

IHEAD

Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi
Ihlara Journal of Educational Research



IHEAD

Cilt: 10 Sayı: 1

2025 Haziran

e-ISSN: 2528-9632

Volume: 10 Issue: 1

2025 June

ISSN: 2528-9624



IHLARA EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

IHLARA JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH

HAKEMLİ DERGİ / PEER-REVIEWED JOURNAL

CİLT / VOLUME: 10 | SAYI / ISSUE: 1 | HAZİRAN / JUNE 2025

ISSN: 2528-9624 E-ISSN: 2528-9632

Sahibi (Eğitim Fakültesi Adına)

Prof. Dr. Kamil YILDIRIM (Aksaray Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dekanı)

Baş Editör

Doç. Dr. Erkan YÜCE

Alan Editörleri

Prof. Dr. Mustafa BAŞI
Prof. Dr. Ümit MORSÜN BÜL
Prof. Dr. Yunus GÜNİNDİ
Doç. Dr. Ahmet VURGUN
Doç. Dr. Ali KARAKAŞ
Doç. Dr. Beyza AKSU DÜNYA
Doç. Dr. Cem ASLAN
Doç. Dr. Ceylan GÜNDEĞER KİLCİ
Doç. Dr. Gülfem SARP KAYA AKTAŞ
Doç. Dr. Gülistan YALÇIN
Doç. Dr. Hülya ERTAŞ KILIÇ
Doç. Dr. Kamil YILDIRIM
Doç. Dr. Mehmet ŞAHİN AKINCI
Doç. Dr. Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN
Doç. Dr. Muhammed Emir RÜZGAR
Doç. Dr. Musa KAYA
Doç. Dr. Mustafa CANSIZ
Doç. Dr. Mücahit ÖZTÜRK
Doç. Dr. Özlem YURT TARAKÇI
Doç. Dr. Tuncay TÜRK BEN
Doç. Dr. Uğur YILMAZ
Doç. Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU
Doç. Dr. Zeynep YADİGAR OĞLU
Dr. Barış ERİÇOK
Dr. Belma TÜRKER BİBER
Dr. Ece KOÇER
Dr. Erdal YILDIRIM
Dr. Melek ATABAY
Dr. Melike GÜNBEY
Dr. Mustafa ELMAS

Dil Editörleri

Dr. Ahmet ÖZKAN
Dr. Aysel EYERCİ
Dr. Ayşe ZAMBAK
Dr. Emel KULAKSIZ

Yazım Editörleri

Dr. Mehtap KUŞ
Arş. Gör. Ahmet AYVAZ
Arş. Gör. Dilek ATICI
Arş. Gör. İbrahim SÖZCÜ

Owner (On Behalf of Education Faculty)

Prof. Dr. Kamil YILDIRIM (Dean of Aksaray
University Faculty of Education)

Editor-in-Chief

Assoc. Prof. Dr. Erkan YÜCE

Section Editors

Prof. Dr. Mustafa BAŞI
Prof. Dr. Ümit MORSÜN BÜL
Prof. Dr. Yunus GÜNİNDİ
Assoc. Prof. Dr. Ahmet VURGUN
Assoc. Prof. Dr. Ali KARAKAŞ
Assoc. Prof. Dr. Beyza AKSU DÜNYA
Assoc. Prof. Dr. Cem ASLAN
Assoc. Prof. Dr. GÜNDEĞER KİLCİ
Assoc. Prof. Dr. Gülfem SARP KAYA AKTAŞ
Assoc. Prof. Dr. Gülistan YALÇIN
Assoc. Prof. Dr. Hülya ERTAŞ KILIÇ
Assoc. Prof. Dr. Kamil YILDIRIM
Assoc. Prof. Dr. Mehmet ŞAHİN AKINCI
Assoc. Prof. Dr. Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN
Assoc. Prof. Dr. Muhammed Emir RÜZGAR
Assoc. Prof. Dr. Musa KAYA
Assoc. Prof. Dr. Mustafa CANSIZ
Assoc. Prof. Dr. Mücahit ÖZTÜRK
Assoc. Prof. Dr. Özlem YURT TARAKÇI
Assoc. Prof. Dr. Tuncay TÜRK BEN
Assoc. Prof. Dr. Uğur YILMAZ
Assoc. Prof. Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU
Assoc. Prof. Dr. Zeynep YADİGAR OĞLU
Dr. Barış ERİÇOK
Dr. Belma TÜRKER BİBER
Dr. Ece KOÇER
Dr. Erdal YILDIRIM
Dr. Melek ATABAY
Dr. Melike GÜNBEY
Dr. Mustafa ELMAS

Language Editors

Dr. Ahmet ÖZKAN
Dr. Aysel EYERCİ
Dr. Ayşe ZAMBAK
Dr. Emel KULAKSIZ

Copy Editors

Dr. Mehtap KUŞ
Res. Assist. Ahmet AYVAZ
Res. Assist. Dilek ATICI
Res. Assist. İbrahim SÖZCÜ

Son Okuyucu

Dr. Hatice VARGELEN AKCİN

Yayıma Hazırlama & Mizanpaj Editörü

Dr. Hilmi KARACA

Sekreteryaya

Arş. Gör. Ayça ARI

İletişim

Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi

<http://ihead.aksaray.edu.tr/>

ihead.editor@aksaray.edu.tr

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

Taranan Dizinler

ERIH PLUS

Index Copernicus

Türk Eğitim İndeksi

Scientific Indexing Services

Google Scholar

ResearchBib

Journal Factor

Academindex

SOBIAD

Crossref

ROAD (Directory of Open Access Scholarly Resources)

OpenAlex: The open catalog to the global research system

SuDocs (Superintendent of Documents Classification)

Academic Researches Index - ACARINDEX

Europub Database

ASCI -Asian Science Citation Index

Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)

CiteFactor

WorldCat

Proofreader

Dr. Hatice VARGELEN AKCİN

Publishing Preparation & Layout Editors

Dr. Hilmi KARACA

Secretariat

Res. Assist. Ayça ARI

Contact

Aksaray University Faculty of Education

<http://ihead.aksaray.edu.tr/>

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

ERIH PLUS

Index Copernicus

Türk Eğitim İndeksi

Scientific Indexing Services

Google Scholar

ResearchBib

Journal Factor

Academindex

SOBIAD

Crossref

ROAD (Directory of Open Access Scholarly Resources)

OpenAlex: The open catalog to the global research system

SuDocs (Superintendent of Documents Classification)

Academic Researches Index - ACARINDEX

Europub Database

ASCI -Asian Science Citation Index

Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)

CiteFactor

WorldCat

Bilim ve Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ahmet İLHAN ŞEN
Prof. Dr. Berna ASLAN
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜZÜN
Dr. Anna ZóLYOMÍ
Dr. Aránzazu COSÍDO GARCÍA
Dr. Brenton GRANT FREDERİCKS
Dr. Meruyert SEİTOVA
Dr. Neda SOLEİMANİ
Dr. Olufemi TİMOTHY ADİGUN
Dr. Pedro FLORES-CRESPO
Dr. Pelin IRGIN
Dr. Yara ABDELATY

Scientific and Advisory Board

Prof. Dr. Ahmet İLHAN ŞEN
Prof. Dr. Berna ASLAN
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜZÜN
Dr. Anna ZóLYOMÍ
Dr. Aránzazu COSÍDO GARCÍA
Dr. Brenton GRANT FREDERİCKS
Dr. Meruyert SEİTOVA
Dr. Neda SOLEİMANİ
Dr. Olufemi TİMOTHY ADİGUN
Dr. Pedro FLORES-CRESPO
Dr. Pelin IRGIN
Dr. Yara ABDELATY

İçindekiler | Contents

4. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitaplarında Yer Alan Beslenme Etkinliklerinin Öğretim Programı ve Bilimsel Süreç Becerileri Bağlamında İncelenmesi Examining Nutrition Activities in 4 th Grade Science Textbooks in the Context of Curriculum and Scientific Process Skills <i>Rabia ACEMİOĞLU</i>	1-10
Erken Çocukluk Eğitiminde Sosyal Bilgiler Öğretiminin Kullanım Alanlarının Değerlendirilmesi Evaluation of the Areas of Use of Social Studies Teaching in Early Childhood Education <i>Neşe PEKER, Ali MEYDAN</i>	11-24
Yurt Dışına Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmeni Olarak Atanan Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası İletişim Algıları Intercultural Communication Perceptions of Classroom Teachers Appointed Abroad as Turkish and Turkish Culture Teachers <i>Hüseyin GÖRGÜLÜ, Süleyman GÖKSOY</i>	25-40
Matematik Eğitiminde Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Yönelik Yapılan Çalışmaların Eğilimleri: Sistemik Alan Yazın Tarama Trends of Studies on Elimination of Misconceptions in Mathematics Education: A Systematic Literature Review <i>Gülfem SARP KAYA AKTAŞ, Kübra ÇİNKİLİÇ</i>	41-62
Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Ortaokul Öğrencilerinin Merhamet, Yardımseverlik Duygularına Etkisi ve Öğrencilerin Yapılan Uygulamalara İlişkin Görüşleri The Effect of Children's Literature Works on Middle School Students' Compassion and Altruistic Feelings and Students' Opinions on the Implemented Activities <i>Duygu MUTLU, Mustafa KAYA</i>	63-79
Cahit Zarifoğlu'nun Çocuk Kitaplarının Çocuk Edebiyatının Temel Öğeleri Açısından İncelenmesi An Analysis of Cahit Zarifoğlu's Children's Books in Terms of the Fundamental Elements of Children's Literature <i>Muhammed TUNAGÜR, Yılmaz KOZAK</i>	80-100
Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Siber Güvenliğe Yönelik Farkındalıklarının Belirlenmesi: Ordu Üniversitesi Örneği Determining the Awareness of Vocational School Students Regarding Cybersecurity: The Example of Ordu University <i>Servet KILIÇ</i>	101-112

4. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitaplarında Yer Alan Beslenme Etkinliklerinin Öğretim Programı ve Bilimsel Süreç Becerileri Bağlamında İncelenmesi

Rabia ACEMİOĞLU¹ 

Öz

Bu çalışmada dördüncü sınıfta okutulan Fen Bilimleri ders kitaplarında yer alan Besinlerimiz ünitesindeki etkinliklerin bilimsel süreç becerileri açısından incelenmesi ve bu etkinliklerin 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında (FBÖP) yer alan ilgili ünitenin kazanımlarıyla eşleştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Araştırma doküman inceleme tekniği ile gerçekleştirilmiş ve veri kaynağı olarak 2019 yılında okullara dağıtım yapılan iki adet İlkokul Fen Bilimleri ders kitabı ile 2018 FBÖP kullanılmıştır. Doküman inceleme tekniği sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz kapsamında Besinlerimiz ünitesinde yer alan etkinlik isimleri kodlanmıştır. Daha sonra kodlanan etkinliklerin FBÖP'deki kazanımlarla eşleştirilmesine ve etkinliklerin bilimsel süreç becerileri açısından değerlendirilmesine ilişkin görüş birliği/görüş ayrılığı hesaplanmıştır. Kodlanan etkinliklere yönelik tema alanı "Besin analizi ve sağlıklı yaşam farkındalığı" olarak belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, incelenen ders kitaplarının birinde 2018 FBÖP'deki Besinlerimiz ünitesinde yer alan tüm kazanımlara yönelik etkinliklerin yer aldığını gösterirken, diğerinde ise bazı kazanımlara ilişkin etkinliklerin bulunmadığını göstermiştir. Araştırma bulguları, incelenen kitaplardan birinde "Besinlerimiz" ünitesindeki etkinliklerin en fazla sınıflama ve gözlem yapma becerilerini desteklediğini, diğer kitapta ise bu etkinliklerin verileri kaydetme becerisini daha fazla desteklediğini göstermektedir. Sonuç olarak, Dördüncü Sınıf Fen Bilimleri ders kitaplarında yer alan beslenme temalı etkinliklerin, bilimsel süreç becerilerini kapsayıcılığı ve öğretim programındaki kazanımlarla uyumluluğu açısından geliştirilmesi gereklidir. Bu doğrultuda, beslenme kazanımlarını tam anlamıyla destekleyen ve bilimsel süreç becerilerinin tüm aşamalarını içerecek şekilde zenginleştirilmiş etkinliklerin ders kitaplarına eklenmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Beslenme, ders kitapları, öğrenci, bilimsel süreç becerileri.

Geliş: 8 Eylül 2024, **Kabul:** 11 Mart 2025, **Yayın:** 25 Haziran 2025

Examining Nutrition Activities in 4th Grade Science Textbooks in the Context of Curriculum and Scientific Process Skills

Abstract

This study aims to analyze the activities in the 'Our Food' unit of 4th grade Science textbooks in terms of scientific process skills and align these activities with the objectives outlined in the 2018 Science Curriculum (SC). This study research was designed a case study, which is a qualitative research method. The study was conducted using the document analysis technique, with two primary data sources: 4th-grade Science textbooks distributed to schools in 2019 and 2018 SC. Data obtained through document analysis were analyzed using descriptive analysis. As part of this analysis, the activity names in the 'Our Food' unit were coded. Subsequently, the coded activities were matched with the SC objectives, and agreement/disagreement on regarding their evaluation of scientific process skills was calculated. The thematic area for the coded activities was identified as 'Food Analysis and Healthy Living Awareness.' Results revealed that one of the textbooks included activities addressing all objectives in the 'Our Food' unit of the 2018 SC, while the other lacked activities for some objectives. The results also showed that the activities in one textbook predominantly supported classification and observation skills, while those in the other textbook emphasized data-recording skills. In conclusion, nutrition-themed activities in 4th-grade Science textbooks should be improved in terms of comprehensiveness of scientific process skills and alignment with curriculum objectives. It is recommended that textbooks be enriched with activities that fully support nutrition-related objectives and encompass all stages of scientific process skills.

Keywords: Nutrition, textbooks, student, scientific process skills.

Received: 8 September 2024, **Accepted:** 11 March 2025, **Published:** 25 June 2025

¹ Iğdır Üniversitesi, Tuzluca Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişim Programı, Iğdır, rabia.acemioglu@igdir.edu.tr

Atıf: Acemioglu, R. (2025). 4. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında yer alan beslenme etkinliklerinin öğretim programı ve bilimsel süreç becerileri bağlamında incelenmesi. Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, 10(1), 1-10. <https://doi.org/10.47479/ihead.1545358>



Giriş

İnsan sağlığının yapı taşlarından biri olan beslenme olgusu toplumun geleceği açısından önem taşır. Birey toplumdaki bağımsız bir varlık olmadığı gibi dünyaya geldiği andan itibaren de çevrenin bir parçası halindedir. Bireysel sağlık, bireyin toplumla olan ilişkisinden etkilendiği için bireysel sağlığın toplum sağlığı ile ilişkili olduğu söylenilebilir. Özellikle insan sağlığı inşasında etkili olan beslenme olgusu toplumun ve bireyin geleceği açısından önem taşır. Bu sebeple toplum ve çevre ile iç içe olan bireyin beslenme konusundaki bilgi, tutum ve düşünceleri insan sağlığını şekillendirecek nitelikte olmalıdır. Okul dönemi, beslenme alışkanlıklarının şekillenmeye başlaması açısından kritik bir dönem olarak nitelendirilmiştir (Sichert-Hellert vd., 2001). Bu bağlamda okulda verilen beslenmeyle ilgili eğitimlerin bireyin hayatına olumlu yönde katkı sağlaması gerekir. Söz konusu olumlu katkılar ise bireylerin beslenmeyle ilgili konulara ve problemlere bilim adamı gibi yaklaşarak düşünmelerini sağlayacaktır. Okullarda verilen beslenmeyle ilgili derslerin çocuklara sağlıklı beslenme konusunda farkındalık sağlaması temel amaçtır (Story vd., 2002). Farkındalık sağlamada öğrenme faaliyetlerinin niteliği etkilidir (Kırkıç vd., 2020). Beslenme eğitimi sonucunda sağlıklı beslenme davranışları edinmek nitelikli bir öğrenme sürecinin ürünüdür. Bu ürüne ulaşmada ders materyalleri önemli bir araçtır. Bu kapsamda öğrenme faaliyetleri sürecinde ders kitaplarının niteliği, öğrenme niteliğini etkileyecektir (Bencze, 2000).

Bilimsel Süreç Becerileri (BSB), öğrencilerin araştırmaya dayalı öğrenme süreçlerinde aktif bir rol üstlenmelerini sağlayan ve çevrelerini daha iyi anlamalarına katkıda bulunan temel becerilerdir (Efe vd., 2012). Bu beceriler, gözlem yapma, hipotez oluşturma, analiz yapma ve sonuç çıkarma gibi bilimsel yöntemleri kullanmayı içerir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] 2018). Aynı zamanda bu beceriler, öğrencilerin sadece bilgi edinmelerini değil, bu bilgiyi gerçek yaşamda karşılaştıkları problemleri çözmek için uygulamalarını sağlayan kritik beceriler olarak tanımlanmaktadır (Taşar vd., 2002). Öğrencilere bilimsel düşünceyi benimseterek merak duygularının gelişmesinde etkili olan BSB, öğrenme süreçlerinde aktifliği artırarak, üst düzey bilişsel becerileri geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Mutlu, 2012). Örneğin, öğrencilerin birden fazla duyu organını kullanarak çevrelerindeki olayları dikkatlice inceleyip, bu olayların niteliklerine yönelik doğru tanımlamalar yapmalarını sağlayan gözlem becerisi (Çakar, 2008; Mutlu, 2012), onların bilimsel süreçlere daha etkin bir şekilde katılım göstermelerine olanak tanımaktadır. Gözlem becerisiyle elde edilen bilgilerin kullanılarak varlık veya olayların ortak özelliklerine göre gruplandırılmasına olanak tanıyan sınıflandırma becerisi (Kurnaz, 2013) ölçme becerisine temel oluşturmaktadır. Ölçme becerisi, ortak özelliklerine göre gruplanan varlıkların veya durumların sayısal olarak ifade edilmesidir (Çelik, 2013). Bu verilerden yola çıkarak mantıklı çözümler üretmeye dayanan hipotez kurma becerisi ise öğrencilerin analitik düşünme yetilerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Bağcı-Kılıç vd., 2008). Bu becerinin, öğrencilerin bilimsel problemlere yönelik sistematik düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığı söylenebilir. Benzer şekilde, BSB kapsamında yer alan deney yapma ve değişkenleri değiştirerek kontrol etme becerisi, öğrencilerin deney aracılığıyla hipotezleri test ederek, deneyi etkileyen tüm değişkenleri tanımasına olanak sağlamaktadır (Çelik, 2013). Öğrencilere çevrelerinde gerçekleşen olaylara karşı farklı bir bakış açısı kazandıran BSB'nin (Chan, 2002) günlük yaşamda karşılaşılan problemleri çözmeye, eleştirel düşünme ve yaratıcı çözümler üretme becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Bu bağlamda öğrencilerin hem akademik hayatlarında hem de günlük yaşamlarında bilimsel düşünceyi benimsemeleri açısından bu beceriler kritik bir öneme sahiptir (Güneş vd., 2018). Özellikle fen eğitimi süreçlerinde öğrencilerin BSB'ni kazanmalarını, onların bilgiye erişim yollarını yeniden şekillendiren önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Çepni ve Ayvacı, 2012).

Öğrenme ortamlarının BSB'nin kazanılmasını destekleyecek şekilde düzenlenmesi, öğretim programında yer alan kazanımların ve ders kitaplarında yer alan etkinliklerin bu beceriler ile ilişkili olması gerekmektedir (Başar, 2021). Ders kitapları BSB'ni geliştirirken öğrencilere bilgiye ulaşmada rehberlik eden ve öğretim programındaki kazanımları edinmelerine yardımcı olan temel materyaldir. Öğretim programlarının amaçlarına uygun olarak hazırlanan interaktif ve öğrenci merkezli Fen Bilimleri ders kitapları, bu işlevi yerine getirerek öğrencilerin BSB'sini geliştirmeleri için çeşitli fırsatlar sunmaktadır (Polat ve Sarıtaş, 2017; Yücel ve Karamustafaoğlu, 2020). Söz konusu fırsatların etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğrenme etkinliklerinin, BSB'yi destekleyici bir yapıya sahip olması büyük önem taşımaktadır (Torun vd., 2017). Dolayısıyla Fen Bilimleri ders kitaplarının öğretim programları hedefleri kapsamında ilgili becerileri geliştirme etkinlikleriyle zenginleştirilmesi, bilim okuryazarlığı düzeyini artırmada bir gereklilik olarak görülmektedir (Özdemir ve Yanık, 2017).

Ders kitaplarının öğrenci merkezli bir yaklaşımla hazırlanması, içerdiği etkinliklerin BSB'yi destekleyici nitelikte olmasıyla doğrudan ilişkilidir. Bu durum, öğrenme etkinliklerinde bilimsel süreç becerilerine yer verilmesinin bir gereklilik olarak görülmesiyle örtüşmektedir (Saban vd., 2014). Bu becerilere dayalı nitelikli etkinlikler, öğrencilerin problem çözme ve analitik düşünme becerilerinin gelişimini desteklerken, aynı zamanda bu becerilerin kalıcılığını sağlamaktadır. Özellikle, gözlem yapma, ölçüm gerçekleştirme, veri kaydetme ve çıkarımda bulunma gibi becerilerin geliştirilmesinde, deneyimsel öğrenmeyi teşvik eden etkinlikler kritik bir role sahiptir (Duran, 2012). Bilimsel süreç becerileri ile uyumlu bu tür etkinlikler, öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaya koymalarına olanak sağlayarak, becerilerini pekiştirmede etkili olmaktadır. Ayrıca etkinlikler sırasında genel kavramların aktif bir şekilde araştırılması ve elde edilen sonuçların bilimsel bir anlayışla değerlendirilmesi, öğrencilerin bu anlayışı günlük yaşamlarına uygulama kapasitelerini artırmaktadır (Dökme ve Özansoy, 2004). Örneğin, sağlıklı beslenme konusuna yönelik etkinliklerin ders kitaplarında yer alması, öğrencilerin bu alandaki bilimsel bilgiye daha kolay erişmesini sağlamakta ve yaşam boyu sağlıklı alışkanlıklar kazanmalarına katkıda bulunmaktadır (Türkmen ve Kandemir, 2011). Bu bağlamda, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda (FBÖP) vurgulanan araştırma ve sorgulama becerilerinin öğrencilere kazandırılması hedefi, etkinliklerin öğretim programı kazanımlarıyla tam uyumlu olmasını gerekli kılmaktadır (MEB, 2018). Dolayısıyla

etkinliklerin bu doğrultuda hazırlanması, bireylerin yaşam boyu sürdürülebilir sağlık alışkanlıkları kazanmalarına da önemli ölçüde katkı sağlayacaktır. Bu çerçevede, Fen Bilimleri ders kitaplarında yer alan “Besinlerimiz Ünitesi” kapsamında sunulan etkinliklerin BSB açısından analiz edilmesi ve bu etkinliklerin FBÖP kazanımlarıyla uyumluluğunun incelenmesi oldukça önemlidir.

Bilimsel süreç becerilerinin tüm aşamalarını destekleyen ve kazanımların öğrencilerle etkin bir şekilde buluşturulmasına olanak sağlayan FBÖP (MEB, 2018), öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesine önemli katkılar sağlayacaktır. Bu hedeflerin daha derin ve etkin bir şekilde değerlendirilebilmesi için öğretim programındaki kazanımların bilişsel süreç becerilerindeki yerlerinin bilinmesi önemlidir (Gündoğdu ve Aydın, 2024). Örneğin Besinlerimiz ünitesindeki kazanımların gözlem yapma, ölçme, sınıflama gibi becerilerle desteklenmesi, öğrencilerin sağlıklı beslenme davranışları geliştirmelerine ve bu davranışları analitik bir yaklaşımla değerlendirme fırsatı bulmalarına olanak tanıyacaktır. Böylece teorik bilgiler pratiğe dönüştürülerek günlük yaşamda uygulanabilir hale gelecek ve öğrencilerin bilimsel becerilerini yaşam boyu sürdürebilecekleri sağlam bir temel oluşturulacaktır (Balçın, 2024). Bununla birlikte beslenme kazanımları ile eşleşen etkinliklerde, değişkenleri değiştirme, deney yapma vb. üst düzey bilimsel becerilere yeterince yer verilmemesi, öğrencilerin bilimsel düşünme yetilerini sınırlayacaktır (Tan ve Temiz, 2003). Bu nedenle FBÖP kapsamında yer alan kazanımların etkililiği, BSB'nin yapılandırılmasını destekleyen etkinliklerle zenginleştirildiğinde artacaktır (Dindar ve Taneri, 2011). Çünkü kazanımların somut etkinliklerle desteklenmesi, öğrencilerin bilimsel düşünme alışkanlıkları kazanarak besin tercihlerini bilinçli bir şekilde yapmalarına katkı sağlamaktadır. Bu nedenle FBÖP’de yer alan kazanımlar esas alınarak öğrencilerin BSB’sinin geliştirilmesi fen eğitiminin hedefleri arasındadır (MEB, 2018). Bu kapsamda, alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde, İlkokul Fen Bilimleri ders kitaplarında yer alan beslenme temalı etkinliklerin BSB açısından ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alan yazındaki bu eksiklik, öğrencilerin beslenme konusundaki bilimsel bilgiyi daha kapsamlı bir şekilde edinmelerini engelleyerek, beslenme farkındalığına dair bağlantılar kurmalarını ve bu bağlantıları günlük yaşamlarında uygulamaya dönüştürmelerini zorlaştırabilir (Çeken, 2024). Bu kapsamda, bu çalışmada, “Besinlerimiz Ünitesi” kapsamındaki etkinliklerin BSB’yi hangi düzeyde temsil ettiğini ve bu etkinliklerin FBÖP’de yer alan kazanımlarla nasıl örtüştüğünü belirlemek amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, aşağıda belirtilen araştırma problemlerine cevap aranmıştır:

1. Besinlerimiz ünitesindeki etkinlikler 2018 FBÖP’de yer alan ilgili kazanımlarla nasıl eşleşmektedir?
2. Besinlerimiz ünitesindeki etkinlikler, BSB bağlamında nasıl dağılım göstermiştir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma modellerinden durum çalışması ile yürütülmüştür. Durum çalışması, bir veya birkaç durumu bütüncül bir şekilde kendi içinde ele alarak durumların tek başına yada karşılaştırmalı olarak analiz edildiği bir araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Tekli veya çoklu durumların incelenildiği durum çalışması (Yıldırım ve Şimşek, 2013), betimleme, açıklama ve değerlendirme amaçlı yapılmaktadır (Karadağ ve Kaya, 2016). Betimleyici çalışmalar, bir olguyu açıkça tanımlamayı hedeflerken, açıklayıcı çalışmalar, özel bir durumu ve bu durumdaki örüntüleri açıklamayı amaçlar. Değerlendirme çalışmalarında ise olgu hakkında karar verme ve değerlendirme süreçleri ön plandadır (Gall vd., 1999). Ders kitaplarında yer alan Besinlerimiz ünitesindeki etkinliklerin BSB bağlamında incelenmesini ve bu etkinliklerin 2018 FBÖP’deki ilgili kazanımlarla eşleştirilmesini amaçlayan bu çalışmada, betimsel bir yaklaşımla durum çalışması yöntemi tercih edilmiştir.

Durum çalışmaları; gözlem, görüşme, yazılı, görsel ve işitsel materyallerin kullanılarak bilgi toplandığı ve bu bilgilerin betimlendiği nitel bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırma; araştırma konusunun doğası ve veri toplama sürecindeki etkinliği açısından doküman incelemesi tekniği ile yürütülmüştür. Doküman incelemesi, araştırmacıların mevcut yazılı veya görsel materyalleri detaylı ve sistematik bir şekilde ele alarak ampirik bilgi üretmelerini sağlayan bir tekniktir (Sönmez ve Alacapınar, 2018). Dolayısıyla bu çalışmada Besinlerimiz ünitesinde yer alan etkinlikleri 2018 FBÖP kazanımlarıyla eşleştirerek, söz konusu etkinliklerin BSB’yi ne ölçüde kapsadığını belirlemek amacıyla doküman incelemesi tekniği benimsenmiştir.

Veri kaynağı

Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanan ve 2019 yılında yayınlanarak beş yıl süreyle okullarda ders kitabı olarak okutulması öngörülen Dördüncü Sınıf Fen Bilimleri ders kitapları (Ünal ve Cengiz, 2022; Yaman vd., 2019) ile 2018 FBÖP veri kaynağı olarak incelenmiştir. Veri kaynağı olarak dördüncü sınıf Fen Bilimleri ders kitaplarının kullanılmasının nedeni, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Fen Bilimleri dersi kitaplarında beslenmeyle ilgili herhangi bir ünitenin bulunmamasıdır.

Verilerin analizi

Bu çalışmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağlı olarak nitel verilerin işlenmesi, elde edilen bulguların tanımlanması ve yorumlanması basamaklarını içeren nitel bir analiz yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmada veri kaynağı olarak incelenen ders kitapları “Kitap 1” (Yaman vd., 2019) ve “Kitap 2” (Ünal ve Cengiz, 2022) şeklinde kodlanmıştır. Daha sonra Kitap 1 ve Kitap 2’de yer alan beslenmeyle ilgili etkinlikler kodlanarak etkinlikler araştırmacı tarafından oluşturulan tematik çerçeveye yerleştirilmiştir. Belirlenen tema altında kodlanan etkinlikler anlam içeriği bakımından frekans tablolarına dönüştürülerek 2018 FBÖP’de yer alan Besinlerimiz ünitesindeki kazanımlarla eşleştirilmiştir. Daha sonra ise kodlanan etkinliklerin içerdiği BSB açısından ne sıklıkla dağıldığı belirlenmiştir. Bu dağılım belirlenirken FBÖP’de yer alan BSB (“gözlem yapma, ölçme, sınıflama, verileri kaydetme, hipotez kurma, verileri kullanma ve model oluşturma, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme, deney yapma”) dikkate alınmıştır (MEB, 2018).

Veri analizi doğrultusunda alanında uzman dört kişinin görüşüne başvurulmuş, çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için etkinlik kodlamaları, etkinliklerin BSB açısından incelenmesi ve etkinlik-kazanımın eşleşmesi hususunda görüş birliği/görüş ayrılığı uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Etkinlik isimlerinin kodlamalarına ve etkinliklerin BSB açısından değerlendirilmesine ilişkin görüş birliği/görüş ayrılığı uyum yüzdesi %80 bulunmuştur. Kodlanan etkinliklerin FBÖP’deki kazanımlarla eşleştirilmesine yönelik görüş birliği/görüş ayrılığı uyum yüzdesi ise %91 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman’a (1994) göre görüş birliği ve ayrılığı hususunda bir çalışmanın güvenilir olması için uyum yüzdesinin %70 olması yeterlidir.

Bulgular

Kitap 1’de yer alan Besinlerimiz ünitesindeki etkinliklerin FBÖP’deki kazanımlarla eşleşmesine ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Kitap 1’de yer alan etkinliklerin Besinlerimiz ünitesindeki kazanımlarla eşleşmesine ilişkin dağılım.

Tema	Etkinlikler	Kazanımlar	f
Besin Analizi ve Sağlıklı Yaşam Farkındalığı	Mineralleri gözleme	F.4.2.1.1	1
	Besinlerdeki yağları tespit etme	F.4.2.1.1, F.4.2.1.4	2
	Besinlerdeki suyun tespiti	F.4.2.1.1, F.4.2.1.2, F.4.2.1.3	3
	Sağlıklı üç öğün hazırlama	F.4.2.1.4	1
	Madde kullanımının (sigara, alkol vb.) zararlarına ilişkin poster hazırlama	F.4.2.1.5, F.4.2.1.6	2

Tablo 1 incelendiğinde Kitap 1’de yer alan bazı etkinliklerin birden fazla kazanımla eşleştiği görülmektedir. Bu eşleşmeye “besinlerdeki yağları tespit etme”, “besinlerdeki suyun tespiti” ve “madde kullanımının (sigara, alkol vb.) zararlarına ilişkin poster hazırlama” etkinlikleri örnektir.

Kitap 2’de yer alan Besinlerimiz ünitesindeki etkinliklerin FBÖP’deki kazanımlarla eşleşmesine ilişkin bulgular tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Kitap 2’de yer alan etkinliklerin Besinlerimiz ünitesindeki kazanımlarla eşleşmesine ilişkin dağılım.

Tema	Etkinlikler	Kazanımlar	f
Besin Analizi ve Sağlıklı Yaşam Farkındalığı	Besin içerikleri ve görevleri	F.4.2.1.1	1
	Besinlerde su ve mineral tespiti	F.4.2.1.2	1
	Besin tazeliği ve doğallığı ile sağlıklı beslenme arasındaki ilişki	F.4.2.1.3	1
	-	F.4.2.1.4	-
	Sigaranın zararlarına ilişkin poster	F.4.2.1.5	1
	Alkolün zararlarına ilişkin poster	F.4.2.1.5	1
	-	F.4.2.1.6	-

Tablo 2’ye göre Kitap 2’de yer alan her bir etkinlik Besinlerimiz ünitesindeki bir kazanımla eşleşmiştir. Ancak F.4.2.1.4 ve F.4.2.1.6 kazanımlarıyla eşleşen herhangi bir etkinliğin Kitap 2’de yer almadığı Tablo 2’de görülmektedir.

Kitap 1’de yer alan beslenmeyle ilgili etkinliklerin BSB açısından dağılımına yönelik bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Kitap 1’de yer alan beslenmeyle ilgili etkinliklerinin bilimsel süreç becerileri kapsamında dağılımı.

Tema	Etkinlik	Gözlem yapma	Ölçme	Sınıflama	Verileri Kaydetme	Hipotez kurma	Verileri kullanma ve model oluşturma	Değişkenleri değiştirme ve kontrol etme	Deney yapma
Besin Analizi ve Sağlıklı Yaşam Farkındalığı	Mineralleri gözlemeleme	+	+	+	+	+	+	+	+
	Besinlerdeki yağları tespit etme	+	-	+	-	-	-	-	+
	Besinlerdeki suyun tespiti	+	+	+	-	-	-	-	+
	Sağlıklı üç öğün hazırlama	+	-	+	+	-	+	-	-
	Madde kullanımının (sigara, alkol vb.) zararlarına ilişkin poster hazırlama	+	-	+	+	-	+	-	-
	Toplam	5	2	5	3	1	3	1	3

Tablo 3 incelendiğinde Kitap 1’de Besinlerimiz ünitesinde toplam beş etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerde en fazla desteklenen beceriler sırasıyla “sınıflama”, “gözlem yapma”, “verileri kaydetme”, “ölçme”, “deney yapma”, “verileri kullanma ve model oluşturma” becerileri şeklinde belirlenmiştir. Besinlerimiz ünitesinde yer alan etkinliklerde “hipotez kurma”, “değişkenleri değiştirme ve kontrol etme” becerilerinin ise en az düzeyde temsil edildiği görülmektedir.

Kitap 2’de yer alan beslenmeyle ilgili etkinliklerin BSB açısından dağılımına yönelik bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Kitap 2’de yer alan beslenmeyle ilgili etkinliklerinin bilimsel süreç becerileri kapsamında dağılımı.

Tema	Etkinlik kodlamaları	Gözlem yapma	Ölçme	Sınıflama	Verileri Kaydetme	Hipotez kurma	Verileri Kullanma ve model oluşturma	Değişkenleri değiştirme ve kontrol etme	Deney yapma
Besin Analizi ve Sağlıklı Yaşam Farkındalığı	Besinlerde su ve mineral tespiti	+	+	+	+	-	-	+	+
	Besin tazeliliği ve doğallığı ile sağlıklı beslenme arasındaki ilişki	-	-	-	+	-	-	-	-
	Besin içerikleri ve görevleri	-	-	+	+	-	+	-	-
	Sigaranın zararlarına ilişkin poster	-	-	+	+	-	+	-	-
	Alkolün zararlarına ilişkin poster	-	-	+	+	-	+	-	-
	Toplam	1	1	4	5	-	3	1	1

Tablo 4 incelendiğinde Kitap 2’de Besinlerimiz ünitesinde toplam beş etkinliğin bulunduğunu ve bu etkinliklerde en fazla desteklenen becerinin “verileri kaydetme” becerisi olduğu görülmektedir. Bu beceriyi sırasıyla “sınıflama”, “verileri kullanma ve model oluşturma” becerileri izlemektedir. Besinlerimiz ünitesinde yer alan etkinliklerde en az temsil edilen becerilerin ise sırasıyla “gözlem yapma”, “deney yapma” ve “ölçme” becerileri olarak sıralandığı Tablo 4’te yer almaktadır. Yine Tablo 4’teki bulgulara göre hipotez kurma becerisinin hiçbir beslenme etkinliğinde yer almadığı görülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma kapsamında incelenen kitapların birinde bulunan beslenme temalı etkinliklerin, 2018 FBÖP’deki ilgili kazanımların tamamını karşıladığı; diğer kitapta bulunan etkinliklerin ise bu kazanımları karşılamadığı tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre FBÖP’de yer alan “F.4.2.1.4.” ve “F.4.2.1.6.” kazanımlarına yönelik Kitap 2’de beslenme temalı herhangi bir etkinliğin yer almadığı belirlenmiştir. Bu durum Kitap 1’de yer alan beslenme temalı etkinlikler için geçerli değildir. Bu duruma göre kitap 2’de yer alan beslenme etkinliklerinin, öğretim programındaki kazanımları temsil etme açısından eksik olduğu söylenebilir. Mevcut araştırmadan farklı olarak, alan yazında Hayat Bilgisi Ders Programındaki beslenme ile ilgili kazanımların ders kitaplarındaki etkinliklerle karşılaştırıldığı bir çalışmada, etkinliklerin öğretim programındaki kazanımlarla dengeli bir şekilde dağıldığı görülmektedir (Aktaş, 2011). Ocak ve Kutlu-Kalender’in (2017) gerçekleştirdiği bir diğer çalışmada, 5. ve 6. sınıf Fen

Bilimleri ders kitaplarında yer alan içeriklerin öğretim programındaki kazanımlarla uyumu incelenmiştir. Bu çalışmada, mevcut araştırmadan farklı olarak, 6. sınıf Fen Bilimleri ders kitaplarındaki içeriğin kazanımlarla uyumunun yüksek olduğu, ancak 5. sınıf ders kitaplarında bu uyumun nispeten daha düşük olduğu belirlenmiştir. Öztürk'ün (2019) yaptığı bir başka çalışmada da yine mevcut araştırmadan farklı olarak programda yer alan kazanımlar yaşam becerileri ile ilişkilendirilerek ders kitaplarında yer alan etkinliklerin bu becerileri desteklemede eksik kaldığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda bu çalışmanın mevcut çalışmadan farkı incelenen ders programının Hayat Bilgisi dersine yönelik olmasıdır.

