran öğretimi sürecine katılan öğrencilerin konuları daha iyi anladıkları, bilgilerinin daha kalıcı olduğu, kendilerini geliştirme fırsatı buldukları, derse ilgilerinin arttığı ve derse katılımlarının arttığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu ifadeler benzer çalışmalarda da yer almaktadır (Aktaş, 2023; Gök, 2018; Şekercioğlu, 2011; Yayla, 2017; Yeşiloğlu, 2015; Yıldırım ve Canpolat, 2017; Yıldız, 2019). Şekercioğlu (2011) ve Yeşiloğlu (2015) yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin akran öğretiminde derse daha aktif katılım sağladıklarını gözlemlemişlerdir. Yayla (2017) çalışmasında elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin kendine güvenlerinde, derse katılımlarında ve derse yönelik ilgilerinin arttığını tespit etmiştir. Gök (2018) de akran öğretim tekniğinin etkisini incelediği çalışmasında deney grubundaki öğrencilerin derse katılımlarında ve ilgilerinde artış olduğunu belirlemiştir. Aynı şekilde, Yıldırım ve Canpolat (2017) akran öğretimi yöntemi kullanarak gerçekleştirilen etkinlikler ile öğrencilerin derse aktif katılımının sağlandığı, kalıcı öğrenmeye yardımcı olduğu ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada akran öğretiminin olumlu ve olumsuz yönlerini içeren öğrenci görüşleri incelenmiştir. Akran öğretiminin olumlu yönleri olarak; dersi daha iyi anlamaya katkı sağladığı, dersin daha eğlenceli geçtiği, arkadaş iletişimlerinin geliştiği, konuların daha kalıcı anlaşıldığı ve akranların birbirlerine daha rahat soru sorabildiği öne çıkmıştır. Literatürde benzer şekilde bulgulara rastlanmaktadır (Aktaş, 2023; Şekercioğlu, 2011; Yeşiloğlu, 2015; Yıldırım, 2017). Ayrıca öğrencilerin bundan sonraki derslerde akran öğretimi ile devam etmesini istedikleri görülmektedir. Örneğin Aktaş (2023) yaptığı çalışmasında akran öğretimin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler bu uygulamayla kendilerini daha rahat ifade ettiklerini ve çekinmeden soru sorabildiklerini, bu sayede öğrenmelerinin kolaylaştığını söylemişlerdir. Akran eğitim yönteminin olumsuz yönlerinin ise derste fazla gürültü olduğu, ders dışı konuşmaların olması, öğrencilerin başka konular ile ilgilenmesi ve sınıf içi otorite yoksunluğu olduğu şeklindedir. Benzer şekilde Ergin, Oktay ve Şen (2019) yaptıkları akran öğretimi çalışmalarında arkadaş anlaşmazlıklarının olduğunu, işi yükü probleminin ortaya çıktığını, ders öncesi hazırlıkların yetersiz olduğunu elde ettikleri bulgularda belirtmişlerdir.

Araştırma süresince akademik başarı testi ve tutum ölçeğinden elde edilen verilere göre akran öğretiminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile yapılandırıcı yaklaşımın uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmadığı görülmektedir. Ancak çalışma sonunda deney grubuna uygulanan yazılı görüşme formlarının verileri değerlendirildiğinde akran öğretimi yönteminin öğrencilerin derse yönelik tutum ve davranışlarında olumlu yönde etki oluşturduğu görülmüştür.

Çalışma kapsamında aşağıdaki öneriler sunulabilir;

- Fen eğitiminde farklı biyoloji konularına yönelik benzer çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma 4 hafta süresince yürütülmüştür Akran öğretiminin tutum ve kalıcılık üzerindeki etkilerini daha ayrıntılı incelemek için çalışma daha uzun sürelerde uygulanabilir.
- Öğrenciler için çalışma öncesinde daha fazla pratik çalışma yaptırılarak, akran öğretiminin alt yapısı daha iyi düzenlenebilir.
- Akran öğretimi için sınıf içi ortamlarının iyi düzenlenmesi gerekir. Gürültü vb. etkenlerin önüne geçilebilmesi için daha uygun oturma pozisyonları ayarlanabilir.
- Eğitici tarafından çekingen ve derse katılmayan öğrenciler teşvik edilebilir, akran bütünlüğü sağlanabilir.

## **Etik Kurul İzni**

Bu çalışmanın etik kurallara uygunluğuna dair etik kurul izni, 09.09.2021 tarihli ve E-88012460-050.01.04-104859 sayılı kararı ile Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Etik Kurulu'ndan alınmıştır.

## **Kaynaklar**

- Abbott, M. L. (2011). *“Understanding educational statistics using Microsoft Excel and SPSS”*, John Wiley & Sons, Inc. Hoboken, New Jersey.
- Akay, G. (2011). *“The effect of peer instruction method on the 8<sup>th</sup> grade students' mathematics achievement in transformation geometry and attitudes towards mathematics”*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akcabelenli, Ö. (2023). Öğretmen görüşlerine göre akran öğretimi . *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 8 (2) , 29-42 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijolt/issue/79366/1333184>.
- Akıncı, S. (1998). “Keman Eğitimine, "Öğrenmenin Geliştirilmesini Sağlayan Koşullar" Açısından Bakışı”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 1-10.
- Aktaş, V. (2023). “Akran öğretimi yönteminin ve 3D yazıcı kalem teknolojisinin 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersi akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Adana.
- Allison, T. M. H. (2012). *“The impact of classroom performance system-based instruction with peer instruction upon student achievement and motivation in eighth grade math students”*, Unpublished Doctoral Dissertation, *Liberty University, Lynchburg, VA*.
- Alp, H. (2016). “Okul öncesi dönemdeki çocukların saldırgan davranışları ve sosyalleşme süreçlerine akran eğitimi ve oyun etkinliklerinin etkisi”. *International Journal of Social Sciences and Education Research*
- Bulut, B. (2016). “Ortaokul sosyal bilgiler dersine akran öğretimi metodunun etkinliğinin değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Elazığ.
- Cohen, L., and Mannion, L. (1994). *Research methods in education*, Routledge, London and New York.
- Cortright, N.R., Colins, H.L. and Di Carlo, S.E. (2005). Peer instruction enhanced meaningful learning: ability to solve novel problems. *Advances Physiology Education*. 29,107-111.

- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd Edition). Los Angeles: SAGE Publications.
- Crouch, C. H. and Mazur, E. (2001). Peer instruction: Ten years of experience and results. *American Journal of Physics*, 69, 970–977.
- Demirel, F. (2013). *Akran Eğitiminin Matematik Dersinde Kullanımının Öğrenci Tutumu, Başarısı ve Bilgi Kalıcılığına Etkisi*. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Mayıs 2013 sayfa 153.
- Doğan D. G. ve Ulukol B.(2010). Ergenlerin Sigara İçmesini Etkileyen Faktörler ve Sigara Karşısı İki Eğitim Modelinin Etkinliği. *İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi* (2010)
- Doğru, M. (2013). The effects of peer instruction on the success, motivation and decision- making styles of primary seventh grade students, *International Journal of Academic Research*, 5(5), 299-304.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. 3. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergin, S. , Oktay, Ö. & Şen, A. İ. (2019). An Application of Peer Learning in the Heat and Temperature Unit . *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 27 (3) , 1197-1208 . DOI: 10.24106/kefdergi.2915.
- Eryılmaz, H. (2004). *The effect of peer instruction on high school students' achievement and attitudes toward physics*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, ODTU, Ankara.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N.E. (2005). How to design and evaluate research in education(sixth edition). *The Mc Graw-Hill*.
- Gök, T. (2018). Akran Öğretimi Yöntemiyle Öğrencilerin Kavram Öğrenme ve Problem Çözme Başarısının Değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 18-32.
- Gülçek, N. (2015). *Öğretmen adaylarının ideal gazlar konusundaki fen başarısına akran öğretiminin etkisi*, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya.
- Hasançebi, B., Terzi, Y. ve Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi, *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10 (1), 224-240.
- Mirzeoğlu D. , Munusturlar S. ve Çelen A. (2014). Akran Öğretimi Modelinin Akademik Öğrenme Zamanına ve Voleybol Becerilerinin Öğrenimine Etkisi, *Spor Bilimleri Dergisi*
- Oğuz, M. (2002). *İlköğretim fen bilgisi dersinde yaratıcı problem çözme yönteminin başarıya ve tutuma etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Oktay, Ö. (2017). *Fizik öğretiminde akran öğretimi*. A. İ. Şen, & A. Akdeniz (Edt), *Fizik Öğretimi* (sf. 325-356). Ankara: Pegem Akademi
- Özcan, O. (2017). *Akran öğretimi yöntemiyle asitler ve bazlar konusunun 12.sınıflarda öğretimi: Bir eylem araştırması*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Saraç, H. (2018). Fen Bilimleri Dersi 'Maddenin Değişimi' Ünitesi İle İlgili Başarı Testi Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 416-445.
- Suppapittayaporn, D., Emarat, N. ve Arayathanitkul, K. (2010). The effectiveness of peer instruction and structured inquiry on conceptual understanding of force and motion: A case study from Thailand. *Research in Science & Technological Education*, 28(1), 63-79.
- Şekercioğlu A. ve Demirci N. (2009). Öğrencilerin Elektrik ve Manyetizma Konularında Sahip Oldukları Ön Bilgi ve Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*. 1 (2), 322-335.
- Şekercioğlu, A. (2011). *Akran öğretimi yönteminin öğretmen adaylarının elektrostatik konusundaki kavramsal anlamalarına ve tutumlarına etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Şimşek, Ö. ve Yeşiloğlu, Ö. (2014). Akran öğretimi yönteminin elektrik kavramlarının öğrenimi ve bilimsel süreç becerilerinin kazanımı üzerine etkisi, *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 72-94.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.)". Boston: Pearson Education.
- Tan, E. (2019). *Ortaöğretim 7.sınıf ışık konularında akran öğretiminin uygulanması*, Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tokgöz, S.S. (2007). *The effect of peer instruction on sixth grade students' science achievement and attitudes*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, ODTU, Ankara.
- Töman,U. (2018). Akran Öğretimi Tekniğinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Vücudumuzdaki Sistemler Ünitesine Yönelik Başarı Düzeylerine Etkisi, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 22 (3) , 1727-1740.
- Türkmenoğlu M. ve Baştuğ M. (2017). İlkokulda Akran Öğretimi Aracılığıyla Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesi, *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*. 5 (3), 36-66.
- Yayla, K. (2017). Mıknatıslar ve akımın manyetik etkisi konusunun öğrenilmesinde akran öğretimi yönteminin etkililiğinin incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yavuz, O. C. (2014). *Web tabanlı akran ve öz değerlendirme sistemi ile zenginleştirilmiş akran öğretiminin 7. sınıf rasyonel sayılar konusunda öğrencilerin başarı ve tutumlarının üzerine etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Yeşiloğlu, Ö. (2015). *Lise düzeyinde elektrikle ilgili kavramların öğretimi üzerine akran öğretimi yönteminin etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yeşiloğlu, Ö., Karaca, S. ve Şimşek, Ö. (2017). Akran Öğretimi Yönteminin Ortaokul Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Dersindeki Başarısına Etkisi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5 (41), s. 309-320.
- Yıldırım, T. (2017). *Lise düzeyinde çözeltiler konusunun öğretiminde akran öğretimi yönteminin etkinliğinin incelenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum

- Yıldırım, T. ve Canpolat, N. (2019). Lise düzeyinde çözeltiler konusunun öğretiminde akran öğretimi yönteminin etkililiğinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 127-147.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, T. (2019). *Programlama öğretiminde akran öğretimi yönteminin öğrencilerin derse karşı tutum, akademik başarı ve programlama özyeterliklerine etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

## Extended Abstract

### Purpose

Within the scope of the study, the problem sentence of the research is "What is the effect of peer instruction on the success and attitudes of students in elementary science teaching?". Looking at the problem statement of the research, answers were sought for the following sub-problems:

1. Does the use of peer instruction model in science teaching have an effect on students' academic achievement?
2. Does the use of peer instruction model in the educational environment have an effect on students' attitudes towards the science course?
3. Has the peer instruction model contributed to the permanence of students' knowledge?
4. What are the students' views on the use of peer instruction model in the educational environment?

### Research Method

Experimental method was applied in this study. This research was carried out with a total of 44 students studying in the 7th grade of a secondary school in the Refahiye district of Erzincan province in the Eastern Anatolia region. Since it is an experimental study, there is no sample. The research was applied in the fall semester of the 2021-2022 Academic Year. Two groups were formed for the study, one as the control group and the other as the experimental group. For the research, the 7th Grade Cell and Divisions Unit was preferred in the Science course.

In the research process, achievement and attitude tests were applied as a pre-test to both the experimental and control groups. Then, the structured approach and peer teaching method were applied in the experimental group and the constructivist approach was applied in the control group.

In order to collect and evaluate the data, "Science and Technology Attitude Scale", "Academic Achievement Test" and "Student Structured Interview Form" were applied. Information about the scales is given below, respectively. The independent sample t test and the Mann Whitney U test were applied to the experimental group and control group students in order to understand whether there was a difference between the academic achievement test and attitude scale applied as a pre-test and post-test. Statistical analyzes of this study were based on a significance level of 0.05. Before the independent sample t-test regarding the pre-test and post-test scores of the experimental and control groups, it was examined whether the normality assumptions were met.

### Results

The fact that the pre-test mean scores of the students in the experimental and control groups were close to each other before the study shows us that the groups are similar. When the achievement test post-test scores of the control and experimental groups were compared, it was seen that there was no statistically significant difference. It is seen that the decrease in the academic achievement score of the experimental group students is 0.19 points. However, when the results of the t test were examined, there was no statistically significant difference in academic achievement scores ( $t(20)=0.217$ ,  $p>0.05$ ). This showed that the method, which was studied with the experimental group, was effective in providing permanence in terms of academic success. It is seen that the decrease in the academic achievement score of the control group students is 0.52 points. However, when the results of the t test were examined, there was no statistically significant difference in academic achievement scores ( $t(20)=0.683$ ,  $p>0.05$ ). This shows that the control group provides the permanence of the information. As a result of the Mann-Whitney U test, it was determined that there was no statistically significant difference in the attitude scale post-test score values of the study group participants.

### Discussion, Conclusion, and Suggestions

According to the data obtained from the academic achievement test and attitude scale during the research, it is seen that there is no statistically significant difference between the students in the experimental group to whom peer instruction was applied and the students in the control group to which the constructivist approach was applied. However, when the data of the written interview forms applied to the experimental group were evaluated at the end of the study, it was seen that the peer instruction method had a positive effect on the attitudes and behaviours of the students towards the lesson.

The following suggestions can be made within the scope of the study;

- Similar studies can be conducted on different biology subjects in science education.
- The research was carried out for 4 weeks. In order to examine the effects of peer instruction on attitude and permanence in more detail, the study can be applied for longer periods.
- The infrastructure of peer instruction can be better organized by making students do more practical work before the study.

- Classroom environments should be well organized for peer instruction. Noise etc. More suitable sitting positions can be adjusted to prevent these factors.
- Students who are shy and do not attend the lesson can be encouraged by the trainer, and peer integrity can be ensured.