Bu araştırmada incelenen kitaplarda yer alan beslenme temalı etkinliklerin, belirli bilimsel süreç becerilerinde yoğunlaştığı, bazı becerileri ise yeterince desteklemediği belirlenmiştir. Kitap 1'de yer alan beslenmeyle ilgili etkinliklerin BSB dağılımı incelendiğinde, gözlem yapma ve sınıflama becerilerinin öne çıktığı görülmektedir. Bu becerilerin Kitap 1'deki beslenme etkinliklerinde yoğun bir şekilde yer alması öğrencilerin gözlem yaparak bilgi edinme ve sınıflandırarak düşüncelerini düzenleme gibi temel becerileri geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte verileri kaydetme ("*mineralleri gözlemleme*", "*sağlıklı üç öğün hazırlama*", "*madde kullanımının (sigara, alkol vb.) zararlarına ilişkin poster hazırlama*"), hipotez kurma ("*mineralleri gözlemleme*"), değişkenleri değiştirme ve kontrol etme, deney yapma vb. daha ileri düzey beceriler, bazı etkinliklerde eksik kalmaktadır. Benzer bir şekilde Atun ve Aktan'ın (2024) yapmış olduğu çalışmada da 5.-8. sınıf Fen Bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinliklerin "hipotez kurma" becerisi bağlamında yetersiz kaldığı belirlenmiştir. Ancak bu çalışmanın mevcut araştırmadan farkı incelenen etkinliklerin dördüncü sınıf düzeyinde olmamasıdır. Alanyazında yer alan bir diğer çalışmada ise ders kitaplarında yer alan fen etkinliklerinin "hipotez kurma" ve "deney yapma" gibi becerileri yeterince desteklemeyerek BSB'ne istenilen düzeyde odaklanmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Li vd., 2018). Bu durum, öğrencilerin beslenmeyle ilgili bilimsel süreçlerin derinlemesine anlaşılması açısından sınırlı bir deneyim yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Öğrenilen teorik bilgilerin analiz etme ve problem çözüme bağlamında kullanılmaması bu sınırlılıklar kapsamındadır (Harlen, 1999). Bu sınırlılıklar, öğrencilerin öğrenme sürecinde sorumluluk almamalarına, öğrenmede zorluk yaşamalarına ve öğrenmenin kalıcılığının sağlanamamasına neden olabilir. Oysa BSB, öğrencilerin bilimsel bilgi üretmelerini, kendi dünyalarını anlamalarını, öğrenme sorumluluklarını üstlenmelerini ve karşılaştıkları problemlere çözüm üretebilmelerini hedeflemektedir (Lind, 1988; Tan ve Temiz, 2003). Özellikle verileri kullanma ve model oluşturma, deney yapma ve değişkenleri kontrol etme gibi beceriler, öğrencilerin bilimsel araştırma süreçlerini kavramasında kritik rol oynadığından, bu becerilerin daha fazla etkinlik ile desteklenmesi önerilmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, Kitap 2'de yer alan beslenme odaklı etkinliklerde BSB'nin "*sınıflama*", "*verileri kaydetme*", "*verileri kullanma ve model oluşturma*" gibi temel aşamalarda yoğunlaştığı görülmektedir. Ancak hipotez kurma, değişken kontrolü ve deney yapma gibi üst düzey BSB kitap 2'deki beslenme temalı etkinliklerde yeterince yer bulamamaktadır. Benzer şekilde alanyazında yer alan Fen Bilimleri ders kitaplarındaki etkinliklerin incelendiği çalışmalarda, etkinliklerin hipotez kurma ve değişkenleri belirleme gibi beceriler açısından daha az temsil edildiği sonucuna ulaşılmıştır (Akçay, 2011; Bayır ve Kahveci, 2022; Torun vd., 2017). Mevcut araştırma sonuçları "*gözlem yapma*", "*ölçme*" ve "*deney yapma*" gibi bilimsel becerilerin de Kitap 2'de yer alan beslenme temalı etkinliklerde yoğunlaşmadığını göstermiştir. Bu sonuçlardan farklı olarak alanyazında yer alan diğer çalışmalarda fen etkinliklerinde gözlem yapma, sınıflama, ölçme gibi temel becerilere yer verilmediği tespit edilmiştir (Can, 2020; Torun vd., 2017; Yıldız Feyzioğlu ve Tatar, 2012). Can'ın (2020) çalışmasında ise etkinliklerin BSB'yi temsil etme durumlarının düşük olması mevcut araştırmada elde edilen sonuçlarla benzerdir. Bu durum, öğrencilerin bilimsel düşünme süreçlerini bütüncül bir biçimde edinmelerini kısıtlayabilir. Çünkü hipotez geliştirme ve deneysel süreçlerin deneyimlenmesi, öğrencilerin bilimsel araştırma yöntemlerine derinlemesine katılımını sağlayarak analitik düşünme becerilerini destekleyebilir (Kavak, 2019). Dolayısıyla etkinliklerin BSB'nin tüm aşamalarını kapsayacak biçimde zenginleştirilmesi, öğrencilere daha kapsamlı ve derin bir bilimsel perspektif kazandırılması açısından önem arz etmektedir.

Bu araştırmada incelenen kitaplarla ilgili değerlendirme yapıldığında, Kitap 1'deki beslenme temalı etkinliklerin öğretim programındaki kazanımlarla daha uyumlu olduğu ve BSB'nin belirli yönlerini etkili bir şekilde desteklediği görülmektedir. Gözlem yapma ve sınıflama gibi temel beceriler açısından zengin içerik sunulmasına karşın hipotez kurma, değişken kontrolü ve deney yapma gibi üst düzey becerilerin geliştirilmesine yönelik eksiklikler dikkat çekmektedir. Buna karşılık Kitap 2'deki etkinliklerin öğretim programındaki kazanımları karşılamada daha sınırlı olduğu ve BSB ile dahi uyum sorunları olduğu ortaya konulmuştur. Her iki kitapta da BSB'nin bütüncül bir şekilde ele alınmaması, öğrencilerin analitik düşünme ve problem çözüme kapasitelerinin yeterince desteklenemediğini göstermektedir. Bu bulgular ışığında, etkinliklerin geliştirilmesi sürecinde kazanımların ve BSB'nin dengeli bir şekilde kapsanması, eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi açısından kritik bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır (Atun ve Aktan 2024). Bu bağlamda ders kitaplarındaki beslenme temalı etkinliklerin, hipotez kurma, deney yapma ve değişken kontrolü gibi becerileri destekleyici nitelikte çeşitlendirilmesi, öğrencilerin sağlıklı beslenme alışkanlıklarını geliştirmeleri açısından önemli bir adım olacaktır (Öztürk, 2019).

Öneriler

Araştırma sonuçları, incelenen kitaplarda yer alan etkinliklerin, Besinlerimiz ünitesindeki kazanımların tamamını sistematik ve kapsamlı bir şekilde karşılamadığını göstermektedir. Aynı zamanda BSB basamaklarının her etkinlikte eksik temsil edildiği araştırmanın bir diğer sonucudur. Bu doğrultuda, BSB'nin tümünü kapsama potansiyeline sahip olmayan beslenme temalı etkinliklerin revize edilmesi, FBÖP'de yer alan beslenme kazanımlarının her birini destekleyici nitelikte

etkinliklerin ders kitaplarına eklenmesi, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini daha kapsamlı bir şekilde geliştirmelerine katkı sağlayabilecek öneriler arasındadır. Ayrıca bu becerilerin etkin kazanımı için Fen Bilimleri derslerinde tekrarlanan ve kademeli olarak derinleşen konu içeriklerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda yapılabilecek bir diğer öneri, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki ünitelerin sarmal yapısı ve BSB'nin önemi göz önüne alındığında, Türk Eğitim Sisteminin ikinci kademesinde yer alan farklı sınıf düzeylerindeki ders kitaplarında beslenme konusuna yönelik ünite ve etkinliklerin daha geniş bir yer bulmasıdır. Araştırmanın sonuçları çerçevesinde, Fen Bilimleri ders kitaplarındaki beslenme etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik sistematik bir yapıda düzenlenmesi önerilmektedir. Bu tür bir yapılandırmanın, öğrencilerin beslenme konusunda bilimsel farkındalık kazanmalarına ve beslenme okuryazarlıklarının artmasına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Etik Kurul İzni

Mevcut çalışma doküman inceleme çalışması olduğu için etik kurul izni alınması gerektiren çalışmalar arasında yer almamaktadır. Bu sebeple etik kurul izni beyan edilmemiştir.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması yoktur.

Kaynaklar

- Akçay, N. O. (2011). İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji ders kitabındaki ünite etkinliklerinin bilimsel süreç becerileri yönünden incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 15(46), 477-488.
- Aktaş, N. (2011). İlköğretim 1-3. sınıf hayat bilgisi ders programının besin ve beslenme ile ilgili kazanım ve etkinlikler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 23-31.
- Atun, T. ve Aktan, M. B. (2024). Fen bilimleri ders kitabı etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinde bütüncül yaklaşımı sağlayan bilimsel anlayışı kazandırması açısından incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(1), 1-23. <https://doi.org/10.33308/26674874.2024381667>
- Bağcı Kılıç, G., Haymana, F. ve Bozyılmaz, B. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programının bilim okuryazarlığı ve bilimsel süreç becerileri açısından analizi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(150), 52-63.
- Balçın, M. D. (2024). *Fen, mühendislik ve girişimcilik temelli etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin mühendisliğin doğası anlayışları, girişimcilik becerileri, kariyer ve yetenek gelişimi öz-yeterliklerine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Başar, T. (2021). 2018 fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan kazanımların bilimsel süreç becerileri açısından analizi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 218-235. <https://doi.org/10.17556/erziefd.756163>
- Bayır, E. ve Kahveci, S. (2022). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının bilimsel süreç becerileri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11(1), 253-262. <https://doi.org/10.30703/cije.1026825>
- Bencze, J. L. (2000). Procedural apprenticeship in school science: Constructivist enabling of connoisseurship. *Science Education*, 84, 727-739. [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200011\)84:6<727::AID-SCE3>3.0.CO;2-O](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6<727::AID-SCE3>3.0.CO;2-O)
- Can, K. (2020). *İlkokul fen bilimleri öğretim programı, ders kitabı ve öğrenci kazanımlarının bilimsel süreç becerileri bakımından değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Chan, M. T. (2002). The teaching of science process skills: Primary teachers' self-perception. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development*, 5(1), 91-111.
- Çakar, E. (2008). *5. Sınıf fen ve teknoloji programının bilimsel süreç becerileri kazanımlarının gerçekleşme düzeylerinin belirlenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Çeken, R. (2024). K-8 öğretim programlarında beslenme okuryazarlığı. A. Akgün ve Ü. Duruk (Ed.), *Eğitim alanında güncel bilimsel araştırmalar-VI* içinde (s. 125-143). İksad Yayınevi.
- Çelik, P. (2013). *Probleme dayalı öğrenmenin öğretmen adaylarının fizik dersi başarısı, öğrenme yaklaşımları ve bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi
- Çepni, S. ve Ayvacı, H. Ş. (2012). *Laboratuvar destekli fen öğretimi yaklaşımları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dindar, H. ve Taneri, A. (2011). MEB'in 1968, 1992, 2000 ve 2004 yıllarında geliştirdiği fen programlarının amaç, kavram ve etkinlik yönünden karşılaştırılması. *Kastamonu Education Journal*, 19(2), 363-378.
- Dökme, İ. ve Ozansoy, Ü. (2004, Temmuz). *Fen öğretiminde bilimsel iletişim kurabilme becerisi* [Sözlü bildiri]. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.
- Duran, B. (2012). *İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji ders kitabı etkinliklerinin bilimsel süreç becerileri kazandırma düzeylerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Efe, H. A., Efe, R. ve Yücel, S. (2012). Ortaöğretim biyoloji ders kitaplarında yer alan etkinliklerin bilimsel süreç becerileri açısından analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-20.
- Gall, J. P., Gall, M. D. ve Borg, W. R. (1999). *Apply in educational research: A practical guide*. Longman.
- Gündoğdu, Z. ve Aydın, A. (2024). 2018 fen bilimleri dersi öğretim programı 5-8. sınıf kazanımlarının yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi ve program hakkında öğretmen görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 127-170. <https://doi.org/10.17152/gefad.1279054>
- Güneş, Y. İ., Sağdıç, F. ve Şimşek, C. L. (2018). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarındaki etkinliklerin araştırmaya dayalı öğrenmeyi destekleme durumlarının belirlenmesi. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 2(2), 28-38.
- Harlen, W. (1999). Purposes and procedures for assessing science process skills. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 6(1), 129-144. <https://doi.org/10.1080/09695949993044>
- Karadağ, R. ve Kaya, Ş. (2017). Evaluation of acquisitions in primary education curricula based on Marzano taxonomy: A case study. *Journal of Theoretical Educational Science*, 10(2), 220-250. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.33169>
- Kavak, T. (2019). *STEM uygulamalarının 4. sınıf öğrencilerinin fen ve teknolojiye yönelik tutumlarına, bilimsel süreç ve problem çözme becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Kırkıç, K. A., Aydın, E. ve Yahşi, Ö. (2020). Öğrencilerin Başarısına ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği (ÖBÖY-ÖGÖ). *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2(3), 137-154. <https://doi.org/10.46423/izujed.732823>
- Kurnaz, F. B. (2013). *İlkokul 4. sınıflar için hazırlanan bilimsel süreç becerileri programının etkililiğinin belirlenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Li, X., Wang, L., Shen, J., Wang, J., Hu, W., Chen, Y. ve Tian, R. (2018). Analysis and comparison of scientific inquiry activities in eight-grade physics textbooks in China. *Journal of Baltic Science Education*, 17(2), 229-238.
- Lind, K. (1998). *Science process skills: Preparing for the future*. Orleans Board of Cooperative Education Services.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. Sage Publication.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB Yayıncılık.

- Mutlu, S. (2012). *Bilimsel süreç becerileri odaklı fen ve teknoloji eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri, motivasyon, tutum ve başarı üzerine etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Ocak, G. ve Kutlu Kalender, M. D. K. (2017). Ortaokul 5. ve 6. sınıf fen bilimleri öğretim programının kazanım ve içerik ilişkisinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 209-225.
- Özdemir, G. ve Yanık, H. B. (2017). Beşinci sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan etkinliklerin veriler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 203-221.
- Öztürk, M. K. (2019). Birinci sınıf hayat bilgisi ders kitabının hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan temel beceriler açısından incelenmesi. *TURAN-SAM*, 11(41), 535-541.
- Polat, M. ve Sarıtaş, D. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının üst düzey bilişsel beceri gerektiren bazı kazanımlara yönelik değerlendirmeleri; kazanımların ders kitabında verilme şekli ve karşılanma düzeyi. *Electronic Turkish Studies*, 12(33), 361-378. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12773>
- Saban, Y., Aydoğdu, B. ve Elmas, R. (2014). 2005 ve 2013 fen bilgisi öğretim programlarının 4. ve 5. sınıf düzeylerinin bilimsel süreç becerileri açısından karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(32), 62-85.
- Sichert-Hellert, W., Kersting, M. ve Manz, F. (2001). Changes in time-trends of nutrient intake from fortified and non-fortified food in German children and adolescents—15 year results of the donald study. *Nutrition*, 17(5), 49-55.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Story, M., Neumark-Sztainer, D. ve French, S. (2002). Individual and environmental influences on adolescent eating behaviors. *Journal of the American Dietetic Association*, 102(3), 40-51. [https://doi.org/10.1016/S0002-8223\(02\)90421-9](https://doi.org/10.1016/S0002-8223(02)90421-9)
- Tan, M. ve Temiz, B. K. (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 89-101.
- Taşar, M. F., Temiz, B. K. ve Tan, M. (2002, Eylül). *İlköğretim fen öğretim programında hedeflenen öğrenci kazanımlarının bilimsel süreç becerilerine göre sınıflandırılması* [Sözlü bildiri]. 5. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara.
- Torun, B., Helvacı, S. C. ve Pektaş, M. (2017, Eylül). *Fen bilimleri ders kitaplarının bilimsel süreç becerileri açısından değerlendirilmesi* [Sözlü bildiri]. Proceedings of 2nd International Contemporary Educational Research Congress, Muğla.
- Türkmen, H. ve Kandemir, M. E. (2011). Öğretmenlerin bilimsel süreç becerileri öğrenme alanı algıları üzerine bir durum çalışması. *Journal of European Educaiton*, 1(1), 15-24.
- Ünal, E. ve Cengiz, E. (2022). *İlkokul fen bilimleri 4 ders kitabı*. Ata Yayıncılık.
- Yaman, E., Akan, R., Doğan, M. ve Sarı, Ö. (2019). *İlkokul fen bilimleri 4 ders kitabı*. MEB Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız Feyzioğlu, E. ve Tatar, N. (2012). Fen ve teknoloji ders kitaplarındaki etkinliklerin bilimsel süreç becerilerine ve yapısal özelliklerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 108-125.
- Yücel, M. ve Karamustafaoğlu, S. (2020). Ortaokul 5. ve 6. sınıf fen bilimleri ders kitapları hakkında öğretmen görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 93-120.

Extended Abstract

Introduction

Nutrition is an important public health concern. The concept of nutrition, the foundations of which are laid in the family, continues to take shape during school life. Nutrition education provided in schools contributes greatly to the process of protecting sustainable health, making nutrition-related information permanent, and acquiring positive nutritional habits. Achievements in the curriculum must cover relevant topics to achieve the goals and outcomes determined in the education process. Acquiring accurate information about the concept of nutrition, which interacts with the concept of health, is also related to the achievements in the curriculum. In this respect, the purpose of this study was to determine the compatibility of the achievements in the fourth-grade nutrients unit of the 2018 Science Curriculum (FBÖP) with the activities in fourth-grade primary school science textbooks and to examine these activities in terms of scientific process skills.

Method

This study was designed using the document analysis technique, which is a qualitative research method. In line with the document review technique, the achievements of the 2018 FBÖP fourth-grade nutrients unit were determined. These achievements were matched with nutrition-related activities in primary school science textbooks. Activity names were coded while matching activities. The five activities in the book were coded by the researchers as observing minerals, detecting fats in foods, determining water in foods, preparing healthy three-course meals, and preparing a poster about the harm of substance use (cigarettes, alcohol, etc.). The five activities in the book were coded as determining water and minerals in foods, freshness and naturalness of foods, nutritional contents and functions, posters about the harm of smoking and posters about the harm of alcohol. The coded activities were then examined in the context of scientific process skills. At the same time, the two books that constituted the data source of the research were named Book 1 and Book 2. The obtained data were then analyzed using descriptive analysis method.

Results

According to the research results, while the nutrition-themed activities in Book 1 match the learning outcomes in the curriculum, there is no activity in Book 2 that matches the learning outcomes F.4.2.1.4 and F.4.2.1.6. According to the results obtained from the research results, observation and classification skills stand out in the distribution of scientific process skills in the nutrition-related activities in Book 1. The intensive inclusion of these skills in the nutrition activities in Book 1 allows students to develop basic skills such as obtaining information by observing and organizing their thoughts by classifying. However, more advanced skills such as recording data (“observing minerals”, “preparing three healthy meals”, “preparing a poster on the harms of substance use (cigarettes, alcohol, etc.), establishing hypotheses (“observing minerals”), changing and controlling variables, conducting experiments, etc., are lacking in some activities. The nutrition-focused activities in Book 2 focus on basic stages such as scientific process skills classification, recording data, using data, and creating models. However, high-level scientific process skills such as hypothesizing, variable control and experimentation are not sufficiently present in the nutrition-themed activities in Book 2. In addition, scientific skills such as observation, measurement and experimentation are not concentrated in the nutrition-themed activities in Book 2.

Discussion and Conclusion

According to the research results, the lack of sufficient representation of scientific process skills in each activity will create difficulties for students to gain a scientific perspective. This will also cause students to have inadequate discussion, problem-solving and analytical thinking skills. Students will not be able to produce rational solutions to the nutritional problems they encounter by remaining in the background of having accurate information about nutrition. Since nutrition is an area that directly affects individuals' daily lives, it is important for students to gain scientific process skills based on this theme. In this context, according to the results obtained from this research, diversifying the nutrition-themed activities in textbooks to support scientific process skills such as hypothesis formation, experimentation and variable control, will be an important step for students to develop healthy eating habits.

The research results show that the activities in the examined books do not cover each other sufficiently with the achievements in the unit "Our Foods." Another result of the research is that the steps of scientific process skills are underrepresented in each activity. In this context, revising the nutrition-themed activities that do not have the potential to cover all of the scientific process skills and adding activities that support each of the nutritional outcomes in the FBÖP to the textbooks are among the suggestions that can contribute to students developing their scientific process skills in a more comprehensive way. In addition, it is thought that repeated and gradual deepening of subject content in science courses is important for the effective acquisition of scientific process skills. Another suggestion that can be made in this context is that, considering the spiral structure of the units in the Science curriculum and the importance of scientific process skills, units and activities on the subject of nutrition, textbooks of different grades in the second stage of the Turkish education system should find a wider place. Within the framework of the results of the research, it is suggested that the nutrition activities in the science textbooks should be organized in a systematic structure to develop students' scientific process skills. It is thought that such a structure will contribute to students to gain scientific awareness of nutrition and increasing their nutritional literacy.

Erken Çocukluk Eğitiminde Sosyal Bilgiler Öğretiminin Kullanım Alanlarının Değerlendirilmesi

Neşe PEKER¹ , Ali MEYDAN² 

Öz

Erken çocukluk dönemi bireyin doğumdan itibaren ilk altı yılını kapsayan ve her açıdan gelişiminin oldukça hızlı olduğu bir dönemdir. Sosyal Bilgiler dersi Ülkemizde birçok bilimle ilişkili olarak eğitim öğretimin farklı kademelerinde bir ders olarak okutulmakla birlikte erken çocukluk eğitiminde de farklı öğrenme alanlarında kullanılmaktadır. Bu çalışmanın amacı, erken çocukluk eğitiminde sosyal bilgiler öğretiminin kullanım alanlarının okul öncesi öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesini sağlamaktır. Çalışma erken çocukluk döneminde sosyal bilgiler öğrenme alanlarının kullanılmasına yönelik okul öncesi öğretmenlerin adaylarının değerlendirmelerini sağlaması bakımından önemlidir. Araştırma nitel araştırma yöntemi yöntemlerinden durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında bir Devlet Üniversitesinin "Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı" da okuyan 12 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi esas alınmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının sosyal bilgileri; birçok disiplinin toplamı olarak özellikle de vatandaşlık, tarih, coğrafya gibi alanlarla ilişkilendirdikleri görülmüştür. Sosyal Bilgiler dersi öğrenme alanlarının okul öncesi öğretmen adayları tarafından çok fazla bilinmediği fakat kapsamı ile ilgili doğru bilgilere sahip oldukları gözlenmiştir. Ayrıca sosyal bilgilerin erken çocukluk döneminde sıklıkla kullanıldığı, bu dönemde oyunlaştırarak ve drama yoluyla sosyal bilgiler öğretimi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Erken çocukluk eğitimi, sosyal bilgiler, öğretim yöntemleri.

Geliş: 29 Nisan 2024, **Kabul:** 2 Mayıs 2025, **Yayın:** 25 Haziran 2025

Evaluation of the Areas of Use of Social Studies Teaching in Early Childhood Education

Abstract

The early childhood period covers the first six years of an individual's life from birth and is a period of rapid development in every aspect. Social studies course is taught as a course at different levels of education in our country in relation to many sciences, and is also used in different learning areas in early childhood education. The aim of this study is to evaluate the areas of use of social studies teaching in early childhood education by preschool teacher candidates. This study is important in terms of providing preschool teacher candidates' evaluations regarding the use of social studies learning areas in early childhood. The research was conducted using a qualitative case study design. The study group consisted of 12 teacher candidates studying in the "preschool education department of the faculty of education" of a state university in the 2022-2023 academic year. An easily accessible sampling method was used as the basis for the selection of the study group. A semi-structured interview form developed by the researchers was used as the data collection tool. The obtained data were analyzed using descriptive statistics. According to the results of the research, teacher candidates associated social studies as a sum of many disciplines, especially with fields such as citizenship, history, and geography. It was observed that preschool teacher candidates did not know much about social studies learning areas but had accurate information about their scope. In addition, it was concluded that social studies were frequently used in early childhood, and social studies could be taught through gamification and drama during this period.

Keywords: Early childhood education, social studies, teaching methods.

Received: 29 April 2024, **Accepted:** 2 May 2025, **Published:** 25 June 2025

¹ Aksaray Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, Çocuk Gelişimi Programı, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Aksaray, Sorumlu Yazar, nesepeker68@gmail.com

² Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Nevşehir, alimeydan01@gmail.com

Atf: Peker, N., & Meydan, A. (2025). Erken çocukluk eğitiminde sosyal bilgiler öğretiminin kullanım alanlarının değerlendirilmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi* 10(1), 11-24. <https://doi.org/10.47479/ihead.1475201>



© Ihlara 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

Erken çocukluk dönemi, doğumla başlayıp ilkokul yıllarına kadar devam eden, bireyin kişiliğinin temellerinin atıldığı önemli dönemlerdendir. Bu dönemde karşılaşılan zengin çevre olanakları, zengin bilgi birikiminin temelini oluşturmaktadır. Erken çocukluk döneminin doğru yapılanmasında, erken çocukluk dönemi eğitiminin önemli bir yeri vardır.

Dünyada erken çocukluk eğitimi önemle üzerinde durulan konulardan biri olmakla beraber yaş aralığı konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO), Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF), Dünya Erken Çocukluk Eğitimi Örgütü (OMEP) gibi organizasyonlar erken çocukluk dönemini doğumla başlayıp ilkokul yıllarına kadar olan dönem olarak ifade etmişlerdir (Kuru, 2020). Ülkemizde erken çocukluk eğitimi genellikle okul öncesi eğitimi ile eş değerde kullanılan bir kavramdır (Güven ve Efe-Azkeskin, 2021). Türkiye’de erken çocukluk eğitiminin gelişimi iki dönemde incelenmektedir. Bu dönemler Osmanlı Devleti dönemi erken çocukluk eğitimi ve Türkiye Cumhuriyeti dönemi “erken çocukluk eğitimi” olarak ifade edilmektedir (Kurnaz vd., 2024). Osmanlı Devleti zamanında Sıbyan okulları, Islahaneler, Darüleytamlar vardı. Sıbyan okulları Kuran okumayı, hesaplamayı öğreten kurumlardı. 19. yüzyılda azınlıkların anaokulları açtığına rastlanılmaktadır. Daha sonra ise Resmî Ana Mektepleri açılmış ve sayıları artmaya başlamıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında elliden fazla erken çocukluk eğitim kurumu bulunmaktaydı (Demir vd., 2024). Cumhuriyet döneminde ise ilk zamanlar yaşanan zorluklar sebebiyle ve harf inkılabının yapılmasıyla birlikte ağırlık ilkokullara yönlendirilmiştir. Var olan anaokulları kapatılmıştır. 1930’lardan itibaren gündüz bakımevi kurulmaya başlanmış ve ilerleyen yıllarda sayıları artmıştır. 1992’de “Okul Öncesi Eğitimi Genel Kurulu” açılarak faaliyetlerini sürdürmüştür (Güven ve Efe-Azkeskin, 2021). Günümüze gelindiğinde Avrupa ülkeleri gibi Türkiye de okul öncesi dönemde eğitimin önemi üzerinde durmaktadır. Doğumdan ilkokula kadar olan süreçte okula başlama yaşının düşürülerek %100 okullaşma oranına ulaşmak için çalışmalar sürdürülmektedir (Günel, 2023). Günümüze gelindiğinde, güncellenen eğitim öğretim programlarıyla erken çocukluk eğitiminin önemi artmıştır. Türkiye’de resmî olarak “erken çocukluk eğitimi” okul öncesi eğitim programlarında yerini almaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı’na (MEB, 2013) göre erken çocukluk dönemi; çocukların her yönden hızlı gelişim gösterdiği dönemlerdendir. Bu dönemde çocuk üzerindeki çevresel faktörlerin önemli bir etkisi vardır. Sekiz yaşına kadar olan bu süreçte ne kadar zengin çevre olanakları sunulursa; çocukların öğrenme, keşfetme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi birçok alanda gelişimlerine katkı sağlanır (MEB, 2013). Bu sebeple erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin iyi eğitim almış, günceli takip eden hem öğrencileri hem de ebeveynleri ile planlamalar yapmaya istekli olmaları gerekmektedir (Morrison, 2021). Erken çocukluk eğitimi ilkokula hazırlık niteliğinde olduğu için bu dönemde kazanılacak becerilerin sonraki eğitim kademelerine hazırlayıcı olması gerekir. “Sosyal Bilgiler” dersi, farklı disiplinlerin yer aldığı bir alan olması nedeniyle erken çocukluk döneminde çocukların farklı sosyal alan gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Güldalı, 2017; Güldalı ve Demirbaş, 2017). İlkokul öncesinde çocuklara, farklı disiplinlere ait alan becerilerin ve vatandaşlık becerilerinin gelişmesi için temel düzeyde eğitimler verilmesi gereklidir. Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi (NCSS), 0-8 yaş grubu çocukların sosyal bilgiler kavramlarını anlamak için gerekli zihinsel becerilere sahip olduğunu söylemiştir. Ayrıca bu dönemde sosyal bilgiler eğitimi verilmesinin vatandaşlık becerileri kazandırılmasında hayati rolü olduğunu söylemektedir (NCSS, 2019). Çocukların kimlik ve aidiyet duygularını geliştirmeye yardımcı olur. Farklı kültürlerle tanışmasına öncülük eden eğitimler sunabilir (Lilian vd., 2018). Erken çocukluk dönemi eğitiminde verilecek bazı kazanımların Sosyal Bilgiler dersine temel olabilecek nitelikte olduğu söylenebilir (Özenç, 2020). Ayrıca erken çocukluk döneminde kazandırılmaya çalışılan; başkalarına karşı nazik kelimeler kullanabilme, kendini fiziksel ve duygusal yönden tanıma, Atatürk konulu faaliyetlere katılma gibi birçok kazanımın sosyal bilgilerin amacına uygun olduğu söylenebilir (Balcı vd., 2012). Erken çocukluk eğitimindeki etkinliklerin sosyal bilgiler disiplinlerine ilişkin konulara temel oluşturduğu görülmektedir (Can-Yaşar vd., 2012). Erken çocukluk eğitimlerinde sosyal bilgiler disiplinlerine ilişkin kavramların yer aldığı ve Sosyal Bilgiler dersine özgü alan becerinin ve değerlerin kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. “Sosyal Bilgiler” dersinin becerilerinden olan; yer yön kavramları, mevsimler, hava olayları, harita, kroki gibi içeriklerin erken dönemlerde çocuklara kazandırılmasının faydalı olacağı ifade edilmiştir (Öztürk vd., 2015; Özer ve Çam-Aktaş, 2019). Bu nedenle Ülkemizde ilkokulun ilk üç sınıfında “Hayat Bilgisi” şeklinde, 4.sınıfta ve ortaokul kademelerinde “Sosyal Bilgiler” adı altında verilen Sosyal Bilgiler dersinin, sistematik bir ders olarak okutulmasında, ilkokulun geç kalınmış bir dönem olduğu düşünülmektedir (Aktın, 2014). Erken çocukluk döneminde çocukların potansiyellerini üst seviyelere çıkarmanın, yaşamlarının ilerleyen dönemlerine bireysel ve toplumsal anlamda önemli katkılar sağlayabileceği söylenebilir. Sosyal bilgilerin üç temel yaklaşımından biri olan vatandaşlık aktarımını erken yaşlarda sağlamak, etkili vatandaşlık bilinci oluşturmaya katkı sağlayabilir. Sosyal bilgilerin disiplinlerarası yapısı nedeniyle erken yaşlarda sosyal bilgiler eğitimi verilmesi çocukların farklı disiplinlere ait beceriler kazanmasını sağlayarak ilerleyen eğitim öğretim kademelerinde hazırbulunuşluk düzeylerini artıracakı düşünülmektedir.

Dünyada “sosyal bilgiler öğretim programları” na genel olarak bakıldığında erken çocukluk döneminde “tarih, coğrafya, vatandaşlık” gibi “Sosyal Bilgiler” dersinin disiplinleriyle doğrudan ya da dolaylı ilişkilendirilmeler yapıldığı görülmektedir (Coşku-Keskin ve Daysal-Ersoy, 2012). Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri’nde farklı eyaletlerdeki uygulamalarda, okul öncesi dönemden itibaren sosyal bilgiler disiplinlerinden tarih öğretiminin yapılabildiği, bu alanla ilgili etkinliklerin mevcut olduğu, çocukların bu sayede yakından uzağa, bugünden geçmişe, zamanı ve mekânı algılamalarının mümkün hale getirildiğine ilişkin örnekler mevcuttur (Aktın ve Dilek, 2014). Türkiye’de erken çocukluk eğitiminde sosyal bilgiler öğretiminin yapıldığı bilinmektedir. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı (OÖEP) ’ye baktığımızda sosyal bilgiler öğrenme alanlarına, becerilerine ve değerlerine uyumlu, zihinsel ve sosyal duygusal gelişime

katkı sağlayan kazanımların varlığı görülmektedir. Mekândaki konuma yönelik talimatları tanıma, olayları kronolojik şekilde sıralama, haftaların günlerini sırasıyla söyleme, zamana yönelik olguları anlama ve Atatürk'ün neden Türk milleti için önemli olduğunu açıklama şeklinde kazanımların olduğu görülmektedir. Ayrıca çocuğun kendisini ve ailesini tanıması, kendi haklarını ve çevresindekilerinin haklarını koruması, farklılıkların doğal olduğunu kabul edip saygıyla karşılaması, değişik kültürleri tanıması, görevlerini yerine getirmesi, Atatürk konulu faaliyetlerde görev alması, kurallara uyması gibi kazanımların olduğu da görülmektedir (MEB, 2013). OÖEP (2024)'e bakıldığında farklı derslerin becerilerinin yer aldığı alan becerileri kısmı göze çarpmaktadır. Bunlardan biri Sosyal Bilgiler dersi alan becerilerinin bulunduğu sosyal alan becerileridir. Sosyal alan becerileri kapsamında; kronolojik düşünme, değişimi algılama, mekânsal düşünme, coğrafi sorgulama, sosyolojik düşünme, coğrafi gözlem, harita becerisi gibi beceriler bulunmaktadır. Sosyal alan becerileri ile çocukların, kendisini ve yakın çevresini tanıması, vatandaşlık becerilerinin geliştirilmesi, tarihini ve millî zenginliklerini fark etmesi amaçlanmıştır (MEB, 2024).

Sosyal Bilgiler dersinin oluşturan bazı disiplinlerin karmaşık olduğu düşünülür (Şimşek-Çetin ve Akhan, 2015). “Sosyal Bilgiler” derslerinin ezberce yönelik, bunaltıcı ve soyut bir ders olduğu da söylenir (Kemple, 2017). Bu disiplinlerin erken çocukluk döneminde eğlenceli bir şekilde verilmesi gereklidir (Şimşek-Çetin ve Akhan, 2015). Eğitimcilerin, erken çocukluk çağındaki öğrencilere eğitim verme süreçlerinde çocukların dönemsel özelliklerine dikkat etmeleri gereklidir. Pedagojik yaklaşımları dikkate alarak oyun temelli, etkinlik temelli, proje temelli gibi yaklaşımlarla eğitimlerin gerçekleştirilmesi gereklidir (Rasheed vd., 2024). Erken çocukluk dönemi eğitimcileri alan gezileri ve sınıf dışı etkinliklere sıkça yer vermelidir. Bu şekilde öğrencilerin de dikkatini çekmenin yanında kalıcı öğrenmenin de sağlanacağı söylenebilir. Bu maksatla iş yeri gezileri, çocuk tiyatroları, tarihi ve kültürel mekanlar gibi birçok sınıf ve okul dışında yapılabilecek etkinlikler gerçekleştirilebilir (Öner ve Yiğit, 2021). Örneğin, sosyal alan becerilerinden olan tarihsel düşünme becerisini geliştirmek için erken çocukluk eğitiminde öğrencilerin müze ve ören yerlerine götürülmesi önemli bulunmaktadır (Aktın, 2017). Çocuklar, proje yaklaşımıyla çalışmalarla sosyal çevrelerine yönelik olumlu gelişmeler kaydedebilir (Çetingöz, 2017).

Erken çocukluk eğitiminde “sosyal bilgiler öğretimi” ile ilgili öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin, öğretmen adaylarının değerlendirmeleri ve uygulamalı çalışmalar önemli bir yere sahiptir. Aktın (2014), okul öncesi öğrencileriyle görüşmeler yaparak sosyal bilgiler eğitimi, meslekler öğretimi hakkında çalışma gerçekleştirmiştir. Güldalı (2017), literatür taraması ile erken çocuklukta sosyal bilgiler eğitimi değerlendirmiştir. Güldalı ve Demirbaş (2017), Sosyal Bilgiler dersinin temeli sayılabilecek olan Hayat Bilgisi Öğretim Programı ile OÖEP arasındaki sarmallığı doküman analizi yaparak incelemiştir. Öner ve Yiğit (2021) ilköğretim öncesinde “sosyal bilgiler öğretimi” ilişkin öğretmen görüşlerini almışlardır. Aktın (2017), yaptığı eylem araştırmasıyla okul öncesi dönem çocuklarının müze gezileri aracılığıyla tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Öntaş, Çarıkçı ve Sezgin (2021), hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinin okul öncesi eğitiminde nasıl sunulduğunu ve Türkiye’deki araştırmalara yansımaya şeklini doküman incelemesi yoluyla sunmuşlardır. Ayrıca sosyal bilgiler disiplinlerinden olan coğrafya eğitiminin okul öncesi dönemde kullanılmasına ilişkin çalışmalar bulunmaktadır (Can-Yaşar vd., 2012; Öztürk vd., 2015; Soydan, 2014; Yılmaz ve Aydemir, 2024). Ulaşılan kaynaklarda okul öncesi öğretmen adaylarının “erken çocukluk döneminde” de “sosyal bilgiler eğitimi” ne ilişkin değerlendirmelerini yansıtan güncel bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Araştırma okul öncesi öğretmen adaylarının erken çocukluk eğitiminde sosyal bilgiler öğretiminin kullanım alanlarını değerlendirmelerini ortaya koymasından araştırmacılara güncel kaynak sağlayabilir. Çocukların gelişim dönemleri göz önünde bulundurularak bu dönemde sosyal bilgiler öğretiminin hangi yöntem ve tekniklerle yapılabileceği konusunda öğretmen adaylarına fikir verebilir.