## MEB Okul Öncesi Öğretmenleri için Etkinlik Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Uyarlama Boyutlarının Değerlendirilmesi

Burcu ÖZKANLI ERTUĞRUL<sup>1</sup> , Zeynep KURTULMUŞ<sup>2</sup> 

Makale Bilgisi	Öz
Makale Türü : Araştırma Makalesi	<p>Bu çalışmanın amacı; Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından okul öncesi öğretmenlerine yönelik hazırlanan MEB Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Etkinlik Kitabı'nda yer alan etkinliklerin uyarlama boyutlarının değerlendirilmesidir. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda ilk defa açıklanan uyarlamalar ile öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli çocukları eğitim süreciyle bütünleştirebilmesi için uyguladığı etkinliklerin yönteminde, öğrenme sürecinde ve kullanılan materyallerde düzenlemeler yapması beklenmektedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen alt amaçlara cevap alabilmek için nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın verileri MEB Etkinlik Kitabı'ndan doküman analizi yöntemiyle toplanmıştır. Toplanan veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen 22 kriterden oluşan "Uyarlama Değerlendirme Kriterleri" doğrultusunda içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmada eğitim materyalinde yer alan ve uyarlamaya yer verilen 311 etkinlik incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; etkinlik kitabında en sık uyarlama yapılan gereksinim türü ortopedik yetersizlik, en az uyarlama yapılan gereksinim türü ise işitme yetersizliğidir. Uyarlamalarda en sık kullanılan yöntem çocuklara sözel destek sağlanmasıdır. Uyarlamaların 147'si gereksinim türüne uygun, 49'u kısmen uygun ve 115'nin gereksinim türüne uygun olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.</p>
Geliş : 3 Nisan 2023	
Kabul : 12 Aralık 2023	
Yayın : 25 Aralık 2023	
Anahtar Kelimeler : Uyarlama; okul öncesi eğitim; MEB etkinlik kitabı; kaynaştırma eğitimi	

## Evaluation the Adaptation Section of the Activities Included in MoNE Activity Book for Preschool Teachers

Article Information	Abstract
Article Type : Research Article	<p>The aim of this study is to evaluate the adaptation section of the activities included in Activity Book for Pre-school Teachers published by the Ministry of National Education (MoNE). First explained in the Preschool Education Programme (2013), it is expected from preschool teachers to make some adaptations in the method of the activities, learning process and materials used in order to integrate children with special needs into learning process. A qualitative case study design was adopted in order to address the purposes of the study and the data of the study were obtained from the Activity Book for Teachers by MoNE through document analysis. The data were analysed via content analysis method and the data were evaluated by using a 22-criteria "Adaptation Evaluation Criteria" form that was developed by the researchers. The study reviewed 311 activities that have the adaptation section in the book. According to the findings of the study, the most frequent adaptation type in the Activity Book is for physical disability while the least adapted need type is hearing impairment. Mostly used method for adaptations is to provide verbal support to children. It was concluded that 147 of the adaptations made are suitable for the need type, 49 of them are partially suitable and 115 of them are not suitable at all.</p>
Received : 3 April 2023	
Accepted : 12 December 2023	
Published : 25 December 2023	
Keywords : Adaptation; MoNE activity book; preschool education; inclusive education	

<sup>1</sup> Gazi Üniversitesi, Sorumlu yazar, [burcuertugrul@outlook.com](mailto:burcuertugrul@outlook.com)

<sup>2</sup> Gazi Üniversitesi, [zeynepkurtulmus@gmail.com](mailto:zeynepkurtulmus@gmail.com)

**Kaynakça Gösterimi:** Özkanlı-Ertuğrul, B., & Kurtulmuş, Z. (2023). MEB okul öncesi öğretmenleri için etkinlik kitabında yer alan etkinliklerin uyarlama boyutlarının değerlendirilmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 131-140. <https://doi.org/10.47479/ihead.1276321>



## Giriş

Çocuğun okul öncesi eğitim hizmetlerinden faydalandığı 0-6 yaş; karakterinin oluşması ve şekillenmesi, sosyal hayata ve okula uyumunun sağlanması, ahlak sisteminin biçimlenmesi, kazanılan bilgi, beceri ve deneyimlerin ileriki yıllara aktarılması açısından kritik öneme sahiptir (Arı, 2005; Oktay, 2013). Okul öncesi eğitim dönemini kapsar biçimde tasarlanan çalışmalar incelendiğinde, bu dönemde alınan kaliteli okul öncesi eğitim hizmetlerinin; bireyin dil, matematik, sosyal-duygusal, bilişsel alan gibi çok geniş bir yelpazede olumlu etkilerini ortaya koymaktadır (Barnett ve Ackerman, 2006). 0-6 yaş aralığında, sadece normal gelişim gösteren çocukların değil özel eğitime ihtiyacı olan çocukların da gelişim hızı artmaktadır (Bozarslan-Malkoç, 2010). Özel gereksinimli çocuklar, herhangi bir yetersizlik türünde tanı almış, yaş gruplarının sahip olması gereken gelişim özellikleri anlamında geriliğe sahip olan veya risk altında olan çocuklar olarak tanımlanmaktadır (Lerner, Lowenthal ve Egan, 2003). Özel gereksinimli çocuklara yönelik eğitimin erken yaşlarda başlaması ve onlara yönelik ön yargıların olmaması için normal gelişim gösteren çocuklarla birlikte eğitim almaları oldukça önemlidir (Seery, Davis ve Johnson, 2000). Araştırma sonuçları da kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli çocukların, farklı ortamlarda eğitim alanlara göre eğitimden daha fazla fayda gördüklerini ortaya koymaktadır (Hanline, 1993; Bruder, 2010; Henninger ve Gupta, 2014).

Kaynaştırmanın temelinde, eğitimin özel gereksinimi olan çocuğun yeterliklerine ve yapabildiklerine odaklanması yer almaktadır (Anılan ve Kayacan; 2015). Kaynaştırma; tanılanmış bir gereksinimi olan çocukların ihtiyaç duyduğu destek hizmetlerinin sağlandığı en az kısıtlayıcı ortamda tam veya yarı zamanlı olarak eğitim görmesidir (Kırcaali-İftar, 1992). Türkiye’de özel gereksinimli çocuklara yönelik ilk düzenleme 1973 yılında yürürlüğe giren Temel Eğitim Kanunu’nda yer alan “Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.” maddesi ile gerçekleştirilmiştir. Kaynaştırma eğitime yönelik düzenlemeler ise, 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” ile başlamış, 1997’de çıkarılan 573 sayılı “Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ile yaygın olarak uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2010).

Okul öncesi eğitim kademesinde sunulan kaynaştırma eğitimi diğer eğitim kademelerinde sunulan kaynaştırma eğitiminden farklılık göstermektedir. Bu durumun nedenleri arasında; okul öncesi eğitim kurumlarının farklı eğitim ortamına sahip olması, okul öncesi eğitim programlarının gelişim temelli olması sayılabilir (Wolery ve Odom, 2000). Okul öncesi dönemde gerçekleştirilen kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşması; öğretmenlerin çocukların hedeflenen davranışları kazanmaları için uygun yöntemi ve stratejileri kullanmaları, eğitim ortamında gerekli düzenlemeleri yapmaları, eğitim sürecini uyarlamaları ve sınıftaki bütün çocuklara eşit öğrenme fırsatları sunmaları ile yakından ilişkilidir (Bricker, 2000; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Çocukların sınıfta gerçekleştirilen etkinliklere ve eğitim sürecine aktif katılımının sağlanması için yapılan destek, hizmet ve düzenlemelere uyarlama denilmektedir. Uyarlamalar ile özel gereksinimli çocukların eğitim ortamındaki etkinliklere erişimlerinin sağlanması için öğrenme sürecinde, eğitim içeriğinde ve kullanılan materyallerde çocuğun ihtiyacına göre değişiklik ve düzenleme yapılması amaçlanmaktadır (Sandall ve Schwartz, 2014). Diken (2011) uyarlamaları; etkinlik uyarlaması, fiziksel ortam uyarlaması ve yöntem-teknik uyarlaması olmak üzere 3 kategoriye ayırmaktadır. Sandall ve Schwartz (2014) ise; eğitim materyallerinin uyarlanması, çevre desteğinin sağlanması, özel araç gereçlerin kullanılması, çocuğun akranının desteğinin sağlanması, yetişkin desteğinin sağlanması, gizli destek sağlanması, çocuğun tercihlerinin dikkate alınması ve uygulanan etkinliklerin basitleştirilmesi olmak üzere sekiz kategoriye ayırmaktadır.

Okul Öncesi Eğitim Programı’nda (2013) tanılanmış özel gereksinimli çocuklar için hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının uygulanmasının yanı sıra, çocukların eğitim sürecinin tamamına kaynaştırılması için etkinliklerde uyarlamalar yapılması gerektiği belirtilmektedir. Programda; işitme yetersizliği, görme yetersizliği, ortopedik yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, zihinsel yetersizlik, üstün yetenekli olduğu düşünülen çocuklar, dil ve konuşma bozukluğu olmak üzere sekiz gereksinim türüne yer verilmiştir. MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2018) işitme yetersizliği bireyin işitmeye karşı hassasiyetinin tamamen veya kısmen kaybı; görme yetersizliği bireyin görme yetisinin tamamen veya kısmen kaybı ve üstün yetenekli birey akranlarına göre hızlı öğrenen, çeşitli alanlarda akranlarından yüksek performans gösteren bireyler olarak tanımlanmıştır. Ortopedik yetersizlik kas, iskelet veya sinir sistemindeki bozukluklar (MEB, 2019); otizm spektrum bozukluğu iletişim ve etkileşim başta olmak üzere sosyal becerilerdeki yetersizlik ile daha sınırlı ve tekrarlayan davranışlar (MEB, 2019a); dil ve konuşma bozukluğu alıcı ve ifade edici dilden her ikisinde veya sadece birinde görülen problemler (MEB, 2019b); zihinsel yetersizlik zihinsel anlamda ve uyum sağlama yeteneğinde gerilik (MEB, 2019c); dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu dürtüsel davranışlar, hareketlilik ve dikkat eksikliğini de içeren nörogelişimsel bir bozukluk (MEB, 2019ç) olarak tanımlanmıştır.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 25.06.2018 tarih ve 12254648 sayılı yazısı ile eğitim materyali olarak kabul edilen Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Etkinlik Kitabı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı doğrultusunda hazırlanmıştır. Öğretmenler için örnek etkinliklerden oluşan eğitim materyalinde yer alan etkinliklerde özel gereksinimli çocuklar için uyarlama örneklerine yer verilmiştir. Alanyazın incelendiğinde; 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan uyarlamalar ile ilgili araştırmaların oldukça kısıtlı olduğu görülmektedir (Tufan ve Yıldırım, 2013; Temiz ve Parlak-Rakap, 2018; Aydın ve Sapsağlam, 2019; Korkmaz-Ersan ve Sönmez-Kartal, 2020; Aydın ve Tuğluk, 2020; Kılınc, Kurtulmuş, Kaynak ve Bektaş, 2021). Okul Öncesi Eğitim Programı doğrultusunda hazırlanan etkinlik kitabında, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında ilk defa yer verilen uyarlamaların, nasıl olması gerektiği ile ilgili uygulama örnekleri



yer almaktadır. Alanyazında eğitim materyalindeki etkinliklerin uyarlama kısımlarının değerlendirilmesine yönelik çalışmaya rastlanmamıştır. Bu anlamda bu çalışma ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünüerek gerçekleştirilmiştir.

MEB Etkinlik Kitabında yer alan etkinliklerin uyarlama boyutlarının değerlendirilmesinin amaçlandığı çalışmada aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1. MEB Etkinlik Kitabında hangi gereksinim türlerine ne sıklıkta yer verilmiştir?
2. MEB Etkinlik Kitabında yer alan etkinlikler gereksinim türüne göre hangi yöntemler kullanılarak uyarlanmıştır?
3. Etkinliklerde yer verilen uyarlamaların gereksinim türüne uygunluğu ne düzeydedir?

### Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine uygun olarak yürütülmüştür. Durum çalışmalarında çerçevesi belirlenmiş bir yapının, olayın veya kapsamlı bir sistemin araştırmacı tarafından; gözlem, görsel işitsel materyaller, görüşme veya dokümanlardan faydalanarak derinlemesine incelenmesi, durumların ve bunlara bağlı temaların tanımlanması söz konusudur (Creswell, 2007). Bu sistem veya yapı tek bir kişi, bir program, bir etkinlikler veya faaliyetlerden oluşabilir (Creswell, 2012). Araştırmada MEB Etkinlik Kitabı'nda yer alan etkinliklerin uyarlama kısımlarına yönelik değerlendirme yapıldığı için doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yöntemi diğer araştırma yöntemlerinde olduğu gibi çeşitli aşamalardan oluşmaktadır (Sak, Şahin-Sak, Öneren-Şendil ve Nas). Bu aşamalar; araştırmanın amacına uygun dokümanların bulunması, orijinalliklerinin kontrol edilmesi, kodlamaların yapılması ve verilerin içerik analizi yöntemiyle analiz edilmesi şeklindedir (Merriam, 2009).

Araştırmanın verileri, MEB Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Etkinlik Kitabı'ndan toplanmıştır. Toplanan veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen "Uyarlama Değerlendirme Kriterleri" doğrultusunda analiz edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Uyarlama Değerlendirme Kriterleri'nin hazırlanması aşamasında; Kılınç, Kurtulmuş, Kaynak ve Bektaş (2021), Aydın ve Tuğluk (2020), Korkmaz-Ersan ve Sönmez-Kartal (2020), Lawrence-Brown (2004) ile Sandall ve Schwartz (2014) çalışmalarından faydalanılmıştır. Ayrıca MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan uyarlamalara yönelik açıklamalar detaylı bir biçimde incelenmiştir. İlk olarak 25 kriterden oluşan Uyarlama Değerlendirme Kriterlerine yönelik olarak 2 uzmandan görüş alınmıştır. Görüş alınan uzmanların alanı; okul öncesi eğitim ve özel eğitim şeklindedir. Yapılan değerlendirmeler neticesinde beş madde çıkarılmış ve kriterler arasında olmayan iki yeni madde eklenmiştir. MEB Etkinlik Kitabı'nda yer alan etkinliklerin uyarlama kısmının uygunluk durumuna yönelik değerlendirme de üçlü likert (uygun, kısmen, uygun değil) ile analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan kodlamaların güvenilirlik hesaplamaları Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı ve alan uzmanı tarafından yapılan kodlamalara yönelik görüş birliği ve görüş ayrılığına yönelik dökümler Tablo 1'de sunulmuştur:

**Tablo 1:** Kodlamaların görüş birliği ve görüş ayrılığına yönelik hesaplamaları.

	Görüş Birliği	Görüş Ayrılığı	Uyum Yüzdesi
Uygulanan Yöntemin Belirlenmesi	321	74	81,30%
Uyarlamanın Uygunluğunun Belirlenmesi	259	52	83%

Tablo 1'de yapılan kodlamalar arasındaki uyum yüzdesine yer verilmiştir. %70'lik uyum yüzdesine ulaşılmış olması literatürde kabul gördüğünden araştırmada yapılan kodlamaların güvenilir olarak nitelendirilmesi yanlış olmayacaktır.

### Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen MEB Etkinlik Kitabı'nda 341 etkinlik yer almaktadır. Etkinlik kitabında yer alan etkinliklerin özel gereksinim türlerine ne sıklıkta yer verildiğine dair bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2:** MEB etkinlik kitabında özel gereksinim türlerine yer verilme durumu.

Programda Yer Alan Özel Gereksinim Türleri	f	%
Ortopedik Yetersizlik	65	19
Zihinsel Yetersizlik	54	16
Görme Yetersizliği	48	14
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	37	11
Dil ve Konuşma Bozukluğu	37	11
Üstün Yetenekli Olduğu Düşünülen Çocuklar	30	9
Uyarlamaya Yer Verilmemiş	30	9
Otizm Spektrum Bozukluğu	21	6
İşitme Yetersizliği	19	6

Tablo 2 araştırma kapsamında incelenen etkinliklerde gereksinim türlerine yer verme sıklığını göstermektedir. MEB Etkinlik Kitabı'nda en sık uyarılma yapılan gereksinim türü ortopedik yetersizliktir ( $f=65$ ). Ortopedik yetersizlikten sonra en sık uyarılma yapılan gereksinim türü; zihinsel yetersizliğe yöneliktir ( $f=54$ ). Zihinsel yetersizliği sırasıyla; görme yetersizliği ( $f=48$ ), dil ve konuşma bozukluğu ( $f=38$ ), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ( $f=37$ ), üstün yetenekliler ( $f=28$ ) ve otizm spektrum bozukluğu izlemektedir ( $f=21$ ). En az uyarılmaya yer verilen gereksinim türü işitme yetersizliğidir ( $f=19$ ). MEB Etkinlik Kitabında yer alan etkinlikler gereksinim türüne göre hangi yöntemler kullanılarak uyarıldığı değerlendirme kriterleri doğrultusunda analiz edilmiştir. Bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3:** MEB etkinlik kitabında yer alan uyarılmalarda kullanılan yöntem ve teknikler.

	İşitme Yetersizliği	Görme Yetersizliği	Ortopedik Yetersizlik	Otizm Spektrum	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite	Zihinsel Yetersizlik	Dil ve Konuşma Bozukluğu	Üstün Yetenekli Olduğu	Toplam
Sözel destek sağlanması	5	5		5	12	17	12		56
Fiziksel destek sağlanması		1	37			8			46
Farklı materyaller kullanılması	3	22	4	2	1	4		4	40
Çocuğa etkinliğe uygun görev verilmesi	1	3	10	1	6	1		17	39
Ek süre verilmesi		4	6		7	3	12	1	33
Öğretmen desteği sağlanması	5	2	4	1	4	6	8	2	32
Çocuğa model olunması	2		1	1	5	12	8		29
Etkinliğin gereksinim türüne göre farklılaştırılması		7	5	6		1	1	8	28
Pekiştireç kullanılması	2			3	5	5	9		24
Gizli destek sağlanması	2	5	1			5	3		16
Akran desteği sağlanması		1	3	2	1	7	1		15
Etkinliğin basitleştirilmesi	1		3		2	2	1		9
Sınıf ortamının düzenlenmesi		2	3	1		1			7
Yönergeleri farklı materyallerle destekleme	2	2		1	1	1			7
İşaret ipucu						6			6
Etkinliğin aşamalandırılması			1			2			3
Aile ile iş birliği yapılması					1		2		3
Etkinliğin tekrarlanması						1	1		2
Okul rehberlik servisi ile iş birliği yapılması									0
Çocuğun devam ettiği doktor veya kurum ile iş birliği yapılması									0
Sınıf dışı ortamda fiziksel düzenleme									0

Tablo 2 araştırma kapsamında incelenen etkinliklerde yer alan uyarılmalarda kullanılan yöntem ve teknikleri göstermektedir. Bazı uyarılmalarda birden fazla tekniğe birlikte yer verilmiştir. Bu durumda her bir yöntem için ayrı bir kodlama yapılmıştır. En sık faydalanılan yöntem sözel destek sağlanması ( $f=56$ ) olmuştur. Fiziksel destek sağlanması ( $f=46$ ), farklı materyallerin kullanılması ( $f=40$ ) ve çocuğa etkinliğe uygun görev verilmesi ( $f=39$ ) sıklıkla başvurulan yöntemler arasındadır. Etkinliğin aşamalandırılması ( $f=3$ ), aile ile iş birliği yapılması ( $f=3$ ) ve etkinliğin tekrarlanması ( $f=2$ ) yöntemlerine nadiren yer verilirken, okul rehberlik servisi ile iş birliği yapılması, çocuğun devam ettiği doktor veya kurum ile iş birliği yapılması ve sınıf dışı ortamda fiziksel düzenleme yöntemlerine uyarılmalarda yer verilmemiştir.

İşitme yetersizliğine yönelik uyarılmalarda dokuz farklı yöntemden faydalanılmıştır. En sık kullanılan yöntem sözel destek sağlanması ( $f=5$ ) ve öğretmen desteği sağlanmasıdır ( $f=5$ ). Ortopedik yetersizliğe yönelik uyarılma yapılırken başvurulan diğer yöntemler; farklı materyallerin kullanılması ( $f=3$ ), çocuğa model olunması ( $f=2$ ), pekiştireç kullanılması ( $f=2$ ), gizli destek sağlanması ( $f=2$ ), yönergelerin farklı materyallerle desteklenmesi ( $f=2$ ), çocuğa etkinliğe uygun görev verilmesi ( $f=1$ ) ve etkinliğin basitleştirilmesi ( $f=1$ ) şeklindedir. Görme yetersizliğine yönelik uyarılmalarda en sık farklı materyaller kullanılması ( $f=22$ ) yönteminden faydalanılmıştır. Görme yetersizliğine yönelik uyarılma yapılırken belirlenen yöntemlerin 11'ine yer verilmiştir. Faydalanılan diğer yöntemler; etkinliğin gereksinim türüne göre farklılaştırılması ( $f=7$ ), sözel destek sağlanması ( $f=5$ ), gizli destek sağlanması ( $f=5$ ), ek süre verilmesi ( $f=4$ ), çocuğa etkinliğe uygun görev verilmesi ( $f=3$ ), öğretmen desteği sağlanması ( $f=2$ ), sınıf ortamının düzenlenmesi ( $f=2$ ), yönergelerin farklı materyallerle desteklenmesi ( $f=2$ ), fiziksel destek sağlanması ( $f=1$ ) ve akran desteği sağlanması ( $f=1$ ) şeklindedir.

Ortopedik yetersizliğe yönelik uyarılmalarda en sık fiziksel destek sağlanması ( $f=37$ ) yönteminden faydalanılmıştır. Çocuğa etkinliğe uygun görev verilmesi ( $f=10$ ) de ortopedik yetersizliğe yönelik uyarılmalarda sıklıkla başvurulan bir yöntemdir. Faydalanılan diğer yöntemler; ek süre verilmesi ( $f=6$ ), etkinliğin gereksinim türüne göre farklılaştırılması ( $f=5$ ), farklı materyaller kullanılması ( $f=4$ ), öğretmen desteği sağlanması ( $f=4$ ), akran desteği sağlanması ( $f=3$ ), etkinliğin basitleştirilmesi ( $f=3$ ), sınıf ortamının düzenlenmesi ( $f=3$ ), çocuğa model olunması ( $f=1$ ), gizli destek sağlanması ( $f=1$ ) ve etkinliğin aşamalandırılması ( $f=1$ ) şeklindedir.

Otizm Spektrum Bozukluğuna yönelik yapılan uyarılmalarda en sık başvurulan yöntemler; etkinliğin gereksinim türüne göre farklılaştırılması ( $f=6$ ) ile sözel destek sağlanmasıdır ( $f=5$ ). Bu iki yöntem dışında başvurulan diğer yöntemler;

pekiştirici kullanılması (f=3), farklı materyaller kullanılması (f=2), akran desteği sağlanması (f=2), çocuğa etkinliğe uygun görev verilmesi (f=1), öğretmen desteği sağlanması (f=1), çocuğa model olunması (f=1), sınıf ortamının düzenlenmesi (f=1) ve yönergeleri farklı materyallerle destekleme (f=1) şeklindedir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna yönelik yapılan uyarlamalarda en sık yer verilen yöntem sözel destek sağlanmasıdır (f=12). Bunun haricinde faydalanan diğer yöntemler; ek süre verilmesi (f=7), çocuğa etkinliğe uygun görev verilmesi (f=6), çocuğa model olunması (f=5), pekiştirici kullanılması (f=5), öğretmen desteği sağlanması (f=4), etkinliğin basitleştirilmesi (f=2), farklı materyaller kullanılması (f=1), akran desteği sağlanması (f=1), yönergeleri farklı materyallerle destekleme (f=1) ve aile ile iş birliği yapılması (f=1) şeklindedir.

Zihinsel yetersizlik en fazla yönetime yer verilen gereksinim türüdür. Yapılan uyarlamalarda, belirlenen 21 farklı yöntemden 17'sine yer verilmiştir. En sık yer verilen yöntem sözel destek sağlanmasıdır (f=17).Çocuğa model olunması (f=12), fiziksel destek sağlanması (f=8), akran desteği sağlanması (f=7) sıklıkla faydalanan yöntemler arasındadır. Bunlar haricinde uyarlamalarda yer alan diğer yöntemler; öğretmen desteği sağlanması (f=6), işaret ipucu (f=6), pekiştirici kullanılması (f=5), gizli destek sağlanması (f=5), farklı materyaller kullanılması (f=4), ek süre verilmesi (f=3), etkinliğin basitleştirilmesi (f=2), etkinliğin aşamalandırılması (f=2), çocuğa etkinliğe uygun görev verilmesi (f=1), etkinliğin gereksinim türüne göre farklılaştırılması (f=1), sınıf ortamının düzenlenmesi (f=1), yönergelerin farklı materyallerle desteklenmesi (f=1) ve etkinliğin tekrarlanması şeklindedir.

Dil ve konuşma bozukluğuna yönelik yapılan uyarlamalarda en sık yer verilen yöntemler; sözel destek sağlama (f=12) ve ek süre verilmesidir (f=12). Pekitirici kullanılması (f=9), öğretmen desteği sağlanması (f=8) ve çocuğa model olunması (f=8) de sıklıkla başvurulan yöntemler arasındadır. Bunların haricinde dil ve konuşma bozukluğuna yönelik uyarlama yapılırken yer verilen diğer yöntemler; gizli destek sağlanması (f=3), aile ile iş birliği yapılması (f=2), etkinliğin gereksinim türüne göre farklılaştırılması (f=1), akran desteği sağlanması (f=1), etkinliğin basitleştirilmesi (f=1) ve etkinliğin tekrarlanması (f=1) şeklindedir. Üstün yetenekli olduğu düşünülen çocuklara yönelik uyarlamalarda genellikle çocuğa etkinliğe uygun görev verilmesi (f=17) yönteminden faydalanılmıştır. Bunun haricinde faydalanan diğer yöntemler; etkinliğin gereksinim türüne farklılaştırılması (f=8), farklı materyaller kullanılması (f=4), öğretmen desteği sağlanması (f=2) ve ek süre verilmesi (f=1) şeklindedir. MEB Etkinlik Kitabında yer alan uyarlamalarını gereksinim türüne uygunluğuna yönelik bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4:** MEB etkinlik kitabında yer alan uyarlamaların özel gereksinim türüne uygunluğu.

Programda Yer Alan Özel Gereksinim Türleri	Uyarlamaların Uygunluk Düzeyi					
	Uygun		Kısmen		Uygun Değil	
	f	%	f	%	f	%
İşitme Yetersizliği	9	%47	3	%16	7	%37
Görme Yetersizliği	30	%63	7	%14	11	%23
Ortopedik Yetersizlik	21	%32	10	%15	34	%52
Otizm Spektrum Bozukluğu	13	%52	4	%19	4	%29
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	15	%41	6	%16	16	%43
Zihinsel Yetersizlik	20	%37	10	%18	24	%44
Dil ve Konuşma Bozukluğu	17	%46	8	%22	12	%32
Üstün Yetenekli Olduğu Düşünülen Çocuklar	22	%73	1	%3	7	%23
<b>Toplam</b>	<b>147</b>	<b>%47</b>	<b>49</b>	<b>%16</b>	<b>115</b>	<b>%37</b>

Tablo 4 araştırma kapsamında incelenen etkinliklerde yer alan uyarlamaların gereksinim türüne uygunluk düzeyini göstermektedir. İncelenen uyarlamaların özel gereksinimli çocuğun eğitim sürecine etkili bir biçimde kaynaştırılması durumunda uygun, etkinlikte yer alan uyarlamaların gereksinim türüne uygun ancak kullanılan yöntemin doğru olmaması durumunda kısmen, etkinliğin uygun gereksinim türüne yönelik uyarlanmaması durumunda ise uygun değil kodlaması yapılmıştır. Uyarlamaya yer verilen etkinliklerin %47'sinde (f=147) yer alan uyarlamaların uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üstün yetenekli olduğu düşünülen çocuklara yönelik yapılan uyarlamaların çok büyük kısmı %73 (f=22) uygundur. Görme yetersizliği ile otizm spektrum bozukluğuna yönelik uyarlamalarda da uygun olan etkinlik sayısı oldukça fazladır. Görme yetersizliğine yönelik uyarlamaların yer aldığı etkinliklerin %63'ü (f=30), otizm spektrum bozukluğuna yönelik uyarlamaların yer aldığı etkinliklerin %52'si (f=13) uygundur. Ortopedik yetersizliğe yönelik yapılan uyarlamaların sadece %32'si (f=21) uygundur. Zihinsel yetersizlik gereksinim türüne yönelik yapılan uyarlamalarda da uygunluk oranı %37 (f=20) oldukça düşüktür. İşitme yetersizliğine yönelik yapılan uyarlamaların %47'si (f=9), dil ve konuşma bozukluğuna yönelik yapılan uyarlamaların %46'sı (f=17) ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna yönelik yapılan kodlamaların %41'i (f=15) uygundur. Tablo 5'te gereksinim türlerine göre uyarlama örneklerine yer verilmiştir.

**Tablo 5:** MEB etkinlik kitabında yer alan uyarlama örnekleri.

Özel Gereksinim Türleri	Uygunluk Durumu	Etkinliğin Adı
İşitme Yetersizliği	Uygun	Sınıfımı Keşfediyorum (s.33)
	Kısmen	Mikrobun Keşfi (s.188) ve Mikroplar Elden Ele (s.189)
	Uygun Değil	Dengeli Besleniyorum, Teşekkür Ediyorum (s.137)
Görme Yetersizliği	Uygun	Bana Bak Aynısını Yap (s.229)
	Kısmen	Serçenin Yemek Evi (s.38)
	Uygun Değil	Sanat Atölyesi (s.220)
Ortopedik Yetersizlik	Uygun	Dünya Çocuklarının Oyunları (s.39)
	Kısmen	Seviyorum Sevmiyorum (s.11)
	Uygun Değil	Sevgili Ailem (s.338)
Otizm Spektrum Bozukluğu	Uygun	Limon Kardeş (s.109)
	Kısmen	Penguenler Yarışıyor (s.217)
	Uygun Değil	Kutuda Ne Var? (s.149)
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	Uygun	Üç Vakte Neler Sığar (s.242)
	Kısmen	Yardımsever Karınca ve Sayılar (s.223)
	Uygun Değil	Şapkamın Rengi (s.341)
Zihinsel Yetersizlik	Uygun	Diş Sağlığı (s.101)
	Kısmen	Sayı Albümü (s.353)
	Uygun Değil	İpek Böceği (s.291)
Dil ve Konuşma Bozukluğu	Uygun	Kayıp Eşya Bürosu (s.361)
	Kısmen	Üçüzler (s.203)
	Uygun Değil	Tatları keşfetme zamanı (s.129)
Üstün Yetenekli Olduğu Düşünülen Çocuklar	Uygun	Anne Gazetesi (s.68)
	Kısmen	Suda Yaşayan Dostlarımız (s.340)
	Uygun Değil	Kirli Su Temizlenir Mi? (s.294)

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada; MEB Etkinlik Kitabında yer alan etkinliklerin uyarlama boyutlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde yürütülen araştırmada MEB tarafından okul öncesi öğretmenlerine dağıtılan Etkinlik Kitabı'nda yer alan etkinliklerin uyarlama kısımları analiz edilirken belirlenen değerlendirme kriterleri doğrultusunda içerik analizi yapılmıştır.

Guralnick (2017) programların ortak bir çerçevede özel gereksinimli çocuklar için uyarlanmasının faydalı bir yapı oluşturacağını, uyum ve tutarlılığı artıracığını belirtmiştir. 2006 yılında yayınlanan Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilk defa okul öncesi eğitim kademesinde kaynaştırma eğitime geniş yer verilmiştir. Kaynaştırma eğitiminin amaçları, başarısını etkileyen etmenler ve kaynaştırma eğitiminin etkileri konuları açıklanmış, öğretmenlere çeşitli ipuçları sunulmuştur (MEB, 2006). 2006 yılından önce yayınlanan 2002 Okul Öncesi Eğitim Programında ise özel gereksinimli çocuklara değinilmiş ancak detaylı açıklamalarda bulunulmamıştır. 1994 ve 1989 yıllarında yayınlanan programlarda ise özel gereksinimli çocuklar veya kaynaştırma eğitime yönelik açıklamalara yer verilmemiştir. 2013 yılında yayınlanan Okul Öncesi Eğitim Programında özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer verilmesi gerektiği bu yapılırken de uygulanan etkinliklerin öğrenme sürecinde, kullanılan yöntem ve tekniklerde, materyallerde yapılacak düzenlemelerle ilgili açıklama yapılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca 8 farklı gereksinim türünde uyarlama yapılırken dikkat edilmesi gereken noktalara değinilmiştir. Kılıçkaya ve Zelyurt (2015) da araştırmalarında 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda uyarlamalara ilk defa yer verildiğini bundan önceki yıllarda yayınlanan programlarda net bir ifade bulunmadığını vurgulamışlardır.

2013 Okul Öncesi Eğitim Programında uyarlama kısmına yönelik yürütülen çalışmalarda öğretmenlerin uyarlama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı ortaya konmuştur (Tufan ve Yıldırım, 2013; Küçük-Doğaroğlu ve Bapoğlu-Dümenci, 2015; Kale, Dikici-Sığırtmaç, Nur ve Abbak, 2016; Korkmaz-Ersan ve Sönmez-Kartal, 2020). Benzer biçimde Aydın ve Tuğluk (2021) okul öncesi öğretmenlerinin Program'da yer alan sekiz gereksinim türüne göre yaptıkları uyarlamaları incelediklerinde öğretmenlerin uyarlama yaparken zorlandıkları, eğitim sürecine yönelik uyarlama yapma noktasında eksik ve yanlış bilgilere sahip oldukları sonuçlarına ulaşmışlardır. Öğretmenlerden alınan görüşlerde de sıklıkla uyarlama yapmanın zor olması ve bu konuda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıkları dile getirilmiştir (Kılınc, Kurtulmuş, Kaynak ve Bektaş, 2021). Temiz ve Parlak-Rakap (2018) öğretmenler için pratik uyarlama örneklerinin yer aldığı eğitim araçlarının öğretmenlerin farklı ve çeşitli uyarlamalar planlamalarını destekleyeceğini belirtmiştir. Bu noktada 2018 yılında eğitim aracı olarak yayınlanan Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Etkinlik Kitabı'nda yer alan uyarlamaların okul öncesi öğretmenlerine yol gösterici olması beklenmektedir.