Bu araştırmanın amacı, erken çocukluk eğitiminde sosyal bilgiler öğretiminin kullanım alanlarının okul öncesi öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesini sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlerin yanıtları aranmaya çalışılmıştır.

- 1-Okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal bilgiler tanımlamaları nasıldır?
- 2-Okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal bilgilerin kapsamı hakkında düşünceleri nasıldır?
- 3-Okul öncesi öğretmen adayları erken çocukluk eğitiminde “sosyal bilgiler öğretiminin” gerekliliği hakkında ne düşünülmektedirler?
- 4-Okul öncesi öğretmen adayları tarafından erken çocukluk döneminde sosyal bilgiler öğretiminin hangi alanlarda yapılabildiği düşünülmektedir?
- 5-Okul öncesi öğretmen adaylarına göre erken çocukluk eğitiminde “sosyal bilgiler öğretimi” nasıl yapılmalıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma, teori meydana getirmeyi esas alan bir bakış açısıyla toplumsal olguları doğal ortamları çerçevesinde araştırmaya dayanan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Nitel araştırmanın temellerinde keşfedilmeyi bekleyen bir konu bulunmaktadır (Creswell, 2019).

Nitel araştırma yöntemi desenlerinden olan durum çalışmaları, olguları veya olayları derinlemesine analizler yapabilmek amacıyla küçük örneklem üzerinde çalışmaya uygun desenlerdir (Tüzel-İşeri, 2021). Yapılan çalışmada erken çocukluk eğitiminde sosyal bilgiler öğretiminin kullanım alanları ile ilgili öğretmen adaylarının genel bir değerlendirmelerini ortaya koymak için durum çalışması tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu kolay uygulanabilir örnekleme yöntemiyle ile belirlenmiştir. Kolay uygulanabilir örneklem, durum çalışması, fenomenoloji gibi desenlerle kullanılmaya elverişli örnekleme yöntemlerindedir. Araştırmacıya, araştırma sürecinde zamandan ve emekten tasarruf sağlayabilir. (Meydan, 2021). Öğretmen adaylarına telefon gruplarından ulaşılarak katılımcı olmaları için davet edilmiştir. Sosyal Bilgiler eğitimi mezunu öğretmen adayları daha çok ilgi gösterip çalışmaya katkı sağlamışlardır. Daha sonra tekrar öğretmen adayları ile görüşülmüş ve katılım sayısı gönüllülük esasına bağlı olarak artırılmaya çalışılmıştır. 4 öğretmen adayının da katılımcı olması sağlanmıştır. Görüşmeler neticesinde veri tekrarı oluşması nedeniyle katılımcı sayısı 12 olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunda 8 kişi, daha önce Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programından mezun olmuş ve mevcut durumda Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında eğitim görmektedirler. 4 öğretmen adayı daha önce sosyal bilgiler eğitimi lisans eğitimi almamış sadece okul öncesi öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarıdır. Çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin "okul öncesi eğitimi ana bilim dalı" okuyan 12 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adayları hakkındaki bilgiler tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubu.

Öğretmen Adayı		f	%
Cinsiyet	Kadın	9	75
	Erkek	3	25
Sınıf	2. sınıf	10	83.33
	3. sınıf	2	16.66
Önceden sosyal bilgiler eğitimi alma durumu	Evet	8	66.66
	Hayır	4	33.33
Yaş	20-30	6	50
	30-40	3	25
	40 ve üstü	3	25

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen adayları hakkında bilgi edinmeye yardımcı olması için demografik bilgi formu kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda genellikle çevre, süreç ve algılarla ilgili değişik yöntemlerle verilerin toplanması söz konusudur. Genel itibariyle gözlem, görüşme, doküman incelemeleri sık kullanılan yöntemlerdendir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırma sorusuna ilişkin hem önceden hazırlanmış hem de görüşme anında farklı detaylara girmeye fırsat veren bir anlayışa sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada öğretmen adaylarının erken çocukluk eğitiminde sosyal bilgiler kullanım alanları ile ilgili değerlendirme yapmalarını sağlayabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir.

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Ayrıca araştırmacılar tarafından geliştirilen yaş, cinsiyet, sınıf seviyesi gibi bilgilerin yer aldığı çalışma grubunu yakından tanımak için demografik bilgi formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile ilgili iki alan uzmanından yardım alınmıştır. İlk olarak sorular sosyal bilgiler eğitimi alanında öğretim üyesi olan ve Nitel Araştırma Yöntemleri dersi veren bir uzmanın görüşleri alınarak düzeltilmiştir. Uzman görüşüyle araştırmanın alt problemlerini tam yansıtmasını sağlamak adına dört tane olan soru sayısı altıya çıkarılmıştır ve soruların açık uçlu hale getirilmesi sağlanmıştır. İkinci olarak, farklı bir sosyal bilgiler eğitimi uzmanının görüşleri doğrultusunda, "öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmek istedikleri alanlar nelerdir?" sorusunun araştırma problemine uygun olmadığı değerlendirilmiş ve bu nedenle alt problemler listesinden çıkarılmıştır. Soru sayısı altıdan beşe indirilmiştir. Gerekli düzeltmelerden sonra anlaşılmayan soru olup olmadığını anlamak amacıyla çalışma grubunda yer almayan 4 öğretmen adayı ile pilot bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Anlaşılmayan bir sorunun olmadığı görülerek form uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Veriler toplanmaya başlamadan önce gerekli izinler alınmıştır. Katılımcılar bilgilendirilerek görüşme onay formları imzalatılmıştır. Görüşmeler yüz yüze yapılmıştır. Görüşmede görüntü kaydı alınmasını kabul etmeyen katılımcıların ses kaydının alınması için gerekli bilgiler verilmiştir. Kaydedilen seslerin ve katılımcıların açık kimliklerinin araştırmacı dışında kimseyle paylaşılmayacağı konusunda katılımcılara gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Görüşmelerde her bir ayrıntıyı dikkate almak için ses kaydı alınmıştır. Katılımcılara verdikleri katkıdan dolayı teşekkür edilmiştir. Görüşme kayıtları tek tek notlar halinde yazılmış ve word ortamına aktarılarak klasör oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Nitel bir araştırmada verilerin anlamlarını analiz edebilmek çalışmanın en önemli süreçlerindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Verilerin analizinde metin verilerini kodlamak,

resimleri ve imgeleri kodlamak, temalar geliştirmek, analiz için gerekli bilgisayar yazılımlarını kullanmak aşamalarını takip etmek önemlidir (Creswell, 2019). Betimsel analiz bir durumun yorumlanmadan analiz edilmesidir ayrıca doğrudan alıntılamalara imkân veren analiz türlerindedir (Baltacı, 2021). Araştırmada toplanan verilerin derinlemesine analizini yaparak birtakım genellemelere ulaşmak adına betimsel analiz yapılmıştır. Analiz sürecinde katılımcıların görüşleri yazılı hale getirilmiştir. Veriler iki araştırmacı tarafından analiz edilerek kodlar oluşturulmuştur. Kodlar temalara uygun bir şekilde frekanslarıyla birlikte tablolara yerleştirilmiştir. Tablolarda kodların hangi katılımcıya ait olduğunu gösteren bir bölüm yer almaktadır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde görüşme sonuçlarının analiz edilmesiyle elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Her bir alt probleme ilişkin bulgular uygun temalarla ilişkilendirilmiştir. Analiz sonuçları tablolar halinde sunulmuş olup doğrudan alıntılarla da desteklenmiştir.

Katılımcıların Sosyal Bilgiler Tanımlarına Yönelik Bulgular

Katılımcılardan sosyal bilgiler tanımlamaları doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. “Okul öncesi öğretmen adayları”nın sosyal bilgiler tanımlamalarına ilişkin bulgular.

Tema 1. Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Tanımları	f	Katılımcılar
1. Birçok disiplini içinde barındıran ders	4	“K1, K2, K3, K4”
2. Geçmiş bugün ve gelecek arasındaki köprü	2	“K6, K10”
3. İnsan ve toplumla ilgili her şey	2	“K8, K9”
4. Etkin vatandaş yetiştirmek	1	“K12”
5. Coğrafya öğretimi	1	“K7”
6. Beceri kazandıran ders	1	“K11”
7. Kültür öğretimi	1	“K5”

Tablo 2’ye göre katılımcılardan 4’ü “birçok disiplini içinde barındıran ders”, 2’si “geçmiş, bugün ve gelecek arasındaki köprü”, iki kişi de “insan ve toplumla ilgili her şey” şeklinde tanımlamışlardır. Ayrıca öğretmen adayları, “etkin vatandaş yetiştirmek”, “coğrafya öğretimi”, “beceri kazandıran ders” ve “kültür öğretimi” ifadeleri ile sosyal bilgiler tanımlarını yapmışlardır. Sosyal bilgileri birçok disiplini içinde barındıran ders olarak tanımlayan katılımcılardan bazılarının ifadeleri; “...kendi hayatını şekillendirebilen bireyler yetiştiren bir disiplinler bütünü olarak tanımlayabiliriz ...” (K1); “...sosyal bilimler insan, kültür, tarih, hukuk, örf adet, gelenek vatandaşlık, coğrafya, psikoloji, arkeoloji ve daha nice bilimlere içine alan geniş bir alan insan hayatı için toplumun yapısı için çok önemli ve geliştirilmesi gerek bir alandır...” (K2); “İnsanın geçmiş, bugün ve gelecek arasındaki köprü durumu hakkında bilgi edinme becerisini geliştiren ...”(K6) şeklindedir.

Tablo 2’ye göre öğretmen adaylarının sosyal bilgiler tanımlamaları genel olarak disiplinler arası bir alan ile ilgili olduğu görülmektedir. Tanımlamalarında vatandaşlık, coğrafya, sosyoloji gibi disiplinlerden bahsetmişlerdir. Ayrıca toplumsal konuları ilgilendiren ve geçmiş bugün ilişkisini kurarak tarihle ilgili olduğunu ifade eden tanımlar bulunmaktadır. Öğretmen adayları tarafından Sosyal Bilgiler dersinin beceri kazandıran bir ders olduğu da düşünülmektedir. Farklı tanımlamaların olmasının sebebinin sosyal bilgilerin doğasından kaynaklandığı düşünülebilir. Çünkü sosyal bilgilerin geçmişinde farklı varsayımlar olduğu bilinmektedir. Sosyal bilgilerin tanımlanması “sosyal bilim”, “yansıtıcı araştırma” ve “vatandaşlık aktarımı” şeklinde ifade edilen üç temel yaklaşım benimsenerek gerçekleşmiştir (Barr vd., 2013). Bu yaklaşımlar bağlamında öğretmen adaylarının farklı disiplinler üzerinden sosyal bilgileri tanımlaması doğal karşılanmaktadır. Katılımcılar sosyal bilgileri tanımlarken; tarih, coğrafya, vatandaşlık, sosyoloji gibi disiplinlerle ilişkisini kurmanın yanı sıra sosyal bilgiler dersinin kültür aktarımı ve beceri kazandırmada etkin bir ders olduğuna ifadelerinde yer vermişlerdir. Bu ifadeler öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler dersinin disiplinlerarası yapısı hakkında bilgi sahibi olduklarını göstermektedir.

Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Öğrenme Alanları ve Kapsamıyla İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Katılımcıların sosyal bilgiler öğrenme alanlarına ve kapsamına yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 3'te ve Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğrenme alanı ve kapsamıyla ilgili görüşlerine yönelik bulgular.

Tema 2. Sosyal Bilgiler Öğrenme Alanı	f	Katılımcılar
1. Birey ve toplum	6	"K1, K4, K6, K10, K11, K12"
2. Etkin vatandaşlık	6	"K1, K4, K6, K10, K11, K12"
3. Kültür ve miras	6	"K1, K4, K6, K10, K11, K12"
4. Küresel bağlantılar	5	"K1, K4, K6, K10, K11"
5. Bilim teknoloji ve toplum	5	"K1, K4, K6, K10, K11"
6. Üretim dağıtım ve tüketim	5	"K1, K4, K6, K10, K11"
7. İnsanlar yerler ve çevreler	5	"K1, K4, K6, K10, K11"
8. Geniş bir alan	3	"K2, K5, K9"
9. Bilgi beceri değer	2	"K3, K8"
10. Birey çevre küresellik	1	"K7"

Tablo 3'te sosyal bilgiler öğrenme alanları hakkında elde edilen bulgulara göre "birey ve toplum" ve "etkin vatandaşlık" en yüksek frekansa sahip öğrenme alanlarıdır.

Sosyal bilgiler öğrenme alanları ile ilgili öğretmen adaylarından bazılarının verdiği cevaplar; "...çevre, küresellik gibi alanlar da bu öğrenme alanlarına dahil olmuştur" (K7); "Öğrenme alanları; birey ve toplum, insanlar yerler ve çevreler, üretim dağıtım ve tüketim, bilim teknoloji ve toplum, kültür ve miras, etkin vatandaşlık, küresel bağlantılar. Sadece isimlerine bakarak bile çok yönlü bir alan olduğu söylenebilir..." (K6); "Birey ve toplumu dikkate alır etkin vatandaşlık becerisini sağlar kültür ve mirasın gelecek nesillere aktarılmasının sağlar... (K12) şeklindedir.

Tablo 3'e göre sosyal bilgiler öğrenme alanları genel olarak biliniyor olmasına rağmen ifade edilen "geniş bir alan", birey çevre ve küresellik", bilgi beceri ve değer" görüşlerinin ise sosyal bilgiler öğrenme alanları arasında yer almadığı görülmektedir. Öğrenme alanları ile ilgili birey ve toplum, etkin vatandaşlık, kültür ve miras, küresel bağlantılar; bilim, teknoloji ve toplum; üretim, dağıtım ve tüketim; insanlar, yerler ve çevreler şeklinde doğrudan öğrenme alanlarının isimlerinin söylenmesi katılımcılardan bir kısmının daha önce Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı mezunu olan okul öncesi öğretmen adayları olmasından kaynaklanmaktadır. Diğer öğretmen adayları sosyal bilgiler öğrenme alanları ile ilgili daha kapsamlı ifadelerle yer vermişlerdir. Fakat daha önce sosyal bilgiler eğitimi almamış okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme alanları hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir. Genel olarak bireyi, toplumu, beceri ve değerleri öğrenme alanları içerisine dahil etmişlerdir.

Tablo 4. Sosyal bilgiler kapsamına yönelik bulgular.

Tema 3. Sosyal bilgiler kapsamı	f	Katılımcılar
1. Tarih	9	"K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K11"
2. Coğrafya	9	"K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K11"
3. Vatandaşlık	6	"K2, K3, K4, K6, K9, K12"
4. Antropoloji	4	"K3, K5, K9, K11"
5. Psikoloji	3	"K1 K3, K5"
6. Sosyoloji	3	"K1, K3, K5"
7. Arkeoloji	3	"K1, K9, K11"
8. Felsefe	2	"K1, K3"
9. Hukuk	2	"K5, K10"
10. Ekonomi	2	"K7, K9"
11. Teknoloji	2	"K7, K11"
12. Meteoroloji	1	"K6"
13. Filoloji	1	"K5"
14. Medya	1	"K11"
15. Estetik	1	"K11"
16. Örf adet	1	"K8"

Tablo 4'te yer alan verilere göre, okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal bilgilerin kapsamına ilişkin görüşleri incelendiğinde, 9 katılımcının "tarih", 9 katılımcının ise "coğrafya" şeklinde yanıt verdiği görülmüştür. Bu iki kategori, en yüksek frekans değerlerine ulaşarak öne çıkmıştır. Kapsam olarak altı kişi vatandaşlık, dört kişi antropoloji, üç kişi psikoloji, üç kişi sosyoloji, üç kişi de arkeoloji ifadelerine yer vermiştir. Ayrıca felsefe, hukuk, ekonomi, teknoloji, meteoroloji, filoloji, medya, estetik ve örf adet ifadeleri de sosyal bilgilerin kapsamı olarak katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

Tablo 4'e göre öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun kapsam hakkındaki görüşlerinin benzerlik gösterdiği görülmektedir. Sosyal bilgiler dersinin kapsamı ile ilgili en çok yerleşmiş olan algının tarih, coğrafya ve vatandaşlık

disiplinlerinin olduğu yönündedir. Sosyal bilgilerin ülkemizdeki gelişimine bakıldığında tarih, coğrafya ve vatandaşlık dersleri ile örtüştürülmesinin doğal olduğu söylenebilir. Arkeoloji, felsefe, antropoloji, sosyoloji gibi disiplinlerin ifade edilmiş olması sosyal bilgiler dersinin disiplinler arası yönünün öğretmen adayları tarafından bilindiğini göstermektedir. Bir katılımcıların birden fazla disiplini sosyal bilgilerin kapsamına dahil etmesi sosyal bilgilerin çok disiplinli yapısının bilindiği yönünde fikir oluşturmaktadır. Kapsam olarak medya, estetik, örf adet gibi alanları ifade eden katılımcıların bu alanları herhangi bir disiplinle örtüştüremedikleri görülmektedir. Bu konuyla ilgili öğretmen adaylarının bazılarının verdiği cevaplar ise; “Çocuklar bu ders kapsamında geçmişini, coğrafyasını, vatandaşlık görevlerini, kültürlerini, teknolojiyi, sahip olduğu hakları ve dünyadaki farklı ülkeleri gibi birçok alan hakkında bilgi sahibi olur...” (K3); “Tarih, coğrafya, arkeoloji, antropoloji, sanat ve estetik, medya, teknoloji gibi disiplinlerin birleşimidir...” (K11); “Psikoloji, hukuk, sosyoloji, antropoloji, filoloji, tarih, coğrafya vb. çoğu alanlarla iç içe olan kapsam alanı oldukça geniş olan bir alandır...” (K5); “Tarih coğrafya vatandaşlık antropoloji ekonomi arkeoloji gibi birçok sosyal bilim alanını kapsamaktadır...(K9) şeklindedir.

Öğretmen Adaylarının Erken Çocukluk Eğitiminde Sosyal Bilgiler Öğretimine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının erken çocukluk eğitiminde sosyal bilgiler eğitiminin gerekli olup olmadığı hakkındaki görüşlerinden edinilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Erken çocukluk eğitiminde sosyal bilgiler öğretiminin gerekliliğine ilişkin bulgular.

Tema 4. Erken çocukluk eğitiminde sosyal bilgiler öğretiminin gerekliliği	f	Katılımcılar
Gerekli	12	“K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12”
Gerekli değil	0	

Tablo 5’te öğretmen adaylarının tamamı erken çocukluk eğitiminde sosyal bilgiler öğretiminin gerekli olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının bazılarının görüşleri şu şekildedir: “Okul öncesi öğretimde sosyal bilgiler derslerinden yararlanılması hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerine temel oluşturması bakımından önemlidir. Çünkü sosyal bilgiler dersleri yaşamda karşılığı olan derslerdir. İnsana ve topluma ait olan bilgileri içerir...” (K9); “Erken çocukluk döneminde sosyal bilgiler öğretimi detaya inmeden yüzeysel olarak bazı konularda verilebilir ve gerekli olduğunu düşünüyorum. Örneğin çocuğun sahip olduğu hakları, yerine getirmesi gerektiği sorumluluğu, özgürlüğünün hangi yerde başlayıp nerede son bulacağı gibi konuların yapılan etkinlikler ile çocuklara öğretilir...” (K4).

Tablo 5’e göre ve katılımcıların cevaplarından alıntılara göre değerlendirildiğinde erken çocukluk eğitiminde sosyal bilgiler öğretimi gerekli olarak görülmekte ve sosyal bilgiler alanında temel kazanımların verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Erken çocukluk döneminde çocuklara verilebilecek eğitimler oldukça önemli görülmektedir. Çünkü erken çocukluk döneminin sonraki eğitim hayatlarında ve kişilik oluşumunda oldukça önemli bir yeri vardır. Sosyal bilgiler dersinin disiplinlerarası yapısı gereği birçok disiplini kapsamı nedeniyle çocuklara erken çocukluk döneminde sosyal bilgiler dersinin verilmesi öğretmen adayları tarafından gerekli görülmektedir. Katılımcılar sosyal bilgiler dersini hayatın içinden bir ders olarak nitelendirdikleri için erken yaşlarda verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Sosyal bilgiler dersi ne kadar erken verilirse yaşama dair becerilerin o kadar fazla gelişeceğini düşünmektedirler.

Erken Çocukluk Eğitiminde Sosyal Bilgilerin Kullanılabildiği Alanlara İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının erken çocukluk eğitiminde sosyal bilgilerin kullanılabildiği alanlara ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Erken çocukluk eğitiminde sosyal bilgilerin kullanılabildiği alanlar

Tema 5. Sosyal bilgilerin kullanılabildiği alanlar	f	Katılımcılar
1. Yaşadığı çevreyi tanıma	5	“K3, K5, K6, K7, K8”
2. Hak ve sorumluluklar	4	“K2, K4, K10, K11”
3. Milli değerlerin benimsetilmesi	4	“K8, K10, K11, K3”
4. Meslekler	4	“K4, K5, K6, K9”
5. Zaman ve mekân algısı	3	“K1, K4, K8”
6. Çevre bilinci	3	“K1, K2, K4”
7. Belirli gün ve haftalar	3	“K2, K8, K9”
8. Kuralları öğrenme	2	“K5, K6”
9. Bilinçli tüketimcilik	2	“K1, K11”
10. Doğa olayları	2	“K7, K9”
11. Hava olayları	2	“K8, K9”
12. Bireysel farklılıklara saygı	1	“K6”
13. Tarihi ve doğal güzellikler	1	“K2”
14. Atatürk ve Türk büyüklerini tanıma	1	“K9”

Tablo 6’da erken çocukluk eğitiminde sosyal bilgilerin kullanılabildiği alanlara ilişkin bulgularda on dört farklı alan olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları görüşlerinde kullanım alanlarının başında “yaşadığı çevreyi tanıma” (5

kişi), “hak ve sorumluluklar” (4 kişi), “milli değerlerin benimsetilmesi” (4 kişi), “meslekler” (4 kişi) yer almaktadır. Ayrıca zaman ve mekân algısı oluşturmak için, çevre bilinci kazandırmak için, belirli gün ve haftaların öğretiminde, kuralları öğretmek için, bilinçli tüketicilik sağlanmaya çalışılırken, doğa olayları öğretilirken, hava olayları öğretiminde, Atatürk ve Türk büyükleri tanıtımında, farklılıklara saygı bilinci kazandırmak için ve tarihi doğal güzellikleri anlatılırken sosyal bilgilerin kullanıldığı öğretmen adayları tarafından ifade edilmiştir. Bu konuda bazı katılımcıların görüşlerinden yapılan alıntılar şöyledir: “...önemli Türk büyükleri ve Atatürk etkinlikleri okul öncesi dönemde yapılmaktadır. Bunun dışında çocukların kendisi ve ailesiyle ilgili geçmişini içeren olaylar, ülkelerinin bölgelerinin resmi ve dini tatil günleri ve ülkenin diğer tarihi kahramanlarını içerir...” (K9); “...çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunabileceği yani bu minvalde okulun bahçesine çıkıp öğrencilerle gözlem yapıp sonra da çevre hakkında konuşulabilir... öğrenciler kendi memleketleri hakkında bilgi verebilirler...” (K8); “...yaşadığı çevrenin kültürel özelliğini tanıma. Dünyadaki belli başlı kültürleri öğrenme, toplumsal kuralları öğrenme, meslekleri öğrenme...(K5).

Tablo 6’ya göre okul öncesi dönemde sosyal bilgilerin birçok alanda kullanılabileceği ifade edilmiştir. Kullanılan alanlar genel olarak tarih, coğrafya ve vatandaşlık konularıyla ilişkilendirilmektedir. Ayrıca ilköğretim 1, 2, ve 3. sınıflarda bulunan sosyal bilgiler dersinin temelini oluşturan hayat bilgisi dersinin içerikleriyle de örtüşürmüşlerdir. Öğretmen adaylarının verdiği yanıtlara göre erken çocukluk döneminde sosyal bilgiler dersi sık sık karşımıza çıkmaktadır. Yaşadığı yeri, konumunu öğrenirken, hava olaylarını ve doğa olaylarını fark etmelerini sağlarken, kuralları öğretirken, bireysel ve toplumsal farklılıklara saygı kazandırırken, tarihi ve doğal güzellikleri öğretirken, Atatürk ve Türk büyüklerini tanıırken ve daha birçok konuda sosyal bilgiler dersinin kullanılabildiği ifade edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre erken çocukluk eğitiminde sosyal bilgilerin kullanıldığı alanlar öğretmen adayları tarafından tahmin edilmektedir. Fakat tam olarak nerelerde kullanıldığını açıklamakta güçlük çekmektedirler.

Erken Çocukluk Eğitiminde Sosyal Bilgiler Öğretim Yöntemine İlişkin Bulgular

Katılımcıların erken çocukluk eğitiminde sosyal bilgiler öğretiminin nasıl yapılacağına ilişkin görüşlerinden oluşan bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Erken çocuklukta sosyal bilgiler öğretim yöntemi.

Tema 6. Sosyal bilgiler öğretim yöntemleri	f	Katılımcılar
1. Drama	6	“K1, K4, K5, K6, K9, K10”
2. Oyun	5	“K1, K4, K5, K6, K9”
3. Eğitici video	5	“K2, K3, K4, K9, K11”
4. Alan gezileri	4	“K1, K3, K9, K10”
5. Yaparak yaşayarak	4	“K2, K6, K7, K8”
6. Çocuk kitapları	3	“K2, K7, K9”
7. Etkinlik	3	“K1, K4, K11”
8. Rol model	2	“K2, K9”
9. Projeler	2	“K1, K9”
10. Boyama	2	“K4, K12”
11. Ders materyalleri	2	“K9, K11”
12. Somutlaştırma	1	“K4”
13. Kes yapıştır	1	“K12”

Tablo 7 incelendiğinde öğretim yöntemi olarak en fazla frekansa sahip olan görüşler, “drama”, “oyun”, “eğitici video”, “alan gezileri” ve “yaparak yaşayarak” öğrenme yöntemleri olmuştur. Katılımcıların kullanılabilecek öğretim yöntemlerine ilişkin daha düşük frekansa sahip olan ifadeleri çocuk kitapları ile, etkinlikler ile, rol model olarak, projeler ile, boyama yaptırarak, ders materyalleri ile, somutlaştırma ile ve kes yapıştır yaptırarak şeklindedir. Katılımcıların verdiği cevaplardan yapılan doğrudan alıntılar şu şekildedir: “Oyun yoluyla, drama yoluyla, Türkçe etkinliğinde sohbet ederek konuyla ilgili hikâye seçimiyle...” (K5); “...Örneğin çevre bilincini uyandırmada drama çalışması yapılabilir. Çizgi filmler, boyama çalışmaları, eğitsel oyunlar gibi her türlü şeyden faydalanarak sosyal bilgiler öğretimi yapılmalıdır...” (K4); “... oyun ve drama yoğunlukla kullanılabilir...” (K6); “...Sosyal bilgilerin içindeki kavramlar oyunlar..., drama, müze gezileri yoluyla verilebilir” (K9); “...Örneğin çevre bilincini uyandırmada drama çalışması yapılabilir...” (K4).

Tablo 7’deki bilgilere ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre oyun yoluyla öğretim ve drama yöntemi, okul öncesi dönem için uygun görülen öğretim yöntemleridir. Bu yaş grubunun özellikleri göz önünde bulundurulduğunda oyun temelli etkinliklerin kullanılmasının ifade edilmesi, katılımcıların erken çocukluk döneminde yapılabilecek öğrenme öğretme yöntemleriyle ilgili fikir sahibi olduklarını göstermektedir. Drama ve oyunun yüksek frekansa sahip olması, öğretmen adaylarının okul öncesi dönem çocuklarına uygun öğrenme yöntemlerini bilmesiyle ilişkilendirilebilir.

Eğitici videolarla öğretim yönteminin yüksek frekansa sahip olması, öğretmen adaylarının sınıflarda teknoloji kullanılmasına sıcak baktıklarını göstermektedir. Öğretmen adayları, doğdukları andan itibaren teknolojik cihazlarla ve yeni medya araçları ile tanışan çocukların, yine eğitici videolarla eğitilebileceğini düşünmektedirler. Öğretmen adayları alan gezilerinin kalıcı öğrenmeye önemli katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Yaparak yaşayarak öğrenme şeklinin yüksek frekansa sahip olması, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını önemstediklerini göstermektedir. Öğrencilere uygun öğrenme ortamları sunarak yaparak yaşayarak öğrenmeleri sağlanabilir.

Tartışma ve Sonuç

“Okul öncesi öğretmen adaylarının” erken çocukluk eğitiminde sosyal bilgilerin kullanım alanlarına yönelik değerlendirmelerinin yapıldığı araştırmada ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Çalışma grubunun sosyal bilgilere yönelik yaptıkları tanımlamalarda, sosyal bilgilerin çok disiplinli yapısına dikkat çektikleri görülmüştür. Sosyal bilgiler tanımlamalarında, başta tarih, coğrafya ve vatandaşlık olmak üzere diğer disiplinlerle ilişkisi kurulmuş ve beceri kazandırmada önemine değinilmiştir. Genel olarak öğretmen adayları sosyal bilgilerin birçok disiplini barındıran bir ders olarak nitelendirmişlerdir. Sadece coğrafya ve tarih öğretimi şeklinde ilişkilendirmeler yapan öğretmen adaylarının olduğu da görülmüştür. Öner ve Yiğit (2021) yaptıkları çalışmalarında bu durumun öngörülen bir sonuç olduğunu söylemişlerdir ve okul öncesi öğretmenlerinin Sosyal Bilgileri dersini coğrafya, tarih öğretimi ve toplumla ilgili konular şeklinde ifade ettiklerini ortaya koymuşlardır. Çetin ve Akhan (2015) yaptıkları çalışmada ise okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal bilimleri disiplinler arası bir alan ve toplumla alakalı bir alan şeklinde ifade ettikleri görülmüştür.

Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğrenme alanları ve kapsamına ilişkin değerlendirmeleri incelendiğinde, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı mezunu olan okul öncesi öğretmen adaylarının bu alanları genel olarak doğru bir şekilde tanımlayabildikleri görülmüştür. Sosyal bilgiler lisans mezunu olmayan okul öncesi öğretmen adayları tarafından ise doğru ifade edilmediği ve daha genel ifadelerle açıklamaya çalıştıkları görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak “okul öncesi öğretmen adaylarının” sosyal bilgiler öğrenme alanlarını pek fazla bilmedikleri düşünülebilir. Sosyal bilgilerin kapsamına ilişkin görüşlerini; tarih, coğrafya, vatandaşlık, ekonomi, antropoloji, filoloji, sosyoloji, psikoloji, felsefe, hukuk, meteoroloji, estetik, örf, adet şeklinde ortaya koymuşlardır. Sosyal bilgilerin kapsamını sayarken birçok disiplini söylemekle birlikte örf, adet gibi bazı ifadelerini herhangi bir disipline entegre edemedikleri ortaya çıkmıştır. Sosyal bilgilerin çok disiplinli yapısını bilmekle birlikte tam olarak hangi disiplinleri kapsadığını tam olarak bilmedikleri görülmektedir. Bu durumu Öner ve Yiğit (2021), yaptıkları çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilimlerin hangi disiplinlerden oluştuğu hususunda yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları şeklinde açıklamışlardır. Fakat Çetin ve Akhan (2015), öğretmen adaylarının sosyal bilgilere ve içerisindeki disiplinlere çok uzak olmadıklarını ifade etmiştir.

Katılımcıların erken çocukluk döneminde sosyal bilgiler öğretiminin gerekliliği hakkındaki değerlendirmelerine göre sosyal bilgiler eğitimi okul öncesi dönemde gerekli ve faydalı bulunmaktadır. Sosyal bilgiler ile ilgili temel bilgi ve becerilerin bu dönemde kazandırılması gerektiği konusunda öğretmen adayları ortak fikir sunmuşlardır. Öner ve Yiğit (2021), yaptıkları çalışmaya göre; okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk döneminde sosyal bilgiler eğitiminin gerektiğini ifade etmeleri araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Yaşar ve meslektaşları (2012), erken çocukluk eğitiminde hem hayat bilgisi hem de sosyal bilgiler derslerine hazırlık niteliğinde olduğunu ve bu nedenle coğrafya eğitiminin gerekli olduğunu ortaya koymuşlardır. Aktın (2017) ise ilkokuldan önce çocukların sosyal bilgiler eğitimi ve tarih eğitimi almasının önemli olduğunu ifade etmiştir. Fakat Ülkemizdeki öğretmenler tarafından sosyal bilgiler disiplinlerinden olan coğrafyaya ait faaliyetlerin okul öncesi çocuklarına uygun olmadığı öne sürülmüştür (Soydan, 2014).

Erken çocukluk döneminde sosyal bilgilerin hangi alanlarda kullanılabildiğine ilişkin bulgulara göre sosyal bilgilerin okul öncesinde birçok alanda kullanılabileceği görüşüne ulaşılmıştır. Öğretmen adayları sosyal bilgilerin kullanım alanlarını en çok coğrafya, vatandaşlık, tarih konuları ve hayat bilgisi konuları ile ilişkilendirmişlerdir. Öğretmen adayları erken çocukluk eğitiminde sosyal bilgilerin kullanılabildiğini örneklerle açıklamaya çalışmışlardır. Fakat tam olarak ne amaçla hangi alanlarda sosyal bilgileri kullanabileceklerine dair net bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Öztürk ve meslektaşları (2015), erken çocukluk döneminde sosyal bilgileri coğrafya konularıyla ilişkilendirmişler ve bu alanlarda kullanılabileceğini ifade etmiştir. Çetin ve Akhan (2015), çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarının erken çocukluk döneminde sosyal bilgilerin, tarih ve coğrafya alanlarında kullanılabileceğini ifade etmeleri yaptığımız araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Erken çocukluk döneminde sosyal bilgiler öğretiminin hangi yöntemlerle gerçekleştirilebileceğine ilişkin bulgulara göre; öğretmen adaylarının en fazla tercih edeceği yöntemler drama, oyun, eğitici videolar, alan gezileri ve yaparak yaşayarak öğrenme olmuştur. Bu yaş grubunun özellikleri göz önünde bulundurulduğunda oyun temelli etkinliklerin kullanılması katılımcıların konuyla ve erken çocukluk döneminde yapılan öğrenme öğretme etkinlikleriyle ilgili fikir sahibi olduklarını göstermektedir. Drama ve oyunun yüksek frekansa sahip olması, öğretmen adaylarının sıfır-sekiz yaş çocuklarına uygun öğrenme özelliklerini bilmesiyle ilişkilendirilebilir. Yapılan çalışmanın sonuçlarına benzer nitelikte olan Balcı ve meslektaşları (2012), kullanılan yöntemlerle ilgili olarak drama, gezi gözlem örnek olay yöntemlerinin önemsendiğini, ayrıca oyun ve drama yöntemlerinin de sıklıkla kullanıldığı ifade etmişlerdir. Soydan (2014), tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise ülkemizde okul öncesi öğretmenlerinin genellikle oyun yöntemini tercih ettikleri sonrasında ise çizgi filmler ve medya cihazlarının kullanımına yer verildiği ifade edilmektedir. Öner ve Yiğit (2021), çalışmalarında erken çocukluk eğitiminde çocuklara ders içi ve okul dışı etkinlikler yaptırıldığını, ayrıca gezi gözlem yöntemlerinin kullanıldığını ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak katılımcıların çoğu sosyal bilgilerin tanımına ilişkin doğru açıklamalar yapmışlardır. Öğretmen adaylarının özellikle daha önce sosyal bilgiler lisans eğitimi almış olanların öğrenme alanları hakkında doğru yanıtlar vermesi ve daha önceden sosyal bilgiler lisans eğitimi almamış okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme alanlarını daha geniş ifade etmeye çalışmaları okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme alanları hakkında net bilgiye sahip

olmadıklarını göstermektedir. Katılımcıların sosyal bilgilerin kapsamı hakkında verdikleri yanıtlar sosyal bilgiler hakkında detaylı bilgiye sahip olmasalar da genel olarak bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. Bazı öğretmen adaylarının sosyal bilgilerin kapsamındaki disiplinlerle verdikleri örnekleri tam olarak eşleştiremedikleri de görülmektedir. Öğretmen adaylarının sosyal bilgilerin erken çocukluk döneminde kullanıldığını fark etmekle birlikte net bilgilere sahip olmadıkları görülmüştür. Daha önceki okul öncesi eğitim programlarına bakıldığında sosyal bilgiler ile ilgili kazanımlar görülmektedir. OÖEP (2024)'te ise okul öncesi dönemde sosyal bilgiler, sosyal alan olarak daha net ifadelerle sunulmuştur (MEB, 2024). Bu nedenle öğretmen adaylarının sosyal bilgileri kullanım alanlarını daha kesin ifadelerle bilmeleri gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışma ile sosyal bilgilerin okul öncesi öğretmen adayları tarafından çok iyi bilinmediği, ne amaçla kullanılacağına dair yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Özellikle 2024 eğitim programında kazandırılacak becerilerin tüm detaylarıyla birlikte verilmesi, öğretmen adaylarının sosyal alanı daha iyi tanımlarına yardımcı olacaktır. Sosyal bilgilerin erken çocukluk eğitiminde kullanılması gerektiği ve sosyal bilgiler eğitiminde oyun, drama, hikâye gibi faktörlerin önemli olduğu vurgulanmıştır. Alan gezilerinin etkisine dikkat çekilerek mutlaka eğitim içeriğinde yer alması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre;

Okul öncesi öğretmen adaylarının lisans döneminde okul öncesi eğitim programlarını daha yakından tanımları sağlanarak, sosyal bilgiler dersinin erken çocukluk döneminde nerelerde kullanılabildiğine ilişkin net bilgilere ulaşmaları sağlanmalıdır.

Okul öncesi sosyal alan becerilerine yönelik deneysel araştırmalar yapılarak okul öncesi dönemde sosyal bilgiler ilişkisinin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir.

Okul öncesi eğitimde, sosyal bilgiler aracılığıyla yaşam becerileri gibi farklı becerilerin kazandırılması sağlanarak sosyal bilgiler etkin bir şekilde kullanılabilir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırmanın, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Rektörlüğü, Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kurulunun 2023.05.175 sayılı kararı ile etik ilkelere uygun olduğu beyan edilmiştir.

Yazar Katkısı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması yoktur.

Kaynaklar

- Aktın, K. (2014). Okul öncesi dönemde sosyal bilgiler eğitimi: mesleklerin öğretimine yönelik bir durum çalışması. *Turkish Studies*, 9(5), 139-155.
- Aktın, K. (2017). Okul öncesi dönemde müze eğitimi ile çocukların tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 465-486. <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.336734>
- Aktın K. & Dilek, G. (2014). Tarih/Sosyal bilgiler öğretim programlarında okul öncesi dönemde tarih öğretimi: ABD örneği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16), 36-56.
- Balcı, A., Gündoğdu, K., & Çelik, N. (2012). Okul öncesi eğitim programına ilişkin bir ihtiyaç analizi çalışması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 10-24.
- Baltacı, A. (2021). Nitel veri toplama araçları. A. Uzunöz (Ed.), *Bilimsel araştırma becerileri ve araştırmalarda güncel desenler makale incelemeleri ve örnek makale çalışmalarıyla içinde* (s. 71-99). Pegem Akademi
- Barr, R., Barth, J. L., Shermis, S. S. (2013). *Sosyal bilgilerin doğası* (C. Dönmez, Çev.). Pegem Akademi.
- Can-Yaşar, M., İnal, G., Uyanık, Ö., & Yazıcı, H. (2012). Okul öncesi dönemde coğrafya eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 75-87.
- Coşku-Keskin, S. & Daysal-Ersoy, D. (2012). Erken çocukluk döneminde sosyo-kültürel eğitime dair örnek bir çalışma: Mimar Sinan. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 117-130.
- Creswell, J. W. (2019). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri* (H. Özcan, Çev.) Anı Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi 2016).
- Çetingöz, D. (2017). Okul öncesi dönemde sosyal çevre konusunda uygulanan proje yaklaşımli eğitim. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 7(2), 109-123.
- Demir, E., Örs, A., Uzun, M., & Konyalioğlu, A. (2024). Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve gelişim aşamaları üzerine bir inceleme. *International QMX Journal*, 3(1), 94-99.
- Güldalı, Ş. (2017). Sosyal bilgileri okul öncesi dönem çocuklarıyla deneyimlemek: erken çocukluk döneminde sosyal bilgiler eğitiminin önemini gözden geçirme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1122- 1151.
- Güldalı, Ş. & Demirbaş, İ. (2017). Okul öncesi eğitim programı ile ilkököl hayat bilgisi öğretim programının sarmallığının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1084-1105.
- Günel, D. E. (2023). *Okul öncesi eğitim döneminde sosyal bilgiler öğretimiyle ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Güven, G. & Efe-Azkeskin, K. (2021). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. İ. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi içinde* (s. 2-50). Pegem Akademi.
- Kemple, K. M. (2017). Social studies, social competence and citizenship in early childhood education: Developmental principles guide appropriate practice. *Early Childhood Education Journal*, 45, 621-627.
- Kurnaz, Ö., Görel, A., Coşkun, K., Sert, M., & Altun, M. (2024). Dünyada ve Türkiye’de okul öncesi eğitimin gelişimi. *The Journal of Academic Social Science*, 150(150), 443-451. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.75494>
- Kuru, N. (2020). Erken çocukluk eğitiminin tanımı, kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed.), *Erken çocukluk eğitimine giriş içinde*, (s. 9-26). Anı Yayıncılık.
- Lilian, G. K., Paul, O. A., & Njeri, M. J. (2018). Relevance of social studies curriculum content for enhancing responsibility among preschool children in Nairobi County, Kenya. *Journal of Education and Training*, 5(2), 205–220. <https://doi.org/10.5296/JET.V5I2.13613>.
- Meydan, A. (2021). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri. A. Uzunöz (Ed.), *Bilimsel araştırma becerileri ve araştırmalarda güncel desenler makale incelemeleri ve örnek makale çalışmalarıyla içinde* (s. 25-39). Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. MEB Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024). *Okul öncesi eğitim programı: Türkiye yüzüylü maarif modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programokuloncesiOnayli.pdf> adresinden alınmıştır.
- Morrison, G. S. (2021). *Günümüzde erken çocukluk eğitimi* (S. Sönmez, Çev.). Nobel yayıncılık. (Original yayın tarihi 2018).
- National Council for the Social Studies [NCSS] (2019). *Early childhood in the social studies context*. 01.10.2024 tarihinde <https://www.socialstudies.org/position-statements/early-childhood-social-studies-context> adresinden edinilmiştir.
- Öner, D. & Yiğit, E. Ö. (2021). Okul öncesinde sosyal bilgiler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 191- 215. <https://doi.org/10.38015/sbyy.913056>
- Öntaş, T., Çarıkçı, S., & Sezgin, K. A. (2021). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersinin okul öncesine yansımaları. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 5(2), 454-471. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1004344>
- Özenç, M. (2020). Okul öncesi eğitimi programındaki kazanımlar ile ilkököl 1. sınıf kazanımları ne kadar uyumlu? *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 97- 110.
- Özer, M. & Çam-Aktaş, B. (2019). Değerler eğitimi devamlılığı: okul öncesi eğitim programından hayat bilgisi öğretim programına. *İlköğretim Online*, 18(1), 389- 405. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.527640>
- Öztürk, M., Giren, S., Yıldırım, E., & Şimşek, Ü. (2015). Güncellenen okul öncesi eğitim programının coğrafya eğitimi açısından incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4). <https://doi.org/10.18026/cbusos.22851>

- Rasheed, H. R., Zafar, J. M., & Munawar, N. (2024). Emerging trends of assessment and evaluation toward students' learning in early childhood education: An analysis. *Remittances Review*, 9(3), 442-456.
- Soydan, S. (2014). Türkiye, Amerika ve Avusturya'da görev yapan öğretmenlerin okul öncesi coğrafya öğretimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40, 9-24.
- Şimşek-Çetin, Ö. & Akhan, N. E. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal bilimler hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 816-828.
- Tüzel-İşeri, E. (2021). Durum çalışması deseni. A. Uzunöz (Ed.), *Bilimsel araştırma becerileri ve araştırmalarda güncel desenler makale incelemeleri ve örnek makale çalışmalarıyla içinde* (s. 373-387). Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.
- Yılmaz, H. & Aydemir, A. (2024). Okul öncesi öğretmen adaylarının coğrafi kavramların çocuklara öğretimine yönelik görüşlerin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 479-492. <https://doi.org/10.24315/tred.1396403>.

Extended Abstract

Purpose

The purpose of this study is to ensure that the usage areas of social studies teaching in early childhood education are evaluated by preschool teacher candidates.

Research Method

In this study, a case study design was used, which is a qualitative research method. Qualitative research methods prefer to investigate social phenomena without separating them from the environment in which they belong. This study aims to identify a new topic in the natural environment. Qualitative research methods, known as patterns that are suitable for research on small samples, analyze case studies, facts and events in depth.

Results

Many participants provided correct explanations regarding the definition of social studies. The fact that the teacher candidates, especially those who had previously received an undergraduate education in social studies, gave correct answers about the learning areas and the preschool teacher candidates who had not previously received an undergraduate education in social studies tried to express their learning areas more broadly shows that the preschool teacher candidates did not have clear information about their learning areas. The answers given by the participants about the scope of social studies showed that although they did not have detailed information about social studies, they had general information. It was also seen that some teacher candidates could not fully match the examples they gave with the disciplines within the scope of social studies. Although the teacher candidates realized that social studies was used in early childhood, they did not have clear information. When we look at the previous preschool education programs, we see achievements related to social studies. In the OÖEP (2024), social studies were presented with clearer expressions as a social field in the preschool period (MEB, 2024). For this reason, it is thought that teacher candidates need to know the areas of use of social studies with more precise expressions. In this study, it was determined that social studies, according to preschool teacher candidates, many different methods such as games, drama and field trips should be used in early childhood education, and that many different methods such as games, drama and field trips can be used in social studies education.

Discussion, Conclusion and Suggestions

It was observed that the study group drew attention to the multidisciplinary structure of social studies in their definitions of social studies. In the definitions of social studies, its relationship with other disciplines, especially history, geography and citizenship, was established, and its importance in acquiring skills was emphasized. In general, teacher candidates described social studies as a course that includes many disciplines. It was also observed that teacher candidates made associations only in the form of geography and history teaching. Öner and Yiğit (2021) stated in their study that this situation was an expected result and revealed that preschool teachers expressed social studies as geography, history teaching and society-related issues. In the study conducted by Çetin and Akhan (2015), it was observed that preschool teacher candidates expressed social sciences as an interdisciplinary and society-related field. With the evaluations made by the teacher candidates about the learning areas and scope of social studies, it was seen that the learning areas were generally correctly expressed by the preschool teacher candidates who had previously graduated from social studies teaching. It was observed that the preschool teacher candidates who did not graduate from social studies were not expressed correctly and tried to explain them with more general expressions. Based on these findings, it can be thought that the "preschool teacher candidates" did not know much about the "social studies learning areas". They expressed their views on the scope of social studies as history, geography, citizenship, economy, anthropology, philology, sociology, psychology, philosophy, law, meteorology, aesthetics, customs, traditions. While listing the scope of social studies, it was revealed that they could not integrate some expressions such as customs and traditions into any discipline, although they mentioned many disciplines. Although they know the multidisciplinary structure of social studies, they do not know exactly which disciplines they cover. Öner and Yiğit (2021) explained this situation in their study as preschool teachers not having enough knowledge about which disciplines social sciences consist of. However, Çetin and Akhan (2015) stated that prospective teachers are not far from social studies and the disciplines within them.

According to the participants' evaluations about the necessity of "teaching social studies" in the "early childhood period", social studies education is found to be necessary and useful in the preschool period. Teacher candidates shared the common opinion that basic knowledge and skills related to social studies should be acquired in this period. According to the study conducted by Öner and Yiğit (2021), the fact that "preschool teachers" stated that social studies education is necessary in the "early childhood period" supports the research result. Yaşar et al. (2012) revealed that early childhood education is preparatory for both life studies and social studies courses; therefore, geography education is necessary. Aktın (2017) stated that it is important for children to receive social studies education and history education before primary school. However, according to teachers in our country, it has been suggested that geography activities, which are among the social studies disciplines, are not suitable for preschool children (Soydan 2014).

Based on the findings regarding the areas in which social studies can be used in early childhood, it has been concluded that social studies can be used in many areas in preschool. Teacher candidates have mostly associated the use of social studies with geography, citizenship, history and life studies. Teacher candidates have tried to explain with examples that social studies can be used in early childhood education. However, it has been observed that they do not

have clear information about the exact purposes and areas in which they can use social studies. Öztürk et al. (2015) have associated social studies with geography in early childhood and stated that it can be used in these areas. Çetin and Akhan (2015) stated that “preschool teacher candidates” can be used in the fields of history and geography in “early childhood”, which supports the findings of our research.

According to the findings regarding the methods that can be used to teach social studies in early childhood, the methods that teacher candidates will prefer the most are drama, games, educational videos, field trips and learning-by-doing. Considering the characteristics of this age group, the use of game-based activities shows that the participants have an idea about the subject and the learning and teaching activities carried out in early childhood. The high frequency of drama and games can be associated with the teacher candidates knowing the learning characteristics suitable for children aged zero to eight. Balcı et al. (2012) stated that drama, trip observation case study methods are crucial regarding the methods used, and that game and drama methods are also frequently used. In the study conducted by Soydan (2014), it was stated that preschool teachers in our country generally prefer the game method and then use cartoons and media devices. Öner and Yiğit (2021) stated in their studies that children are made to perform in-class and out-of-school activities in early childhood education, and trip observation methods are also used.

Based on the research results;

Preschool teacher candidates should be provided with a closer understanding of preschool curriculum during their undergraduate studies, as well as clear information on where social studies can be used in early childhood.

Future research can provide a better understanding of preschool social studies by conducting experimental research on preschool social field skills.

Social studies can be used effectively by providing different skills, such as life skills, through social studies in preschool education.

Yurt Dışına Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmeni Olarak Atanan Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası İletişim Algıları

Hüseyin GÖRGÜLÜ¹ , Süleyman GÖKSOY² 

Öz

Bu çalışmanın amacı yurt dışına Türkçe ve Türk kültürü öğretmeni olarak atanan sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası iletişim algılarını tespit etmektir. Araştırma, 2024 yılında yurt dışında aktif çalışan ve daha önce çalışmış sınıf öğretmenleriyle yürütülmüştür. Çalışmayı yapabilmek için amaçlı örneklem yöntemlerinden kartopu yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, nitel araştırma desenine göre oluşturulmuştur. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu tekniği ve yüz yüze görüşmeyle toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Öğretmenlerin farklılık kavramına ve farkındalıklara ilişkin duyarlılık deneyimlerine dair ifadelerinde; gelenek, dil ve din kavramlarının ortak unsurlar olarak öne çıktığı görülmektedir. Sınıf öğretmenleri, duyarlılık kavramı ve duyarlılığa ilişkin deneyimleri temasında; gelenek ve göreneklere duyarlılık, yaşam tarzına duyarlılık ve dini duyarlılık kavramlarını ortak kavram olarak görmektedir. Yine sınıf öğretmenleri beceriklilik kavramını ve beceriklilik ile ilgili deneyimlerini; kültürel beceriklilik ve dil becerikliliği kavramlarını ortak kavram olarak görmektedir. Araştırma sonucunda öğretmenler, kültürlerarası farkındalığı kültürel ve sosyal yapı ile ilişkilendirdiler, kültürlerarası duyarlılığı iletişim ve etkileşimle ilişkilendirdiler, kültürlerarası becerikliliği ise kültürel ve dilsel alanda gelişim ile ilişkili olduğunu dile getirmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Sınıf öğretmeni, kültürlerarası iletişim, kültürlerarası farkındalık, kültürlerarası duyarlılık, kültürlerarası beceriklilik.

Geliş: 5 Kasım 2024, Kabul: 8 Mayıs 2025, Yayın: 25 Haziran 2025

Intercultural Communication Perceptions of Classroom Teachers Appointed Abroad as Turkish and Turkish Culture Teachers

Abstract

The aim of this study is to determine the intercultural communication perceptions of classroom teachers appointed abroad as Turkish and Turkish culture teachers. The research was conducted with classroom teachers who were actively working abroad and those who had previously worked abroad in 2024. The snowball method, a purposeful sampling method, was used to conduct the study. The research was conducted according to the qualitative research pattern. The data were collected using semi-structured interview form technique and face-to-face interview. A descriptive analysis technique and a qualitative analysis methods were used in the analyze of the data. In teachers' views on the concept of difference and their sensitivity experiences related to awareness, the concepts of tradition, language, and religion are seen as common elements. The study revealed that classroom teachers view the concept of sensitivity and their experiences related sensitivity, sensitivity to traditions and customs, sensitivity to lifestyle and religious sensitivity as common concepts. Similarly, classroom teachers view the concept of competence and experiences related to competence, cultural competence and language competence as common concepts. According to the research results, teachers associated intercultural awareness with cultural and social structure, associated intercultural sensitivity with communication and interaction, and stated that intercultural competence is related to development in the cultural and linguistic field.

Keywords: Classroom teacher, intercultural communication, intercultural awareness, intercultural sensitivity, intercultural resourcefulness.

Received: 5 November 2024, **Accepted:** 8 May 2025, **Published:** 25 June 2025

¹ Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Düzce, Sorumlu Yazar, gorgulu_54@hotmail.com

² Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Düzce, suleymangoksoy@duzce.edu.tr

Atf: Görgülü, H., & Göksoy, S. (2025). Yurt dışına Türkçe ve Türk kültürü öğretmeni olarak atanan sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası iletişim algıları. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi* 10(1), 25-40. <https://doi.org/10.47479/ihead.1579562>



Giriş

Küreselleşmenin beraberinde getirdiği yenilik ve ilerlemeler “kültürlerarası iletişim” kavramının daha fazla kullanılmasına neden olmuştur. Farklı kültürel alanlarda elde edinilen çıkarımlar ve tecrübelerle geliştirilmiş kişiler arasındaki karşılıklı etkileşim ve alışverişe kültürlerarası iletişim denir (Bekiroğlu ve Balcı, 2014). Günümüzde iletişim teknolojilerinin dünyaya hâkim olması, uluslararası ilişkilerin gittikçe artması, uluslararası çalışma alanlarının çoğalması, bilim insanlarının ve öğrencilerin hareketliliği ve buna benzer faktörlerin artması farklı kültürler arasındaki iletişimi yoğunlaştırmıştır. Bu durumlar kültürlerarası iletişim yeterliliğini ön plana çıkarmıştır. Kültürlerarası iletişim yeterliliğinin farklı kültürleri anlayabilmek adına gerekli olan bilgi, tutum, beceriden oluştuğu söylenebilir. Kültürlerarası iletişim yeterliliği “karşılıklı kültürel paylaşım yapılması arzulan paylaşımlarında istenilen kültürel paylaşım düzeyine ulaşmak amacıyla etkin ve yerinde iletişim davranışları ortaya koyma becerisidir” (Chen, 1990). Kültürlerarası yeterlilik, kültürel paylaşımın uymak koşuluyla uygun yöntemlerle fikir üretme ve ortak bilinç gösterme becerisidir (Hammer vd., 2003). Kültürlerarası iletişim yeterliliği üç temel kavramın bir arada bulunmasıyla ortaya çıkmaktadır. Bu kavramlar; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal kabiliyetler olarak tanımlanmaktadır. Bu kavramlardan bilişsel boyut kültürlerarası çeşitliliğin farkına varılmasını, ikinci temel kavram olan duyuşsal boyut ise kültürlerarası duyarlılığı ve son boyut olan davranışsal boyut ise kültürlerarası becerikliliği temsil etmektedir (Chen ve Starosta, 1997).

Bilişsel boyutu ifade eden kültürlerarası farkındalık, kişinin iki ayrı kültür arasındaki benzerlik ve farklılıkları anlayabilme kapasitesidir. İki kültür arasında çeşitlilikleri okuyabilmek, özgün olarak yeniden ifade etmek ve olayları yargıya bağlamaya çalışmak önemlidir. Kültürel farkındalık süreci içinde bulunan birey; bakışlar, jestler ve kibarlık standartları gibi bazı tüm dünya kültürlerinin kabul ettiği insan davranışlarının, iki farklı kültür insanı tarafından, kültürlerarası iletişim akışında nasıl işlediğini kavramaya başlar (Üstün, 2011). Kültürler arasındaki bu değişikliklerin özü, yalnızca ülkenin bulunduğu konum, lisan, inanış, kültürel sofra adabı vb. öğelere bağlı kalmamakta, o coğrafyada yetişen ve o coğrafyaya ait gelenek-göreneklerini özümseyen kişilerin kavrama, değer verme, bu gelenek-göreneklere sahip çıkma davranışlarıyla yakından ilişkilidir (Eğinli, 2011). Bu bahislerden dolayı iki farklı coğrafyanın insanları arasında ayrıt edici çizgiler meydana gelmektedir.

Farklı ülke insanlarını tanıyan, anlayan ve olumlu davranışlar besleyen kişilere duyulan talebin kendini gösterdiği söylenebilir. Bu talebin nihayeti olarak kültürlerarası duyarlılık kavramı son zamanlarda önemli olmaya başlamıştır. Kültürlerarası duyarlılık kavramı çeşitli tanımlarla açıklanmaya çalışılmaktadır. Kültürlerarası duyarlılık, bireyin farklı kültürleri anlayarak bu farklılıklara saygılı ve uyumlu davranabilmesi, aynı zamanda kültürel etkileşimlerde olumlu tutumlar geliştirebilme becerisidir (Chen ve Starosta, 1997). Hammer vd. (2003) ise kültürlerarası duyarlılık kavramını kültürel çeşitliliklerle alakalı olarak yaşanılanlardan çıkarımda bulunma ve bu çıkarımlardan haberdar olma kabiliyeti olarak ifade etmektedir. Bulduk vd. (2011) kültürlerarası duyarlılık kavramını “kültürlerarası değişiklikleri kavrama, değişiklikleri içselleştirme ve onaylamada kendi içsel olgunlaşmayı sağlamak amacıyla ihtiyaç duyulan süregelen istek” şeklinde ifade etmektedir. Fritz vd. (2002) göre kültürlerarası duyarlılık bireyin değişik değerlere sahip kişiler, vakalar veya mekânlar ile karşılaştığında bu çeşitlilikleri öğrenme, olumlu duygular besleme veya ilgi duyma gibi duygusal yönelimleri içine alır. Kültürlerarası duyarlılık bir anlamda da iki farklı kültürden gelen bireylerin kendi görüşlerine karşı hassas davranmaktır (Bhawuk ve Brislin, 1992). Chen ve Starosta (1997) kültürlerarası uyum bilincine sahip kişilerde, farklılıkları anlama ve kabul etme konusunda içten gelen bir istek ve eğilim bulunur.

Kültürlerarası duyarlılığa ulaşmış kişiler genellikle yüksek içsel güdüye sahip olabilir. Bu kişiler aynı zamanda özsaygılı ve özdenetimci olabilir. Empati kuran, açık fikirli özellikler sergileyen kişilere örnek gösterilebilirler. Kültürlerarası iletişim yeterliliğinin davranışsal boyutu olan kültürlerarası beceriklilik, bireylerin kültürel paylaşımları esnasında sonuca ulaşabilen davranışlar ortaya koyma ve iletişimsel gayelere ulaşabilmesidir. Kültürlerarası “yapabilme becerisi” iletişim yetenekleriyle ilgilidir ve iletişimin yerinde olması için her türlü iletişim kanalını barındırır (Üstün, 2011). İki ayrı kültürden bireylerle paylaşım içine girildiğinde, sözlü ve sözsüz iletişim kanallarını kullanarak sonuca ulaşılabilir.

Tok ve Bozkurt’a (2010) göre öğretmenlerin çalışma gayelerini asıl tetikleyen başkalarıyla faydalı iletişim yetenekleri ortaya koymaktır. Sınıf öğretmenlerinden beklenen temel yetkinlikler; etkili iletişim becerilerine sahip olmaları, öğrenme ortamlarını verimli hale getirmeleri, bilgiye ulaşma istekleriyle sürekli kendilerini geliştirmeleri, öğrencilerine karşı sevgi, saygı, şefkat ve adaletle yaklaşmaları ile özgün ve sınırsız fikirler üretebilmeleridir. Sınıf öğretmeni, yeni nesillerin bilişsel, duyuşsal ve devinışsel gelişimine katkıda bulunan; yeni neslin dâhil olduğu topluluğu ve öz davranışlarını şekillendiren; iletişim ve bilgiye ulaşma yeteneklerinin olgunlaşmasına yön veren kişilerdir (Rehber, 2009).

Türk kültürünün tanıtımı ve korunması amacıyla, 2003/5753 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı doğrultusunda her yıl yurt dışına öğretmen görevlendirilmekte, bu kapsamda sınıf öğretmenleri de belirlenen ülkelere gönderilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024).

Bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yurt dışına görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin; Türk kültürünü tanıtmaya, yaymaya ve korumaya, yurt dışındaki vatandaşlar ve soydaşlarla kültürel bağı sürdürme ve güçlendirme, dini konularda bilgilendirme ve Türkçeyi öğretme görevleri doğrultusunda, kültürlerarası iletişime dair algılarını ortaya koymaktır. Yurt dışında Türkçe ve Türk Kültürü dersi vermek üzere görevlendirilen öğretmenler üzerine yapılan önceki çalışmalar genellikle öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, görev tercih nedenleri, hazır bulunuşluk düzeyleri ya da genel

uyum sorunları çerçevesinde şekillenmiştir (Şen ve Adıgüzel, 2018; Yılmaz ve Tepe, 2020). Ancak bu çalışmaların büyük çoğunluğu farklı branşlardan öğretmenleri kapsamakta; sınıf öğretmenlerine özel olarak odaklanılmamaktadır. Ayrıca kültürlerarası iletişim algısı, genellikle dolaylı biçimde ele alınmış ve kavramsal düzeyde detaylandırılmamıştır. Bu çalışma, yalnızca sınıf öğretmeni kökenli bireylerin yurt dışı görevlendirmelerine odaklanarak alandaki önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Kültürlerarası iletişimi sadece bir uyum meselesi olarak değil, aynı zamanda pedagojik etkileşim, temsil gücü ve kültürel aktarımın niteliği açısından da ele alması yönüyle özgündür. Böylece bu çalışma, hem eğitim bilimleri literatürüne katkı sağlamakta hem de Millî Eğitim Bakanlığının yurt dışı öğretmen politikalarına yönelik stratejik öneriler sunma potansiyeline sahiptir. Bu araştırma kapsamında görüşü alınan sınıf öğretmenlerinin gittikleri ülkede kültürlerarası farklılıkları fark etmeleri, kültürlerarası farklılıklara duyarlılıkları ve kültürlerarası beceriklilik yetenekleri geliştirmedeki yeterlilikleri incelenecektir. Yurt dışında görev yapan sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası iletişim algılarını belirlemek bu noktada önemli görülmektedir. Bu araştırmanın alanın bilim insanlarına ve alanın uygulayıcılarına getireceği önerilerle alana katkı sağlaması beklenmektedir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler kültürel farklılık kavramını nasıl tanımlamaktadır?
2. Öğretmenlerin kültürlerarası farkındalığa ilişkin deneyimleri nelerdir?
3. Öğretmenler kültürlerarası duyarlılık kavramını nasıl tanımlamaktadır?
4. Öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığa ilişkin deneyimleri nelerdir?
5. Öğretmenler kültürlerarası beceriklilik kavramını nasıl tanımlamaktadır?
6. Öğretmenlerin kültürlerarası becerikliliğe ilişkin deneyimleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, yurt dışında çalışan sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası iletişim algılarını belirlemeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi için nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji deseninden yararlanılmıştır. Fenomenoloji deseni asıl amacı bir olguya ilişkin bireysel deneyimlerin ne ve nasıl olduğunu belirlemeye çalışan nitel bir süreç çalışmasıdır (Ersoy, 2017). Araştırmanın bu yöntemle yapılmasındaki amaç, var olan durumu daha derinlemesine incelemektir. Nitel araştırmalar, olayları bir bütün olarak ve aslına uygun olarak ortaya çıkarmaya yönelik nitel bir süreç içerisinde izlendiği, doküman analizi, görüşme ve gözlem gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Birçok farklı bilim dalı tarafından kullanılan nitel araştırma yöntemi, insanların yaşamlarını nasıl yorumladıklarını, nasıl yaşadıklarını ve tecrübelerini nasıl anlamlı hale getirdiklerini anlamayı amaçlayan bir araştırma yöntemidir (Merriam, 2018). Bu araştırma tasarımının tercih edilme nedeni, yurt dışında çalışan sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık, kültürlerarası duyarlılık ve kültürlerarası beceriklilik kavramlarını nasıl tanımladıklarını belirlemektir. Ayrıca kültürlerarası farkındalığa ilişkin deneyimleri, kültürlerarası duyarlılığa ilişkin deneyimleri ve kültürlerarası becerikliliğe ilişkin deneyimlerini belirlemek olacaktır.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2024 yılında yurt dışında çalışan ve çalışmış sınıf öğretmenleriyle yapılmış olup, çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, tetkik edilen olgunun anlaşılmasına yönelik bol bilgi sunar (Baltacı, 2018). Kartopu örnekleme yönteminin seçilmesinin amacı, kartopu örnekleme yönteminde örnekleme oluşturma süreci araştırmanın yapılacağı bireylerden birine ulaşarak yapılan görüşme sonunda o katılımcının önerdiği diğer kişilere, o bireylerle görüşme sonrası da onların önerdiği diğer kişilere ulaşarak katılımcı sayısını artırıp süreci devam ettirmektir (Koç-Başaran, 2017). Araştırma sorularına yanıt aramak amacıyla on bir sınıf öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Nitel araştırmalarda katılımcı sayısını belirlemede veri doyumuna ulaşmak esastır. Veri tatminine ulaşabilmek için az veya çok kavramlarından çok optimum bir değere temas etmek gerekir (Tutar, 2022). Bu doğrultuda, yurt dışında görev yapan sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası iletişim algılarına ilişkin görüşlerinin alındığı görüşmeler, veriler tekrar etmeye başlayıp yeni bilgi gelmediği noktada sonlandırılmıştır. Tablo 1’de araştırmaya katılan okul yöneticilerinin betimleyici özellikleri sunulmuştur. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerine Ö1- Ö11 arasında kodlar verilerek isimler gizli tutulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin betimleyici özellikleri.

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Mesleki Kıdem	Çalışılan Ülke
Ö1	Erkek	49	Yüksek Lisans	24	Özbekistan
Ö2	Erkek	49	Lisans	24	Kırgızistan
Ö3	Erkek	57	Lisans	36	Kırgızistan
Ö4	Erkek	50	Yüksek Lisans	26	Almanya, Kırgızistan
Ö5	Erkek	46	Lisans	26	Kırgızistan
Ö6	Erkek	49	Yüksek Lisans	27	Suudi Arabistan
Ö7	Erkek	49	Yüksek Lisans	25	Fransa
Ö8	Erkek	60	Lisans	31	Belçika
Ö9	Erkek	50	Lisans	27	Kuveyt
Ö10	Erkek	50	Lisans	25	Almanya
Ö11	Erkek	50	Yüksek Lisans	29	Suudi Arabistan

Tablo 1’de Sınıf öğretmenlerinin 9 tanesinin mesleki kıdemleri 24 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu, diğer iki sınıf öğretmenin kidedinin ise 30 yılın üstünde olduğu görülmektedir. Dört sınıf öğretmenin aynı ülkede çalıştığı diğer sınıf öğretmenlerinin farklı ülkelerde çalıştığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Dataları belirleme gayesi ile nitel çalışmalarda faydalanılan tekniklerden olan yarı yapılandırılmış görüşme formu tekniğinden yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış form, sorulacak sorular önceden belirlenerek hazırlanır, görüşmeye göre ya da belirlenecek diğer sorularla görüşmenin gidişatını etkileyerek sualerin daha detaylı cevaplanmasının sağladığı görüşme biçimidir (Türnüklü, 2000). Yurt dışında çalışan sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası iletişim algılarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmalarda yarı yapılandırılmış altı adet soru hazırlanmıştır. Sorular için alanında uzman olan kişilerle görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmede soruların sayısında bir değişme olmamıştır. Soruların uygunluğunu test etmek amacıyla iki sınıf öğretmeni ile ön görüşme yapılmış ve soruların anlaşılabilirliği test edilmiştir. Veri toplama aracı, yurt dışında görev yapan sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık, kültürlerarası duyarlılık ve kültürlerarası beceriklilik kavramlarına dair tanımlarını ve bu konulardaki deneyimlerini ortaya koymak amacıyla hazırlanmış altı açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Devlet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 16/05/2024 tarih ve 2024/202 sayılı etik onayı ile veriler toplanmıştır. Veriler, 2024 yılı Mayıs ayında toplanmıştır. Belirlenen sınıf öğretmenlerinden randevu alınmıştır. Sınıf öğretmenlerine çalışma hakkında bilgi verilmiş, sınıf öğretmenlerine kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı belirtilerek vereceği bilgilerin doğal olması sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşmeler, sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları yerde veya evlerinde yapılmış olup ortalama 60 dakika sürmüştür. Görüşme bittikten sonra bir sonraki görüşme için görüşülen öğretmenden yurt dışında daha önce çalışmış veya şu an çalışan bir kişinin iletişim bilgilerine ulaşılarak bir sonraki görüşmenin randevusu oluşturulmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Betimsel analiz tekniği kullanılarak toplanan veriler analiz edilmiştir. Çalışmaların kavramsal örgüsünü baştan net bir yolla ortaya konduğu araştırmalarda betimsel analiz yöntemi kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Betimsel analiz yaparken öncelikle analiz için sınır belirlenir, belirlenen sınırdaki verilerin kodlanması yapılır, elde edilen bulgular ayrıntılı bir şekilde tanımlanır ve bu bulguların yorumlanması yapılır. Bu yöntemin amacı, alınan bilgilerin okuyucuların anlayabileceği şekilde düzenlenmesini sağlamak (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Elde edilen veriler anlamlı bir şekilde bölümlere ayrıldı. Her bölüm kavramlaştırılmaya çalışılmıştır. Sınıf öğretmenlerin yanıtları incelenerek kodlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bulgular bölümünde yapılan kodlamaları destekleyecek alıntılara yer verilmiştir. Kodlar ortak noktalar bulunmak suretiyle bir araya getirilerek alt temalarda toplanmıştır. Alt temalar ilgili temanın altına konulmak suretiyle veriler analizi yapılmıştır.

İnanırcılık ve Aktarılabirlik (Geçerlik ve Güvenirlik)

Nitel araştırmalarda, iknanın önemli kıstaslarından biri, toparlanan verileri derinlemesine incelemek ve sonuçlara ne şekilde varıldığına açıklanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Yapılan çalışmaların güvenilir ve geçerli olabilmesi etik ilkeler çerçevesinde yapılması ile ilgilidir. Sınıf öğretmenlerinin adları yerine Ö1- Ö2 şeklinde semboller kullanılmıştır. Bu sayede kimlik bilgileri gizlenmiştir. Alan yazın taranarak sorulacak soruların iç geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. İki sınıf öğretmeni ile görüşme yapılarak soruların anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Sınıf öğretmenlerine, araştırmanın amacını açıklamak suretiyle güvenleri sağlanmaya çalışılmıştır. Sınıf öğretmenlerine görüşlerinin bulunduğu dokümanlar gösterilerek, görüşlerinde bir değişiklik olup olmadığı sorulmuştur. Araştırmanın dış geçerliliğini sağlamak için araştırma süresi ve kullanılan yöntemler çalışmanın içeriğinde yer almaktadır. Araştırmanın iç geçerliliğini artırmak için bulgular bölümünde alıntılar doğrudan yapılmıştır. Yapılan çalışmada alan uzmanlarından alt tema ve kodların oluşturulmasında görüşler alınmıştır.

Bulgular

Bu araştırmada amaç, yurt dışında görev yapan sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası iletişim algılarını belirlemektir. Gerçekleştirilen betimsel analizler sonucunda yurt dışında çalışan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen verilerle kültürel farklılık, kültürlerarası duyarlılık ve kültürlerarası beceriklilik kavramı; kültürlerarası farkındalığa ilişkin deneyimler, kültürlerarası duyarlılığa ilişkin deneyimler ve kültürlerarası becerikliliğe ilişkin deneyimler olmak üzere altı tema altında toplanmıştır.

Öğretmenler Kültürel Farklılık Kavramını Nasıl Tanımlamaktadır Sorusuna İlişkin Bulgular

Kültürel farklılık kavramı ile ilgili bulgular, öğretmenlerin görüşlerine göre; kültür farklılığı, dil farklılığı, şehir yapısı farklılığı, insan davranışlarının farklılığı, market ürünleri farklılığı, gelenek-görenek farklılığı, ahlak ve etik değerler farklılığı, genel saygı ifadeleri farklılığı, din farklılığı, yaşadığı çevrenin kültürel, sosyal ve ekonomik farklılığı, milliyet ve etnisite farklılıkları, sosyal statü farklılığı, ekonomik durum farklılıkları, eğitim farklılıkları, yaşama biçimi farklılıkları ve halk bilimsel farklılıklar olmak üzere on altı koda ayrılmıştır. Her bir kod öğretmenlerin ifadeleriyle desteklenmiştir. Araştırmanın birinci sorusu, “Öğretmenler Kültürel Farklılık Kavramını Nasıl Tanımlamaktadır?” şeklindedir. Bu bağlamda elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenler kültürel farklılık kavramını nasıl tanımlamaktadır.

Tema	Kodlar	Katılımlar
Kültürel farklılık kavramı	Kültür farklılığı	Ö2, Ö4
	Dil farklılığı	Ö1, Ö5
	Şehir yapısı farklılığı	Ö1
	İnsan davranışlarının farklılığı	Ö1, Ö7, Ö10
	Market ürünleri farklılığı	Ö1
	Gelenek görenek farklılığı	Ö3, Ö5, Ö6, Ö8
	Ahlak ve etik değerler farklılığı	Ö3
	Genel saygı ifadelerinin farklılığı	Ö3
	Din farklılığı	Ö5, Ö6
	Yaşadığı çevrenin kültürel, sosyal, ekonomik farklılığı	Ö5
	Milliyet, etnisite farklılığı	Ö6
	Sosyal statü farklılığı	Ö5, Ö6
	Ekonomik durum farklılığı	Ö5, Ö6
	Eğitim farklılığı	Ö6
	Yaşama biçimi farklılığı	Ö8, Ö9
	Folklorik unsurların farklılığı	Ö11

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenler kültürler arası farklılık kavramını öncelikle gelenek, görenek ve insan davranışları farklılığı olarak tanımlamaktadırlar. Ayrıca kültür, dil, din, sosyal statü, ekonomik durum, yaşam biçimi, şehir yapısı, market ürünleri, ahlak ve etik değerler, genel saygı ifadeleri, yaşadığı çevrenin kültürel, sosyal ve ekonomik farklılığı, milliyet ve etnisite, eğitim, halk bilimsel farklılığı olarak da tanımlayan öğretmenler bulunmaktadır. Bu tanımlar yaşanılan ülke şartları düşünülerek yapılmış olunabilir.

Öğretmenlerin Kültürel Farklılık Kavramını Tanımları

Öğretmenler tarafından yapılan kültürel farklılık kavramı tanımları şu şekildedir:

Türki cumhuriyetlerinde çalışan sınıf öğretmenleri, aşağıda kültürel farklılık kavramı tanımını yaparken insanların aynı soydan gelmesine rağmen gelenek ve göreneklerin farklı olabileceğine değinmiştir.