2013 yılında Program ile birlikte yayınlanan "Okul Öncesi Eğitim Etkinlik Kitabı"nda en sık yer verilen uyarlama türü; işitme ve görme yetersizliğine yönelikken, en az yer verilen dil ve konuşma bozukluğuna ile dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna yöneliktir. İncelenen eğitim aracındaki etkinliklerde en sık yer verilen uyarlama türünün ortopedik yetersizlik, en az uyarlamaya yer verilen gereksinim türünün işitme yetersizliğine yönelik olduğu görülmüştür. TÜİK verilerine göre (2020) Türkiye'de 2-6 yaş arasında en sık rastlanan gereksinim türü görme yetersizliğidir (%1,7). Bunu sırasıyla; işitme yetersizliği (%1,4), konuşma güçlüğü (%1,3), ortopedik yetersizlik (%1,3) ve öğrenme güçlüğü

(%1) takip etmektedir. Gereksinim türlerinin yaygınlığına bakıldığında en sık rastlanan gereksinim türlerinden olan işitme yetersizliğinin, eğitim aracında en az yer verilen alan olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarından farklı olarak Temiz ve Parlak-Rakap'ın (2018) öğretmen adaylarıyla yürüttüğü araştırma sonuçlarına göre de en sık işitme yetersizliği olan çocuklara yönelik en az ise dil ve konuşma bozukluğuna yönelik uyarlamalara yer verildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Gökkaya (2018) ile Gökkaya ve Duman (2022) araştırmalarında da yine en çok yer verilen uyarlama türü işitme yetersizliği olan çocuklara yöneliktir.

Lawrence-Brown (2004) uygun desteklerle özel gereksinimli çocukları da kapsar biçimde bütün çocukların sınıflarda uygun eğitim alabileceklerini ancak çeşitli yöntemlere başvurulması ve kullanılacak yöntemlerin net bir şekilde planlanması gerektiğini belirtmiştir. Shevlin, Winter ve Flynn (2014) kullanılacak yöntemler belirlenirken çocukların gereksinim türü, desteklenmesi gereken alan, zaman gibi kriterlerin göz önünde bulundurulması gerektiğini açıklamıştır. Araştırmanın ikinci bulgusuna göre etkinliklerde yer alan uyarlamalarda en sık yer verilen yöntemler; çocuğa sözel destek sağlanması, fiziksel destek sağlanması, farklı materyallerin kullanılması ve çocuğa etkinliğe uygun görev verilmesiyle en az yer verilen yöntemler; etkinliğin aşamalandırılması, aile ile iş birliği yapılması ve etkinliğin tekrarlanması şeklindedir. Yıkılmış, Aktaş, Karabulut ve Terzioğlu'nun (2018) araştırma sonuçlarında öğretmenlerin sınıfında bulunan özel gereksinimli öğrencilerine eğitim verirken; model olma, birebir çalışma, materyallerden faydalanarak öğretim sürecini somutlaştırma, teknolojiye faydalanma, drama ve düz anlatım yöntemlerinden faydalandıkları, Korkmaz-Ersan ve Sönmez-Kartal (2020) araştırma sonuçlarında öğretmenlerin çocuklarla birebir çalıştıkları, tekrar tekrar yaptırma yönteminden faydalandıkları ve çeşitli görsel materyaller kullandıkları ortaya konmuştur. Benzer biçimde Kale, Dikici-Sığırtmaç, Nur ve Abbak (2016) da araştırma sonuçlarında öğretmenlerin etkinlik esnasında çocukla birebir ilgilenme ve etkinliği basitleştirme yöntemlerinden faydalandıklarını açıklamışlardır. Etkinlik kitabında yer alan uyarlamalarda kullanılan yöntemler ile öğretmenlerle yürütülen ve nasıl uyarlamalar yaptıklarına odaklanan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ancak Aydın ve Sapsağlam (2019) araştırmalarında öğretmenlerin, çocuklarda fiziksel yetersizlik olmadığı sürece sınıfta fiziksel düzenlemelere ve uyarlamalara yer vermediklerini belirtmişlerdir.

İncelenen eğitim aracında da bu sonucu destekler biçimde sadece ortopedik yetersizliği olan çocuklara yönelik uyarlamalarda sınıfta fiziksel düzenlemelere yer verilmiştir.

Uyarlamaların amacına ulaşabilmesi için uygulanan yöntem ve tekniklerin, kullanılacak materyallerin yeterli ve detaylı bir biçimde açıklanması gerekmektedir. Etkinlik Kitabı'nda yer alan uyarlamalarda Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan Özel Gereksinimli Çocukları Desteklemekte Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar bölümünde (EK-11) yer alan standart ifadeler (Etkinlikler sırasında anlaşılır ve kısa cümleler kullanılmalıdır, çocuğun etkinlikler sırasında çıkarmaya çalıştığı sesler, sözcükler desteklenmeli ve çocuk konuşmak için cesaretlendirilmelidir, verilen yönergeyi anlaması için çocuğa zaman verilmelidir vb.) sıklıkla yer verildiği görülmüştür. Bu ifadeler ile uyarlamaların amacına ulaşmadığı, öğretmene rehber olmadığı düşünülmektedir. Eğitim aracında yer alan uyarlamaların %47'sinin uygun olduğu, %16'sinin kısmen uygun ve %37'sinin de uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu uygun olmama durumu gereksinim türüne uygun uyarlamaların yapılmaması ile ilgilidir. Küçük-Doğaroğlu ve Bapoğlu-Dümenci (2015) araştırmalarında öğretmenlerin sınıflarında yaptıkları uyarlamalara yönelik cevaplarından çocukların gereksinimleriyle uyumlu uyarlama yapılmadığı sonucuna, Gökkaya (2018) incelediği uyarlamaların kaynaştırma eğitiminin amacına hizmet etmediğine ulaşılmıştır. Benzer biçimde; Sönmez, Alptekin ve Bıçak (2018) öğretmenlerin etkinlik sürecinde uyarlama yapmaya çalışsalar da yetersiz ifadeler kullandıklarını ortaya koymuşlardır. Alanyazında okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri veya etkinlik planları incelenerek ulaşılan araştırma bulgularının ortak noktası uyarlamaların büyük ölçüde gereksinim türüne uygun hazırlanamadığı, yöntem ve tekniklerin detaylı ifade edilmediği yönündedir. Bu anlamda okul öncesi öğretmenleri tarafından eğitim aracı olarak kullanılan Etkinlik Kitabı'nın bu eksikliği gidermesi beklenirken, materyalde yer alan uyarlamalara yer verilen 311 etkinlikten 147'sinin uyarlama kısmının uygun olduğu görülmüştür.

Yapılan araştırmanın sonuçları doğrultusunda; etkinlik kitabında yer alan uyarlama örneklerindeki yöntem ve tekniklerin çeşitlendirilmesi, uyarlama örneklerinin öğretmenlere kılavuzluk edebilmesi için özel gereksinim türlerine uygun bir biçimde düzenlenmesi, sadece özel gereksinim türlerine göre değil risk altındaki çocuklara yönelik önerilerin yer aldığı uyarlamaların geliştirilmesi önerilmektedir.

### Kaynaklar

- Anılan, H. ve Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*, 74 – 90.
- Arı, M. (2005). Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. M. Sevinç (Ed), *Türkiye'de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi* içinde (s. 31-40). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Aydın, D., Tuğluk, M.N. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde öğretimsel uyarlamalara yer verme düzeylerinin belirlenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 47(3), 423–433. doi: 10.7816/ulakbilge-08-47-04
- Aydın, D. ve Sapsağlam, Ö. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki kaynaştırma uygulamalarının incelenmesi. *EJERCongress 2019 Bildiri Kitabı*, 278-287.

- Barnett, W. S. ve Ackerman, D. J. (2006) Costs, benefits, and long-term effects of early care and education programs: recommendations and cautions for community developers. *Journal of the Community Development Society*, 37(2), 86- 100.
- Bozarslan Malkoç, B. (2010). *Eskişehir ilindeki özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okul öncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bricker, D. (2000). Inclusion: How the scene has changed. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 14-19.
- Bruder, M. B. (2010). Early childhood intervention: A promise to children and families for their future. *Exceptional Children*, 76(3), 339-355
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry ve research design: Choosing among five approaches* (2th ed.). USA: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Diken, İ. H. (2011). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gökkaya, Y. (2018). *Okul öncesi eğitimde kullanılan eğitsel etkinlik uyarlamalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Gökkaya, Y., ve Duman, G. (2022). Okul öncesi eğitimde kullanılan eğitsel etkinlik uyarlamalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 43-58. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.1056025>
- Guralnick, M. J. (2017). Early intervention for children with intellectual disabilities: an update. *Journal Of Applied Research In Intellectual Disabilities*, 30(2), 211–229. <https://doi.org/10.1111/jar.12233>
- Hanline, M. F. (1993). Inclusion of Preschoolers with Profound Disabilities: An Analysis of Children’s Interactions. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 18(1), 28–35. <https://doi.org/10.1177/154079699301800105>
- Henninger IV, W. R., ve Gupta, S. S. (2014). How do children benefit from inclusion? In W. R. Henninger IV, S. S. Gupta ve M. E. Vinh (Eds), *First steps to preschool inclusion: How to jumpstart your program wide plan*. (pp 33-57). Erişim Adresi: <http://products.brookespublishing.com/First-Steps-to-Preschool-Inclusion-P762.aspx>
- Kale, M., Dikici-Sığırtmaç, A., Nur, İ., ve Abbak., B. S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 39-48.
- Kılıçkaya, A., ve Zelyurt, H. (2015). Okul öncesi programlarında özel gereksinimli bireylerin yer alma durumlarının incelenmesi (1989-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 200-212.
- Kılınç, F, Kurtulmuş, Z, Kaynak, K, Bektaş, N . (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik planı hazırlama becerilerinin incelenmesi: uyarlama, aile katılımı ve değerlendirme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11 (1) , 252-266. Doi: 10.24315/tred.700610
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Kaynaştırma becerilerini öz değerlendirme aracı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 119–129.
- Korkmaz-Ersan, V. D. ve Sönmez-Kartal, M. (2020). Sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin uyarlamalar ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 5 (2), 74-100.
- Küçük-Doğaroğlu, T., ve Bapoğlu-Dümenci, S. S. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 2(2), 460-473.
- Lerner, J.W., Lowenthal, B. ve Egan, R.W. (2003) *Preschool children with special needs: Children at risk and children with disabilities* (2. Baskı). Boston: Pearson Education.
- Lawrence-Brown, D. (2004) Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, 32(3), 34-62.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *İlköğretim Okullarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2019). *Bedensel yetersizliği olan bireyler: Aileler için rehber kitapçık*. Erişim Adresi: [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_02/04102238\\_BEDENSEL\\_YETERSZYLYYY\\_OLAN\\_BYR\\_EYLER\\_TR.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/04102238_BEDENSEL_YETERSZYLYYY_OLAN_BYR_EYLER_TR.pdf). Erişim Tarihi: 09.12.2023
- MEB. (2019a). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler: Aileler için rehber kitapçık*. Erişim Adresi: [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_02/04102533\\_OTYZM\\_SPEKTRUM\\_BOZUKLUYU\\_OLAN\\_BYREYLER\\_TR.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/04102533_OTYZM_SPEKTRUM_BOZUKLUYU_OLAN_BYREYLER_TR.pdf). Erişim Tarihi: 09.12.2023
- MEB. (2019b). *Dil ve konuşma bozukluğu olan bireyler: Aileler için rehber kitapçık*. Erişim Adresi: [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_02/04102341\\_DYL\\_VE\\_KONUZYMA\\_BOZUKLUYU\\_OLAN\\_BYREYLER\\_TR.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/04102341_DYL_VE_KONUZYMA_BOZUKLUYU_OLAN_BYREYLER_TR.pdf). Erişim Tarihi: 09.12.2023
- MEB. (2019c). *Zihinsel yetersizliği olan bireyler: Aileler için rehber kitapçık*. Erişim Adresi: [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_02/04102647\\_ZYHYNSEL\\_YETERSZYLYYY\\_OLAN\\_BYR\\_EYLER\\_TR.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/04102647_ZYHYNSEL_YETERSZYLYYY_OLAN_BYR_EYLER_TR.pdf). Erişim Tarihi: 09.12.2023

- MEB. (2019ç). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyler: Aileler için rehber kitapçık*. Erişim Adresi: [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_02/04102315\\_DYKKAT\\_EKSYKLYYY\\_VE\\_HYPERAKTY\\_VYTE\\_BOZUKLUYU\\_OLAN\\_BYREYLER\\_TR.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/04102315_DYKKAT_EKSYKLYYY_VE_HYPERAKTY_VYTE_BOZUKLUYU_OLAN_BYREYLER_TR.pdf). Erişim Tarihi: 09.12.2023
- Oktay, A. (2013). Okul öncesi eğitim ve ilköğretimin çocuğun yaşamında yeri ve önemi. *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları içinde* (s. 2-20). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018, 7 Temmuz). Resmî Gazete (Sayı: 30471). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Sandall S. R. ve Schwartz, I. S. (2014). *Özel gereksinimli okul öncesi çocukların öğretiminde temel yapı taşları* (2. baskıdan Çev. H. Bakkaloğlu). Ankara: Pegem Akademi.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Seery, M. E., Davis, P. M. ve Johnson, L. J. (2000). Seeing eye-to-eye: Are parents and professionals in agreement about the benefits of preschool inclusion? *Remedial and Special Education*, 21(5), 268-319.
- Shevlin, M., Winter, E. Ve Flynn, P. (2013) Developing inclusive practice: teacher perceptions of opportunities and constraints in the Republic of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1119-1133, <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.742143>
- Sönmez, N., Alptekin, S. ve Bıçak, B. (2018). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algıları ve hizmetiçi eğitim gereksinimleri: bir karma yöntem çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 22702297. Doi: 10.17240/Aibuefd.2018.18.41844-444422
- Sucuoğlu, B.ve Kargin, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Temiz, Z. ve Parlak-Rakap, A. (2018). Uyarılma çalışmaları ile kaynaştırma için hazırlanmak. *İlköğretim Online*, 17, 1738-1750.
- Tufan, M. ve Yıldırım, Y. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin erken müdahale ve kaynaştırma kavramları hakkındaki bilgi düzeylerinin ve özel gereksinimli çocuklar için yaptıkları öğretimsel uyarlamaların incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education CIJE*, 2, 1-13.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2020). *İstatistiklerle Çocuk*. Erişim Adresi: [https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/istatistiklerle\\_cocuk\\_2021.pdf](https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/istatistiklerle_cocuk_2021.pdf). Erişim Tarihi: 03.01.2023
- Wolery, R. A., ve Odom, S. (2000). *An administrator's guide to preschool inclusion*. Chapel Hill: University of North Carolina, FPG Child Development Center, Early Childhood Research Institute on Inclusion. Erişim Adresi: <http://fpg.unc.edu/node/784>
- Yıkılmış, A., Aktaş, B., Karabulut, A. H. ve Terzioğlu, N. K. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaşturmaya ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 1841-1860.

## Extended Abstract

**Purpose:** The purpose of this study is to evaluate the adaptation aspects of the activities in the MoNE Activity Book for Preschool Teachers prepared by the Ministry of National Education (MoNE) for preschool teachers.

**Research Method:** The research was conducted in accordance with the case study design, one of the qualitative research methods. Since the evaluation of the adaptation sections of the activities in the MoNE Activity Book was carried out in the research, document analysis method was used. The data of the study were collected from the MoNE Activity Book for Preschool Teachers. Content analysis method was used to analyze the data. The collected data were analyzed in accordance with the "Adaptation Evaluation Criteria" developed by the researchers. During the preparation of the Adaptation Evaluation Criteria, the relevant literature, the explanations about adaptations in the MoNE Preschool Education Programme, and the evaluations made by teachers in qualitative studies conducted with teachers on adaptations were examined.

**Results:** The most frequently adapted need type in the MoNE Activity Book is orthopedic disability (f=65). After orthopedic disability, second most frequently adapted need type is mental disability (f=54). Mental disability is followed by visual disability (f=48), speech and language disorder (f=38), attention deficit and hyperactivity disorder (f=37), giftedness (f=28) and autism spectrum disorder (f=21). Hearing disability was the least common adapted need type (f=19).

The most frequently utilized method was verbal support (f=56). Providing physical support (f=46), using different materials (f=40) and assigning appropriate tasks to the child (f=39) are among the frequently used methods. While the methods of staging the activity (f=3), collaborating with the family (f=3) and repeating the activity (f=2) were rarely used, the methods of collaborating with the school counseling service, collaborating with the doctor or institution the child attends and physical arrangement in the out-of-class environment were not included in the adaptations.

It was concluded that the adaptations in 47% (f=147) of the activities that included adaptations were appropriate. Most of the adaptations made for children who were thought to be gifted were 73% (f=22) appropriate. The number of appropriate activities in adaptations for visual disability and autism spectrum disorder is quite high. 63% (f=30) of the adaptations for visual disability and 52% (f=13) of the adaptations for autism spectrum disorder were appropriate. Only 32% (f=21) of the adaptations for orthopedic disability are appropriate. In the adaptations made for the type of mental disability, the rate of appropriateness is 37% (f=20), which is quite low. 47% (f=9) of the adaptations for hearing disability, 46% (f=17) of the adaptations for speech and language impairment and 41% (f=15) of the adaptations for attention deficit and hyperactivity disorder are appropriate.