“Aynı soydan gelmemize rağmen gelenek ve göreneklerimiz farklı yaşamamız.”(Ö3)

Ö1 Kültürel farklılık kavramı tanımını yaparken öncelikli olarak dile değinmiştir. Bunun yanında şehir yapılarının da farklı olabileceğine dair vurgu yapmıştır. İnsan davranışlarının toplumdaki farklılıkların gösterebileceğine değinmiş ve bunu çalıştığı ülkede başkasının çocuğunu sevmenin yanlış anlaşılacağına dair örnek vererek açıklamıştır. Ö1 aynı zamanda ülkedeki market ürünlerine atıfta bulunarak onların da farklı toplumlarda değişiklik göstereceği konusunda açıklamada bulunmuştur.

“Öncelikle kültürel farklılık dildir. Şehir yapısı (mimari, trafik kuralları), insan davranışları (başkasının çocuğunu sevmek yanlış anlaşılabilir, farklı milletten herkes birbirine selam verir) hatta market ürünleri (farklı market ürünleri) bile kültürel farklılıktır.”(Ö1)

Ö10 kültürel farklılık kavramı tanımını yaparken insan davranışlarının geçmişten geldiğine değinmiştir.

“Bulunulan ortamdaki farklı kültürlerle sahip insanların geçmişten gelen kendilerinin davranışlarının sergilenmesi.”(Ö10)

Ö6 aşağıda kültürel farklılık kavramı tanımını yaparken bir arada bulunmaya değinmiş ve bunun ayrımını yaparken din, mezhep, milliyet, etnisite, gelenek-görenek, sosyal statü, ekonomik durum ve eğitim durumlarına değinmiştir.

“Aynı ortamda yaşamak, aynı şartları paylaşmak ve iletişim içinde olmak durumundaki grupların din, mezhep, milliyet, etnisite, gelenek-görenek, sosyal statü, ekonomik durum, eğitim vb. alanlarda birbirinden ayrışmasıdır.”(Ö6)

Öğretmenlerin Kültürlerarası Farkındalık Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin kültürlerarası farkındalığa ilişkin deneyimleri gelenek, dil ve din olmak üzere üç alt tema altında gruplandırılmış daha sonra her alt tema kendi içinde kodlara ayrılmıştır. Her bir alt temaya ilişkin kodlar öğretmenlerin ifadeleriyle direkt desteklenmiştir. Araştırmanın ikinci sorusu, “Öğretmenlerin kültürlerarası farkındalığa ilişkin deneyimleri nelerdir?” şeklindedir. Bu bağlamda elde edilen bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Kültürlerarası Farkındalığa İlişkin Deneyimler.

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Kültürlerarası farkındalığa ilişkin deneyimler.	Gelenek ile ilgili deneyimler	Büyüklerle beraber yaşama	Ö2,
		Yer minderleri kullanma	Ö2,
		Düğün adetlerinin farklı olması	Ö2,
		Göçebe kültürü yaşama	Ö2,
		Aile yapılarının farklılığı	Ö4, Ö7, Ö10
		Farklı kültürlerdeki bayramlara bakış açıları	Ö5, Ö9
		Tarihimiz farklı gözle bakma	Ö5
		Çocuk eğitimiyle ilgili kurallar	Ö5
		Temizlik alışkanlıkları	Ö7, Ö10
		Yayalara karşı çok saygılı olma	Ö8
		Yapılan yemeklerin farklı olması	Ö9
		Ayakkabı ile eve girme	Ö8
		Alkol kullanma	Ö8
	Misafir kabul etmeme	Ö8	
	Dostluğun işareti olarak birinin elini tutma	Ö1	
	Dil ile ilgili deneyimler	Dili bilmeyi farkındalık olarak tanımlıyor	Ö1, Ö7, Ö10
		Dil benzerliğinden dolayı yaşanan farklılıklar yanlış anlamalara sebep olma	Ö3
		Farklı kültüründen etkilenme	Ö3
	Din ile ilgili deneyimler	Namaz, oruç ve diğer ibadetler konusunda farklıydılar	Ö6
		Öğlen ezanı okunduğunda bütün iş yerlerinin kapanması	Ö11
Kadınların tek başına sokağa çıkamaması.		Ö11	

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin kültürlerarası farkındalığa ilişkin deneyimlerinin başında, aile yapıları, bayramlaşmalara bakışları, temizlik alışkanlıkları ve dili bilme gelmektedir. Ayrıca konuyla ilgili öğretmenlerin diğer deneyimleri, büyüklerle beraber yaşama, yer minderleri kullanma, düğün adetleri, göçebe kültürü yaşama, tarihimize farklı gözle bakma, çocuk eğitimiyle ilgili kurallar, yayalara karşı çok saygılı olma, ayakkabı ile eve girme, alkol kullanma, misafir kabul etmeme, dostluğun işareti olarak birinin elini tutma, farklı kültüründen etkilenme, namaz, oruç ve diğer ibadetler, öğlen ezanı okunduğunda bütün iş yerlerinin kapanması ve kadınların tek başına sokağa çıkamamasıdır.

Öğretmenlerin Kültürlerarası Farkındalığa İlişkin Geleneksel Deneyimleri

Öğretmenin görüşlerine göre büyüklerle beraber yaşama, yer minderleri kullanma, düğün adetlerinin farklı olması, göçebe kültürü yaşama, aile yapılarının farklılığı, farklı kültürlerdeki bayramlara bakış açıları, tarihimize farklı gözle bakma, çocuk eğitimiyle ilgili kurallar, temizlik alışkanlıkları, yayalara karşı çok saygılı olma, yapılan yemeklerin farklı olması, ayakkabı ile eve girme, alkol kullanma, misafir kabul etmeme, öğretmenlerin kültürlerarası farkındalığa ilişkin geleneksel deneyimlerini oluşturmaktadır.

Ö7 kültürlerarası farkındalığa ilişkin yaptığı açıklamada ailelerin yapısının farklı olduğuna değinmiş. Çocukların belirli bir yaşa geldiğinde kendilerinin aile yapısından farklı olarak bağımsızlıklarını kazanmasına değinmiştir.

“Çocuklar yetişkin olduklarında aileden bağımsız olarak ekonomik bağımsızlık alma ve tek başına yaşama eğilimleri vardı.”(Ö7)

Ö5 kültürlerarası farkındalığa ilişkin yaptığı açıklamada her iki kültürde de bayramların önemli olduğunu söylüyor. Fakat bazı bayramların onlar için daha farklı bir öneme sahip olduğuna değinmiştir.

“...Mesela bizde dini ve milli bayramlar ne kadar önem arz ediyorsa onların bayramları da bizim için o kadar önem arz etmeye başladı. Mesela Nevruz Bayramı bizde sıradan bir bayramken Kırgız ve Özbekler de en önemli bayram olduğunu gördüm.”(Ö5)

Ö10 kültürlerarası farkındalığa ilişkin yaptığı açıklamada temizlik alışkanlıklarının farklı olduğunu aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir.

“Temizlik alışkanlıkları bizlerde saygı anlamda daha dikkatli iken onlarda daha rahat. (Burnunu rahatlıkla herkesin ortasında sesli bir şekilde çekebiliyor.”(Ö10)

Öğretmenlerin Kültürlerarası Farkındalığa İlişkin Dil Deneyimleri

Öğretmenlerin ifadelerine göre birinin elini tutmayı dostluk göstergesi olarak görmek, dili bilmenin farkındalık anlamına geldiğini düşünmek, dil benzerliklerinden kaynaklanan yanlış anlamalar yaşamak ve farklı bir kültürden etkilenmek, onların kültürlerarası farkındalıkla ilgili dilsel deneyimlerini oluşturmaktadır.

Ö1 kültürlerarası farkındalığa ilişkin yaptığı açıklamada dil bilmenin önemli olduğuna değinmiş. Dilde kullanılan bazı kelimelerin farklı anlamlara geldiğini bunun kullanılması durumunda yanlış anlamalara sebep olunabileceğine değinmiştir.

“Dilden kaynaklanan kültürel farklılıktan dolayı öğrenciye huysuz dediğin zaman çocuk afallayabiliyor. Huy onlarda farklı bir anlamı var.”(Ö1)

Öğretmenlerin Kültürlerarası Farkındalığa İlişkin Din Deneyimleri

Öğretmenlerin görüşlerine göre; namaz, oruç ve diğer ibadetler konusunda farklıydılar, öğlen ezanı okunduğunda bütün iş yerlerinin kapanması ve kadınların tek başına sokağa çıkamaması öğretmenlerin kültürlerarası farkındalığa ilişkin dinsel deneyimlerini oluşturmaktadır.

Ö11 yaptığı açıklamada çalıştığı ülkede kadınların eşleri ile dışarıya çıkabileceklerine tek başlarına dışarıda dolaşamayacaklarına değinmiştir.

“Kadınların tek başına sokağa çıkamaması.”(Ö11)

Öğretmenler Kültürlerarası Duyarlılık Kavramını Nasıl Tanımlamaktadır Sorusuna İlişkin Bulgular

Kültürlerarası duyarlılık kavramı ile ilgili bulgular öğretmenlerin görüşlerine göre; farklı kültüre karşı hoşgörü, kültürel saygı, kültürlerin birbirini özümsemesi, her toplumun yönettiği kültür değerleri, farklı kültüre sempati gösterme, farklılıkların bilinmesi, kabullenilmesi ve bu farklılıkların ayırıştırıcı bir çerçeveye içine hapsedilmeden zenginlik sayılarak değerlendirilmesi, iletişimde olduğu, beraber yaşadığı toplumların kendisi gibi yaşam tarzları olduğunu gözlemlemesi ve bunlara karşı duyarlı davranması, birinin adet ve geleneklerine saygı duyma, gelenek ve göreneklerde birbirine saygı gösterme, kültürün öğelerine duyarlılık sağlama, sahip olunan kültürel değerleri kaybetmeden yaşanan yerdeki kültür unsurlarına saygı duyma olmak üzere on bir koda ayrılmıştır. Her bir kod öğretmenlerin ifadeleriyle desteklenmiştir. Araştırmanın üçüncü sorusu, “Öğretmenler kültürlerarası duyarlılık kavramını nasıl tanımlamaktadır?” şeklindedir. Bu bağlamda elde edilen bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenler Kültürlerarası Duyarlılık Kavramını Nasıl Tanımlamaktadır

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Kültürler arası duyarlılık kavramını	Farklı kültüre karşı hoşgörü	Ö1
	Kültürel saygı	Ö2
	Kültürlerin birbirini özümsemesi	Ö3
	Her toplumun yönettiği kültür değerleri	Ö4
	Farklı kültüre sempati gösterme	Ö5
	Farklılıkların bilinmesi, kabullenilmesi ve bu farklılıkların ayırıştırıcı bir çerçeveye içine hapsedilmeden zenginlik sayılarak değerlendirilmesi	Ö6
	İletişimde olduğu, beraber yaşadığı toplumların kendisi gibi yaşam tarzları olduğunu gözlemler ve bunlara karşı duyarlı davranması	Ö7
	Birinin adet ve geleneklerine saygı duyma	Ö8
	Gelenek ve göreneklerde birbirine saygı gösterme	Ö9
	Kültürün öğelerine duyarlılık sağlama	Ö10
	Sahip olunan kültürel değerleri kaybetmeden yaşanan yerdeki kültür unsurlarına saygı duyma	Ö11

Tablo 4 incelendiğinde, yurt dışında çalışan öğretmenlerimiz kültürlerarası duyarlılık kavramını tanımlamıştır. Yapılan tanımlarda öğretmenler kültürlerarası duyarlılık kavramını farklı bir şekilde ifade etmeye çalışmışlardır. Her öğretmen kişisel görüşleri ile kavramı ifade etmeye çalışmışlardır.

Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılık Kavramı Tanımları

Öğretmenler tarafından yapılan kültürlerarası duyarlılık kavramı tanımlar şu şekildedir:

Ö6 kültürlerarası duyarlılık kavramını tanımlarken öncelikle farklılıkların bilinmesine değinmiş, ardından bu farklılıkların kabul görmesi gerektiğini ve bunların zenginlik olarak görülmesi gerektiğine değinmiştir.

“Farklı kültürlerden insanlarla iletişime girerken farklılıkların bilinmesi, kabullenilmesi ve bu farklılıkların ayırıştırıcı bir çerçeveye içine hapsedilmeden zenginlik sayılarak değerlendirilmesi olarak tanımlayabilirim.”(Ö6)

Ö5 Kültürlerarası duyarlılık kavramı tanımını aşağıdaki gibi yaparken farklı kültürlere sempati ile bakıldığına değinmiş. Bunu yaparken onları kendi kültürel öğeleriyle ölçtüğüne ve bu konuda önyargılı davranıldığına değiniyor. O kültürün içerisinde geçirilen zamanla o kültürü tanımaya başladığına ve bakış açılarının değiştiğine değiniyor. Bu açıklamasını örneklerle destekliyor.

“Genel olarak farklı kültürlere sempatik ilgiyle bakıyoruz. Ama onları kendi kültürümüzle yargılıyoruz. Bu konuda ön yargılıyız. Ama zamanla paylaşımlarımız arttıkça diğer kültürlere bakışımızda esneme aslında evrenselleşme başlıyor. Diğer kültürlerdeki insanlar bizim bayramlarımızı kutladığında mutlu oluyoruz ama biz aynı duyarlılığı ancak zamanla paylaşımlarımız arttıkça göstermeye onların bayramlarını da merak edip tanyıp ve bizde kutlamaya başlıyoruz (örneğin paskalya bayramlarını, yumurta boyama).”(Ö5)

Ö6 kültürlerarası duyarlılık kavramı tanımını yaparken entegrasyon ve asimilasyon kavramlarına vurgu yaparak iletişime geçilen kültürün yapısına göre kavramı açıklamaya çalışıyor.

“Entegrasyon ve Asimilasyon diye iki kavram vardır. Bu kavramlardan benim kültürümü dışlamaya çalışan asimilasyon varsa o kültüre uyum sağlamam. Entegrasyon varsa o kültürün öğelerine duyarlılık sağlıyorum.”(Ö6)

Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılık Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığa ilişkin deneyimleri gelenek ve göreneklere duyarlılık, yaşam tarzına duyarlılık, dini duyarlılık olmak üzere üç alt tema altında gruplandırılmış daha sonra her alt tema kendi içinde kodlara ayrılmıştır. Her bir alt temaya ilişkin kodlar öğretmenlerin ifadeleriyle direkt desteklenmiştir. Araştırmanın dördüncü sorusu, “Öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığa ilişkin deneyimleri nelerdir?” şeklindedir. Bu bağlamda elde edilen bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılığa İlişkin Deneyimler.

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Kültürler arası duyarlılığa ilişkin deneyimler	Gelenek ve göreneklere duyarlılık	Gelenekleri öğrenme	Ö1, Ö2, Ö4, Ö8, Ö11
		Her sektörde kadınların çalışması	Ö2,
		Yerel kıyafetler giyme	Ö2
		Düğün törenleri	Ö1, Ö5
		Misafir gelince o ailenin ölmüşlerine dua etme	Ö1
		Büyüklerle saygılı olma	Ö1
		Kendi kültürlerinin farkında olmaya başlama	Ö3
		Tütsü yapma	Ö3
		Yöresel ikramların geri çevrilmesini yadırgama	Ö3
		Yerel lehçe kullanma	Ö8
	Yaşam tarzına duyarlılık	Uygun olmayan davranışlar sergileme	Ö2, Ö9, Ö10
		Lokantalarda alkol kullanma	Ö1
		Tuvaletlerde taharet musluğunun olmaması	Ö1
		Yemek yeme alışkanlıkları	Ö3, Ö9
		Tanımamıza rağmen karşı cinsle selamlaşma	Ö4, Ö7
		Bayram duyarlılığı	Ö5, Ö7, Ö8
		Dişi hayvan eti yememe	Ö6
	Dini duyarlılık	Başörtüsüne karşı olduklarını düşünme	Ö7
		İbadet yeri tahsis etme	Ö7

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığa ilişkin deneyimlerinin başında; gelenekleri öğrenme, tanımamıza rağmen karşı cinsle selamlaşma, uygun olmayan davranışlar sergileme ve bayram duyarlılığı gelmektedir. Ayrıca konuyla ilgili öğretmenlerin diğer deneyimleri, düğün törenleri, yemek yeme alışkanlıkları, her sektörde kadınların çalışması, yerel kıyafetler giyme, misafir gelince o ailenin ölmüşlerine dua etme, büyüklerle saygılı olma, kendi kültürlerinin farkında olmaya başlama, tütsü yapma, yöresel ikramların geri çevrilmesi yadırgama, yerel lehçe kullanma, lokantalarda alkol kullanma, tuvaletlerde taharet musluğunun olmaması, yemek yeme alışkanlıkları, dişi hayvan eti yememe, başörtüsüne karşı olduklarını düşünme ve ibadet yeri tahsis etmedir.

Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılığa İlişkin Gelenek ve Görenek ile İlgili Deneyimleri

Öğretmenlerin görüşlerine göre gelenekleri öğrenme, her sektörde kadınların çalışması, yerel kıyafetler giyme, düğün törenleri, misafir gelince o ailenin ölmüşlerine dua etme, büyüklerle saygılı olma, kendi kültürlerinin farkında olmaya başlama, tütsü yapma, yöresel ikramların geri çevrilmesi yadırgama ve yerel lehçe öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığa ilişkin geleneksel deneyimlerini oluşturmaktadır.

Ö2 yaptığı açıklamada çalıştığı ülkedeki insanların kendi ülkelerindeki dizileri seyrederek kendi kültürlerine ait gelenek ve görenekleri öğrendiklerine ve bundan dolayı kültürlerine daha duyarlı davrandıklarına değinmiştir.

“Bizim ülkemizdeki dizileri seyrederek ülkemizdeki kültürü öğrenmişler bizim bazı davranışlarımıza saygı gösteriyorlar.”(Ö2)

Ö4 yaptığı açıklamada çalıştığı ülkedeki öğretmenin ramazanın başladığı ilk gün yanına gelerek ramazan hakkında bilgi aldığına ve bilgiler doğrultusunda geleneklerini öğrenerek daha duyarlı davrandıklarına değinmiştir.

“...Ramazan’ın başladığı ilk gün bana geldi ve “Bugün Ramazan?” dedi. Bende “Evet” dedim. Ramazan’da ne yapıyorsunuz diye sordu. Yemek yemiyoruz, su içmiyoruz, cinsel ilişkide bulunmuyoruz dediğimde adamın hoşuna gitti, çok güldü. Adam 1 yıl geçmesine rağmen beni gördüğü zaman gülerken şakalaşır. Böyle şeyleri takip ediyorlar öğrencilerden dolayı. Öğrencilerin çoğu, çoğu demeyelim de Müslüman öğrencileri çok olduğu için bayramları takip ediyorlar. Ramazan Bayramını bildikleri için bayramımızı kutlarlar.”(Ö4)

Ö5 gelenek ve göreneklerle ilgili duyarlılık deneyimlerinde yaptığı açıklamada, farklı oyunların oynandığına, konuşmalar yapıldığına, organizatörler olduğuna ve bunun onlara komik geldiğine değinmiştir.

“Kırgız Düşünlerinde bizdekilerden farklı olarak balonla falan oyunlar oynanıyor, herkes tek tek iyi dileklerde konuşmak için tek tek mikrofonla konuşuyorlardı ve bu bize garip gelmişti. Düşünlerini yöneten tamada adı verilen organizatörler eşliğinde oyun oynatılması bize komik gelmişti.” (Ö5)

Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılığa İlişkin Yaşam Tarzı ile İlgili Deneyimler

Öğretmenlerin görüşlerine göre, uygun olmayan davranışlar sergileme, lokantalarda alkol kullanma, tuvaletlerde taharet musluğunun olmaması, yemek yeme alışkanlıkları ve tanımamıza rağmen karşı cinsle selamlaşma öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığa ilişkin yaşam tarzı deneyimlerini oluşturmaktadır.

Ö10 yaptığı açıklamada ona göre uygun olmayan bir olayda farklı kültürdeki meslektaşları olayın olumsuz bir davranış olmadığına değindi. Farklı kültürdeki insanların yaşam tarzlarına saygı duyulması konusuna değinmiştir.

“Teneffüste iki yabancı öğrenci uygun olmayan davranış sergiledi. Nöbetçi öğretmen “kavga etmiyorlar o yüzden sıkıntı yok” dedi.”(Ö10)

Ö4 yaptığı açıklamada çalıştığı ülkede selamlaşmanın bir yaşam tarzı olduğuna, buna zamanla alıştığına, bu yaşam tarzının ülkesinde yanlış anlaşılacağına değindi.

“Bir insanla karşı karşıya geldiğin zaman özellikle karşı cins diyelim. Göz göze geldiğin zaman mutlaka selam verip geçerler. Bu çok güzel, hoşuma giden bir durum. Mesela Türkiye’de karşı karşıya geldikleri zaman yüzünü mutlaka çevirsin özellikle karşı cinsten insanlar bu duruma gelirse. Almanya’da öyle değil. Bir kadınla erkek yüz yüze geldiği zaman mutlaka gülümseyerek selam verirler. Bu hoşuma giden bir durum.”(Ö4)

Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılığa İlişkin Dini Duyarlılık ile İlgili Deneyimleri

Öğretmenlerin görüşlerine göre bayram duyarlılığı, dişi hayvan eti yememe, başörtüsüne karşı olduklarını düşünme ve ibadet yeri tahsis etme öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığa ilişkin dinsel deneyimlerini oluşturmaktadır.

“Cadılar bayramında diğer kültürlerin çocukları kapımızı çalıp hediyeler istediler biz de onlara hediyeler verdik.”(Ö7)

Ö7 karşı kültürün kendi dini değerlerine duyarlı davrandıklarını bunun için özel menü hazırladıklarına değinmiştir.

“Domuz etini yemediğimiz için bizi misafir ettiklerinde veya okullarındaki Müslüman çocuklara domuz eti yerine farklı menü çıkarırlardı.”(Ö7)

Öğretmenler Kültürlerarası Beceriklilik Kavramını Nasıl Tanımlamaktadır Sorusuna İlişkin Bulgular

Kültürlerarası beceriklilik kavramı ile ilgili bulgular öğretmenlerin görüşlerine göre; farklı kültürü özümse, ona uyum sağlama, onların kültürel öğelerini anlama, farklı kültürü tanımak, yaşamak, yabancı kültüre yatkınlık, açık olma, o kültürü benimseme ve verimli bir şekilde yaşama, o kültürden herhangi bir şey yapabilme, farklı kültürün becerilerini yapabilme, farklı kültürlerden kişi veya gruplarla etkileşim içine girildiğinde doğru iletişim yolunu ve dilini kullanmak, duvarları yıkıp köprüleri kurma, kültürel farklılıkların farkına varması ve bunlara duyarlı davranmasından sonra onu davranışa dönüştürme, onlara ait davranışları zamanla sergileyebilme, farklı kültürden insanların birbirlerinin kültürlerine ait ritüelleri vb. şeyleri yapabilme, karşı kültürden bizim hedeflediğimiz amaca uygun olan davranışları, uygulamaları, problemleri çözmedeki izledikleri yolları benimseme ve farklı kültüre maruz kalan insanların onların sosyal yaşamlarına uyum sağlama olmak üzere on bir koda ayrılmıştır. Her bir kod öğretmenlerin ifadeleriyle desteklenmiştir. Araştırmanın beşinci sorusu, “Kültürlerarası beceriklilik kavramını nasıl tanımlamaktadır?” şeklindedir. Bu bağlamda elde edilen bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenler Kültürlerarası Beceriklilik Kavramını Nasıl Tanımlamaktadır

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Kültürler arası beceriklilik kavramını	Farklı kültürü tanıma, yaşama,	Ö1
	Farklı kültürü özümse, ona uyum sağlama, onların kültürel öğelerini anlama,	Ö2
	Yabancı kültüre yakınlık, açık olma, o kültürü benimseme ve verimli bir şekilde yaşama,	Ö3
	O kültürden herhangi bir şey yapabilme,	Ö4
	Farklı kültürün becerilerini yapabilme,	Ö5
	Farklı kültürlerden kişi veya gruplarla etkileşim içine girildiğinde doğru iletişim yolunu ve dilini kullanmak, duvarları yıkıp köprüleri kurma,	Ö6
	Kültürel farklılıkların farkına varması ve bunlara duyarlı davranmasından sonra onu davranışa dönüştürme,	Ö7
	Onlara ait davranışları zamanla sergileyebilme,	Ö8
	Farklı kültürden insanların birbirilerinin kültürlerine ait ritüelleri vb. şeyleri yapabilme,	Ö9
	Karşı kültürden bizim hedeflediğimiz amaca uygun olan davranışları, uygulamaları, problemleri çözmedeki izlediklerini yolları benimseme,	Ö10
	Farklı kültüre maruz kalan insanların onların sosyal yaşamlarına uyum sağlama,	Ö11

Tablo 6 incelendiğinde, yurt dışında çalışan öğretmenlerimiz kültürlerarası beceriklilik kavramını tanımlamıştır. Yapılan tanımlarda öğretmenler kültürlerarası beceriklilik kavramını farklı bir şekilde ifade etmeye çalışmışlardır. Her öğretmen kişisel görüşleri ile kavramı ifade etmeye çalışmış olabilir.

Öğretmenlerin Kültürlerarası Beceriklilik Kavramı Tanımları

Öğretmenler tarafından yapılan kültürel beceriklilik kavramı tanımları şu şekildedir:

Ö6 kültürlerarası beceriklilik kavramını tanımlarken öncelikle doğru iletişim yolunu ve dilini kullanmaya bunun sonucunda da köprüleri kurarak kültürlerarası becerikliliğe değinmiştir.

“Farklı kültürlerden kişi veya gruplarla etkileşim içine girildiğinde doğru iletişim yolunu ve dilini kullanmak, duvarları yıkıp köprüleri kurmak olarak tanımlıyorum.” (Ö6)

Ö11 kültürlerarası beceriklilik kavramının tanımını aşağıdaki gibi yaparken farklı kültürlere maruz kalmanın sonucunda yaşanan kültürün sosyal yaşamına uyum sağlanmasına değinmiştir.

“Farklı kültüre maruz kalan insanların onların sosyal yaşamlarına uyum sağlaması.”(Ö11)

Ö7 kültürlerarası beceriklilik kavramı tanımını yaparken farklılıkların farkına varılmasına, farklılıklara duyarlı olunmasına ve bu farklılıkların davranışa dönüşmesine değinmiştir.

“Kültürel farklılıkların farkına varması ve bunlara duyarlı davranmasından sonra onu davranışa dönüştürmesi.”(Ö7)

Öğretmenlerin Kültürlerarası Beceriklilik Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin kültürlerarası becerikliliğe ilişkin deneyimleri kültürel beceriklilik ve dilsel beceriklilik olmak üzere iki alt tema altında gruplandırılmış daha sonra her alt tema kendi içinde kodlara ayrılmıştır. Her bir alt temaya ilişkin kodlar öğretmenlerin ifadeleriyle direkt desteklenmiştir. Araştırmanın altıncı sorusu, “Öğretmenlerin kültürlerarası becerikliliğe ilişkin deneyimleri nelerdir?” şeklindedir. Bu bağlamda elde edilen bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Kültürlerarası Becerikliliğe İlişkin Deneyimler.

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Kültürlerarası becerikliliğe ilişkin deneyimler	Kültürel beceriklilik	Yerel kiraathane kültürüne uygun davranma,	Ö2
		Farklı kültürün yiyecek ve içecek kültürüne uyum sağlama, öğrenme,	Ö2, Ö9
		Farklı kültürün yöresel ürünlerini kullanma,	Ö2, Ö11
		Yöresel halk oyunlarını öğrenme,	Ö3, Ö5
		Farklı grupların kültürlerini öğrenerek bir arada olmalarını sağlama,	Ö6
		Selamlaşma,	Ö7
		Randevulara zamanında gitme,	Ö7
		Nezaket ifadelerini daha fazla kullanma,	Ö7, Ö8
		Sıra beklemede sabırlı olma,	Ö8
		Trafikte korna çalmama.	Ö10
		Düzgün park etme.	Ö10
		Akşam 22’den sonra ses yapmama.	Ö10
		Yöresel kıyafetler giyme	Ö11
		Farklı kültürün dilini kullanma,	Ö1, Ö2, Ö5
		Farklı kültürdeki insanlarla iletişim kurma	Ö1, Ö3
		Dil kursu alma	Ö3, Ö11
	Dillerini bilmediğimiz için fazla beceri öğrenememe	Ö4	

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin kültürlerarası becerikliliğe ilişkin deneyimlerinin başında; farklı kültürün yiyecek ve içecek kültürüne uyum sağlama, öğrenme, farklı kültürün yöresel ürünlerini kullanma, yöresel halk oyunlarını öğrenme, yöresel halk oyunlarını öğrenme, farklı kültürün dilini kullanma, farklı kültürdeki insanlarla iletişim kurma ve dil kursu alma becerikliliği gelmektedir. Ayrıca konuyla ilgili öğretmenlerin diğer deneyimleri; yerel kıraathane kültürüne uygun davranma, farklı grupların kültürlerini öğrenerek bir arada olmalarını sağlama, selamlaşma, randevulara zamanında gitme, sıra beklemede sabırlı olma, trafikte korna çalmama, düzgün park etme, 22.00'den sonra ses yapmama, yöresel kıyafetler giyme ve dillerini bilmediğimiz için fazla beceri öğrenemedir.

Öğretmenlerin Kültürlerarası Becerikliliğe İlişkin Kültürel Beceriklilik ile İlgili deneyimleri

Öğretmenlerin görüşlerine göre; yerel kıraathane kültürüne uygun davranma, farklı kültürün yiyecek ve içecek kültürüne uyum sağlama, öğrenme, farklı kültürün yöresel ürünleri kullanma, yöresel halk oyunlarını öğrenme, farklı grupların kültürlerini öğrenerek bir arada olmalarını sağlama, selamlaşma, randevulara zamanında gitme, nezaket ifadelerini daha fazla kullanma, sıra beklemede sabırlı olma, trafikte korna çalmama, düzgün park etme akşam 22.00'den sonra ses yapmama ve yöresel kıyafetler giyme öğretmenlerin kültürlerarası becerikliliğe ilişkin kültürel beceriklilik deneyimlerini oluşturmaktadır.

Ö2 yaptığı açıklamada çalıştığı ülkedeki insanların kendi ülkelerindeki gibi siyah çay ve ince belli bardak kültürünün olmadığına, onların yeşil çay ve geniş fincan kullandığına değindi. Fakat zamanla onların çaylarını ve fincanlarını kullanmaya başladığını söyledi.

“Kırgızların siyah çay kültürleri yoktu ve bizim gibi ince belli bardak kullanmıyorlardı onların yeşil çay kültürleri vardı ve geniş fincanlarda içiyorlardı bizde zamanla onlar gibi davranmaya başladık.”(Ö2)

Ö5 yaptığı açıklamada çalıştığı ülkedeki öğrencilere kendi yöresel halk oyunlarını öğrettiğine değinmiş. Kendisinin de çalıştığı kültürün halk oyunlarını öğrendiğine ve oynamaya devam ettiğini dile getirmişti

“Farklı kültüre sahip çocuklara bizim geleneksel oyunlarımızı öğrettik. Yine aynı şekilde bizde onlardan yöresel oyunlarını öğrendik ve bu oyunları hatırlıyorum ve oynuyoruz.”(Ö5)

Ö7 kültürel beceriklilik ile ilgili duyarlılık deneyimlerinde yaptığı açıklamada, çalıştığı ülkedeki insanların nezaket ifadelerini çok fazla kullandığına bunun zamanla alışkanlık haline geldiğine değinmiştir.

“Nezaket ifadelerini çok fazla kullanıyorlardı bu da zamanla bizde de alışkanlık haline geldi.”(Ö7)

Öğretmenlerin Kültürlerarası Becerikliliğe İlişkin Dil Becerikliliği ile İlgili Deneyimler

Öğretmenlerin görüşlerine göre; farklı kültürün dilini kullanma, farklı kültürdeki insanlarla iletişim kurma, dil kursu alma ve dillerini bilmediğimiz için fazla beceri öğrenememe öğretmenlerin kültürlerarası becerikliliğe ilişkin dil deneyimlerini oluşturmaktadır.

Ö2 yaptığı açıklamada yaşadığı ülkede yöresel kelimeler öğrendiğini söyledi. Bu kelimeleri kendi ülkesine geldiğinde de kullanmaya devam ettiğine değindi.

“Orada yaşadığım süre içerisinde çocuklara cigit, büyüklere bayke, conkız, büyüklere ece deniyordu bu kavramlar zamanla bende alışkanlık haline geldi yurda döndükten sonra bunları kullanmaya devam ettim.”(Ö2)

Ö3 yaptığı açıklamada çalıştığı ülkenin dilini öğrenmeye başlayınca kamuya açık yerlerde daha fazla bulunmaya başladığına bu sayede yaşadığım ülkedeki insanlarla daha fazla iletişime geçtiğine değinmiştir.

“Kırgız dilini öğrenmeye başlayınca pazarlarında, marketlerinde vb. yerlere daha fazla gitmeye başladım ve iletişime daha fazla girmeye başladım.”(Ö3)

Ö11 yaptığı açıklamada çalıştığı ülkede bir meslektaşının o ülkenin kültürünü öğrenebilmek için dil kursuna gittiğine bu sayede o ülkenin kültürüne daha iyi uyum sağladığına değinmiştir.

“Bir meslektaşım bu kültürü daha iyi öğrenebilmek için dil eğitimi aldı bunun sayesinde de o kültürle daha iyi uyum sağladı.”(Ö11)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, yurt dışına Türk kültürü öğretmeni olarak atanan sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası iletişim algıları incelenmiştir. Araştırma yarı yapılandırılmış altı soru üzerinden yürütülmüş, sorular betimsel analiz yöntemiyle analiz edilerek kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Sonuç, tartışma ve öneriler bölümü yapılırken bulgularda belirlenen ortak noktalar dikkate alınarak; farklılık kavramı ve farkındalıklara duyarlılık deneyimleri, duyarlılık kavramı ve duyarlılık deneyimleri, beceriklilik kavramı ve beceriklilik deneyimleri bir arada sunulacaktır. Araştırmaya benzer çalışmalar bulunmamakla birlikte yakın çalışmalar yer almaktadır örneğin Şen ve Adıgüzel (2018) Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenlerinin yurt dışı görevlerine ilişkin kaygı ve hazırbulunmuşluk durumları belirlemeye yönelik, Yılmaz ve Tepe (2020) yurt dışında görev yapan okutmanların kültürlerarası iletişim algılarının incelenmesine yönelik, Yalçın (2019) yurt

dışında görevlendirilen öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve mesleki gelişimlerine etkisini belirlemeye yönelik, Arıcı ve Kırkkılıç (2017) yurt dışında görev yapan Türkçe ve Türk kültürü öğretmenlerinin, Türkçe ve Türk kültürü derslerine ilişkin görüşlerini incelemeye yönelik yapılan çalışmalara rastlanmıştır. Alan taraması yapıldığında, genellikle yabancılara ikinci dil olarak Türkçe öğretimi ve okullardaki yabancı öğrencilerin uyum süreçleri, öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmiştir.

Araştırmanın birinci teması öğretmenlerin kültürel farklılık kavramını nasıl tanımladıklarının tespitine yöneliktir. Bu temayı açıklarken öğretmenler en fazla gelenek ve göreneklerde farklılık ve insan davranışlarının farklılığı ile bu kavramı açıklamışlardır. İkinci teması ise öğretmenlerin kültürlerarası farkındalık deneyimlerinin neler olduğunu tespitine yöneliktir. Temaya bakıldığında gelenek ile ilgili deneyimler, dil ile ilgili deneyimler ve din ile ilgili deneyimler şeklinde üç alt tema ile sınıf öğretmenleri farkındalık ile ilgili deneyimlerini açıklamaya çalışmışlardır. Sınıf öğretmenleri bu alt temaları açıklarken öncelikli olarak aile yapılarının farklılığını ve dil bilmeyi farkındalık olarak görmüşlerdir. Bu iki tema genel olarak incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin farklılık ve farkındalıkla ilgili duyarlılık deneyimlerinde; gelenek, dil ve din kavramlarının ortak unsurlar olarak öne çıktığı görülmektedir. Kültür kavramı ve kültürü meydana getiren unsurları belirlemeye yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde; “Kültür, yalnız bir ulusun din, ahlak, hukuk, us, estetik, dil, iktisat, felsefe ve fenle ilgili yaşayışlarının uyumlu bir toplamıdır” (Gökalp, 2019). Kültürün gelenekler birliği, yaşam şekli, düşünceler, kıymetler, davranışlar, bilgi, inanç sistemleri, dil, adet, sanat, beslenme, bilgi, eğitim gibi unsurları içerdiği görülmektedir (Eğinli, 2011; Güvenç, 1994, akt. Başbay ve Bektaş, 2009, s.33). Bu çalışmada, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık tanımlamaları yukarıda sıralanan unsurlar ile tutarlılık göstermektedir. Kültürel farkındalık ile ilgili deneyimler incelendiğinde yukarıdaki kültür kavramının açıklamalarında yer alan unsurları da içerdiği görülmektedir. Ancak çalışmada yer alan sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık tanımlamasının en çok gelenek ve göreneklerde farklılık ve insan davranışlarının farklılığında yoğunlaştığı görülmektedir. Diğer kültürel farklılık tanımlamalarının ise daha az vurgulandığı belirlenmiştir. Kültürlerarası farkındalık deneyimlerinde sınıf öğretmenleri aile yapılarının farklılığını ve dil bilmeyi farkındalık olarak görmektedir. Gelenek, dil ve din ile ilgili kültürel farklılıkların daha fazla vurgulanması, çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı ülkelerde bu kavramların daha fazla kullanılmasından kaynaklanabilir.