**Discussion, Conclusion and Suggestions:** It was observed that the most common type of adaptation in the activities in the educational tool examined was orthopedic disability and the least adaptation type was hearing disability. According to TurkStat data (2020), the most common type of need between the ages of 2-6 in Türkiye is visual disability (1.7%). This is followed by hearing disability (1.4%), speech disability (1.3%), orthopedic disability (1.3%) and learning disability (1%). Considering the prevalence of the types of needs, it was concluded that hearing disability, which is one of the most common types of needs, was the least common area in the educational tool.

According to the second finding of the study, the most frequently used methods in the adaptations included in the activities were providing verbal support to the child, providing physical support, using different materials and assigning the child a task appropriate to the activity, while the least frequently used methods were staging the activity, collaborating with the family and repeating the activity. The methods used in the adaptations in the activity book do not overlap with the results of the research conducted with teachers and focusing on how they made adaptations. In the results of the research conducted by Korkmaz-Ersan and Sönmez-Kartal (2020), it was revealed that teachers worked one-on-one with children, utilized the repetition method and used various visual materials. Similarly, Kale, Dikici-Sığırtmaç, Nur, and Abbak (2016) explained in their research results that teachers benefit from the methods of dealing with the child one-on-one during the activity and simplifying the activity.

In order for adaptations to achieve their purpose, the methods and techniques applied and the materials to be used should be explained in sufficient and detailed manner. In the adaptations in the Activity Book, it was seen that the standard statements in the Points to be Considered in Supporting Children with Special Needs section in the Preschool Education Program were frequently included. It is thought that these statements do not achieve the purpose of adaptations and do not guide the teacher.

In line with the results of the research, it is suggested that the methods and techniques in the adaptation examples in the activity book should be diversified, adaptation examples should be organized in accordance with the type of need in order to guide teachers, and adaptations that include suggestions for children at risk should be developed not only according to the types of need.



## Matematiksel Tabu (TabuMaT) Oyununun Tasarlanması, Uygulanması ve Kavram Bilgisine Etkisi<sup>1</sup>

Özkan ERGENE<sup>2</sup> , Aybüke YILMAZ<sup>3</sup> , Ömer Faruk HÖBEK<sup>4</sup> , Bekir GÖKPINAR<sup>5</sup> ,  
Mehmet Kemal OLTULU<sup>6</sup> 

Makale Bilgisi	Öz
Makale Türü : Araştırma Makalesi	Eğitsel bir oyun türü olan Tabu oyunu kavram öğretimi ve kelime kullanımı konularında kullanılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, Tabu oyunun anlatım ve dil kullanımı becerilerini geliştirmesine, kavram yanlışlarının tespit edilmesine, kavramsal anlama sürecine yardımcı olduğu görülmektedir. Bu çalışmada beşinci ve altıncı sınıf seviyesine yönelik Matematiksel Tabu (TabuMaT) oyununun tasarlanması, kullanılması ve öğrencilerin matematiğe yönelik kavram bilgilerine etkisinin incelenmesi hedeflenmiştir. Nicel araştırma ile yürütülen çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 94 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan TabuMaT kavram testleri ve TabuMaT Değerlendirme Formu yardımıyla toplanmıştır. TabuMaT kavram testlerinden elde edilen veriler normallik sayılsızın sağlanmasının ardından bağımsız örneklem t-testi, ilişkili örneklem t-testi ve betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonunda, öğretim uygulamaları öncesinde matematiksel kavram bilgileri bakımından benzer olan beşinci ve altıncı sınıf deney ve kontrol grubunun uygulama sonunda son test puan ortalamaları arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin TabuMaT oyununu öğretici olduğuna ve sonraki matematik derslerinde de kullanılmasını istediklerine yönelik görüş bildirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, TabuMaT oyunun farklı sınıf seviyeleri için tasarlanması ve mobil uygulama olarak dijitalleştirilmesi önerilebilir.
Geliş : 17 Ekim 2023	
Kabul : 21 Aralık 2023	
Yayın : 25 Aralık 2023	
Anahtar Kelimeler : Eğitsel oyunlar, matematiksel tabu, somut materyal kullanımı, TabuMaT, ortaokul öğrencileri	

## Design and Implementation of Mathematical Taboo (TabuMaTh) Game and its Effect on Concept Knowledge

Article Information	Abstract
Article Type : Research Article	Taboo game, which is an educational game type, is used for concept learning and word usage. Literature review reveals that the Taboo game helps to develop expression and language use skills, to identify misconceptions and to enhance conceptual understanding. This study aimed to design and use a Mathematical Taboo (TabuMaTh) game for the fifth and sixth-grade level and to examine its effect on students' mathematical concept knowledge. A quasi-experimental design with the pretest-posttest control group, which is one of the quantitative research methods, was used. The participants of the study were 94 middle school students. The data of the study were collected through TabuMaTh concept tests and TabuMaTh Evaluation Form, which were developed by the researchers and whose validity and reliability were ensured. The data obtained from the TabuMaTh concept tests were analysed using independent samples t-test, paired samples t-test and descriptive statistics after the normality assumptions were met. At the end of the study, it was observed that there was a statistically significant difference between the post-test mean scores of the fifth and sixth-grade experimental and control groups in favour of the experimental groups. In addition, the experimental group students stated that the TabuMaTh game was instructive and that they would like to use it in future mathematics lessons. Based on the results of the research, it is suggested that the TabuMaTh game can be designed for different grade levels and digitalised as a mobile application.
Received : 17 October 2023	
Accepted : 21 December 2023	
Published : 25 December 2023	
Keywords : Educational games, mathematical taboo, use of concrete materials, TabuMaTh, middle school students	

<sup>1</sup> Bu çalışma TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı 2022 yılı 1. dönem 1919B012204646 numaralı proje kapsamında üretilmiştir.

<sup>2</sup> Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Sorumlu yazar, [ozkanergene@sakarya.edu.tr](mailto:ozkanergene@sakarya.edu.tr)

<sup>3</sup> Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [aybukeyilmaz@gmail.com](mailto:aybukeyilmaz@gmail.com)

<sup>4</sup> Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [omerfarukh46@gmail.com](mailto:omerfarukh46@gmail.com)

<sup>5</sup> Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [bekirgok69@gmail.com](mailto:bekirgok69@gmail.com)

<sup>6</sup> Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [m Holtulu@gmail.com](mailto:mholtulu@gmail.com)

**Kaynakça Gösterimi:** Ergene, Ö., Yılmaz, A., Höbek, Ö. F., Gökpinar, B., & Oltulu, M. K. (2023). Matematiksel tabu (TabuMaT) oyununun tasarlanması, uygulanması ve kavram bilgisine etkisi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi* 8(2), 141-153. <https://doi.org/10.47479/ihead.1377407>



© İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi. This is an open-access article under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

## Giriş

Oyun, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan yetenek ve zekâ geliştirici eğlence olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2022). Geçmişten günümüze, her yaş aralığında oyunlar insanoğlunun her döneminde yararlandığı yapılar olmuştur (Uğurel ve Morali, 2008). Bireyin küçüklüğünden itibaren iç içe olduğu yaşantıları ile grup içerisinde ya da bireysel olarak vakit geçirdiği zamanlarda, oyun doğal bir öğrenme ortamı olarak görülmektedir (Taşlı, 2003). Ayrıca oyunlar, bireyin bireysel ve zihinsel gelişimlerine fayda sağlamaktadır (Gunter vd., 2008). Oyunlar sadece serbest zamanlarda değil, öğretim ortamlarında da kullanılmalıdır. Öğretim ortamlarında kullanılan oyunlar farklı şekillerde değerlendirilmektedir. Akandere (2013) oyunları, çocuk oyunları ve eğitsel oyunlar olarak iki farklı türde sınıflandırmıştır. Eğitsel oyunlar, çocuğun fiziksel, zihinsel yeteneklerini geliştiren, öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini sağlayan araçlar olarak ifade edilmektedir (Salen ve Zimmerman, 2004). Bununla birlikte eğitsel oyunlar Türkçe, İngilizce, fen bilimleri ve matematik gibi birçok derste kullanılmaktadır.

Eğitim-öğretim sürecinde hedeflenen amaçları gerçekleştirebilmek amacıyla derslerin içeriğine uygun olarak çeşitli öğretim yöntemleri ya da teknikleri kullanılmaktadır. Bu yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde kavramsal anlamın gelişimi, öğrenmenin gerçekleştirilmesi gibi durumlar öncelikli olmaktadır (Simon, 2006). Ayrıca ilgi çeken, merak uyandıran ve süreci eğlenceli hale getiren, öğrenenlerin sürece aktif olarak katılımını ve olumlu duyuşsal özelliklere sahip olmasını sağlayan fıkralar (Çaylan Ergene vd., 2020; Tay vd., 2023); kültürel öğeler (Ergene vd. 2020; Magallanes, 2003), eğitsel oyunlar (Baki ve Ersoy, 2021; Uğurel ve Morali, 2008) gibi araçlara yönelmeye başlanmıştır. Öğrenme sürecinde hedeflenen çıktılara ulaşmada ve öğrenenlerin sürece dahil olmasında etkili bir yöntem olarak eğitsel oyunların kullanımı önerilmektedir (Gunter vd., 2008). Eğitsel oyunlar, öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde destekleyen bir öğretim aracı haline gelmekte, gün geçtikçe daha fazla önem kazanmaktadır (Aykaç ve Köğce, 2021). Eğitsel oyunlar; amacı belli olan, öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştiren, aynı zamanda önceki öğrenmelerin güçlendirilmesine odaklanan oyunlardır (Squire, 2003). Eğitsel oyunlar, kavram öğretimi, beceri gelişimi gibi farklı amaçlarda kullanılmaktadır. Esasında matematik ile oyun arasında çift taraflı bir ilişki olduğu ve matematiğin bir oyun olarak görülebileceği düşüncesi (Umay, 2002), matematik derslerinde eğitsel oyunların kullanımının önemine de vurgu yapmaktadır. Örneğin 17. yüzyılda, Blaise Pascal, Pierre de Fermat ve Chevalier de Mere arasında geçen ve zarların atılmasını konu alan bir şans oyununa ilişkin mektuplar, modern olasılık kuramının gelişiminde çok etkili olmuştur. Dolayısı ile matematik dersinin eğitsel oyunların etkili şekilde kullanımına uygun olduğu düşünülmektedir (Gunter vd., 2008).

Eğitsel oyunlar matematik derslerinde, matematiksel kavramların öğrenilmesi sürecinde (Baki ve Ersoy, 2021; Uğurel ve Morali, 2008) ya da öğrencilerin matematik başarılarının artırılması (Başün ve Doğan, 2020; Shi, 2003) amacı ile etkili bir öğretim yöntemi olarak kullanılmaktadır. Eğitsel oyunlar öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını arttıran (Galiç, 2020; Yang ve Tsai, 2010), matematik kaygısını azaltan (Offenholley, 2012), matematiğe yönelik duyuşsal özellikleri geliştiren bir öğretim aracı olarak görülebilir. Eğitsel oyunların, matematik derslerinde kullanılmasına yönelik matematik öğretmeni ve öğretmen adaylarının olumlu görüşlerinin olduğu belirlenmiştir Matematik öğretmeni ve öğretmen adayları, matematik derslerinde oyunların kullanılmasının etkili ve gerekli olduğunu, matematiğe yönelik ön yargının azaltılabileceğini ve matematiği somut ve anlaşılır kılabileceğini ifade etmişlerdir (Özata ve Çoşkuntuncel, 2019; Usta vd., 2017). Bununla birlikte eğitsel oyunların matematik derslerinde, farklı sınıf seviyelerinde kullanıldığı görülmektedir. Örneğin, ilköğretim dördüncü sınıfta kesirler konusunda (Gökbulut ve Yücel Yumuşak, 2014), sekizinci sınıfta olasılık konusunda (Erkin Kavasoğlu, 2010) eğitsel oyunlar kullanılmıştır. Eğitsel oyunların birçok türü bulunmaktadır (Aykaç ve Köğce, 2021). Ortaöğretim seviyesinde kullanılan eğitsel oyunlardan bir tanesi Tabu oyunudur (Genç vd., 2012). Bu çalışmada Tabu oyununun matematik dersinde kullanımının araştırılması hedeflenmiştir.

Tabu oyunu, bir kişinin belirli bir zaman aralığında bir kelimeyi anlatmasını hedef alan çok katılımcılı bir oyundur (Toma vd., 2017). Kelime oyunu olarak da bilinen bu oyun 1989 yılında Hasbro oyun şirketi tarafından ortaya atılmış bir kart oyunudur. Tabu oyununda, bir kelime anlatılırken o kelime ile ilişkili ortalama üç-beş yasaklı kelime belirlenir. Anlatacak kişi grup arkadaşlarına bu yasaklı kelimeleri kullanmadan ortalama 90 saniyede fazlaca sayıda kelime anlatmayı amaçlar. Grup oyunu olarak düşünülen bu oyunda, bireysel olarak kelime anlatımı ve grup olarak o anlatıma yönelik kelimeyi tahmin etme ve bilme süreci oluşmaktadır. Tabu oyunu, önceleri bir karton oyunu olarak oynanmakta iken teknolojinin gelişimi ile birlikte mobil kullanıma yönelik uygulamalar geliştirilmiştir. Günümüzde ise hem mobil kullanımı hem de karton kullanımı yaygındır.

Alanyazın incelendiğinde, tabu oyununun öğretim ortamlarında kavram öğretimi ve kelime kullanımı konularında kullanıldığına yönelik araştırmalara rastlanmaktadır. Bu araştırmalarda tabu oyunu, Fen ve Teknoloji (Genç vd., 2012), İngilizce (Gündoğdu ve Kartal, 2021), Türkçe (Batur ve Erkek, 2017; Güney ve Aytan, 2014; Ulu, 2019), Organik Kimya (Akkuzu ve Uyulgan, 2016) derslerinde kavram öğretimi sürecinde kullanılmaktadır. Tabu oyunu ile yürütülen derslerde öğrencilerin başarılarının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır (Ulu, 2019). Ayrıca bu derslerin eğlenceli olduğu (Gündoğdu ve Kartal, 2021), anlatım ve dil kullanımı becerilerini geliştirdiği vurgulanmaktadır (Batur ve Erkek, 2017; Güney ve Aytan, 2014). Bununla birlikte tabu oyununun öğrencilerde bulunan kavram yanlışlarının tespit edilmesine (Genç vd., 2012) ve kavramsal anlama sürecine (Akkuzu ve Uyulgan, 2016) yardımcı olduğu belirtilmektedir.

Ulaşılabilir literatürde, Tabu oyununun matematik derslerinde kullanımına yönelik sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Harmon ve Crutcher, 2008). Harmon ve Crutcher (2008), dördüncü sınıfa devam eden, deney ve kontrol grubunda yer alan 40 öğrenci ile bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmada, simetri, yüzde, olasılık, litre, gram gibi

kelimeler kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin matematiksel kelime bilgisinin arttığı ve matematik sınavında deney grubu öğrencilerin kontrol grubu öğrencilerine göre yüksek puan aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Matematiksel kavram tanımlarının ve kavram ile ilişkili diğer kavramların bilinmesi, kavramsal anlamının gerçekleştirilmesine katkı sağlayacaktır (Hiebert ve Lefevre, 1986; Skemp, 1978). Kavramların sadece tanımını bilmek de kavram bilgisi için yeterli görülmemektedir (Yenilmez ve Demirhan, 2013). Kavram bilgisi için kavram ve ilişkili olduğu kavramlar arasındaki geçişlerin bilinmesi gerekmektedir. Bu nedenle tabu oyununda yer alan bir kavrama ait yasaklı kelimelerin kullanılmadan anlatılması, kavramların özelliklerinin belirtilmesine, ilişkili olduğu kavramların tarif edilmesine olanak sağlayabilir. Örneğin, irrasyonel sayı kavramının tanımının bilinmesi irrasyonel sayılara yönelik kavramsal anlama için yeterli olmayabilir. Tabu oyununda irrasyonel sayı kavramı anlatılırken, kişinin rasyonel sayı kavramını kullanmadan bu iki sayı arasındaki ilişkiyi bilmesi, bu kavramlara yönelik bilgilere sahip olması (sayı kümelerinin kesişiminin boş küme, birleşiminin ise reel sayı kümesi) gerekir. Eğitsel oyunların kavram gelişimine katkı sağladığı ve öğrencilerin kavram ve terimlerle ilişkili oyunları oynamalarının önemli olduğu (Marzano, 2004) düşünüldüğünde Tabu oyununun matematiksel kavramların öğretimi sürecinde kullanılmasının kavramsal anlama, etkili öğretim gibi noktalarda faydalı olacağı düşünülebilir.