Araştırmanın üçüncü teması öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık kavramını nasıl tanımladıklarını tespitine yöneliktir. Bu temada öğretmenlerin tanımları birbirinden farklı olmakla birlikte duyarlılık deneyimlerinde yer alan alt temalarla örtüşmektedir. Araştırmanın dördüncü teması öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık deneyimlerinin neler olduğunu tespitine yöneliktir. Temaya bakıldığında gelenek ve göreneklere duyarlılık, yaşam tarzına duyarlılık ve dini duyarlılık şeklinde üç alt tema ile sınıf öğretmenleri duyarlılık ile ilgili deneyimlerini açıklamaya çalışmışlardır. Sınıf öğretmenleri bu alt temaları öncelikli olarak gelenekleri öğrenme, uygun olmayan davranışlar sergileme ve bayram duyarlılığı ile bu kavramları açıklamıştır. Bu iki temanın geneline bakıldığında sınıf öğretmenleri duyarlılık kavramını ve duyarlılığa ilişkin deneyimleri gelenek ve göreneklere duyarlılık, yaşam tarzına duyarlılık ve dini duyarlılık kavramlarını ortak kavram olarak görmektedir. Sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla kendi kültürleri ile buldukları ülkenin kültürü arasında karşılaştırma yaparak kültürel duyarlılıklara ulaştıkları görülmüştür. Farklı gelenek ve göreneklerle ilgili alışveriş yaparken öğretmenler kendilerinin en rahat oldukları ortamların ortak tarih, dil, din, kültür, duygular, turizm, yemek ve Türk dizileri hakkında etkileşimde oldukları anlar olduğunu dile getirdi (Yılmaz ve Tepe, 2020). Bu süreçte tüm kültürlerin kendi içinde değerli olduğu sınıf öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlerin ders planlarken öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarını dikkate aldıkları, yaşadıkları kültüre içselleştirdikleri, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını önemsedikleri ve kendilerini onların yerine koydukları söylenebilir (Yılmaz ve Tepe, 2020). Bu çalışma da yapılan çalışmadaki sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıklarını destekler niteliktedir. Bu bağlamda, Bulduk vd. (2011) kültürlerarası duyarlılığı; ‘kültürel farklılıkları anlama, kabul etme ve takdir etmede gerekli olan içsel motivasyonun aktif bir isteğe dönüşmesi’ şeklinde tanımlamaları da bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bu bağlamda, Bulduk vd. (2011) kültürlerarası duyarlılığı; ‘kültürel farklılıkları anlama, kabul etme ve takdir etmede gerekli olan içsel motivasyonun aktif bir isteğe dönüşmesi’ şeklinde tanımlamaları da bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Kültürlerarası duyarlılık kavramı kültürel farklılıkları bilme, tanıma ve beğenme gibi duygusal özellikleri ifade etmektedir (Fritz vd., 2002). Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kültürel duyarlılık kavramını ve kültürlerarası duyarlılığa ilişkin deneyimlerini ifade ederken, öncelikli olarak gelenek ve göreneklere, ardından yaşam tarzı ve dini değerlere yönelik duyarlılıklarını vurguladıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin, buldukları ülkenin kültürel ve duygusal özelliklerini tanıma sürecinde edindikleri deneyimlerin, kültürel duyarlılık geliştirme çabalarını desteklediği; bu sürecin aynı zamanda yerel toplumla daha sağlıklı iletişim ve etkileşim kurmalarına yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmanın beşinci teması öğretmenlerin kültürlerarası beceriklilik kavramını nasıl tanımladıklarını tespitine yöneliktir. Bu temada öğretmenlerin tanımları birbirinden farklı olmakla birlikte beceriklilik deneyimlerinde yer alan alt temalarla örtüşmektedir. Araştırmanın altıncı teması ise öğretmenlerin kültürlerarası beceriklilik deneyimlerinin neler olduğunu tespitine yöneliktir. Bu temada öğretmenlerin tanımları birbirinden farklı olmakla birlikte beceriklilik deneyimlerinde yer alan alt temalarla örtüşmektedir. Temaya bakıldığında kültürel beceriklilik ve dil becerikliliği şeklinde iki alt tema ile sınıf öğretmenleri beceriklilik ile ilgili deneyimlerini açıklamaya çalışmışlardır. Sınıf öğretmenleri bu alt temaları öncelikli olarak farklı kültürün dilini kullanma, farklı kültürün yiyecek ve içecek kültürüne uyum sağlama- öğrenme, farklı kültürün yöresel ürünlerini kullanma, yöresel halk oyunlarını öğrenme, nezaket ifadelerini daha fazla kullanma, farklı kültürdeki insanlarla iletişim kurma, dil kursu alma ile bu kavramları açıklamıştır. Bu iki temanın

geneline bakıldığında sınıf öğretmenleri, beceriklilik kavramını ve beceriklilik ile ilgili deneyimleri kültürel beceriklilik ve dil becerikliliği kavramlarını ortak kavram olarak görmektedir. Farklı kültürlerdeki insanlarla bir arada olmanın olumlu yönleri olduğunu ve bu yönlerin; yeni kültürleri tanımanın bakış açısını geliştirdiği, kişiye yeni bilgiler sağladığı, sosyalleşmeyi artırdığı, empati kurma fırsatı ve önyargıları değiştirme fırsatı sağladığı Bulduk vd. (2017) araştırma bulguları ile de tespit edilmiştir. Kültürlerarası beceriklilik iletişim becerileriyle ilgilidir ve iletişimin etkili olması için her türlü sözlü ve sözsüz iletişimi içerir (Üstün, 2011). Araştırmanın alt temalarından biri dil becerikliliği yukarıda yapılan tanımla örtüşmektedir. Yılmaz ve Tepe (2020) yaptıkları çalışmada, yurt dışında görev yapmanın öğretmenlere kültürel anlamda katkıları olduğunu belirtmiş bu katkıları farklı kültürleri tanımak, yeni bir lisan öğrenmek ve öz güveni artırmak olarak belirlemişlerdir. Bu çalışma da yapılan çalışmayı destekler nitelikte olmuştur. Kültürlerarası beceriklilik deneyimlerinde alt tema olarak karşımıza çıkan dil becerikliliğini desteklemektedir. Dil becerisinin farklı kültürlerde çalışmak durumunda kalındığında çok önemli bir araç olduğunu göstermektedir.

Sonuçları dikkate almak suretiyle aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- Sınıf öğretmenleri farklılık kavramını ve farkındalıklara ilişkin duyarlılık deneyimleri temasında gelenek, dil ve din kavramları ortak kavram olarak görmektedir. Yurt dışına Türk kültürü öğretmeni olarak görevlendirilecek olan öğretmenlerin eğitimlerinde bu farklılıklar göz önüne alınarak hazırlanacak eğitim programlarına yol gösterebilir.
- Sınıf öğretmenleri duyarlılık kavramını ve duyarlılığa ilişkin deneyimler temasında gelenek ve göreneklere duyarlılık, yaşam tarzına duyarlılık ve dini duyarlılık kavramlarını ortak kavram olarak görmektedir. Yurt dışına Türk kültürü öğretmeni olarak görevlendirilecek olan öğretmenler için ülkeler bazında hazırlanacak kitapçıklar, uygulamalar gibi materyaller ülkelerin kültürlerinde duyarlılık gösterdikleri konular bir araya getirilerek öğretmenlerin görev yaptıkları ülkelere daha kolay uyum sağlamaları sağlanabilir.
- Sınıf öğretmenleri beceriklilik kavramını ve beceriklilik ile ilgili deneyimler temasında kültürel beceriklilik ve dil becerikliliği kavramlarını ortak kavram olarak görmektedir. Yurt dışına Türk kültürü öğretmeni olarak görevlendirilecek olan öğretmenlerin gidecekleri ülkeye gitmeden önce sahip olması gereken beceriklilikler belirlenerek yapılacak hizmet içi eğitimlerle bu becerikliliklerin uygulamalı olarak sınıf öğretmenleri ve diğer branş öğretmenlerinin öğrenmesi sağlanabilir.
- Ayrıca Türk kültürü öğretmeni olarak görevlendirilecek olan öğretmenlerin gittikleri ülkede onlarla ilgili görevli olan eğitim ataşelikleri veya müşavirliklerde görevli olan kişilerin bu ülkede daha önce görev yapmış öğretmenlerden veya bu alanda akademik çalışması olan eğitimcilerden seçilmesi öğretmenlerin uyumlarını kolaylaştırabilir.

Yapılan çalışmaya benzer bir çalışma yapılarak ülkeler bazında her ülkenin farklılıkları, duyarlılıkları ve beceriklilikleri belirlenerek alana ve ülkelere çalışacak öğretmenlere katkıda bulunulabilir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Kurulu'nun 16.05.2024 tarihli ve 2024/202 numaralı kararı ile onay alınmıştır.

Yazar Katkısı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması yoktur.

Kaynaklar

- Arıcı, B. ve Kırkkılıç, H. A. (2017). Yurt dışında görev yapan Türkçe ve Türk kültürü öğretmenlerinin Türkçe ve Türk kültürü derslerine ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(41),480-500. <https://doi.org/10.16992/asos.12043>.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34, 30-43.
- Bekiroğlu, O. ve Balcı, Ş. (2014). Kültürlerarası iletişim duyarlılığının izlerini aramak: İletişim fakültesi öğrencileri örneğinde bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 429-459. <https://doi.org/10.21563/sutad.187110>.
- Bhawuk, D. P. S. ve Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 413-436. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(92\)90031-o](https://doi.org/10.1016/0147-1767(92)90031-o).
- Bulduk, S., Tosun, H., ve Ardıç, E. (2011). Türkçe kültürler arası duyarlılık ölçeğinin hemşirelik öğrencilerinde ölçümsel özellikleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Ethics*, 19(1), 25-31.
- Chen G. M. (1990). Intercultural communication competence: Some perspectives of research. *Howard Journal of Communications*, 2(3), 243-261. <https://doi.org/10.1080/10646179009359718>
- Chen, G. M. ve Starosta, W. J. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1(1), 1-16.
- Eğinli, A. T. (2011). Kültürlerarası yeterliliğin kazanılmasında kültürel farklılık eğitimlerinin önemi. *Öneri Dergisi*, 9(35), 215-227.
- Ersoy, A. F. (2017). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 81-138). Anı Yayıncılık.
- Fritz, W., Möllenberg, A. ve Chen, G. M. (2002). Measuring intercultural sensitivity in different cultural contexts. *Intercultural Communication Studies*, 11(2), 165-177.
- Gökalp, Z. (2019). *Türkçülüğün esasları* (1.bs.). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Koç Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 47, 480-495. <https://doi.org/10.16992/asos.12368>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Bakanlıklar arası Ortak Kültür Komisyonunun çalışma esas ve usulleri ile bu komisyon tarafından yurt dışında görevlendirilecek personelin nitelikleri ile hak ve yükümlülüklerinin belirlenmesine ilişkin karar* (03/07/2003 tarihli ve 25157 sayılı Resmî Gazete; 2003/5753 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı). <https://www.resmigazete.gov.tr>.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. S. Turan). Nobel Yayınları.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J. ve Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4).
- Rehber, H. E. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri açısından müfettişlerden rehberlik beklentileri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Şen, Ü., ve Adıgüzel, F. B. (2018). Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenlerinin yurt dışı görevini tercih etme nedenleri ve görevlerine ilişkin beklentileri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 3(1), 67-90.
- Tok, H. ve Bozkurt, A. (2010). Sınıf öğretmenlerinin 1. 2. 3. sınıflar için ayrı yetiştirilmeleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 759- 778.
- Tutar, H. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik: Bir model önerisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 117-140. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227323>
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Üstün, E. (2011). *Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenler*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Yalçın, R. (2019). *Yurt dışında görevlendirilen öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve mesleki gelişimlerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacı Bayram Veli Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, G. ve Tepe, N. (2020). Yurt dışında görev yapan okutmanların kültürlerarası iletişim algılarının incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(4), 1616-1633.

Extended Abstract

Today, that communication technologies prevail the throughout world, the increasing number of employment areas, and the mobility of scientists and students and such factors have intensified communication among different cultures. This has made communication efficiency between different cultures stand out. The efficiency between different cultures can be evaluated in terms of the information, behavior, and ability to understand different cultures. The efficiency between different cultures is “the ability to perform the effective and proper behaviors in the sharing areas in which cultural sharings are wanted to be created” (Chen, 1990).

Purpose

The aim of this investigation is to introduce, expand and to protect Turkish culture in schools in foreign countries or in the schools of those countries, to protect and strengthen the relations between our citizens in different countries and our culture, to make them know more about religious topics and to detect the perception of the teachers who were assigned to teach Turkish about cultural communication. In this research, the class teachers’ realization of cultural differences in those foreign countries and their efficiency in improving the capability talents between cultures will be analyzed. Detecting teachers’ perceptions of communication among different cultures is important. This research, together with the suggestions that will be made, is expected to contribute to scientists and the performers of this area. To this end, the following questions were answered.

- 1) How do teachers identify cultural difference?
- 2) What are the teachers’ experiences of cross cultural awareness?
- 3) How do teachers identify cross cultural sensitivity?
- 4) What are the teachers’ experiences of cross cultural sensitivity?
- 5) How do teachers identify cross cultural capability?
- 6) What are teachers’ experiences of cross cultural capability?

Research Method

This research was conducted in a qualitative manner to search for teachers’ opinions concerning the detection of their cross cultural communication perception. This research was originally performed in 2024, together with the teachers who were working at that time and who had worked before. Among purposeful sampling techniques, snowball sampling was used. Before gathering the data, 2024/202 numbered ethic confirmation was made on May 16, 2024 by Duzce University Scientific Research and Publishing Ethic Committee. The research data were gathered by conducting semi structured interview form in May 2024. To analyze the gathered data at the end of the interviews, a descriptive analysis technique which is a qualitative technique was used.

Results

Teachers first identify cross cultural term as traditions and differences in human behaviors. The first experiences of teachers concerning their awareness of these are family patterns, their thoughts about wishing merry religious festivals, cleaning habits and learning the language. The findings about cross cultural sensitivity are divided into 11 codes: tolerance for different cultures, cultural respect, cultures’ absorbing each other, cultural values controlled by each society, feeling for each different culture, being aware of the differences, the acceptance of these and evaluating these without imprisoning these in a discriminator frame, behaving as an observer and sensitive for the communities who are in contact with and live together with, being respectful for one’s traditions, respecting each other about traditions, being sensitive to cultural features and respecting local cultures without losing their own cultural values. The teachers’ main experiences concerning cross-cultural sensitivity are learning the customs, despite not knowing them, greeting people of the opposite gender and showing improper behaviors and sensitivity for religious festivals. The findings concerning cross cultural capability according to teachers’ opinions are divided into 11 codes absorbing different cultures, complying with them, understanding their cultural features, knowing those cultures, susceptibility to foreign cultures, being open minded, embracing those cultures and living in an efficient way, being able to make something of that culture, being able to perform cultural skills, using the proper communication tool and language, breaking and bridging the gaps, realizing cultural differences and after being sensitive, making them daily behaviors, actions and the ways that they use to solve problems and the adaption of people who are exposed to different cultures. The main experiences of the teachers concerning cross cultural capability are becoming accustomed to food and drink culture, learning, using local tools, learning local folk dances, using that culture’s language, communicating with the people of a different culture and having language classes.

Discussion, Conclusion and Suggestions

In the theme of sensitivity to differences, class teachers regard customs, language and religion as a common concept. This, regarding the mentioned differences, can lead the education programs that will be prepared.

Class teachers regard the concept of sensitivity and sensitivity to traditions, lifestyle and religious topics that are in the theme of the experiences concerning sensitivity as a common concept. In the materials and booklets that will be prepared for the teachers who will be assigned to teaching Turkish culture abroad, the topics that each country show sensitivity to can be gathered to make teachers adapt those countries easily. Class teachers regard capability concept, cultural capability and language capability in the theme of capability concept as a common concept. Detecting the capabilities that the teachers who will be assigned for teaching Turkish culture abroad must have and present these in the education programs before the teachers leave our country can help them learn the capabilities needed. Asking help from the education attaché offices, from the consultants, from the teachers who worked in those foreign countries before or from the people who have academic studies on the topic can also help teachers who will be assigned to teaching Turkish culture abroad. By conducting a similar study, each country's differences, sensitivities and capabilities can be detected which can contribute to teachers working in those countries.

Matematik Eğitiminde Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Yönelik Yapılan Çalışmaların Eğilimleri: Sistemik Alan Yazın Tarama¹

Gülfem SARP KAYA AKTAŞ² , Kübra ÇİNKİLİÇ³ 

Öz

Bu araştırmanın amacı, 2013-2023 yıllarında Türkiye’de matematik eğitiminde kavram yanılgılarını gidermeye yönelik yapılan çalışmaların eğilimlerini incelemektir. Google Akademik ve YÖK Tez Veri Tabanlarından erişilen bir doktora tezi, 27 yüksek lisans tezi ve 27 makale, belirli kategoriler çerçevesinde analiz edilmiştir. Araştırma, nitel yöntemle doküman inceleme tekniği kullanılarak yürütülmüş; elde edilen veriler içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Sonuçlara göre en fazla çalışma 2019 yılında yapılmış; tezlerin çoğu Balıkesir ve Bartın Üniversitelerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmalarda en çok ilköğretimde "Sayılar ve İşlemler", ortaöğretimde ise "Sayılar ve Cebir" öğrenme alanlarına odaklanılmıştır. Araştırmalar genellikle ortaokul düzeyinde, 1-50 kişilik örneklemle gerçekleştirilmiştir. Başarı testleri ve görüşme tekniklerinin sık kullanıldığı çalışmalarda, kavram karikatürleri gibi alternatif yöntemlerin etkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarının, bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara katkı sağlayacağı ve öneriler sunduğu düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Matematik eğitimi, kavram yanılgıları, sistemik alan yazın tarama.

Geliş: 8 Ocak 2025, **Kabul:** 8 Mayıs 2025, **Yayın:** 25 Haziran 2025

Trends of Studies on Elimination of Misconceptions in Mathematics Education: A Systematic Literature Review

Abstract

The aim of this study is to examine the trends of the studies conducted in Turkey between 2013-2023 to eliminate misconceptions in mathematics education. One doctoral thesis, 27 master's theses and 27 articles accessed from Google Scholar and YÖK Thesis Databases were analysed within the framework of certain categories. The research was conducted with qualitative method using document analysis technique and the data obtained were evaluated by content analysis. According to the results, the most studies were conducted in 2019 and most of the theses were conducted at Balıkesir and Bartın Universities. The studies mostly focused on the learning areas of 'Numbers and Operations' in primary education and 'Numbers and Algebra' in secondary education. The studies were generally conducted at the secondary school level with samples of 1-50 students. In the studies where achievement tests and interview techniques were frequently used, alternative methods such as concept cartoons were found to be effective. It is thought that the results of this research will contribute to the researchers who will work in this field and offer suggestions.

Keywords: Mathematics education, misconceptions, systematic literature review.

Received: 8 January 2025, **Accepted:** 8 May 2025, **Published:** 25 June 2025

¹ Bu çalışma ikinci yazarın birinci yazar danışmanlığında tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Çukurova Üniversitesi, Adana, Sorumlu Yazar, gulfemsarpkaya@yahoo.com

³ Milli Eğitim Bakanlığı, Elazığ, kubracnkic.1996@gmail.com

Atıf: Sarpkaya-Aktaş G., & Çinkiliç, K. (2025). Matematik eğitiminde kavram yanılgılarının giderilmesine yönelik yapılan çalışmaların eğilimleri: Sistemik alan yazın tarama. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi* 10(1), 41-62. <https://doi.org/10.47479/ihead.1615600>



Giriş

Matematik, birçok birey tarafından zorlayıcı bir ders ve kaygı kaynağı olarak görülmekte, hatta okul süreci sona erdiğinde kurtulunacak bir yük olarak algılanmaktadır. Öte yandan, bazıları için matematik, yaşamı anlamının ve anlamlandırmanın temel bir aracı olarak değerlendirilmektedir. Zira anlama süreci, bireyin bir konuyu içselleştirmesi ve ona karşı olumlu tutum geliştirmesiyle doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, bireyler genellikle kavrayabildikleri olgulara yönelik ilgi ve olumlu duygular beslemektedir (Sertöz, 2017, s.1). Bilinen bir diğer gerçek de bazı öğrenciler matematik dersini sıkıcı, soyut, anlaşılması zor bir ders olarak nitelendirmektedirler (Yetim-Karaca ve Ada, 2018). Bu gibi nitelendirmeler ile öğrenciler dersten korkmakta, uzak durmakta ve yapmak için çaba göstermemektedirler. Dolayısıyla da başarısız olabilmektedirler. Başarıyı etkileyen birçok faktör vardır. En genel anlamda öğretim programı, öğrenme ortamı, öğrenci hazır bulunuşluğu ve öğretmen desteği faktörleri sayılabilir. Matematiği öğretme yöntemi de öğrencilerin dersteki başarısını etkileyen faktörlerden biridir. İyi bir öğretim yöntemi öğrencilerin konuları anlamalarına ve öğrenmelerine yardımcı olabilirken; zayıf bir öğretim yöntemi öğrencilerde matematikten uzaklaşma ve başarısızlık hissi yaratabilir. Araştırmalar matematiğin öğretilme şeklinin öğrencilerin tutumlarını, motivasyonlarını ve sonucunda dersteki başarılarını etkileyebileceğini göstermiştir (Orak, vd., 2016; Yorgancı ve Terzioğlu, 2013). Öğretimin önemli bir bileşeni olan öğretmenler tarafından derslerde kullanılan öğretim yöntemi ile matematiğin zor, sıkıcı ve korkulu bir ders olmaktan ziyade eğlenceli ve güzel olduğu öğrencilere hissettirilebilir. Tüm bunların yanı sıra kavram öğretiminin de matematik öğretiminde önemli bir yeri vardır. Matematik dersinde konular/ kavramlar sarmal bir şekilde birikerek ilerlemektedir. Öğrencinin matematik dersinde yeni bir konuda öğreneceği kavram üzerinde, önceki konularda öğrendiği kavramlar etkili olmaktadır. Araştırmalar öğrencilerin özellikle matematik konusundaki ön bilgilerinin yeni öğrenmelerinde kritik bir rol oynadığını göstermiştir (Batidor ve Casinillo, 2021). Öğrenciler, matematiği anlayarak öğrenmeli, önceki bilgi ve deneyimlerden faydalanarak yeni bilgiyi aktif bir şekilde inşa etmelidir (Van De Walle vd., 2019). Bu nedenle öğrencilerin herhangi bir kavramı yanlış öğrenmesi, sonraki konu ve kavramların anlaşılmasını olumsuz yönde etkileyecektir. Bu yanlış öğrenme düzeltilmediği takdirde, öğrencilerde kavram yanlışlığının oluşmasına neden olacaktır (Önal ve Yorulmaz, 2017). Bu durum öğretimi ve öğrenimi zorlaştıracaktır. Öğretmenler tarafından matematik dersinde yeni bir konuya başlamadan önce öğrencilerin sahip olduğu ön öğrenmeler ile mevcut kavram yanlışlıkları belirlenmeli ve giderilmelidir. Öğrencilerdeki konuya ait mevcut kavram yanlışlıkları giderilmezse öğrenciler yeni öğreneceği kavramları, mevcut kavram yanlışlıkları ile yapılandırmaya çalışacak ve belki de bu kavram yanlışlıkları yeni kavram yanlışlıklarının oluşmasına zemin hazırlayacaktır (Sancar, 2019).

Matematik eğitiminde kavram yanlışlıklarına yönelik yapılan araştırmaları sistematik olarak bir araya getirme amacıyla yapılan çalışmalar da mevcuttur (Adıgüzel vd., 2018; Akbulut, 2018; Akkaya, 2018; Aşık, 2017; Başışık, 2010; Baygeldi, 2023; Çavuş-Erdem, 2013; Çite, 2016; Dağ ve Horzum, 2022; Deveci, 2021; Kabadaş, 2022; Kaplan vd., 2014; Kaygusuz, 2011; Köken, 2020; Kusno ve Sutarto, 2022; Lezgi, 2023; Mor, 2021; Özcan, 2004; Parwati ve Suharta, 2020; Sancar, 2019; Sintema ve Marban, 2020; Tooher ve Johnson, 2020; Tutak vd., 2010; Türkdoğan vd., 2015; Yürekli, 2020). Alanyazında kavram yanlışlıklarının giderilmesi ile ilgili araştırmaların sistematik derlenmesi çalışmasına rastlanılmamış olup kavram yanlışlıkları ile ilgili çalışmalarda kavram yanlışlıkları belirleme ve giderme çalışmaları birlikte ele alınmıştır. Matematik eğitimi alanında kavram yanlışlıklarının giderilmesi etkili öğrenme için büyük önem taşımaktadır. Kavram yanlışlıklarını ortadan kaldırmak için farklı yaklaşımlara odaklanan birçok çalışma bulunmaktadır. Örneğin Kaplan vd. (2014), kareköklü sayılarda karşılaşılan kavram yanlışlıklarını gidermek için kavram karikatürlerinin etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Akbulut (2018), yaptığı çalışmasında etkileşimli tahta kullanımının öğrencilerin cebir konusundaki kavram yanlışlıklarını gidermede etkili olduğunu göstermiştir. Köken (2020), öğretmen adaylarının geometrik kavramlara ilişkin hata ve kavram yanlışlıklarını giderilmesinde dijital kavram haritalarının olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. E-Hizmet öğreniminin desteklediği bilişsel çatışma stratejisinin kullanılması, öğrencilerin matematiksel kavram yanlışlıklarını azaltmak için etkili bir yaklaşım olarak önerilmiştir (Parwati ve Suharta, 2020). Deveci (2021), çalışmasında sorgulayıcı öğrenme yoluyla problem çözme yolunun öğrencilerin oran ve orantı konusundaki kavram yanlışlıklarını tespit etme, bu kavram yanlışlıklarının gidermede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmalar topluca, matematik eğitimindeki kavram yanlışlıklarını gidermek ve düzeltmek için araştırmacılar tarafından çeşitli öğretim stratejileri ve materyallerin kullanıldığını göstermektedir.

Sonuç olarak bu çalışmaların sentezi, matematik eğitiminde kavram yanlışlıklarının yaygınlığının giderek daha fazla kabul edildiğinin ve bu kavram yanlışlıklarını gidermek ve düzeltmek için daha fazla araştırma ve müdahaleye duyulan ihtiyacın altını çizmektedir. Bu sebeple matematik eğitiminde kavram yanlışlıklarının giderilmesine yönelik son yıllarda yapılan makale ve tez çalışmalarının incelenmesi ve genel eğilimlerinin belirlenmesi; öğretmenler, eğitimciler ve bu alanda çalışma yapacak araştırmacılar için önem arz etmektedir. Kavram yanlışlıklarının giderilmesine yönelik yapılan çalışmaların ilgili alan yazına ve araştırmacılara olan katkısının yanı sıra bu çalışmaların belirli kategoriler altında sınıflandırılması, genel eğilimlerinin belirlenmesi ve araştırma sonuçlarının da incelenmesi gerekmektedir. Çünkü konu ile ilgili yapılan çalışmaların sayısının artması ilgili araştırmacılar tarafından takibini zorlaştırabilir, benzer çalışmaların sonuçlarının farklılık göstermesi araştırmacıları kararsızlığa sürükleyebilir; sistematik derleme çalışmaları, araştırma sorularına yanıt bulmada bütüncül bir bakış açısı sunması ve önceden sunulan kanıtların sentezlenerek bir araya getirilmesi bakımından yapılacak araştırmalar için önemli bir kaynak niteliğindedir (İlgün-Dibek ve Toptaş, 2023; Yılmaz, 2021). Bu bahsedilenlerden dolayı bu araştırmanın temel problem cümlesi "2013 ve 2023 yılları arasında (2013 ve 2023 dahil) Türkiye'de matematik eğitiminde öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışlıklarını gidermeye yönelik yapılan makale ve tez çalışmaları nasıl bir eğilim göstermektedir?" olarak belirlenmiştir. Alt problemleri ise,

1. Yıllara ve veri tabanlarına göre dağılımları nasıldır?
2. Türlerine göre (makale, yüksek lisans tezi ve doktora tezi) dağılımları nasıldır?
3. Üniversite ve dergilere göre dağılımı nasıldır?
4. Araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
5. Öğrenme ve alt öğrenme alanlarına göre dağılımı nasıldır?
6. Öğretim düzeyine göre dağılımı nasıldır?
7. Örneklem gruplarına ve örneklem büyüklüğüne göre dağılımı nasıldır?
8. Veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
9. Veri analiz yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
10. Araştırma sonuçlarına göre dağılımı nasıldır?
11. Kavram yanlışlarını, yapılan hataları ve yaşanan zorlukları gidermede kullanılan çözüm yollarına göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu araştırma, 2013-2023 yıllarında Türkiye'de matematik eğitiminde öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik yapılan tez ve makale çalışmalarının sistematik bir derlemesini içermektedir. Sistematik derlemeler, belirli bir araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla ilgili çalışmaların önceden belirlenmiş kriterlere göre toplanıp sentezlenmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2021). Ayrıca daha önce yapılan araştırmaların sonuçlarını yeniden analiz etmek ve sentezlemek için açık ve şeffaf bir yöntem olarak kullanılan bir derleme türüdür (İlgün-Dibek ve Toptaş, 2023). Bu çalışmada, Türkiye'de ilkökul, ortaokul ve lise seviyesindeki öğrencilerin matematik eğitiminde kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik yapılan makale ve tez çalışmalarının; türü, yayımlandığı yıl, yayımlandığı dergi/üniversite, öğrenme alanı ve alt öğrenme alanı, örneklem grubu ve genişliği, yöntemi, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri, sonuçları, kavram yanlışlarını/yapılan hataları/yaşanan zorlukları gidermede kullanılan yöntem, teknik ve stratejiler ve çözüm yollarına göre incelenip değerlendirilmesi amaçlandığından amaca uygun yöntem olarak sistematik derleme kullanılmıştır.

Veri Toplama Yöntemi

Araştırmanın verileri toplanırken amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi seçilmiştir. Çalışmada kullanılan ölçütler; Türkiye'de yapılmış olması, Türkçe ana dilinde yayımlanmış olması, 1 Ocak 2013 tarihi ile 31 Aralık 2023 tarihleri arasında yayımlanmış olması, belirtilen veri tabanlarında erişime açık olması, matematik eğitimi alanında yazılmış olması, matematik eğitimi ve kavram yanlışlarının giderilmesi anahtar kelimelerini içermesi, ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin matematik eğitiminde yer alan öğrenme alanlarındaki kavram yanlışlarını, yaptığı hataları ve yaşadığı zorlukları gidermeye yönelik yapılan çalışmalardan olması şeklindedir.

Araştırmanın veri grubunu, Google Akademik ve YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu) Tez Arama Motorlarında belirli anahtar kelimeler kullanılarak yapılan taramalar sonucunda elde edilen çalışmalar oluşturmaktadır. Matematik eğitimi alanında, kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik Türkçe ana dilinde yayımlanmış lisansüstü tezler ve makaleler incelenmiştir. Tarama sürecinde, tezlerin hazırlandığı enstitü, bölüm ve anabilim dalları arasında herhangi bir ayırım yapılmamıştır. Ancak YÖK Tez Arşivine erişilemeyen, derleme niteliğinde olan veya İngilizce yazılmış çalışmalar incelemeye dahil edilmemiştir. Benzer şekilde, İngilizce yayımlanmış makaleler de değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Alan yazın taraması kapsamında, "kavram yanlışlığı", "kavram yanlışlığı matematik", "kavram yanlışlarının giderilmesi", "matematik kavram yanlışlarının giderilmesi" anahtar kelimeleri kullanılarak, 2013 Ocak - 2024 Ocak döneminde yayımlanmış çalışmalar belirlenmiştir. Bu süreçte, 27 yüksek lisans tezi, bir doktora tezi ve 27 makale yıllara göre sınıflandırılarak PDF formatında kişisel bilgisayarda arşivlenmiştir. Makaleler ve tezler, yıllara göre ayrı klasörlerde saklanmıştır.

Verilerin Analizi

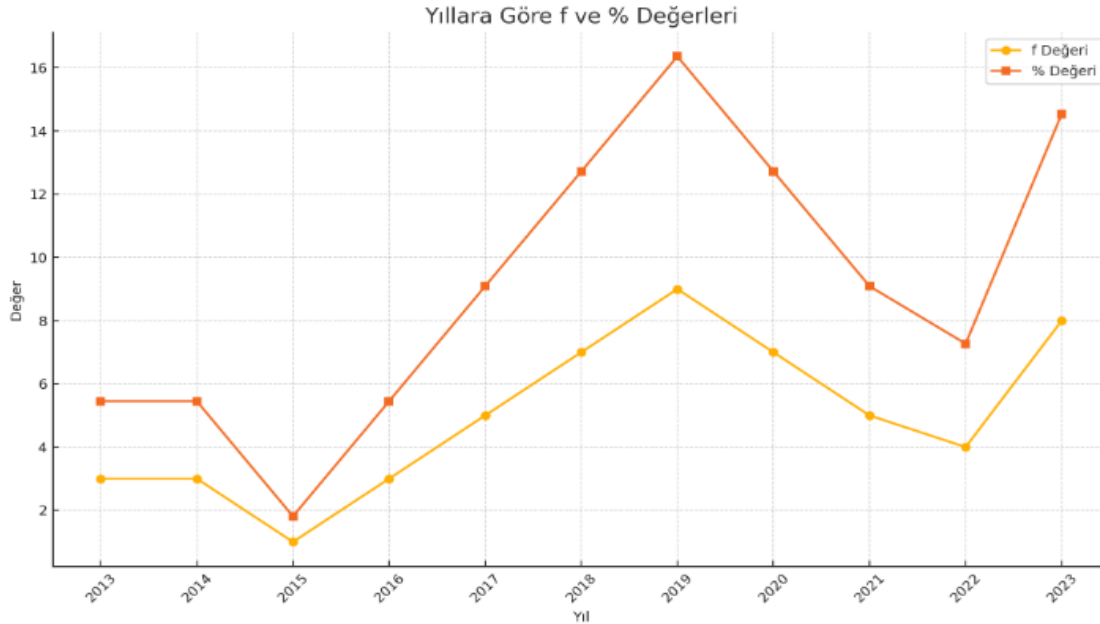
Sistematik derleme çalışmalarında çoğunlukla kullanılan teknik, içerik analizidir (Yılmaz, 2021). İçerik analizinde birbirine benzeyen verileri, belirli kavramlar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlemek esastır (Baltacı, 2019). Dolayısıyla bu çalışmada verilerin sınıflara ayrılması, çalışmaların bu sınıflara göre kodlanması ve kodlanan bu verilerin düzenlenerek tanımlanması ve yorumlanması aşamaları sebebiyle nitel araştırmalarda kullanılan analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın veri analizini yapmak için tarama sonucunda elde edilen makale ve tez çalışmaları araştırmacı tarafından sınıflandırılmış ve kodlanmıştır. Öncelikle araştırma kapsamında elde edilen 55 çalışma 2013 yılı itibarıyla sırasıyla Ç1, Ç2, , Ç55 şeklinde kodlanmıştır. Daha sonra makaleler M1, M2, ..., M27 tezler (yüksek lisans veya doktora) T1, T2, ..., T28 şeklinde kodlanmıştır. Bu çalışmaları incelemek için alan yazın taranarak ve uzman görüşü alınarak oluşturulan

“Çalışmaları Sınıflandırmak İçin Kullanılan Veri Toplama Aracı” formu bu araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (Kara, 2021; Özdemir-Fincan, 2021). Veri toplama aracında; çalışmanın künyesi (çalışmanın adı, çalışmanın türü, çalışmanın yazar/yazarları, yayımlandığı yıl, yayımlandığı dergi/üniversite, veri tabanı), çalışmanın alanı (öğrenme alanı, çalışmanın konusu), örneklem (örneklem grubu, örneklem genişliği), yöntem, veri toplama araçları, veri analiz yöntemi, çalışmanın sonuçları, kavram yanlışlarını /yapılan hataları/yaşanan zorlukları gidermede kullanılan yöntem, teknik ve stratejiler ve çözüm yolları başlık ve alt başlıkları bulunmaktadır. Veri toplama aracında çalışmaların öğrenme alanı bölümü oluşturulurken Milli Eğitim Bakanlığı [MEB],(2018a, 2018b) İlköğretim ve Ortaöğretim Matematik Öğretim Programları dikkate alınmıştır ve uzman görüşü alınarak bu bölüm oluşturulmuştur.

Bulgular

Matematik Eğitiminde Kavram Yanlışlarının Gidermeye Yönelik Yapılan Makale ve Tez Çalışmalarının Yıllara ve Veri Tabanlarına Göre Dağılımı

Araştırmada kullanılan makale ve tez çalışmalarının yıllara ait frekans ve yüzde değerleri Şekil 1’de verilmiştir. Buna göre Türkiye’de 2013-2023 yıllarında matematik eğitiminde kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik yapılan 55 çalışmanın yıllara göre en fazla çalışmanın 2019 (%16.36) yılında yayımlandığı, onu sırasıyla 2023 (%14.54), 2020, 2018 (%12.72) ve 2017, 2021 (%9.09) yıllarının takip ettiği, en az çalışmanın ise 2015 (%1.81) ve 2013, 2014, 2016 (%5.45) yıllarında yayımlandığı görülmektedir. Çalışmaların yıllara göre dağılımında sürekli bir artışın olmadığı belirlenmiştir.



Şekil 1. Matematik eğitiminde kavram yanlışlarının giderilmesi ile ilgili çalışmaların yıllara göre dağılımı.

Çalışmaların yıllara göre dağılımında 2016 (%5.45), 2017 (%9.09), 2018 (%12.72), 2019 (%16.36) ve 2023 (%14.54) yıllarında bir önceki seneye göre yapılan çalışma sayısında artış olduğu, 2015 (%1.81), 2020 (%12.72), 2021 (%9.09) ve 2022 (%7.27) yıllarında bir önceki seneye göre yapılan çalışma sayısında düşüş olduğu, 2014 (%5.45) yılında da bir önceki seneye göre yapılan çalışma sayısının aynı kaldığı görülmektedir. 2013-2023 yıllarında her yıl matematik eğitiminde kavram yanlışlarının giderilmesi ile ilgili çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Aynı zamanda 2015 yılından itibaren yapılan çalışmalardaki artışın 2019 yılından sonra düşüşe geçtiği ve 2023 yılı itibarıyla çalışma sayısının artmaya başladığı görülmektedir.

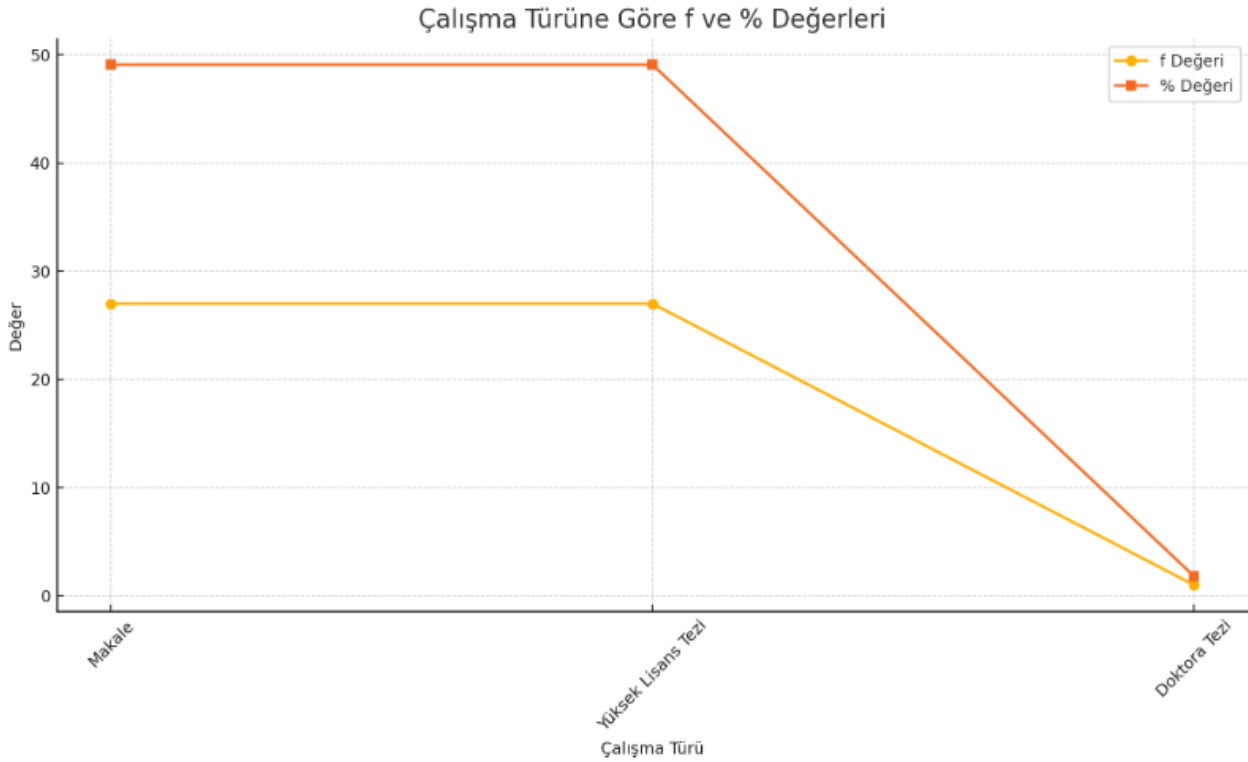
Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların elde edilen veri tabanlarına göre frekans ve yüzde değerleri Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde matematik eğitiminde kavram yanlışlarının giderilmesine ilişkin YÖK Tez (%50.90) Veri Tabanından, Google Akademik (%49.09) veri tabanına göre daha fazla çalışmanın elde edildiği görülmüştür. Bu durum, konunun özellikle lisansüstü tezlerde yoğun biçimde ele alındığını ve akademik araştırmaların önemli bir bölümünün Üniversiteler bünyesinde üretildiğini göstermektedir.

Tablo 1. Matematik eğitiminde kavram yanlışlarının giderilmesi ile ilgili çalışmaların elde edilen veri tabanlarına göre dağılımı.

Veri tabanı	f	%
YÖK Tez	28	50.90
Google Akademik	27	49.09
Toplam	55	100

Matematik Eğitiminde Öğrencilerin Sahip Olduğu Kavram Yanılgılarını Gidermeye Yönelik Yapılan Makale ve Tez Çalışmalarının Türlerine Göre (Makale, Yüksek Lisans Tezi, Doktora Tezi) Dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların türlerine göre (makale, yüksek lisans tezi, doktora tezi) frekans ve yüzde değerleri Şekil 2’de verilmiştir. Şekil 2 incelendiğinde matematik eğitiminde kavram yanılgılarının giderilmesine ilişkin çalışmaların %49.09’u makale ($f=27$), %49.09’u yüksek lisans tezi ($f=27$) ve %1.81’inin doktora tezi ($f=1$) olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar makale ve tez olarak karşılaştırıldığında çalışmaların %49.09’unun makale türünde, %50.9’unun tez türünde olduğu görülmektedir.



Şekil 2. Matematik eğitiminde kavram yanılgılarının giderilmesi ile ilgili çalışmaların türlerine göre dağılımı.

Matematik Eğitiminde Öğrencilerin Sahip Olduğu Kavram Yanılgılarını Gidermeye Yönelik Yapılan Makale ve Tez Çalışmalarının Üniversitelere ve Dergilere Göre Dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarının Üniversitelere göre frekans ve yüzde değerleri Tablo 2’de verilmiştir. Buna göre matematik eğitiminde kavram yanılgılarının giderilmesi ile ilgili 28 adet yüksek lisans ve doktora tezi, yapıldığı Üniversitelere göre incelendiğinde tezlerin toplam 21 farklı Üniversitede çalışıldığı görülmektedir. Bu Üniversiteler içerisinde en fazla teze sahip Üniversitenin Balıkesir Üniversitesi ve Bartın Üniversitesi (%10.71) olduğu, onu Gazi Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Yüzüncü Yıl Üniversitesinin (%7.14) takip ettiği görülmektedir. Balıkesir Üniversitesi ve Bartın Üniversitesinde üç, Gazi Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Yüzüncü Yıl Üniversitelerinde iki tezin yayımlandığı belirlenmiştir. Matematik eğitiminde kavram yanılgılarının giderilmesi ile ilgili birer tezin yayımlandığı (%3.57) 16 farklı üniversitenin olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2. Matematik eğitiminde kavram yanlışlarının giderilmesi ile ilgili tezlerin üniversitelere göre dağılımı.

Üniversite Adı	f	%
Balıkesir Üniversitesi	3	10.71
Bartın Üniversitesi	3	10.71
Gazi Üniversitesi	2	7.14
Necmettin Erbakan Üniversitesi	2	7.14
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	2	7.14
Aksaray Üniversitesi	1	3.57
Bayburt Üniversitesi	1	3.57
Cumhuriyet Üniversitesi	1	3.57
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	3.57
Giresun Üniversitesi	1	3.57
Adıyaman Üniversitesi	1	3.57
Hacettepe Üniversitesi	1	3.57
İnönü Üniversitesi	1	3.57
Kırıkkale Üniversitesi	1	3.57
Marmara Üniversitesi	1	3.57
Ordu Üniversitesi	1	3.57
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	1	3.57
Trabzon Üniversitesi	1	3.57
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1	3.57
Yıldız Teknik Üniversitesi	1	3.57
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	1	3.57
Toplam	28	100.00

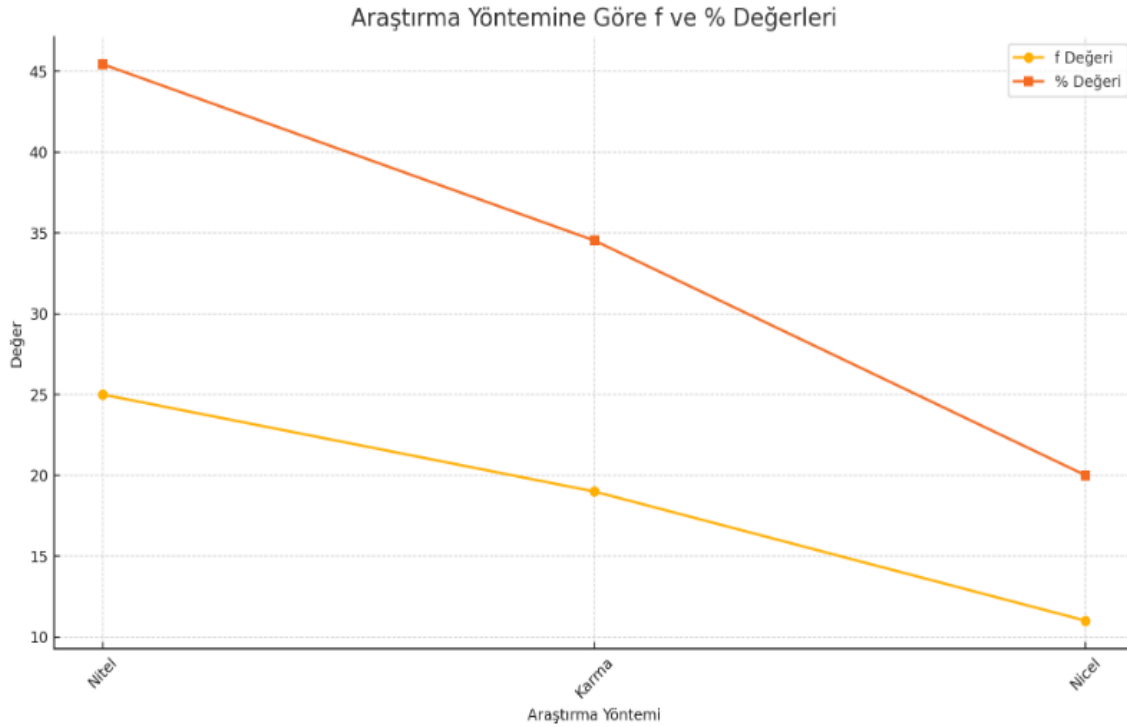
Araştırma kapsamında incelenen makale çalışmalarının dergilere göre frekans ve yüzde değerleri Tablo 3’de verilmiştir. Tablo 3’e göre 2013-2023 yıllarında matematik eğitiminde kavram yanlışlarının giderilmesi ile ilgili makalelerin toplam 23 dergide yayımlandığı görülmektedir. Üç makale ile en çok Journal of Computer and Education Research dergisinde (%11.11) yayımlanmıştır. Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve International Eurasian Conference on Educational and Social Studies dergilerinin her birinde iki makale (%7.40), diğer 20 derginin her birinde ise bir makalenin (%3.70) yayımlandığı belirlenmiştir. Bu dağılım, ilgili konunun belirli dergilerde yoğunlaşmadığını ve araştırmaların geniş bir yayın yelpazesinde paylaşıldığını göstermektedir.

Tablo 3. Matematik eğitiminde kavram yanlışlarının giderilmesi ile ilgili makalelerin dergilere göre dağılımı.

Dergi Adı	f	%
Journal of Computer and Education Resarch	3	11.11
Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi	2	7.40
International Eurasian Conference on Educational and Social Studies	2	7.40
2nd International Conference on Science, Mathematics, Entrepreneurship and Technology Education	1	3.70
AÇÜ Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi	1	3.70
Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	3.70
Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1	3.70
Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi	1	3.70
Eğitimde Kuram ve Uygulama	1	3.70
Eurasian Conference on Language and Social Sciences	1	3.70
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	3.70
International Journal of Educational Studies in Mathematics	1	3.70
International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education	1	3.70
Journal of Social and Humanities Sciences Research	1	3.70
Karaelmas Journal of Educational Science	1	3.70
Kuramsal Eğitimbilim Dergisi	1	3.70
Manisa Celal Bayar University Journal of the Faculty of Education	1	3.70
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	3.70
Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi	1	3.70
The 4th International Conference on Distance Learning and Innovative Educational Technologies	1	3.70
Turkish Journal of Computer And Mathematics Education	1	3.70
Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	3.70
Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu (İnönü Üniversitesi)	1	3.70
Toplam	27	100.00

Matematik Eğitiminde Öğrencilerin Sahip Olduğu Kavram Yanılgılarının Gidermeye Yönelik Yapılan Makale ve Tez Çalışmalarının Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların araştırma yöntemlerine göre frekans ve yüzde değerleri Şekil 3’de verilmiştir. Şekil 3’e göre matematik eğitiminde kavram yanılgılarının giderilmesine ilişkin çalışmalar araştırma yöntemine göre incelendiğinde 25 tanesinde (%45.45) nitel, 19 tanesinde (%34.54) karma ve 11 tanesinde (%20) nicel araştırma yönteminin kullanıldığı görülmektedir. 2013-2023 yıllarında yapılan çalışmalarda en çok nitel yöntem (%45.45), en az nicel yöntemin (%20) kullanıldığı, karma araştırma yönteminin (%34.54) nicel araştırma yöntemine göre (%20) daha çok tercih edildiği belirlenmiştir.

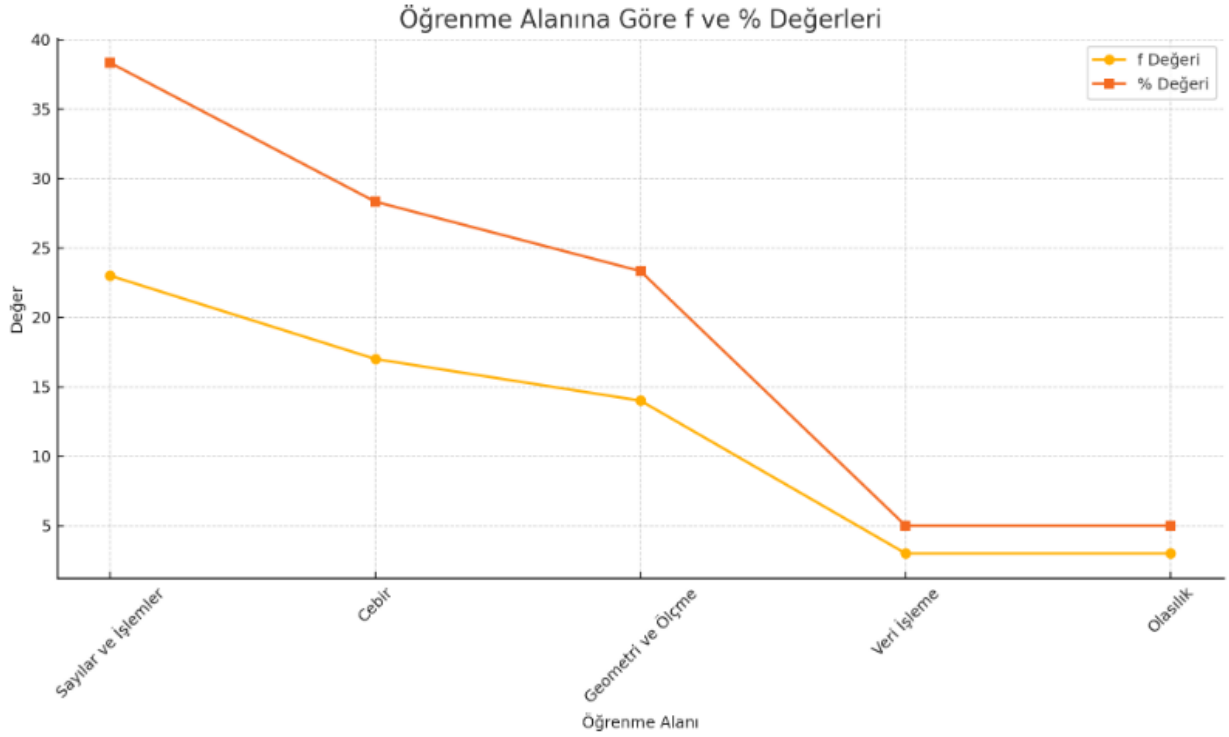


Şekil 3. Matematik eğitiminde kavram yanılgılarının giderilmesi ile ilgili çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı.

Matematik Eğitiminde Öğrencilerin Sahip Olduğu Kavram Yanılgılarının Gidermeye Yönelik Yapılan Makale ve Tez Çalışmalarının Öğrenme ve Alt Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında yayımlanan Matematik Dersi Öğretim Programına göre; İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı, Sayılar ve İşlemler, Cebir, Geometri ve Ölçme, Veri İşleme ve Olasılık olmak üzere beş öğrenme alanından oluşmaktadır. Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı; Sayılar ve Cebir, Geometri, Veri, Sayma ve Olasılık olmak üzere üç öğrenme alanından oluşmaktadır (MEB, 2018a). Araştırmada kullanılan çalışmaların öğrenme alanlarına göre ilköğretim (1-8. sınıf) ve ortaöğretim (9-12. sınıf) düzeylerinde ayrı ayrı incelemesi yapılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar içerisinde öğrenme alanı belirtilmeyen bir çalışmaya (Ç26) rastlanılmıştır. Araştırmada kullanılan öğrenme alanı belirtilen 55 çalışmadan 48 tanesi ilköğretim düzeyinde öğrenme alanlarını kapsarken, altı tanesi ortaöğretim düzeyinde öğrenme alanlarını kapsamaktadır. İlköğretim düzeyinde çalışmaların araştırma kapsamında incelenen çalışmalardan fazla sayıda olması bazı çalışmaların birden fazla öğrenme alanına yönelik çalışılmasından kaynaklanmaktadır.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların öğrenme alanlarına göre frekans ve yüzde değerleri ilköğretim düzeyinde Şekil 4’te verilmiştir. Buna göre matematik eğitiminde kavram yanılgılarının giderilmesine ilişkin ilköğretim düzeyinde elde edilen 48 çalışma öğrenme alanlarına göre incelendiğinde, en çok çalışmanın Sayılar ve İşlemler (%38.33) öğrenme alanında yapıldığı ve onu sırasıyla Cebir (%28.33) öğrenme alanı ile Geometri ve Ölçme (%23.33) öğrenme alanının takip ettiği görülmektedir. Bu üç öğrenme alanında ilköğretim düzeyinde yapılan çalışmaların, toplam yapılan çalışmaların %90.00’ını kapsadığı belirlenmiştir. Yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunun bu üç öğrenme alanında çalışıldığı açık bir şekilde görülmektedir. Bu durum matematik eğitiminde kavram yanılgılarının giderilmesine yönelik yapılan çalışmaların ilköğretim düzeyinde öğrenme alanlarına göre Sayılar ve İşlemler, Cebir ve Geometri ve Ölçme öğrenme alanlarında bir yığılma oluşturduğunu göstermektedir. Veri İşleme ve Olasılık öğrenme alanlarının (%5.00) ise en az çalışılan öğrenme alanları olduğu görülmektedir.



Şekil 4. Matematik eğitiminde kavram yanlışlarının giderilmesi ile ilgili çalışmaların ilköğretim düzeyinde öğrenme alanlarına göre dağılımı.

Araştırma kapsamında ilköğretim düzeyinde elde edilen 48 çalışmadan 42'si ortaokul (5., 6., 7., 8. sınıflar) düzeyindeki sınıfları ve altısı ilkokul (1., 2., 3., ve 4. sınıflar) düzeyindeki sınıfları kapsamaktadır. Araştırma dahilinde incelenen 48 çalışmanın öğrenme ve alt öğrenme alanlarına göre ilkokul ve ortaokul düzeyinde ayrı ayrı incelemesi yapılmıştır. Bunun sebebi ilkokul ve ortaokul düzeyinde öğrenme alanlarının farklı alt öğrenme alanlarına sahip olmasıdır (MEB, 2018b).

Araştırma kapsamında incelenen ilkokul düzeyindeki çalışmaların öğrenme ve alt öğrenme alanlarına göre frekans ve yüzde değerleri Tablo 4'te verilmiştir. Buna göre ilkokul düzeyinde Sayılar ve İşlemler öğrenme alanına ait yedi alt öğrenme alanı; Ölçme öğrenme alanına ait yedi alt öğrenme alanı; Geometri öğrenme alanına ait dört alt öğrenme alanı ve Veri İşleme öğrenme alanına ait bir alt öğrenme alanı olduğu görülmektedir. Sayılar ve İşlemler öğrenme alanında kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik dört çalışma alt öğrenme alanlarına göre incelendiğinde en çok Kesirler ve Kesirlerle İşlemler (%13.63) alt öğrenme alanında çalışıldığı görülmektedir. Geometri ve Ölçme öğrenme alanlarına yönelik yapılan birer çalışmada; Ölçme öğrenme alanına ait altı alt öğrenme alanında çalışıldığı, Geometri öğrenme alanına ait üç alt öğrenme alanında çalışıldığı görülmektedir. Ölçme öğrenme alanına ait Paralarımız alt öğrenme alanı; Geometri öğrenme alanına ait Geometrik Örüntüler alt öğrenme alanında herhangi bir çalışma yapılmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4. Matematik eğitiminde kavram yanlışlarının giderilmesi ile ilgili çalışmaların ilkökul düzeyinde öğrenme ve alt öğrenme alanlarına göre dağılımı.

Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanı	f	%
Sayılar ve İşlemler	Kesirler	3	13.63
	Kesirlerle İşlemler	3	13.63
	Doğal Sayılarla Toplama İşlemi	2	9.09
	Doğal Sayılarla Çıkarma İşlemi	2	9.09
	Doğal Sayılar	1	4.54
	Doğal Sayılarla Çarpma İşlemi	1	4.54
	Doğal Sayılarla Bölme İşlemi	1	4.54
Ara Toplam		13	59.09
Ölçme	Uzunluk Ölçme	1	4.54
	Alan Ölçme	1	4.54
	Çevre Ölçme	1	4.54
	Zaman Ölçme	1	4.54
	Tartma	1	4.54
	Sıvı Ölçme	1	4.54
	Paralarımız	0	0
Ara Toplam		6	27.27
Geometri	Geometrik Cisimler ve Şekiller	1	4.54
	Uzamsal İlişkiler	1	4.54
	Geometride Temel Kavramlar	1	4.54
	Geometrik Örüntüler	0	0
Ara Toplam		3	13.63
Veri İşleme	Veri Toplama ve Değerlendirme	0	0
Ara Toplam		0	0
Toplam		22*	100.00

* Toplam frekansın araştırmada kullanılan çalışma sayısından daha fazla olmasının sebebi bazı araştırmaların birden fazla öğrenme ve alt öğrenme alanına yönelik olmasıdır.

Araştırma kapsamında incelenen ortaokul düzeyindeki çalışmaların öğrenme ve alt öğrenme alanlarına göre frekans ve yüzde değerleri Tablo 5'te verilmiştir. Buna göre ortaokul düzeyinde Sayılar ve İşlemler öğrenme alanına ait 16 alt öğrenme alanı; Geometri ve Ölçme öğrenme alanına ait 15 alt öğrenme alanı; Cebir öğrenme alanına ait beş alt öğrenme alanı; Veri İşleme öğrenme alanına ait iki alt öğrenme alanı ve Olasılık öğrenme alanına ait bir alt öğrenme alanı olduğu görülmektedir. Sayılar ve İşlemler öğrenme alanında kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik yapılan 19 çalışma alt öğrenme alanlarına göre incelendiğinde en çok sırasıyla Kesirlerle İşlemler (%3.87), Rasyonel Sayılar ve Rasyonel Sayılarla İşlemler (%3.22) alt öğrenme alanlarında çalışıldığı görülmektedir. Cebir öğrenme alanında kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik yapılan 15 çalışma alt öğrenme alanlarına göre incelendiğinde en çok sırasıyla Cebirsel İfadeler (%6.45), Eşitlik ve Denklem (%5.8) alt öğrenme alanlarında çalışıldığı görülmektedir. Geometri ve Ölçme öğrenme alanında kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik yapılan 11 çalışma alt öğrenme alanlarına göre incelendiğinde en çok sırasıyla Üçgen ve Dörtgenler (%3.87), Çokgenler (%3.22) alt öğrenme alanlarında çalışıldığı görülmektedir. Aynı zamanda ortaokul düzeyinde öğrenme ve alt öğrenme alanlarının tümünün araştırmalarda çalışıldığı görülmektedir.

Tablo 5. Matematik eğitiminde kavram yanlışlarının giderilmesi ile ilgili çalışmaların ortaokul düzeyinde öğrenme ve alt öğrenme alanlarına göre dağılımı.

Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanı	f	%
Sayılar ve İşlemler	Kesirlerle İşlemler	6	3.87
	Rasyonel Sayılar	5	3.22
	Rasyonel Sayılarla İşlemler	5	3.22
	Kesirler	4	2.58
	Doğal Sayılarla İşlemler	4	2.58
	Tam Sayılarla İşlemler	4	2.58
	Ondalık Gösterim	4	2.58
	Oran ve Orantı	4	2.58
	Kareköklü İfadeler	4	2.58
	Üslü İfadeler	3	1.93
	Tam Sayılar	3	1.93
	Doğal Sayılar	3	1.93
	Yüzdeler	3	1.93
	Çarpanlar ve Katlar	3	1.93
	Kümeler	2	1.29
	Oran	2	1.29
<i>Ara Toplam</i>		59	38.06
Geometri ve Ölçme	Üçgen ve Dörtgenler	6	3.87
	Çokgenler	5	3.22
	Temel Geometrik Kavramlar ve Çizimler	4	2.58
	Geometrik Cisimler	4	2.58
	Cisimlerin Farklı Yerden Görünümleri	4	2.58
	Dönüşüm Geometrisi	4	2.58
	Uzunluk ve Zaman Ölçme	3	1.93
	Alan Ölçme	3	1.93
	Açılar	3	1.93
	Doğrular ve Açılar	3	1.93
	Çember	3	1.93
	Çember ve Daire	3	1.93
	Sıvı Ölçme	3	1.93
	Eşlik ve Benzerlik	3	1.93
Üçgenler	3	1.93	
<i>Ara Toplam</i>		54	34.83
Cebir	Cebirsel İfadeler	10	6.45
	Eşitlik ve Denklem	9	5.80
	Doğrusal Denklemler	7	4.51
	Cebirsel İfade ve Özdeşlikler	4	2.58
	Eşitsizlikler	4	2.58
<i>Ara Toplam</i>		34	21.93
Veri İşleme	Veri Analizi	3	1.93
	Veri Toplama ve Değerlendirme	2	1.29
<i>Ara Toplam</i>		5	3.22
Olasılık	Basit Olayların Olma Olasılığı	3	1.93
<i>Ara Toplam</i>		3	1.93
Toplam		155*	100.00

* Toplam frekansın araştırmada kullanılan çalışma sayısından daha fazla olmasının sebebi bazı araştırmaların birden fazla öğrenme ve alt öğrenme alanına yönelik olmasıdır.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların öğrenme ve alt öğrenme alanlarına göre frekans ve yüzde değerleri ortaöğretim düzeyinde Tablo 6'da verilmiştir. Buna göre matematik eğitiminde kavram yanlışlarının giderilmesine ilişkin ortaöğretim düzeyinde elde edilen altı çalışma öğrenme alanlarına göre incelendiğinde en çok çalışmanın Sayılar ve Cebir (%83.33) öğrenme alanında yapıldığı, en az çalışmanın Veri, Sayma ve Olasılık (%16.66) öğrenme alanında yapıldığı görülmektedir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda ortaöğretim düzeyinde Geometri öğrenme alanına yönelik çalışılan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bununla birlikte Sayılar ve Cebir öğrenme alanı alt öğrenme alanlarına göre incelendiğinde Denklem ve Eşitsizlik Sistemleri alt öğrenme alanında (f=4) daha fazla çalışma yapıldığı görülmektedir.

Tablo 6. Matematik eğitiminde kavram yanlışlarının giderilmesi ile ilgili çalışmaların ortaöğretim düzeyinde öğrenme ve alt öğrenme alanlarına göre dağılımı.

Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanı	f	%
Sayılar ve Cebir	Denklemler ve Eşitsizlik Sistemleri	4	66.66
	Türev	1	16.66
	Mantık	0	0
	Kümeler	0	0
	Denklemler ve Eşitsizlikler	0	0
	Fonksiyonlar	0	0
	Polinomlar	0	0
	İkinci Dereceden Denklemler	0	0
	Fonksiyonda Uygulamalar	0	0
	Üstel ve Logaritmik Fonksiyonlar	0	0
	Diziler	0	0
	İntegral	0	0
<i>Ara Toplam</i>		5	83.33
Veri, Sayma ve Olasılık	Sayma ve Olasılık	1	16.66
	Veri	0	0
	Olasılık	0	0
<i>Ara Toplam</i>		1	16.66
Geometri	Üçgenler	0	0
	Dörtgenler ve Çokgenler	0	0
	Uzay Geometri	0	0
	Trigonometri	0	0
	Analitik Geometri	0	0
	Çember ve Daire	0	0
	Dönüşümler	0	0
	<i>Ara Toplam</i>		0
Toplam		6	100.00

Matematik Eğitiminde Öğrencilerin Sahip Olduğu Kavram Yanlışlarını Gidermeye Yönelik Yapılan Makale ve Tez Çalışmalarının Öğretim Düzeyine Göre Dağılımı

Araştırmada kullanılan çalışmaların öğretim düzeylerine göre ilköğretim (1-8. sınıf) ve ortaöğretim (9-12. sınıf) düzeylerinde ayrı ayrı incelemesi yapılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların öğretim düzeylerine göre frekans ve yüzde değerleri Tablo 7’de verilmiştir. Buna göre matematik eğitiminde kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik yapılan çalışmaların öğretim düzeylerine göre incelenmesinde en fazla çalışmanın ilköğretim düzeyinde (%87.27) yapıldığı görülmektedir. Ortaöğretim düzeyinde (%10.90) yapılan çalışmalarında araştırma dâhilindeki çalışmalar içerisinde oldukça az olduğu belirlenmiştir. Bir çalışmanın da öğretim düzeyinin belirtilmediği görülmektedir.

Tablo 7. Matematik eğitiminde kavram yanlışlarının giderilmesi ile ilgili çalışmaların öğretim düzeylerine göre dağılımı.

Öğretim Düzeyi	f	%
İlköğretim	48	87.27
Ortaöğretim	6	10.90
Belirtilmemiş	1*	1.81
Toplam	55	100.00

* Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar içerisinde Ç26 kodlu araştırmanın öğretim düzeyi belirtilmemiştir.

Matematik Eğitiminde Öğrencilerin Sahip Olduğu Kavram Yanlışlarını Gidermeye Yönelik Yapılan Makale ve Tez Çalışmalarının Örneklem Gruplarına ve Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların örneklem gruplarına göre dağılımına ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 8’de verilmiştir. Buna göre örneklem gruplarının en fazla ortaokul grubu öğrencileri (%56.14) olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları (%14.03) ve öğretmenler (%12.28) ile yapılan çalışmalar ise ortaokul grubu öğrencilerinden sonra sırasıyla en çok tercih edilen örneklem grubu olduğu belirlenmiştir. İlkokul öğrencilerinin (%10.52) ise bu sırayı takip ettiği görülmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen çalışmalar içerisinde en az çalışmanın ise lise grubu öğrencileriyle (%7.01) yapıldığı tespit edilmiştir. Bu durum, kavram yanlışlarının genellikle ortaokul düzeyinde yoğunlaştığını ve araştırmacıların bu yaş grubuna yönelik müdahale ve inceleme yapmayı daha öncelikli gördüklerini göstermektedir.

Tablo 8. Matematik eğitiminde kavram yanlışlarının giderilmesi ile ilgili çalışmaların örneklem gruplarına göre dağılımı.

Örneklem Grubu	f	%
Ortaokul	32	56.14
Öğretmen Adayları	8	14.03
Öğretmenler	7	12.28
İlkokul	6	10.52
Lise	4	7.01
Toplam	57*	100.00

* Toplam frekansın araştırmada kullanılan çalışma sayısından daha fazla olmasının sebebi bazı araştırmaların birden fazla örneklem grubuyla çalışmış olmasıdır.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların örneklem büyüklüklerine göre dağılımına ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 9’da verilmiştir. Buna göre matematik eğitiminde kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik yapılan çalışmalarda örneklem büyüklüklerine göre en fazla 1-50 arası (%51.85) örneklem büyüklüğündeki gruplar üzerinde çalışma, bunu sırasıyla 51-100 arası (%33.33) örneklem büyüklüğü, 101-200 arası (%7.4) örneklem büyüklüğü, 500’ den fazla (%5.5) olanlar takip etmektedir. En az tercih edilen örneklem büyüklüğünün 401-500 arası (%1.85) örneklem grubu olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar içerisinde 201-300 ve 301-400 arası (%0) örneklem büyüklüğündeki grupların tercih edilmediği görülmektedir.

Tablo 9. Matematik eğitiminde kavram yanlışlarının giderilmesi ile ilgili çalışmaların örneklem büyüklüklerine göre dağılımı.

Örneklem Büyüklüğü	f	%
1-50	28	51.85
51-100	18	3.33
101-200	4	7.40
201-300	0	0
301-400	0	0
401-500	1	1.85
500+	3	5.50
Toplam	54*	100.00

* Toplam frekansın araştırmada kullanılan çalışma sayısından daha az olmasının sebebi Ç28 kodlu araştırmanın örneklem büyüklüğünün belirtilmemiş olmasıdır.

Matematik Eğitiminde Öğrencilerin Sahip Olduğu Kavram Yanlışlarını Gidermeye Yönelik Yapılan Makale ve Tez Çalışmalarının Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımına ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 10’da verilmiştir. Buna göre matematik eğitiminde kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik yapılan çalışmalardan başarı testi ve görüşme (%26.47) incelenen çalışmaların 27’sinde kullanılmış olup en fazla tercih edilen veri toplama araçları olduğu görülmektedir. Başarı testi ve görüşme veri toplama araçlarından sonra diğer [kavram yanlışları teşhis testi, kavram yanlışlarını belirleme formu, kavram yanlışlarını giderme formu, kavram testi, kavram karikatürü çalışma yaprakları, Wink (ekran yakalama programı)] (%18.62) seçeneğindeki veri toplama araçlarının sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir. İncelenen çalışmalar içerisinde anket/ölçek (%5.88), tutum/algı/kişilik/yetenek testleri (%4.9), gözlem ve doküman (%3.92) veri toplama araçlarının fazla tercih edilmediği söylenebilir. Bu durum, araştırmacıların kavram yanlışlarını doğrudan ölçmeye ve derinlemesine anlamaya yönelik araçları daha çok tercih ettiğini; nicel verilerden ziyade nitel bulgulara dayalı analizlere ağırlık verdiklerini göstermektedir.

Tablo 10. Matematik eğitiminde kavram yanlışlarının giderilmesi ile ilgili çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı.

Veri Toplama Araçları	f	%
Başarı Testi	27	26.47
Görüşme (Mülakat)	27	26.47
Diğer*	19	18.62
Alternatif Değerlendirme Araçları (Akran Değerlendirme, Kavram Haritaları vb.)	10	9.80
Anket/Ölçek	6	5.88
Tutum/Algı/Kişi/Yetenek Testleri	5	4.90
Gözlem	4	3.92
Dokümanlar	4	3.92
Toplam	102**	100.00

* Diğer seçeneği alt başlığında çalışmalarda veri toplama aracı olarak kavram yanlışları teşhis testi, kavram yanlışlarını belirleme formu, kavram yanlışlarını giderme formu, kavram testi, kavram karikatürü çalışma yaprakları, Wink (ekran yakalama programı) kullanıldığı belirlenmiştir.

** Toplam frekansın araştırmada kullanılan çalışma sayısından fazla olmasının sebebi bazı çalışmaların birden fazla veri toplama aracının ve makalesi olan tez çalışmalarının olmasıdır.

Matematik Eğitiminde Öğrencilerin Sahip Olduğu Kavram Yanılgılarını Gidermeye Yönelik Yapılan Makale ve Tez Çalışmalarının Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların veri analiz yöntemlerine göre dağılımına ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 11’de verilmiştir. Tablo 11 incelendiğinde bu çalışmada veri analiz yöntemlerinin nitel veri analizi ve nicel veri analizi olarak iki başlık altında incelendiği görülmektedir. Ayrıca nitel veri analizinin içerik ve betimsel analiz; nicel veri analizinin betimsel ve kestirimsel analiz olmak üzere iki grupta ele alınarak incelemesinin yapıldığı görülmektedir. Matematik eğitiminde kavram yanılgılarının giderilmesine yönelik yapılan araştırmalardan nitel veri analiz yöntemini kullanan çalışma sayısının (%57.69), nicel veri analiz yöntemini kullanan çalışma sayısına göre (%42.30) daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analiz yönteminin (%29.48) betimsel analiz yöntemine (%26.92) göre; nicel veri analiz yöntemlerinden kestirimsel istatistik yönteminin (%28.20) betimsel istatistik yöntemine (%14.10) göre daha fazla çalışmada kullanıldığı görülmektedir. Bu bulgular, araştırmacıların kavram yanılgılarını yalnızca nicel verilerle değil, aynı zamanda derinlemesine nitel analizlerle açıklamaya çalıştıklarını ve yorumlayıcı yaklaşımlara ağırlık verdiklerini göstermektedir.

Tablo 11. Matematik eğitiminde kavram yanılgılarının giderilmesi ile ilgili çalışmaların veri analiz yöntemlerine göre dağılımı.

Veri Analiz Yöntemi	f	%
Nitel Veri Analizi		
(1) İçerik	23	29.48
(2) Betimsel	21	26.92
(3) Diğer	1	1.28
<i>Ara Toplam</i>	45*	57.69
Nicel Veri Analizi		
(1) Kestirimsel	22	28.20
(2) Betimsel	11	14.10
<i>Ara Toplam</i>	33**	42.30
Toplam	78***	100.00

* Nitel veri analizi yöntemlerinden içerik ve betimsel istatistik yöntemlerinin toplam frekansının nitel veri analizindeki frekanstan fazla olması nitel veri analizi yöntemini kullanan bazı çalışmaların birden fazla yöntem kullanmış olmasıdır.

** Nicel veri analizi yöntemlerinden betimsel ve kestirimsel istatistik yöntemlerinin toplam frekansının nicel veri analizindeki frekanstan fazla olması nicel veri analizi yöntemini kullanan bazı çalışmaların birden fazla yöntem kullanmış olmasıdır.

*** Toplam frekansın araştırmada kullanılan çalışma sayısından fazla olmasının sebebi bazı çalışmaların birden fazla veri analizi yöntemi kullanmış olmasıdır.

Matematik Eğitiminde Öğrencilerin Sahip Olduğu Kavram Yanılgılarını Gidermeye Yönelik Yapılan Makale ve Tez Çalışmalarının Araştırma Sonuçları

Matematik eğitiminde kavram yanılgılarının giderilmesine yönelik yapılan çalışmaların sonuçlarına göre dağılımını incelemek için; çalışmaları sınıflandırmak için kullanılan veri toplama aracında çalışmanın sonuçları kategorisi altında ‘kavram yanılgıları/yapılan hatalar/yaşanan zorluklar giderildi’, kavram yanılgıları/yapılan hatalar/yaşanan zorluklar giderilemedi’ ve ‘kavram yanılgıları/yapılan hataları/yaşanan zorlukları gidermeye yönelik görüş bildirildi/çözüm önerisi sunuldu’ alt kategorilerinden elde edilen sonuçlar incelenerek analizi yapılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların araştırma sonuçlarına göre dağılımına ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Matematik eğitiminde kavram yanılgılarının giderilmesi ile ilgili çalışmaların araştırma sonuçlarına göre dağılımı.