Bu çalışmada, Matematiksel Tabu (TabuMaT) oyununun tasarlanması ve kullanılması hedeflenmiştir. Araştırmada, Matematik Dersi Öğretim Programı'nda (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) bulunan mevcut öğretim sürecinin yanında TabuMaT oyununun uygulanması ile gerçekleştirilen derslerin öğrencilerin matematiğe yönelik kavram bilgisine etkisi incelenmiştir. Bu çalışmada beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri için matematik dersi öğretim programına uygun olarak gerçekleştirilen öğretim ile seçmeli matematik derslerinde TabuMaT oyununun uygulanması karşılaştırılmıştır. Araştırmada "Matematik dersi öğretim programına uygun olarak gerçekleştirilen öğretimin yanı sıra TabuMaT oyununun uygulanmasının ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik kavram bilgisine etkisi nedir?" problemine ve aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Matematik dersi öğretim programına uygun olarak gerçekleştirilen öğretimin yanı sıra TabuMaT oyununun uygulanmasının yapıldığı deney grubu ile matematik dersi öğretim programına uygun olarak gerçekleştirilen öğretimin uygulandığı kontrol grubunun kavram bilgisi test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
2. Matematik dersi öğretim programına uygun olarak gerçekleştirilen öğretimin yanı sıra TabuMaT oyununun uygulandığı deney grubunun ön test ve son test kavram bilgisi testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
3. Öğretimin Matematik dersi öğretim programına uygun olarak gerçekleştirildiği kontrol grubunun ön test ve son test kavram bilgisi testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
4. Matematik dersi öğretim programına uygun olarak gerçekleştirilen öğretimin yanı sıra TabuMaT oyununun uygulandığı deney grubu öğrencilerinin TabuMaT oyununa yönelik görüşleri nelerdir?

Eğitsel oyunların matematik derslerinde kullanımının önemi ile birlikte ulaşılabilir literatürde tabu oyununun matematik dersinde kullanımına yönelik sınırlı sayıda araştırma olması bu çalışmanın matematik öğretiminde TabuMaT oyununun potansiyelinin incelenmesi noktasında önemini göstermektedir.

## Yöntem

Bu çalışmanın amacına uygun olarak, nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen ile yürütülmesi planlanmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel uygulamaların öncesi ile sonrası arasında kıyaslamalar yapılır ve belirlenen değişkenler arasında bulunan neden sonuç ilişkisi test edilir (Büyüköztürk vd., 2008). Bu çalışmada da TabuMaT oyununun beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin kavram bilgilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

**Tablo 1:** Araştırma grubuna ilişkin bilgiler.

Grup (G)	Ön Test (O <sub>1</sub> )	Uygulama (X)	Son Test (O <sub>2</sub> )
5. Sınıf Deney Grubu	5. Sınıf TabuMaT Kavram Testi	Matematik dersi öğretim programına uygun olarak gerçekleştirilen öğretim TabuMaT oyununun uygulanması	5. Sınıf TabuMaT Kavram Testi
5. Sınıf Kontrol Grubu		Matematik dersi öğretim programına uygun olarak gerçekleştirilen öğretim	
6. Sınıf Deney Grubu	6. Sınıf TabuMaT Kavram Testi	Matematik dersi öğretim programına uygun olarak gerçekleştirilen öğretim TabuMaT oyununun uygulanması	6. Sınıf TabuMaT Kavram Testi
6. Sınıf Kontrol Grubu		Matematik dersi öğretim programına uygun olarak gerçekleştirilen öğretim	

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen (Patton, 1990) Marmara Bölgesinin Sakarya ilindeki iki devlet ortaokulunun beşinci sınıfında iki şubede öğrenim gören 46 öğrenci (deney ve kontrol grubunda 23'er öğrenci) ve altıncı sınıfında iki şubede öğrenim gören 48 öğrenci (deney ve kontrol grubunda 24'er öğrenci) olmak üzere toplamda 94 öğrenci oluşturmaktadır. Yedinci sınıf matematik öğretim programının yoğunluğunun beşinci ve altıncı sınıfa göre daha fazla olması (MEB, 2018) ve sekizinci sınıfta liselere giriş sınavı hazırlığının olması nedeniyle beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri ile araştırma yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu şubeleri rastgele kura yöntemi ile belirlenmiştir. Beşinci sınıf deney grubu öğrencilerinin birinci dönem matematik dersi karne notu ortalamaları 78,25 iken kontrol grubu öğrencilerinin 78,12'dir. Altıncı sınıf deney grubu öğrencilerinin beşinci sınıf birinci ve ikinci dönem, altıncı sınıf birinci dönem matematik dersi karne notu ortalaması ise 77,46 iken kontrol grubu öğrencilerinin 77,58 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin matematik dersi karne notlarına göre benzer başarı düzeyinde olduğu söylenilebilir.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından tasarlanan TabuMaT oyunu, "TabuMaT Kavram Testleri" ve "TabuMaT Değerlendirme Formu" yardımıyla elde edilmiştir.

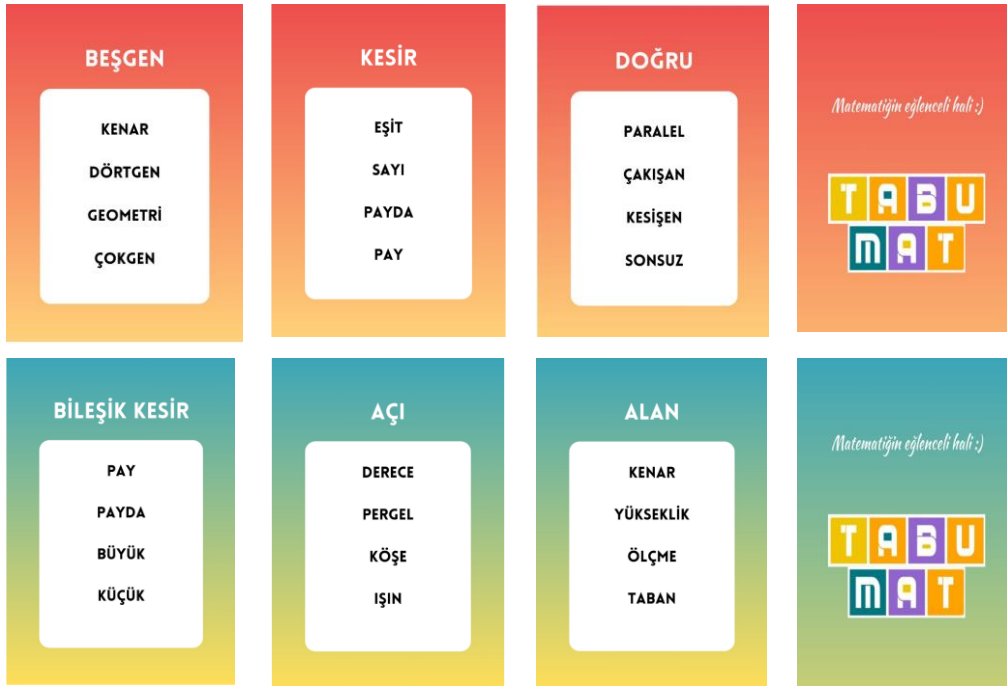
### TabuMat Oyununun Tasarım Aşamaları

TabuMat oyununun tasarlanma süreci beş aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada paket oyun olarak ya da çevrimiçi ortamda bulunan Tabu oyunları araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Oyunun kuralları, kartların yapısı, her bir tabu kelimesi için gerekli olan yasaklı kelimelerin sayısı gibi durumlar bu aşamada değerlendirilmiştir. İkinci aşamada ise TabuMaT kelimeleri oluşturulmuştur. İkinci aşamada öncelikle ortaokul matematik dersi öğretim programı (MEB, 2018) incelenerek TabuMaT kelimesi olmaya aday beşinci sınıf için 84 kelime altıncı sınıf için 80 kelime olmak üzere toplamda 164 kelime belirlenmiştir. Belirlenen kelimelerin ilişkili olduğu kelimeler, tanımlar, öğretim sürecinde aktarımı, dikotom kavramlar (Sfard, 1991) gibi durumlar düşünülerek yasaklı kelimeler belirlenmiştir. Üçüncü aşamada ise oluşturulan kelimeler matematik eğitiminde doktorasını tamamlamış üç öğretim üyesine uzman görüşü için sunulmuştur. Uzmanlara öncelikle araştırma amacı, tabu oyununun mantığı ve kuralları hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Uzman görüş formunda, uzmanlar tabu kelimesinin ve yasaklı kelimelerin matematik dersi öğretim programına ve sınıf seviyesine uygunluğu, bu kelimelerin sınıf ortamında anlatım için uygunluğu, yasaklı kelimelerin tabu kelimesi ile ilişkisinin uygunluğu hakkında görüş bildirmişlerdir. Uzman görüşleri sonrasında TabuMaT oyununda olmamasına karar verilen kelimelere yönelik örnekler Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2:** Uzman görüşü sonrası TabuMaT oyunundan çıkarılan kelime örnekleri

Tabu Kelimesi	Yasaklı Kelime	Uzman Görüşü
Bölme algoritması	Doğal sayı Asal çarpan Tam bölen Bölme listesi	Tabu kelimesinde yer alan algoritma sözcüğünün akla gelmesi/bilinmesi güç olabilir (Uzman 2).
Birim Kare	Kenar Birim Alan Dörtgen	Tabu kelimesi yasaklı kelimedede tekrar kullanılmış. Tabu kelimesinde yer alan kelimeler ayrı ayrı anlama sahip. (Uzman 1)
Kalansız Bölme	Tam Sıfır İşlem Doğal Sayı	Tabu kelimesinde yer alan ilk kelimenin tahmini zaman alabilir. (Uzman 3)

Dördüncü aşamada ise deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşü sonrasında oluşturulan TabuMaT oyunu beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerine iki ders saati boyunca oynatılmıştır. Öğrenciler dörder kişilik gruplara ayrılmıştır. Öğrenciler TabuMaT kelimelerini 90 saniyede anlatmış, arkadaşları ise tahmine etmeye çalışmıştır. Deneme uygulamasında kelimelerin tamamının kullanılmasına, kelimelerin bilinip bilinmeme ve yasaklı kelimeleri kullanıp kullanmama durumlarına dikkat edilmiştir. Uzman görüşleri ve deneme uygulaması sonrasında beşinci sınıf düzeyinde 71 kelime, altıncı sınıf düzeyinde ise 67 kelime olmak üzere toplamda 138 kelimenin TabuMaT oyununda olmasına karar verilmiştir. Son aşamada ise TabuMaT oyununun nihai formunun elde edilmesi için matbaa ve basım işlemleri gerçekleştirilmiştir. TabuMaT oyununda yer alan kelimelere ilişkin örnekler Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1: TabuMaT oyununda yer alan kelime kartları örnekleri.

### **TabuMaT Kavram Testleri**

TabuMaT kavram testleri, TabuMaT oyununda yer alan kelimelere ilişkin boşluk doldurma, eşleştirme, çoktan seçmeli soru türleri bulunmaktadır. Testlerin oluşturma sürecinde, soruların hazırlanması, uzman görüşüne sunulması, deneme uygulamasının gerçekleştirilmesi, deneme uygulaması sonrasında geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması ve testin son halinin uzman görüşüne sunulması aşamaları yer almaktadır.

Öncelikle TabuMaT kavram testleri, araştırmacılar tarafından TabuMaT kartlarında yer alan kelimelere uygun olarak farklı soru türlerine yönelik beşinci ve altıncı sınıflar için ayrı ayrı 60 soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular matematik eğitiminde doktorasını tamamlamış iki uzmana, araştırma amacı anlatılarak, uzman görüşü için sunulmuştur. Uzmanların dönütleri sonrasında beşinci sınıflar için 52 soru, altıncı sınıflar için 51 sorudan oluşan TabuMaT Kavram Testi taslak hali için deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Deneme uygulamasında beşinci ve altıncı sınıf TabuMaT Kavram Testleri için her sınıftan 150 öğrenci olmak üzere toplam 300 öğrenci testleri cevaplamıştır. Her iki test için belirli bir süre sınırı olmamasına rağmen ortalama 35-40 dakikada tüm öğrenciler testi tamamlamıştır. Testlerde yer alan her bir soru için madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Testlerde yer alan maddelerin, madde güçlük indeksinin ( $p$ )  $0,30 < p < 0,70$  arasında olması, madde ayırt edicilik indeksinin ( $r$ ) ise  $r > 0,30$  olması beklenmektedir (Atılğan, 2009; Tekin, 2010). Gerçekleştirilen analizler sonrasında istenilen değerlere uymadığı tespit edilen beşinci sınıf TabuMaT Kavram Testinde yer alan sekiz soru, altıncı sınıf TabuMaT Kavram Testinde yer alan altı soru testlerden çıkarılmıştır. Her iki testte yer alan maddelerin ayırt edicilik indekslerinin  $0,30$ ' dan büyük olduğu görülmüştür. Buna göre testlerde yer alan maddelerin iyi düzeyde ayırt ediciliğe sahip olduğu söylenebilmektedir. Beşinci sınıf TabuMaT Kavram Testinin ortalama güçlüğü  $0,56$ , altıncı sınıf TabuMaT Kavram Testinin ortalama güçlüğü  $0,61$  olarak belirlenmiştir. Bu değerlere göre her iki testin ortalama güçlüğüne sahip olduğu ifade edilebilmektedir. Beşinci sınıf matematik testinde yer alan çoktan seçmeli sorular için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı  $0,842$ , altıncı sınıf matematik testinde yer alan çoktan seçmeli sorular için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı  $0,798$  olarak bulunmuştur. Testlerin son halleri uzman görüşüne sunulduktan sonra uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Beşinci sınıf TabuMaT Kavram testinde 27 adet boşluk doldurma, 6 adet eşleştirme ve 11 adet çoktan seçmeli soru olmak üzere 44 soru, altıncı sınıf TabuMaT kavram testinde ise 30 adet boşluk doldurma, 6 adet eşleştirme ve 9 adet çoktan seçmeli soru olmak üzere 45 soru bulunmaktadır. Testlerde yer alan sorulara yönelik örnek sorular Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3:** TabuMaT kavram testinde yer alan soru örnekleri.

Soru Türü	Beşinci Sınıf	Altıncı Sınıf
Boşluk Doldurma	Bütün açıları dik ve bütün kenarları birbirine eşit olan düzgün dörtgenlere ..... denir.	Birden fazla kümenin ortak elemanlarından oluşan yeni kümeye ..... denir.
Çoktan Seçmeli	Ölçüsü 90 derece olan açılara ne denir? A) Tam açı B) Dar açı C) Dik açı D) Doğru açı	Aşağıdakilerden hangisi payı paydasına eşit veya büyük olan kesirleri tanımlamak için kullanılmaktadır? A) Kesir B) Bileşik kesir C) Ondalıklı kesir D) Basit kesir
Eşleştirme	YÜZDE Bir bütünün 100 eş parçasından alınan miktarı gösteren ifade.	ASAL SAYI 1 ve kendisinden başka doğal sayı böleni olmayan 1'den büyük doğal sayılardır.

### TabuMaT Değerlendirme Formu

TabuMaT Değerlendirme Formu beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin TabuMaT oyununa yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. TabuMaT Değerlendirme Formunda yer alan birinci ve ikinci sorulara öğrencilerin (1-10) arası puan vermeleri beklenmektedir. Birinci soruda Tabu oyunu ile yürütülen matematik dersleri, ikinci soruda ise bu derslerin öğreticiliği hakkında öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Üçüncü soruda ise öğrencilerin bundan sonraki matematik derslerinde TabuMaT oyununun kullanılmasına yönelik düşüncelerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. TabuMaT Değerlendirme Formunda yer alan sorular Tablo 4'de verilmiştir.

**Tablo 4:** TabuMaT değerlendirme formunda yer alan sorular

1	Tabu oyunu ile yürütülen matematik derslerine 1 ile 10 arasında kaç puan verirsiniz? (1 puan en düşük 10 puan en yüksek) o (1) o (2) o (3) o (4) o (5) o (6) o (7) o (8) o (9) o (10)
2	Tabu oyunu sizin için öğretici oldu mu? 1 ile 10 arasında kaç puan verirsiniz? (1 puan en düşük 10 puan en yüksek) o (1) o (2) o (3) o (4) o (5) o (6) o (7) o (8) o (9) o (10)
3	Bundan sonraki matematik derslerinizde Tabu oyununun kullanılmasını ister misiniz? o (Evet) o (Hayır) o (Kararsızım)

### Uygulama süreci

Araştırmanın uygulama süreci sekiz hafta sürmüştür. TabuMaT kavram testleri uygulama öncesindeki ilk hafta deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır. İkinci haftadan itibaren, TabuMaT Oyunu beşinci ve altıncı sınıf deney grubu öğrencilerine, Seçmeli Matematik derslerinde üç hafta boyunca iki ders saatinde toplamda altı ders saatinde uygulanmıştır. Kontrol grubu ise seçmeli matematik derslerinde öğretim programına uygun olarak derslerine devam etmişlerdir. Deney ve kontrol grubu öğrencileri uygulama süreci boyunca matematik dersi öğretim programına uygun olarak aynı konuları görmüşlerdir. Uygulamanın yapıldığı sürede deney ve kontrol gruplarında matematik dersleri (beşinci sınıflar için bir, altıncı sınıflar için bir olmak üzere) iki matematik öğretmeni tarafından yürütülmektedir. TabuMaT oyununda yer alan kelimeler ile doğrudan ilişki olmaması için uygulamalar farklı öğrenme alanlarına yönelik kazanımların anlatıldığı sürede gerçekleştirilmiştir.

TabuMaT oyunu uygulama sürecinde, öğrenciler rasgele dört ya da beş kişilik gruplara ayrılarak her bir gruptaki kişiler, sırası ile TabuMaT kelimelerini 90 saniyede anlatmış, grup üyeleri ise bu kelimeleri tahmin etmeye çalışmıştır. İki ders saatinde sınıftaki öğrencilerin tamamı en az bir kez TabuMaT oyununda anlatıcı olmuş ve birden çok kez kelime tahmini yapmışlardır. Uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından öğrenmelerin kalıcı hale gelmesini sağlamak amacı ile iki hafta sonra (altıncı hafta sonunda) TabuMaT kavram testleri deney ve kontrol grubuna ve TabuMaT değerlendirme formu ise deney grubuna uygulanmıştır.

### Verilerin Analizi

Beşinci sınıf ve altıncı sınıf TabuMaT kavram testinden elde edilen veriler istatistik paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. TabuMaT kavram ön test ve son test puanları arasındaki anlamlılık farkını karşılaştırabilmek için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. TabuMaT değerlendirme formunda yer alan sorulara ilişkin betimsel analizler gerçekleştirilmiş, bulguların sunumunda aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, frekans gibi betimsel istatistiklerden faydalanılmıştır.

TabuMaT kavram testlerinin deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanması sonucunda toplanan verilerin normallik sayılısının sağlanması amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Bu bağlamda, TabuMaT kavram testlerinden elde edilen verilere Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri (Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2013) yapılmıştır (Tablo 5).

**Tablo 5:** TabuMaT Kavram Testlerinden elde edilen verilere ilişkin normallik varsayımı değerleri.

Testler	Grup	Çarpıklık katsayısı	Basıklık katsayısı	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
				Statistic	sd	p	Statistic	sd	p
5. Sınıf TabuMaT Kavram Ön Testi	Deney	0,469	-0,767	0,151	24	0,167	0,924	24	0,071
	Kontrol	-0,052	-0,755	0,106	24	0,200	0,969	24	0,667
5. Sınıf TabuMaT Kavram Son Testi	Deney	-0,072	-0,036	0,096	24	0,200	0,986	24	0,975
	Kontrol	-0,185	-0,614	0,137	24	0,201	0,958	24	0,419
6. Sınıf TabuMaT Kavram Ön Testi	Deney	0,658	-0,334	0,125	23	0,200	0,941	23	0,187
	Kontrol	-0,693	-0,172	0,159	23	0,119	0,930	23	0,097
6. Sınıf TabuMaT Kavram Son Testi	Deney	0,089	-0,710	0,121	23	0,200	0,963	23	0,537
	Kontrol	-0,754	-0,093	0,224	23	0,103	0,915	23	0,145

Tablo 5 incelendiğinde, beşinci sınıf kavram bilgisi ölçme testi ve altıncı sınıf kavram bilgisi ölçme testi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında değerler aldığı görülmüştür. Bununla birlikte Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi sonucunda p değerleri  $\alpha=0,05$ 'den büyüktür. Bu değerler neticesinde verilerin normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2013; Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2013). Normallik varsayımının karşılanması ile TabuMaT Kavram Testlerinden elde edilen verilerin t-testi analizine uygun olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubunun kendi içerisinde TabuMaT kavram ön test ve son test puanları puanlarının karşılaştırılması amacıyla ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır.

### Bulgular

Araştırmanın bulguları TabuMaT kavram testlerinden elde edilen bulgular ve TabuMaT değerlendirme formundan elde edilen bulgular olmak üzere iki bölümde sunulacaktır.

#### TabuMaT Kavram Testlerinden Elde Edilen Bulgular

TabuMaT kavram testleri ön testinden ve son testinden beşinci ve altıncı sınıf deney ve kontrol gruplarının aldıkları puanlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6:** TabuMaT Kavram Testleri ön test ve son test ortalama ve standart sapma değerleri.

Testler	Grup	Ort.	S.S.
5. Sınıf TabuMaT Kavram Ön Testi	Deney	19,04	6,62
	Kontrol	17,88	3,86
5. Sınıf TabuMaT Kavram Son Testi	Deney	25,04	7,68
	Kontrol	17,54	3,007
6. Sınıf TabuMaT Kavram Ön Testi	Deney	16,22	8,56
	Kontrol	18,91	2,13
6. Sınıf TabuMaT Kavram Son Testi	Deney	23,74	8,58
	Kontrol	18,61	0,45

Tablo 6 incelendiğinde, beşinci sınıf deney grubunun TabuMaT kavram testinden aldığı puanlara ilişkin aritmetik ortalama puanının ön testte  $\bar{X}=19,04$  iken, son testte  $\bar{X}=25,04$ 'e yükseldiği görülmektedir. Beşinci sınıf kontrol grubunun TabuMaT kavram testinden aldığı puanlara ilişkin aritmetik ortalama puanının ön testte  $\bar{X}=17,88$  iken, son testte  $\bar{X}=17,54$ 'e düştüğü görülmektedir. Altıncı sınıf deney grubunun TabuMaT kavram testinden aldığı puanlara ilişkin aritmetik ortalama puanının ön testte  $\bar{X}=16,22$  iken, son testte  $\bar{X}=23,74$ 'e yükseldiği görülmektedir. Altıncı sınıf deney grubunun TabuMaT kavram testinden aldığı puanlara ilişkin aritmetik ortalama puanının ön testte  $\bar{X}=18,91$  iken, son testte  $\bar{X}=18,61$ 'e düştüğü görülmektedir.

TabuMaT kavram testlerinden beşinci ve altıncı sınıf deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7:** Ön test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bağımsız örneklem t-testi sonuçları.

Testler	Ort.	S.S.	T	S.D.	P
5. Sınıf TabuMaT Kavram Ön Testi	1,16	1,56	0,746	46	0,460
6. Sınıf TabuMaT Kavram Ön Testi	-2,69	1,83	-1,466	44	0,150

Tablo 7 incelendiğinde, beşinci sınıf deney grubunun TabuMaT kavram ön testi puanları ile beşinci sınıf kontrol grubunun TabuMaT kavram ön testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ( $p>0,05$ , s.d=46, t =0,46). Buradan hareketle beşinci sınıf deney ve kontrol grubunun TabuMaT oyunu uygulanması süreci öncesinde matematiğe yönelik kavram bilgisi düzeylerinin benzer olduğu ifade edilebilir. Benzer şekilde, bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre altıncı sınıf deney grubunun kavram ön testi puanları ile altıncı sınıf kontrol grubunun kavram ön testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ( $p>0,05$ , s.d=44, t = -1,466).

Buradan hareketle altıncı sınıf deney ve kontrol grubunun TabuMaT oyunu uygulanması süreci öncesinde matematiğe yönelik kavram bilgisi düzeylerinin benzer olduğu ifade edilebilir.

TabuMaT kavram testlerinden beşinci ve altıncı sınıf deney gruplarının ön test ve son test puanları arasındaki ilişkiye yönelik gerçekleştirilen ilişkili örneklem t-testi analizine ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8:** Deney grubunun ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik ilişkili örneklem t-testi sonuçları.

Testler	Ort.	S.S.	T	S.D.	P
5.Sınıf TabuMaT Kavram Son Test	6,00	6,62	4,44	23	0,00*
5.Sınıf TabuMaT Kavram Ön Test					
6.Sınıf TabuMaT Kavram Son Test	7,52	9,06	3,98	22	0,00*
6.Sınıf TabuMaT Kavram Ön Test					

\*p<0,01

Tablo 8 incelendiğinde, beşinci sınıf deney grubunun TabuMaT kavram testleri puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p<0,01$ ,  $t=4,44$ ,  $s.d=23$ ). İlişkili örneklem t-testi sonucunda ortaya çıkan anlamlı fark gruplar arasında orta düzeyde bir etki değerine sahiptir (Cohen  $d = 0,30$ ) (Cohen, 1988). Matematik dersi öğretim programına uygun olarak gerçekleştirilen öğretimin yanı sıra TabuMaT oyununun uygulanmasının beşinci sınıf deney grubunun TabuMaT kavram testinden aldıkları puanları 6,00 puan arttırdığı, matematiğe yönelik kavram bilgisi başarı düzeylerinin yükseldiği ve bu farkın  $p= 0,01$  düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Öte yandan, ilişkili örneklem t-testi analiz sonuçlarına göre, altıncı sınıf deney grubunun kavram testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p<0,01$ ,  $t=-3,98$ ,  $s.d=22$ ). İlişkili örneklem t-testi sonucunda ortaya çıkan anlamlı fark gruplar arasında orta düzeyde bir etki değerine sahiptir (Cohen  $d = 0,26$ ) (Cohen, 1988). Matematik dersi öğretim programına uygun olarak gerçekleştirilen öğretimin yanı sıra TabuMaT oyununun uygulanmasının altıncı sınıf deney grubunun TabuMaT kavram testinden aldıkları puanları 7,52 puan arttırdığı, matematiğe yönelik kavram bilgisi başarı düzeylerinin yükseldiği ve bu farkın  $p= 0,01$  düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

TabuMaT kavram testleri beşinci ve altıncı sınıf deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelenbilmesi amacıyla ilişkili örneklem t-testi analizi yapılmıştır (Tablo 9).

**Tablo 9:** Kontrol grubunun ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik ilişkili örneklem t-testi sonuçları.

Testler	Ort.	S.S.	T	S.D.	P
5.Sınıf TabuMaT Kavram Son Test	-0,333	1,12	-1,44	23	0,162
5.Sınıf TabuMaT Kavram Ön Test					
6.Sınıf TabuMaT Kavram Son Test	-0,304	0,702	-2,07	22	0,150
6.Sınıf TabuMaT Kavram Ön Test					

\*p<0,01

Tablo 9 incelendiğinde, beşinci sınıf kontrol grubunun TabuMaT kavram testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ,  $t=-1,44$ ,  $s.d=23$ ). Beşinci sınıf kontrol grubunun matematiğe yönelik kavram bilgisi düzeylerinde farklılık oluşmadığı görülmüştür. Ayrıca ilişkili örneklem t-testi analiz sonuçlarına göre, altıncı sınıf kontrol grubunun kavram testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ,  $t=0,702$ ,  $s.d=23$ ). Altıncı sınıf kontrol grubunun matematiğe yönelik kavram bilgisi düzeylerinde farklılık oluşmadığı görülmüştür.

TabuMaT kavram testi beşinci ve altıncı sınıf deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının analizi bağımsız örneklem t-testi ile gerçekleştirilmiştir (Tablo 10).

**Tablo 10:** Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Testler	Ort.	S.S.	T	S.D.	P
5. Sınıf TabuMaT Kavram Son Testi	7,50	1,68	4,45	46	0,000*
6. Sınıf TabuMaT Kavram Son Testi	5,13	1,87	2,789	44	0,008*

\*p<0,01

Tablo 10 incelendiğinde, beşinci sınıf deney grubunun ve kontrol grubunun kavram son testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ( $p<0,01$ ,  $s.d=46$ ,  $t =4,45$ ). Bağımsız örneklem t-testi sonucunda ortaya çıkan anlamlı fark gruplar arasında orta düzeyde bir etki değerine sahiptir (Cohen  $d = 0,30$ ) (Cohen, 1988). Matematik dersi öğretim programına uygun olarak gerçekleştirilen öğretimin yanı sıra TabuMaT oyununun uygulanmasının beşinci sınıf TabuMaT kavram testi puanlarının deney grubu lehine ortalama 7,50 puan fazla olduğu dolayısı ile deney grubunun matematiğe yönelik kavram bilgisi düzeylerinin yükseldiği ve bu farkın  $p= 0,01$  düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre altıncı sınıf deney grubunun ve kontrol grubunun TabuMaT kavram son testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ( $p<0,01$ ,  $s.d=44$ ,  $t =2,78$ ). Bağımsız örneklem t-testi sonucunda ortaya çıkan anlamlı fark gruplar arasında düşük düzeyde bir etki değerine sahiptir (Cohen  $d = 0,15$ ) (Cohen, 1988) Matematik dersi öğretim programına uygun olarak gerçekleştirilen öğretimin yanı sıra TabuMaT oyununun uygulanmasının altıncı sınıf TabuMaT kavram testi puanlarının deney grubu lehine ortalama 5,13 puan fazla olduğu dolayısı ile deney grubunun matematiğe yönelik kavram bilgisi düzeylerinin yükseldiği ve bu farkın  $p= 0,01$  düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.



## TabuMaT Değerlendirme Formundan Elde Edilen Bulgular

TabuMaT Değerlendirme Formunda yer alan birinci soruya (TabuMaT oyunu ile yürütülen matematik derslerinize 1 ile 10 arasında kaç puan verirsiniz?) ve ikinci soru (TabuMaT oyunu sizin için öğretici oldu mu? 1 ile 10 arasında kaç puan verirsiniz?) deney grubu öğrencilerin verdikleri puanlara yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11:** Değerlendirme Formu Puanlarının İstatistikleri.

	Soru 1		Soru 2	
	5.Sınıf	6.Sınıf	5.Sınıf	6.Sınıf
Aritmetik Ortalama	7,75	7,98	8,08	7,91
Standart Sapma	1,31	2,07	1,73	1,93

Tablo 11 incelendiğinde TabuMaT oyunu ile yürütülen matematik derslerine deney grubu beşinci sınıf öğrencilerinin verdikleri puanların ortalaması  $\bar{X} = 7,75$  (s.s. = 1,31) ve altıncı sınıf öğrencilerin verdikleri puanların ortalaması  $\bar{X} = 7,98$  (s.s. = 2,07) bulunmuştur. TabuMaT oyunu sizin için öğretici oldu mu? 1 ile 10 arasında kaç puan verirsiniz sorusuna ise beşinci sınıf öğrencilerin verdikleri puanların ortalaması  $\bar{X} = 8,08$  (s.s. = 1,73) ve altıncı sınıf öğrencilerin verdikleri puanların ortalaması  $\bar{X} = 7,91$  (s.s. = 1,93) tespit edilmiştir. Deney grubu beşinci sınıf öğrencilerinin %83,3’ü (n=20), altıncı sınıf öğrencilerinin %91,3’ü (n=21) matematik derslerinde TabuMaT oyununun uygulanmasını istediklerini ifade etmişlerdir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada beşinci ve altıncı sınıf matematik derslerinde kullanılabilir TabuMaT oyununun tasarlanması ve uygulanması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda Matematik Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2018) bulunan mevcut öğretim sürecinin yanında TabuMaT oyununun uygulanması ile gerçekleştirilen derslerin öğrencilerin matematiğe yönelik kavram bilgisine etkisi incelenmiştir. Matematik derslerinde öğrenci merkezli öğrenme ortamlarında, öğrencilerin aktif olarak katılım sağlayabileceği eğitsel oyunların kullanımının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Pilten, 2008). Bu önem doğrultusunda tasarlanan TabuMaT oyununun uygulanmasına yönelik ortaya çıkan sonuçlar oyunun potansiyeli hakkında uygulayıcılara ve araştırmacılara fikir verebilir. Araştırmada TabuMaT oyununun uygulandığı beşinci ve altıncı sınıf deney gruplarının matematiksel kavram bilgilerinin yükseldiği görülmüştür. Yarı deneysel yöntem ile yürütülen bu araştırmada deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre TabuMaT kavram testi puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin matematiksel kavram bilgilerinin yükselmesi TabuMaT oyununun uygulanmasının faydalı olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu sonucu literatürde yer alan benzer araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Tabu oyununun matematik derslerinde kullanımının öğrenci başarısını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Harmon ve Crutcher, 2008). Matematik dersi dışında İngilizce, Türkçe gibi birçok derste uygulaması bulunan Tabu oyununun kavram öğretimi ve kelime kullanımı konularında öğrenci başarısını arttırdığı tespit edilmiştir (Akkuzu ve Uyulgan, 2016; Gündoğdu ve Kartal, 2021).

Deneysel desenle yapılan araştırmalarda genellikle başarı ya da beceri etkisini incelemeyi hedefler ve bu etkinin ortaya çıkması beklenen bir durum olarak görülebilir. Bu noktada kontrol grubu öğrencileri matematik dersi öğretim programı doğrultusunda öğrenim görmeye devam ederken TabuMaT kavram testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin TabuMaT kavram testi ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bu durum matematik dersi öğretim programı doğrultusunda öğretimin yanı sıra TabuMaT oyununun uygulanmasının etkisini ortaya koyabilecek bir kanıt olarak görülebilir. Öte yandan TabuMaT oyununun uygulanmasının deney grubu öğrencilerinin matematiğe yönelik kavram bilgisi testi başarılarına etkisi iki farklı grupta da görülmüştür. Beşinci sınıf ve altıncı sınıf deney grubu öğrencilerinde TabuMaT oyunu uygulama sonrası matematiksel kavram bilgilerinin yükselmesi deneysel uygulamanın etkililiğini gösteren bir başka kanıt olarak görülebilir. Ayrıca, Tabu oyunu, öğrenciler arasında iş birliği ve takım çalışması ruhunu teşvik eder (Genç, 2012; Harmon ve Crutcher, 2008). Bu bağlamda TabuMat oyunu, matematiğin öğretiminde bir öğretim aracı olarak görülebilir.

Deney grubu öğrencilerinin TabuMaT oyununun uygulandığı derslere verdikleri puanların ortalamasının yüksek olması bu derslerin öğrenciler tarafından olumlu değerlendirildiğini göstermektedir. Bunun nedeni olarak TabuMaT uygulamasının derslerde farklı bir öğretim tekniği olarak görülmesi, derslerin eğlenceli (Gündoğdu ve Kartal, 2021) ve öğretici olarak görülmesi olabilir. Nitekim deney grubu öğrencilerinin TabuMaT oyununun uygulandığı derslerin öğreticiliğine yönelik verdikleri puanların ortalamasının yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin büyük çoğunluğu bundan sonraki matematik derslerinde TabuMaT oyununun uygulanmasını istemektedir. Araştırmanın bu sonuçları, eğitsel oyunların uygulanmasının öğrencilerin matematiğe yönelik duyuşsal özellikleri geliştiren bir öğretim yöntemi olduğu düşüncesini desteklemektedir (Offenholley, 2012; Yang ve Tsai, 2010). Öte yandan TabuMaT oyununun matematik derslerinde kullanılmasını istemeyen az sayıda da olsa (toplam altı öğrenci) öğrenciler olmuştur. TabuMaT oyununun doğası gereği karşılıklı diyalog ve anlatım sürecinde anlatıcı ve tahmin edici rolleri içermesi ve bu rollerin öğrenciler için uygun olmaması ve öğrencilerin yarışma stresine girmeleri (Gruending vd., 1991) gibi çeşitli sınırlık ve dezavantajlar bu durumun nedeni olarak görülebilir.

Araştırmada, çalışma grubunun beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinden oluşması ve eğitsel oyun olarak TabuMat oyununun değerlendirilmesi araştırmannın sınırlılıkları olarak ifade edilebilir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar neticesinde ileride yapılacak araştırmalar için aşağıdaki öneriler verilebilir.

- Farklı sınıf seviyelerine uygun TabuMaT oyununun tasarlanması ve bu araştırmaya benzer kurguda tasarlanacak oyunların uygulanması ve sonuçların bu araştırma ile karşılaştırılması önerilebilir.
- TabuMaT oyunu uygulama sürecinde öğrenci diyaloglarının söylem analizlerine yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilebilir.
- Bir karton oyun olarak hazırlanılan TabuMaT oyununun mobil uygulama olarak dijitalleştirilmesi önerilebilir. Dijital ortama aktarılacak TabuMaT oyunu zaman ve maliyet açısından ekonomiklik ilkesine daha uygun olabilir. Böylelikle TabuMaT oyunu geniş kitlelere yayılabilir ve bu oyunun oynanması ile zengin veri havuzu oluşturulabilir.

### Etik Kurul İzni

Bu araştırma, E-61923333-050.99-199926 sayılı karar gereği Sakarya Üniversitesi Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 14.12.2022 tarihli 13 sayılı toplantısında etik ilkelere uygun görülmüştür. Makale yazarları olarak araştırmannın etik ilkelere uygun olduğunu beyan ederiz.

### Destekleyen Kurum

Bu çalışma TUBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı 2022 yılı 1. dönem 1919B012204646 numaralı proje kapsamında üretilmiştir.

### Kaynaklar

- Akandere, M. (2013). *Eğitici Okul Oyunları*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Akkuzu, N., & Uyulgan, M. A. (2016). How to Improve Students' Comprehension Concerning the Major Terms of Functional Groups? In the Experiment of or Che Taboo Game. *International Journal of Higher Education*, 5(2), 196–212.
- Atılğan, H. (Ed.) (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Aykaç, M., & Köğce, D. (2021). *Eğitsel oyunlarla matematik öğretimi*. Pegem Akademi.
- Baki, Ü., & Ersoy, E. (2021). Reflections from a Game-Based Mathematics Teaching Lesson. *Turkish Journal of Mathematics Education*, 2(3), 97–118.
- Başün, A. R., & Doğan, M. (2020). Matematik eğitiminde uygulanan oyunla öğretimin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 155–167.
- Batur, Z., & Erkek, G. (2017). A “taboo” in Word teaching. *International Journal of Language Academy*, 5(2), 1–11.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara. Pegem Akademi.
- Caylan Ergene, B., Sevinc, S. & Ergene, O. (2020). Pre-service mathematics teachers' understanding ofgeometric concepts through writing jokes. In R. Mark (Ed.), *Proceedings of the British society forresearch into learning mathematics*, 40(2), (pp. 1–6). July 2020
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Routledge.
- Ergene, Ö., Caylan Ergene, B., & Yazıcı, E. Z. (2020). Ethnomathematics activities: Reflections from the design and implementation process. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 11(2), 402–437. <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.688780>
- Erkin Kvasoğlu, B. (2010). İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf matematik dersinde olasılık konusunun oyuna dayalı öğretiminin öğrenci başarısına etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Galiç, S. (2020). *Oyun öğeleri ile zenginleştirilmiş matematik etkinliklerinin öğrencilerin başarı, tutum ve motivasyonları üzerine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Genç, M., Genç, T., & Yüzüak, A. V. (2012). Kavram Yanılığlarının Oyunlarla Tespiti: Tabu Oyunu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 581–591.
- Gökbulut, Y., & Yücel Yumuşak, E. (2014). Oyun Destekli Matematik Öğretiminin 4. Sınıf Kesirler Konusundaki Erişi ve Kalıcılığa Etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 9(2).673–689.
- Gruending, D. L., Fenty, D., & Hogan, T. (1991). Fun and games in nursing staff development. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 22(6), 259–262. <https://doi.org/10.3928/0022-0124-19911101-09>
- Gunter, G.A., Kenny, R.F. & Vick, E.H. (2008). Taking educational games seriously: using the RETAIN model to design endogenous fantasy into standalone educational games. *Education Techonology Research and Development*. 56(56), 511–537. <https://doi.org/10.1007/s11423-007-9073-2>

- Gündoğdu, R. T., & Kartal, Ş. (2021). The views of the seventh grade students on learning English vocabulary with the Taboo game. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 7(1), 75–101.
- Güney, N., & Aytan, T. (2014). Aktif kelime hazinesini geliştirmeye yönelik bir etkinlik önerisi: Tabu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 617–628.
- Harmon, A., & Crutcher, C. (2008). Math isn't taboo: Using a popular board game to reinforce math vocabulary in a 4<sup>th</sup> grade classroom. *Research Innovation*, 81–93.
- Hiebert, J., & Lefevre, P. (1986). Conceptual and procedural knowledge in mathematics: An introductory analysis. Conceptual and procedural knowledge: *The case of mathematics*, 2(2), 1–27.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford.
- Magallanes, A. M. (2003). *Comparison of student test scores in a coordinate plane unit using traditional classroom techniques versus traditional techniques coupled with ethnomathematics software at Torch middle school* (Unpublished master's thesis). USA National University.
- Marzano, R. J. (2004). *Building background knowledge for academic achievement: research on what works in schools*. Alexandria, Virg.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Offenholley, K. H. (2012). Gaming your mathematics course: The theory and practice of games for learning. *Journal of Humanistic Mathematics*, 2(2), 79–92.
- Özata, M., & Coşkunçel, O. (2019). Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğretiminde eğitsel matematik oyunlarının kullanımına ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 662–683.
- Patton, M. Q. (1990). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage Publications.
- Pilten, P. (2008). *Üst biliş stratejileri öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerisine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). *Rules of play: Game design fundamentals*. The MIT Press.
- Sfard, A. (1991). On the dual nature of mathematical conceptions: Reflections on processes and objects as different sides of the same coins. *Educational Studies in Mathematics*, 22(1), 1–36. <https://doi.org/10.1007/BF00302715>
- Shi, Y. (2003). Using volleyball games as examples in teaching mathematics. *Teaching Mathematics Applications*, 22(2), 53–62.
- Simon, M. A. (2006) Key developmental understandings in mathematics: A direction for investigating and establishing learning goals, *Mathematical Thinking and Learning*, 8(4), 359–371. [https://doi.org/10.1207/s15327833mtl0804\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327833mtl0804_1)
- Skemp, R. R. (1978). Relational understanding and instrumental understanding. *The Arithmetic Teacher*, 26(3), 9–15.
- Squire, K. D. (2003) Video games in education. *International Journal of Intelligent Simulations and Gaming*. 2(1), 49–62.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Taşlı, F. (2003). *İlköğretimde İngilizce Öğretiminde Oyun Tekniğinin Erişiyeye Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde Üniversitesi.
- Tay, X. W., Toh, T. L., & Cheng, L. P. (2023). Primary school students' perceptions of using comics as a mode of instruction in the mathematics classroom. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 1–27. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2023.2170287>
- Tekin, H. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı Yayınevi.
- Toma, İ. Alexandru, C.E. Dascalu, M. Dessus, P. ve Matu, S.T. (2017). Semantic taboo- a serious game for vocabulary acquisition. *Romanian Journal of Human- Computer Interaction*, 10(2), 241–256.
- Türk Dil Kurumu (2022). *Büyük Türkçe Sözlük*.
- Uğurel, I., & Moralı, S. (2008). Matematik ve Oyun Etkileşimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3). 75–98.
- Ulu, A. (2019). *Ortaokul 7. sınıflarda oyunlaştırma yöntemi ile kelime öğretimi (Örneklem: Tabu)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- Umay, A. (2002). Öteki Matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 278–281.
- Usta, N., Işık, A. D., Şahan, G., Genç, S., Taş, F., Gülay, G., ... & Küçük, K. (2017). Öğretmen adaylarının matematik öğretiminde oyunların kullanımı ile ilgili görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1). 328–344.
- Yang, D. C., ve Tsai, Y. F. (2010). Promoting sixth graders' number sense and learning attitudes via technology-based environment. *Educational Technology ve Society*, 13(4), 112–125
- Yenilmez, K., & Demirhan, H. (2013). Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Bazı Temel Matematik Kavramları Anlama Düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 275–292.

## Extended Abstract

### Purpose

In this study, it was aimed to design and use the Mathematical Taboo (TabuMaTh) game and examine the effect of the TabuMaTh game on students' concept knowledge. For this reason, the results of the research were evaluated by implementing the TabuMaTh game in elective mathematics courses in addition to the teaching carried out in accordance with the middle grades mathematics curriculum (MEB, 2018) for fifth and sixth-grade students. An answer was sought to the research question, "What is the effect of the implementation of the TabuMaTh game on the concept knowledge of middle school students in addition to the teaching carried out in accordance with the mathematics curriculum?" Despite the use of Taboo games in many subjects, the limited number of research studies on mathematics in the available literature and the importance of the use of educational games in mathematics lessons show the importance of examining the potential of the TabuMaTh game in mathematics learning.

### Research Method

A quasi-experimental design with a pretest-posttest control group, which is one of the quantitative research methods, was used in the study. The participants of the study consisted of 94 students, 46 students enrolled in two classes at the fifth-grade level and 48 students enrolled in two classes at the sixth-grade level of two public middle schools in the Marmara Region, determined by the convenience sampling method. The data collection tools of the study were the TabuMaTh game designed by the researchers and "TabuMaTh Concept Tests". The TabuMaTh game was designed based on the middle grades mathematics curriculum by taking expert opinions and conducting a pilot study. TabuMaTh concept tests were developed by the researchers and included fill-in-the-blank, matching, multiple-choice question types related to the words in the TabuMaTh game. After the validity and reliability procedures, it was seen that the discrimination indices of the items in both tests were greater than 0,30. In addition, the average difficulty of the fifth grade TabuMaTh Concept Test was 0,56, and the average difficulty of the sixth grade TabuMaTh Concept Test was 0,61. The fifth-grade TabuMaTh concept test had 44 questions, while the sixth-grade TabuMaTh concept test had 45 questions. The implementation process of the study lasted six weeks. TabuMaTh Game was implemented to fifth and sixth-grade experimental group students in two class hours for three weeks, totalling six class hours. Independent samples t-test and paired samples t-test were used to analyse the data obtained from TabuMaTh concept tests.

### Results and Suggestions

According to the independent sample t-test results, there was no statistically significant difference between the fifth-grade experimental group and fifth-grade control group in the TabuMaTh concept pretest scores ( $p > 0,05$ ,  $s.d.46$ ,  $t = -0,746$ ). Similarly, there was no statistically significant difference between the sixth-grade experimental group and the sixth-grade control group in the TabuMaTh concept pretest scores ( $p > 0,05$ ,  $s.d.44$ ,  $t = -1,466$ ). Therefore, the levels of concept knowledge of the fifth and sixth-grade experimental and control groups were similar before the implementation of the TabuMaTh game.

The paired sample t-test analysis shows that there was a significant difference in the concept test scores of the fifth-grade experimental group ( $p < 0,01$ ,  $t = 4,44$ ,  $s.d = 23$ ). As a result of the paired sample t-test, a significant difference was found between the groups with a moderate effect value (Cohen  $d = 0,30$ ) (Cohen, 1988). It was seen that the implementation of the TabuMaTh game, in addition to the instruction carried out in accordance with the mathematics curriculum, increased the fifth-grade experimental group's test scores by 6,00 points, increased their levels of concept knowledge, and this difference was significant at the  $p = 0,01$  level. Moreover, the results of the paired sample t-test revealed that there was a significant difference in the concept test scores of the sixth-grade experimental group ( $p < 0,01$ ,  $t = -3,98$ ,  $s.d = 22$ ). As a result of the paired sample t-test, a significant difference was found between the groups with a moderate effect value (Cohen  $d = 0,24$ ) (Cohen, 1988). In addition to the instruction in accordance with the mathematics curriculum, the implementation of the TabuMaTh game increased the test scores of the sixth-grade experimental group by 7,52 points and increased their levels of concept knowledge, and this difference was significant at the  $p = 0,01$  level.

The paired sample t-test analysis shows that there was no significant difference in the concept test scores of the fifth-grade control group ( $p > 0,05$ ,  $t = -1,44$ ,  $s.d = 23$ ). Moreover, according to the paired sample t-test analysis results, there was no significant difference in the sixth-grade control group's concept test scores ( $p > 0,05$ ,  $t = 0,702$ ,  $s.d = 23$ ). Thus, there was no difference in the concept knowledge levels of the fifth-grade and sixth-grade control group.

The independent samples t-test result shows that there was a statistically significant difference between the post-test scores of the fifth-grade experimental group and the control group ( $p < 0,01$ ,  $s.d.46$ ,  $t = 4,45$ ). As a result of the independent sample t-test, a significant difference was found between the groups with a moderate effect value (Cohen  $d = 0,30$ ) (Cohen, 1988). In addition to the teaching carried out in accordance with the mathematics curriculum, the implementation of the TabuMaTh game showed that at the fifth-grade level, concept test scores were 7,50 points higher in favour of the experimental group; thus the concept knowledge levels of the experimental group increased, and this difference was significant at  $p = 0,01$  level. Furthermore, the independent samples t-test results reveal that there was a statistically significant difference between the concept post-test scores of the sixth-grade experimental group and the control group ( $p < 0,01$ ,  $s.d.44$ ,  $t = 2,78$ ). As a result of the independent sample t-test, a significant difference was found between the groups with a small effect value (Cohen  $d = 0,15$ ) (Cohen, 1988). In addition to the teaching carried out in

accordance with the mathematics curriculum, the implementation of the TabuMaTh game increased the concept test scores of the sixth-grade experimental group by an average of 5,13 points in favour of the experimental group. Thus, the concept knowledge levels of the experimental group increased, and this difference was significant at  $p= 0,01$  level.

In conclusion, the concept test scores of the experimental group students were higher than those of the control group students, and therefore, the implementation of the TabuMaTh game was beneficial in enhancing the mathematical concept knowledge of the experimental group students. This result of the study is consistent with similar research results in the literature, in which the use of Taboo games in mathematics lessons increased student achievement (Harmon & Crutcher, 2008). Based on the results obtained from the research findings, it is recommended to design a TabuMaTh game suitable for different grade levels and to implement games to be designed in a similar setup to this research and to compare the results with this research.