Çalışmanın Sonuçları	f	%
Kavram Yanılgıları/Yapılan Hatalar/Yaşanan Zorluklar Giderildi	35	61.40
Kavram Yanılgıları/Yapılan Hatalar/Yaşanan Zorluklar Gidermeye Yönelik Görüş Bildirildi/Çözüm Önerisi Sunuldu	20	35.08
Kavram Yanılgıları/Yapılan Hatalar/Yaşanan Zorluklar Giderilemedi	2	3.50
Toplam	57	100.00

* Toplam frekansın araştırmada kullanılan çalışma sayısından fazla olmasının sebebi Ç3, Ç9 kodlu çalışmalarda iki sonucun elde edilmesidir.

Tablo 12 incelendiğinde araştırma kapsamında incelenen çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre ‘kavram yanılgıları/yapılan hatalar/yaşanan zorluklar giderildi’ sonucuna sahip çalışmaların (%61.40) daha fazla olduğu görülmektedir. ‘Kavram yanılgıları/yapılan hataları/yaşanan zorlukları gidermeye yönelik görüş bildirildi/çözüm önerisi sunuldu’ sonucuna sahip 20 çalışmanın (%35.08) olduğu, ‘kavram yanılgıları/yapılan hatalar/yaşanan zorluklar giderilemedi’ sonucuna sahip iki çalışmanın (%3.50) olduğu görülmektedir.

Matematik Eğitiminde Öğrencilerin Sahip Olduğu Kavram Yanılgılarını Gidermeye Yönelik Yapılan Makale ve Tez Çalışmalarının Kavram Yanılgılarını, Yapılan Hataları ve Yaşanan Zorlukları Gidermede Kullanılan Çözüm Yollarına Göre Dağılımı

Araştırmanın bu alt problemine cevap bulmak için matematik eğitiminde kavram yanılgılarının giderilmesine yönelik yapılan çalışmaların kavram yanılgılarını, yaşanan zorlukları ve yapılan hataları gidermede kullanılan çözüm yollarına göre dağılımını incelerken çalışmaları sınıflandırmada kullanılan veri toplama aracında kavram yanılgılarını /yapılan hataları/yaşanan zorlukları gidermede kullanılan yöntem, teknik ve stratejiler ve çözüm yolları kategorisi altında sınıflandırması yapılmıştır. Çalışmalardan elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda kullanılan çözüm yolları belirlenmiştir. Kavram yanılgılarını, yaşanan zorlukları ve yapılan hataları gidermek için kullanılan ortak çözüm yollarının dağılımına ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Kavram yanılgılarını, yaşanan zorlukları ve yapılan hataları gidermek için kullanılan ortak çözüm yollarının dağılımı.

Ortak Çözüm Yolu	f	%
Alternatif Yöntem veya Teknikleri (Kavram Haritası Kavram Karikatürü, İki Aşamalı Teşhis Testleri, Kavramsal Değişim Metinleri)	15	25.42
Dinamik ve Etkileşimli Matematik Öğrenme Ortamları (Geogebra, Etkileşimli Tahta, Sanal Manipülatifler Dijital Etkinlikler, Dijital Oyunlar)	11	18.64
Öğretmen/Öğretmen Adaylarının Görüş ve Önerileri	9	15.25
Etkinlik Temelli/Oyun Temelli Öğretim, Etkinlik Kağıtları/Çalışma Yaprakları	7	11.86
Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Yöntem Teknik ve Stratejiler	6	10.16
Öğretmen/Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğretimsel Yöntem, Teknik ve Stratejiler	5	8.47
Araştırmacı Önerileri/Alan Yazına Dayalı Güncel Çözüm Önerileri	4	6.77
Drama	1	1.69
Öğrenme Günlükleri	1	1.69
Toplam	59*	100.00

* Toplam frekansın araştırmaya dahil edilen çalışma sayısından fazla olması bazı çalışmalarda birden fazla çözüm yolunun birlikte kullanılmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 13'e bakıldığında araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda kavram yanılgılarını, yaşanan zorlukları ve yapılan hataları gidermek için farklı çözüm yollarının kullanıldığı, bazı çalışmalarda benzer çözüm yollarının tercih edildiği görülmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre araştırmalarda alternatif yöntem veya teknikler kategorisi altında toplanan çözüm yollarının (%25.42) daha çok kullanıldığı görülmektedir. Dinamik ve etkileşimli matematik öğrenme ortamları (GeoGebra, etkileşimli tahta, dijital etkinlikler, dijital oyunlar) kategorisi altında toplanan çözüm yolları (%18.64) ile öğretmen/öğretmen adaylarının görüş ve önerileri kategorisi başlığı altındaki çözüm yollarının (%15.25) alternatif yöntem veya teknikler kategorisi altında toplanan çözüm yollarından (%25.42) sonra sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir. Bununla beraber incelenen çalışmalarda etkinlik temelli/oyun temelli öğretim, etkinlik kağıtları/çalışma yaprakları kategorisi altında yer alan çözüm yollarının da sıklıkla kullanıldığı (%11.86) tespit edilmiştir. Öğrenme günlükleri, drama yönteminin (%1.69) daha az tercih edilen çözüm yolları olduğu elde edilen bulgular neticesinde belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın bulgularından yola çıkıldığında bu araştırmada on sonuca ulaşılmıştır. Birincisi, 2013-2023 yıllarında Türkiye'de matematik eğitiminde öğrencilerin sahip olduğu kavram yanılgılarını gidermeye yönelik yapılan makale ve tez çalışmalarının yıllara ve veri tabanlarına göre alan yazın incelendiğinde bu konuda benzer sonuçlara diğer araştırmacılar tarafından ulaşıldığı görülmektedir (Dağ ve Horzum, 2022; Kara, 2021; Özdemir-Fincan, 2021). Özdemir-Fincan (2021) yapmış olduğu araştırmada 2005-2020 yıllarında ilköğretim matematik eğitimindeki kavram yanılgılarını yönelik yayımlanmış lisansüstü tezlerin her sene yapıldığı, en çok çalışmanın 2018 ve 2019 yıllarında olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Kara (2021) çalışmasında 2009 ve 2019 yılları arasında her yıl ortaokul matematik eğitiminde kavram yanılgıları ile ilgili çalışma yapıldığını, en çok 2019 yılında, en az ise 2012 ve 2014 yıllarında yapıldığını tespit etmiştir. Dağ ve Horzum (2022) çalışmalarında 1998 ve 2021 yılları arasında matematik eğitiminde kavram yanılgıları ile ilgili yapılan tezlerin en çok 2019 yılında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmaların yıllara göre dağılımında sürekli bir artışın olmadığı; 2015 yılından itibaren yapılan çalışmalardaki artışın 2019 yılından sonra düşüşe geçtiği ve 2023 yılı itibarıyla çalışma sayısının artmaya başladığı görülmüştür. 2019 yılında kavram yanılgıları ile ilgili çalışmaların artmasında; 2018 yılında yayımlanan Matematik Dersi Öğretim Programının özel amaçlarında matematiksel kavramların öğrenimi ve öğretimine yer verilmesi ve 2018 yılında yapılan öğretim programı değişikliğine göre lisans ilköğretim matematik öğretmenliği bölümüne 'Matematik Öğretiminde Kavram Yanılgıları' dersinin eklenmesinin etkili olduğu söylenebilir. 2019 yılından sonra yapılan çalışmalarda yaşanan düşüşün sebebinin Pandemi döneminde eğitim öğretim süreci ile ilgili alınan kararların yapılan çalışmaları aksatmış olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda matematik eğitiminde kavram yanılgılarının giderilmesine ilişkin YÖK Tez Veri Tabanından, Google Akademik veri tabanına göre daha fazla çalışmanın elde edildiği sonucuna da ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci sonucu; matematik eğitiminde öğrencilerin sahip olduğu kavram yanılgılarını gidermeye yönelik yapılan makale ve tez çalışmalarının türlerine göre (makale, yüksek lisans tezi, doktora tezi) en fazla tez türünde

çalışma yapıldığı; yüksek lisans tezi sayısının doktora tezi sayısına göre oldukça fazla olduğudur. İlgili alan yazın incelendiğinde kavram yanlışları üzerine tez ve makale çalışmalarını inceleyen (Kara, 2021; Lezgi, 2023; Tutar, 2023; Yıldız vd., 2021), sadece makale çalışmalarını inceleyen (Türkdoğan vd., 2015) ve sadece tez çalışmalarını inceleyen (Dağ, 2022; Dağ ve Horzum, 2022; Mutlu ve Söylemez, 2018; Özdemir-Fincan, 2021) çalışmalar bulunmaktadır. Kara (2021), Lezgi (2023) ve Yıldız vd. (2021) çalışmalarında tez türünde çalışmaların makale türünde çalışmalardan fazla olduğu, yüksek lisans seviyesindeki yapılan tezlerin doktora seviyesinde yapılan tezlerden fazla olduğunu belirlemişlerdir. Bu durum araştırmanın yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden daha fazla olduğu sonucu ile paralellik göstermektedir. Tutar (2023) çalışmasında bu araştırmanın sonucundan farklı olarak makale türünde yapılan çalışmanın tez türünde yapılan çalışma sayısından fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sadece tez çalışmalarını inceleyen Mutlu ve Söylemez (2018), Özdemir-Fincan (2021), çalışmalarında yüksek lisans tezi çalışmalarının doktora tezi türünde çalışmalardan fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmanın sonucu ile benzer sonuçların elde edildiği araştırmalarda yüksek lisans tezi çalışmalarının doktora tezi türünde çalışmalardan fazla olmasının; Türkiye’de yüksek lisans düzeyinde eğitim veren üniversitelerin doktora düzeyinde eğitim veren üniversitelere göre sayıca fazla olması dolayısıyla yüksek lisans türünde çalışma yapan öğrenci sayısının fazla olması, doktora tez sürecinin yüksek lisans tezine göre daha uzun olması ve doktora tezlerinin daha kapsamlı hazırlanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın üçüncü sonucu ikinci ve üçüncü alt problem birbiri ile ilişkili olduğundan bu problemlere cevap aranacak şekilde elde edilmiştir. Bu sonuca göre matematik eğitiminde öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışlarını gidermeye yönelik yapılan makale ve tez çalışmalarının üniversitelere ve dergilere göre dağılımı 21 farklı Üniversitede matematik eğitiminde kavram yanlışlarının giderilmesi ile ilgili 27 adet yüksek lisans ve bir adet doktora tezinin yapılmış olduğudur. En fazla çalışma yapılan Üniversiteler sırasıyla Balıkesir Üniversitesi, Bartın Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç daha önce yapılan sonuçlar ile az da olsa paralellik göstermektedir (Dağ ve Horzum, 2022; Kara, 2021; Özdemir-Fincan, 2021). Özdemir-Fincan (2021) kavram yanlışları ile ilgili en fazla tez çalışmasına sahip Üniversitelerin sırasıyla Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Uşak Üniversitesi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kara (2021) kavram yanlışları ile ilgili en fazla tez çalışmasına sahip Üniversitelerin Gazi Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi olduğunu tespit etmiştir. Dağ ve Horzum (2022) çalışmalarında kavram yanlışları ile ilgili hazırlanmış lisansüstü tezlerin en çok sırasıyla Marmara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. İsmi geçen Üniversitelerde tez danışmanları ve lisansüstü öğrencileri tarafından matematik eğitiminde kavram yanlışlarının giderilmesi konusuna ilgi duyulup araştırma yapıldığı söylenebilir. Bununla birlikte Türkiye’de yer alan üniversitelerde kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik az çalışma yapan ve herhangi bir çalışma yapmayan üniversiteler bulunmasının nedeni tez danışmanlarının ve lisansüstü öğrencilerin ilgi alanlarının farklı olması veya bu üniversitelerde matematik eğitimi lisansüstü programlarının olmamasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Matematik eğitiminde kavram yanlışlarının giderilmesi ile ilgili makalelerin ise toplam 23 dergide yayımlandığı, en çok makalenin Journal of Computer and Education Research dergisinde yayımlandığı belirlenmiştir. Bu durum dergilerin matematik eğitiminde kavram yanlışlarının giderilmesi konusu ile ilgili yapılmış çalışmalara yayınlarda yer verdiğini göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü sonucu; matematik eğitiminde öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışlarını gidermeye yönelik yapılan makale ve tez çalışmalarının araştırma yöntemlerine göre dağılımı konusunda en fazla tercih edilen araştırma yönteminin nitel araştırma yöntemi olduğu, en az tercih edilen yöntemin ise nicel araştırma yöntemi olduğu ve karma araştırma yönteminin nicel araştırma yöntemine göre daha çok tercih edildiğidir. Alan yazına bakıldığında bu araştırmanın sonucuna benzer sonuçlar bulunmuştur (Ridho ve Juandi, 2023; Yıldız vd., 2021). Yıldız vd. (2021) tarafından yapılan çalışmada nitel yöntemlerin nicel yöntemlere göre araştırmalarda daha fazla kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ridho ve Juandi (2023) çalışmalarında matematik eğitiminde kavram yanlışları ile ilgili inceledikleri çalışmalarda nitel yöntemin tercih edildiğini tespit etmişlerdir. Özdemir-Fincan (2021) tarafından yapılan çalışmada bu araştırmanın sonucundan farklı olarak nicel araştırma yönteminin en fazla tercih edilen araştırma yöntemi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun Yıldız vd. (2021) tarafından yapılan çalışmada makale ve tez çalışmaları birlikte incelenirken Özdemir-Fincan (2021) tarafından yapılan çalışmada sadece tez çalışmalarının incelenmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte elde edilen bu sonucun sebebi yapılan araştırmada kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik çalışmaların incelenmesinin olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın beşinci sonucu; matematik eğitiminde öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışlarını gidermeye yönelik yapılan makale ve tez çalışmalarının öğrenme ve alt öğrenme alanlarına göre dağılımı konusunda Türkiye’de son 10 yılda ilköğretim düzeyinde en çok çalışmanın Sayılar ve İşlemler öğrenme alanında yapıldığı ve bunu sırasıyla Cebir, Geometri ve Ölçme öğrenme alanlarının takip ettiği en az çalışmanın Veri İşleme ve Olasılık öğrenme alanlarında yapıldığı; Ortaöğretim düzeyinde ise en çok çalışmanın Sayılar ve Cebir öğrenme alanında, en az çalışmanın Veri, Sayma ve Olasılık öğrenme alanında yapıldığı görülürken Geometri öğrenme alanında herhangi bir çalışma yapılmadığı belirlenmiştir. Her iki öğretim düzeyinde de Türkiye’de son 10 yılda uygulanan matematik öğretim programlarında Sayılar ve İşlemler/Cebir öğrenme alanlarında diğer öğrenme alanlarına göre daha fazla alt öğrenme alanının bulunması ve buna bağlı olarak bu öğrenme alanında daha fazla matematiksel kavramların olmasından dolayı bu öğrenme alanında fazla çalışılmış olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte en az çalışılan öğrenme alanlarının Veri İşleme ve Olasılık/Veri, Sayma ve Olasılık öğrenme alanlarının olması her iki öğretim düzeyinde de bu öğrenme alanlarına ait daha az alt öğrenme alanının olması ve buna bağlı olarak öğrencilerin bu öğrenme alanına ait konularda daha az kavram yanlışlığına sahip olmasının sonucu olduğu düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde bu konuda benzer sonuçlara diğer

araştırmacılarında ulaştığı görülmektedir (Dağ ve Horzum, 2022; Ridho ve Juandi, 2023; Tutar, 2023; Türkdoğan vd., 2015; Yıldız vd., 2021). Türkdoğan vd. (2015) tarafından yapılan çalışmada kavram yanlışları ile ilgili ilköğretim seviyesinde yapılan çalışmaların öğrenme alanlarına göre en çok sırasıyla Sayılar ve İşlemler, Geometri ve Ölçme, Cebir öğrenme alanları olduğu, Veri İşleme öğrenme alanında herhangi bir çalışma bulunmadığı ve Olasılık öğrenme alanında 1 çalışmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız vd. (2021), kavram yanlışları ile ilgili yapılan çalışmaların ortaokul düzeyinde Sayılar ve İşlemler öğrenme alanında; lise düzeyinde Sayılar ve Cebir öğrenme alanlarında yoğunluk gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Dağ ve Horzum (2022), ortaokul seviyesinde kavram yanlışları ile ilgili hazırlanan tezlerin en çok Sayılar ve İşlemler öğrenme alanında olduğunu ve bunu Geometri ve Ölçme, Cebir öğrenme alanlarının takip ettiğini, en az çalışılan öğrenme alanlarının ise Veri İşleme ve Olasılık öğrenme alanlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tutar (2023) ortaöğretim düzeyinde kavram yanlışları ile ilgili çalışmaların en çok Sayılar ve Cebir öğrenme alanında en az ise Veri, Sayma ve Olasılık öğrenme alanında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ridho ve Juandi (2023) Cebirsel Materyaller ve Sayılar alanında daha çok çalışma yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın altıncı sonucu; matematik eğitiminde öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışlarını gidermeye yönelik yapılan makale ve tez çalışmalarının örneklem gruplarına ve örneklem büyüklüğüne göre dağılımı konusunda öğrenciler ile yapılan çalışmaların öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılan çalışma sayısından fazla olduğu, öğrenciler içerisinde de en fazla çalışmanın ortaokul kademesindeki öğrenciler ile en az çalışmanın lise kademesindeki öğrenciler ile yapılmış olduğudur. İlkokul ve ortaokul kademesindeki öğrencileri ilköğretim düzeyinde ele alacak olursak ortaokul kademesinde matematik dersinde ilköğretim kademesine göre daha fazla konu ve kavramın olmasından kaynaklı daha fazla çalışma yapılmış olduğu düşünülmektedir. Alan yazında bu çalışma sonucuna benzer sonuçlar elde edilen çalışmalar bulunmaktadır (Adıgüzel vd., 2018; Özdemir-Fincan, 202; Türkdoğan vd., 2015). Türkdoğan vd. (2015), matematik eğitiminde kavram yanlışları ile ilgili yapılan çalışmaları örneklem grubuna göre incelediğinde en çok ortaokul öğrencileri ile çalışma yürütülmüş olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özdemir-Fincan (2021), ilköğretim seviyesinde yapılan kavram yanlışları çalışmalarını incelediğinde ortaokul düzeyindeki öğrenciler ile daha fazla çalışma yapıldığı sonucuna ulaşmıştır. Bir diğer sonuç ise incelenen çalışmalarda en fazla 1-50 örneklem büyüklüğündeki daha sonra 51-100 örneklem büyüklüğündeki gruplar üzerinde çalışıldığı görülmüştür. Kara (2021) yaptığı çalışmasında en fazla çalışılan örneklem grubu büyüklüğünün 1-50 olduğunu belirlemiş ve bu araştırmanın sonucuyla paralellik gösterdiği görülmektedir. Tutar (2023) ortaöğretim düzeyinde kavram yanlışları ile ilgili yapılan çalışmaları örneklem büyüklüğüne göre incelediğinde 1-50 örneklem grubunun çoğunlukla kullanıldığı ve bunu sırasıyla 51-100 ve 251+ büyüklüğündeki örneklem gruplarının sıklıkla kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında matematik eğitiminde kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik yapılmış olan çalışmalar incelendiğinden araştırmalarda yanlışları gidermek için kullanılan çözüm yollarının etkililiğinin derinlemesine analizini yapmak için daha küçük örneklem gruplarıyla çalışıldığı düşünülmektedir.

Araştırmanın yedinci sonucu; matematik eğitiminde öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışlarını gidermeye yönelik yapılan makale ve tez çalışmalarının veri toplama araçlarına göre dağılımı konusunda en fazla tercih edilen veri toplama araçlarının başarı testleri ve görüşme olduğu daha sonra diğer [kavram yanlışları teşhis testi, kavram yanlışlarını belirleme formu, kavram yanlışlarını giderme formu, kavram testi, kavram karikatürü çalışma yapırları, Wink (ekran yakalama programı)] kategorisindeki veri toplama araçlarının sıklıkla kullanıldığı, doküman, tutum/algı/kişilik/yetenek testleri, anket/ölçek veri toplama araçlarının daha az kullanıldığıdır. En çok görüşme tekniğine başvurulmasının başarı testleri ile belirlenen kavram yanlışlarının neden ve nedenlerine ilişkin detaylı değerlendirme yapılmak istenmesinden ve çalışmalarda kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik görüş ve çözüm önerisi alınan çalışmaların bulunmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırma kapsamında incelenen çalışmalar içerisinde kavram yanlışlarını belirlemek için sıklıkla kullanılan iki aşamalı teşhis testleri, kavram karikatürlerinin, kavram yanlışlarını belirleme ve giderme formlarının veri toplama aracı olarak kullanıldığına rastlanılmıştır. Bu durumun yapılan araştırmada kavram yanlışlarının giderilmesi çalışmaların incelenmesi yönüyle örtüşmekte olduğu söylenebilir. Alan yazına bakıldığında bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik gösteren çalışmalar olduğu görülmektedir (Dağ ve Horzum, 2022; Özdemir-Fincan, 2021; Tutar, 2023). Özdemir-Fincan (2021), kavram yanlışlarını incelediği çalışmada veri toplama aracı olarak başarı testlerinin araştırmalarda daha çok tercih edildiği sonucuna ulaşmıştır. Dağ ve Horzum (2022), kavram yanlışları ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde sıklıkla alternatif araçların, görüşmelerin, başarı ve kavram testlerinin kullanıldığını tespit etmişlerdir. Tutar (2023) tarafından yapılan çalışmada ise ortaöğretim düzeyinde kavram yanlışları ile ilgili yapılan çalışmalarda veri toplama aracı olarak çoğunlukla açık uçlu sorular, kavram yanlışları teşhis testi, görüşme ve gözlemin kullanıldığını, tutum testi ve çalışma kâğıtlarının daha az kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın sekizinci sonucu; matematik eğitiminde öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışlarını gidermeye yönelik yapılan makale ve tez çalışmalarının veri analiz yöntemleri konusunda nitel veri analiz yönteminin nicel veri analiz yöntemine göre, aralarında büyük bir fark olmamakla beraber, daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu sonucun incelenen çalışmalarda nitel araştırma yönteminin ve görüşme tekniğinin daha sık kullanılması gibi elde edilen diğer sonuçlar ile uyum içinde olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte nicel veri analiz yöntemlerinden kestirimsel istatistiğin betimsel istatistiğe göre daha fazla kullanıldığı; nitel veri analizi yöntemlerinde içerik analizinin betimsel analize göre daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir. Alan yazında kavram yanlışlarının derlenmesi amacıyla yapılan çalışmalarda; kavram yanlışları ile ilgili çalışmalar veri analiz yöntemine göre incelenmiş ve bu araştırma sonucunda elde edilen sonuçtan farklı olarak nicel veri analiz yöntemlerinin nitel veri analiz yöntemlerine göre daha çok tercih

edildiği sonucuna ulaşıldığı görülmüştür (Dağ ve Horzum, 2022; Kara, 2021; Özdemir-Fincan, 2021). Bu durumun yapılan araştırmada alan yazında yer alan çalışmalardan farklı olarak matematik eğitiminde sadece kavram yanlışlarının giderilmesi çalışmalarının incelenmesinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın dokuzuncu sonucu; matematik eğitiminde öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışlarını gidermeye yönelik yapılan makale ve tez çalışmalarının araştırma sonuçlarına göre dağılımında ‘kavram yanlışları/yapılan hatalar/yaşanan zorluklar giderildi’ sonucuna sahip çalışmaların daha fazla olduğu, ‘kavram yanlışları/yapılan hatalar/yaşanan zorluklar giderilemedi’ sonucunun da incelenen çalışmalar içerisinde iki çalışmada görülmüştür. Bununla birlikte incelenen çalışmalar içerisinde ‘Kavram yanlışları/yapılan hataları/yaşanan zorlukları gidermeye yönelik görüş bildirildi/çözüm önerisi sunuldu’ sonucuna sahip çalışmaların da olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların çoğunun matematik eğitiminde kavram yanlışlarını/ yapılan hataları / yaşanan zorlukları gidermek amacıyla yapıldığı ve olumlu sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Bu sonucun yapılan araştırmada matematik eğitiminde kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik yapılan çalışmaların incelenmesi yönüyle uyum içerisinde olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın onuncu sonucu ise matematik eğitiminde öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışlarını gidermeye yönelik yapılan makale ve tez çalışmalarının kavram yanlışlarını, yapılan hataları ve yaşanan zorlukları gidermede kullanılan çözüm yollarına göre dağılımında kavram yanlışlarını, yaşanan zorlukları ve yapılan hataları gidermek için farklı çözüm yollarının kullanıldığı, bazı çalışmalarda benzer çözüm yollarının tercih edildiği şeklindedir. Yapılan çalışmalarda alternatif yöntem veya teknikler kategorisi altında toplanan çözüm yollarının daha çok tercih edildiği, bunların içerisinde kavram karikatürlerinin diğerlerine göre daha çok kullanıldığı görülmüştür. Kavram karikatürleri, kavram yanlışlarının hem tespit edilip hem de giderilmesinde kullanılan, öğrencilerin matematiğe karşı düşüncelerini olumlu bir şekilde etkileyen bir öğretim tekniğidir. Kavram karikatürleri sayesinde öğrencilerdeki kavram yanlışları tespit edilip aynı zamanda giderilebilir. Alan yazın incelendiğinde daha önce bunu destekleyen çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Aşık, 2017; Gezer-Kartaloğlu, 2023; İnce, 2023; İşçi, 2020; Kaplan vd., 2014; Sancar, 2019; Yenil, 2020; Yürekli, 2020). Kavramsal değişim metinleri de öğrencilerin kavram yanlışlarını gidermede etkilidir (Gürefe vd, 2014). Bununla beraber araştırmalarda kavram yanlışlarını gidermeye yönelik araştırmacıların dinamik ve etkileşimli matematik öğrenme ortamlarını (GeoGebra, etkileşimli tahta, dijital etkinlikler, dijital oyunlar) kullandıkları belirlenmiş ve bu durum araştırmacıların öğretimde teknolojiye yer verdiklerini göstermektedir (Çiçek, 2020; Keşan ve Akbulut, 2019; Köken, 2020; Kurdal, 2016; Ölçer, 2023; Temür, 2022; Yılmaz, 2019). Elde edilen sonuçlara bu yönüyle paralellik gösteren çalışmaların olduğu görülmektedir (Dağ, 2022; Hamzah vd., 2021). Hamzah vd. (2021), trigonometrideki kavram yanlışları ve hataların giderilmesinde dijital form yazılımı ve manipülatif kullanımının etkili olacağı sonucuna ulaşmışlardır. Dağ (2022), kavram yanlışları ile ilgili yapılan makale çalışmalarında kavram yanlışlarını gidermek için araştırmacıların kullandığı yolları incelemiş ve sonucunda kavram yanlışlarının giderilmesi için kavram karikatürleri, kavramsal değişim metinleri, çalışma yapıları, etkileşimli tahta kullanımı ve öğrenme günlüklerinin kullanıldığını tespit etmiştir.

Öneriler

Araştırma sonuçları çerçevesinde, bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara ve öğretmenlere yönelik olarak önerilerde bulunulabilir. Bu çalışma YÖK Tez Veri Tabanından elde edilen tezler ve Google Akademik Veri Tabanından ulaşılabilen makaleler ile sınırlıdır. Yapılacak çalışmalarda araştırmacılar farklı veri tabanlarında araştırma yaparak matematik eğitiminde kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik yapılan tez ve makale çalışmaları ile ilgili daha çok veriye ulaşabilirler ve araştırmanın kapsamını arttırabilirler. Araştırma kapsamında bir doktora tezi türünde çalışmaya rastlanıldığından doktora alanında çalışma yapan araştırmacıların matematik eğitiminde kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik çalışma yapması konusunda teşvik edilip, doktora öğrencileri danışmanları tarafından bu konuyu çalışmaya yönlendirilebilir. Bu çalışma kapsamında incelenen çalışmalarda çalışılan öğrenme alanlarına ilköğretim ve ortaöğretim matematik programı çerçevesinde bakıldığında bazı öğrenme alanlarında daha çok çalışıldığı bazı öğrenme alanlarında az ya da hiç çalışılmadığı görülmüştür. Çalışmada hangi öğrenme alanlarında hangi sıklıkla çalışıldığı ortaya konmuştur. İlköğretim düzeyinde Veri İşleme, Olasılık öğrenme alanlarında; ortaöğretim düzeyinde Veri, Sayma ve Olasılık, Geometri öğrenme alanlarında yapılan çalışmaların sayısı azdır. Bu nedenle bundan sonraki yapılacak çalışmalarda araştırmacılara bu öğrenme alanlarındaki kavram yanlışlarını belirlemeye ve gidermeye yönelik çalışma yapmaları önerilmektedir. Bu çalışma kapsamında incelenen çalışmalar ilköğretim (1-8. sınıf) ve ortaöğretim (9-12. sınıf) düzeylerinde incelemesi yapılmıştır ve ilköğretim düzeyindeki öğrencilerle daha çok çalışma yapıldığı görülmüştür. Aynı zamanda ilköğretim kademesinde dördüncü sınıf öğrencileri ile ortaokul kademesinde yedinci sınıf öğrencileri daha çok çalışmanın yürütüldüğü tespit edilmiştir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda sınıf seviyesi olarak daha detaylı bir inceleme yapıp yapılan çalışmaların az sayıda olduğu sınıf seviyelerine yönelik çalışmalar arttırılabilir. Bu çalışmada, matematik eğitiminde kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik yapılan çalışmalarda hangi örneklem grubu ile sıklıkla çalışıldığına bakılmıştır ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerle daha çok çalışıldığı, ilköğretim düzeyindeki öğrencilerle daha az sıklıkla çalışıldığı görülmüştür. Matematik dersinde öğrenilen kavramlar bir sonraki düzeyde öğrenilecek kavramları etkileyecektir. İlkokul düzeyinde yanlış ve eksik öğrenilen kavramların öğrencinin bir sonraki kademe de öğreneceği ilişkili kavramları olumsuz etkileyeceği ve kavram yanlışlığı oluşumuna sebebiyet vereceği düşünüldüğünden bu düzeyde kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik yapılacak çalışmaların artırılması gerektiği düşünülmektedir. Matematik eğitiminde kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik yapılan çalışmaların birçoğunda kavram, hata ve zorluk kavramlarının birlikte ele alındığı, bu terimlerin birbiri yerine kullanıldığı görülmüştür. Bu konuda çalışma yapacak

araştırmacılara bu kavramlar arasındaki ilişki ve ayırma dikkat ederek çalışma yapmaları önerilmektedir. Bu çalışmada incelenen çalışmalarda kavram yanlışları giderilmeden önce çoğunlukla başarı testi veri toplama aracı kullanılarak belirlenmeye çalışıldığı görülmüştür. Bundan sonra kavram yanlışlarının belirlenmesi ve giderilmesine yönelik çalışma yapacak olan araştırmacılara kavram yanlışlarının neden ve nedenlerine ilişkin detaylı değerlendirmeye olanak veren iki aşamalı teşhis testi, kavram karikatürleri, vb. veri toplama araçların kullanılması önerilmektedir. Bu çalışmada son 10 yılda kavram yanlışlarının giderilmesinde kullanılan çözüm yolları belirlenmiş ve ne sıklıkla kullanıldığı verilmiştir. Başka bir çalışmada bu çözüm yollarının uygulanma süreci detaylı bir şekilde incelenebilir, bu çözüm yollarının kavram yanlışlarını gidermede etkililikleri araştırılıp karşılaştırılarak sınıflandırması yapılabilir. Bu çalışmada sadece Türkiye’de matematik eğitiminde kavram yanlışlarını gidermeye yönelik yapılan araştırmalar incelenmiştir. Bu konuda çalışma yapacak olan diğer araştırmacılar yurt dışında yapılan ilgili çalışmaları derleyerek belirli kategorilere göre incelemesini yaptıktan sonra ülkemizde yapılan çalışmalar ile karşılaştırılmasını yapabilirler.

Matematik dersinde yeni bir konu öğrenirken ön öğrenmelerin etkisi büyüktür. Bir kavramda oluşacak yanlış ilişki olduğu diğer kavram ve kavramları olumsuz anlamda etkileyecektir. Bu sebepten öğrencilerin ilerleyen konularda kavram yanlışlarına düşmesinin engellenmesi için matematik dersi öğrenme alanlarındaki kavramlara ait yanlışlarının en alt kademedan en üst kademeye kadar tespit edilmesi ve giderilmesi önem taşımaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulgular neticesinde ve ilgili alan yazında yapılan çalışmalarda ulaşılan sonuçlara göre öğretmenler ve eğitim uygulayıcıları kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik çalışmalardan haberdar olup kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik kendi sınıflarının öğretim planlarında kullanabilirler.

Etik Kurul İzni: Bu araştırma, derleme çalışması olduğundan etik izin alınmamıştır. Araştırma sürecinde ve yazımda etik ilkelere uyulmuştur.

Yazar Katkısı: Çalışmaya tüm yazarlar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması yoktur.

Kaynaklar

- Adıgüzel, T., Şimşir, F., Çubukluöz, Ö. & Gökkurt-Özdemir, B. (2018). Türkiye’de matematik ve fen eğitiminde kavram yanlışlarıyla ilgili yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri: Tematik bir inceleme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 57-92.
- Akbulut, E. S. (2018). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin cebir konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde etkileşimli tahta kullanımının etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi
- Akkaya, S. (2018). *İlkokul dördüncü sınıf matematik dersinde geometri alt öğrenme alanlarına ilişkin kavram yanlışlarının giderilmesinde oyun temelli öğretimin etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Aşık, T. (2017). *Üslü ve köklü ifadelerdeki kavram yanlışlarının belirlenmesi ve giderilmesinde kavram karikatürlerinin kullanılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>.
- Başışık, H. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin çokgenler ve dörtgenler konularındaki kavram yanlışlarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Batidor, P. & Casinillo, L. (2021). Evaluating spiral progression approach (spa) in teaching science and mathematics for junior high curriculum. *Philippine Social Science Journal*, 4(3), 39-47. <https://doi.org/10.52006/main.v4i3.362>
- Baygeldi, M. (2023). *5E-TYSM'nin ortaokul öğrencilerinin özerk öğrenmeleri, motivasyonları, başarıları ve kesir kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Çavuş-Erdem, Z. (2013). *Öğrencilerin denklem konusundaki hata ve kavram yanlışlarının belirlenmesi ve bu hata ve yanlışların nedenleri ve giderilmesine yönelik öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adıyaman Üniversitesi.
- Çiçek, S. C. (2020). *Farklı algısal öğrenme stiline sahip ortaokul öğrencilerinin tam sayılara ilişkin kavram yanlışlarının giderilmesinde bilgisayar destekli matematik öğretiminin rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Giresun Üniversitesi.
- Çite, H. (2016). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sayılar öğrenme alanına ilişkin kavram yanlışlarının tespiti ve bu yanlışların giderilmesine yönelik çözüm önerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Dağ, Ş. (2022). *Matematik eğitiminde kavram yanlışları konusunda yapılmış araştırmaların incelenmesi: Sistematik derleme çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Dağ, Ş. & Horzum, T. (2022). Matematik eğitiminde kavram yanlışları ile ilgili yazılan lisansüstü tezlerin incelenmesi: Bir sistematik derleme. *E-Kafkas Journal Of Educational Research*, 9(1), 434-465. <https://doi.org/10.30900/Kafkasegt.9731>.
- Deveci, A. (2021). *Sorgulayıcı öğrenme ve problem çözme yoluyla oran orantı konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Gezer-Kartaloğlu, S. (2023). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin rasyonel sayılarla işlemler konusundaki kavram yanlışlarının belirlenmesi ve kavram karikatürleri ile giderilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Gürefe, N., Yarar, S. H., Pazarbasi, B. N. & Es, H. (2014). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yükseklik kavramını anlamalarında kavramsal değişim metinlerinin etkisi. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 1(1), 58-68.
- Hamzah, N., Maat, S.M. & Ikhsan, Z. (2021). A systematic review on pupils' misconceptions and errors in trigonometry. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(4), 209-218. <https://doi.org/10.47750/pegegog.11.04.20>.
- İlgün-Dibek, M. & Toptaş, B. (2023). Bütün parçaların toplamından daha fazladır: Eğitim bilimlerinde sistematik derleme nasıl yazılır?. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 538-550. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1176257>
- İnce, İ. (2023). *7. sınıf öğrencilerinin örüntüleri genelleme süreçleri, tercih ettikleri stratejiler ve kavram yanlışlarının belirlenmesi ile kavram karikatürü destekli probleme dayalı öğrenme uygulamalarının yanlışların giderilmesine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- İşçi, P. (2019). *Etkinlik temelli öğretim yaklaşımlarının 8. sınıf öğrencilerinin doğrusal denklemler konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesi üzerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kabadaş, H. (2022). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğrencilerin cebirdeki muhtemel kavram yanlışlarını öngörme ve giderme süreçlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi.
- Kaplan, A., Altaylı, D. & Öztürk, M. (2014). Kareköklü sayılarda karşılaşılan kavram yanlışlarının kavram karikatürü kullanılarak giderilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 85-102. <https://doi.org/10.19171/uuefd.31919>
- Kara, G. (2021). *Türkiye’de yayımlanan ortaokul matematik eğitimindeki kavram yanlışları çalışmalarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Kaygusuz, Ç. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf matematik dersi programında yer alan “çember alt öğrenme” alanına ait kavram yanlışlarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Keşan, C. & Akbulut, E. S. (2019). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin cebir konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde etkileşimli tahta kullanımının etkisi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 8(1), 17-33.
- Köken, C. B. (2020). *Matematik öğretmeni adaylarının geometrik kavramlara ilişkin kavram yanlışlarını veya hatalarının dijital kavram haritaları ile giderilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Kurdal, C. (2016). *Dinamik ve etkileşimli matematik öğrenme ortamlarında öğrencilerin kesirler ve oran oranı konusunda yaptığı hatalar ve çözüm önerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bayburt Üniversitesi.
- Kusno ve Sutarto. (2022). Identifying and correcting students' misconceptions in defining angle and triangle. *European Journal of Educational Research*, 11(3), 1797-1811. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.3.1797>.
- Lezgi, M. (2023). *Türkiye'de geometri öğrenme alanındaki kavram yanlışları üzerine yapılmış bilimsel çalışmaların analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMAT%C4%B0K%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%202018v.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018b). *Matematik Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11, 12. Sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=343>
- Mor, Y. (2021). *Türkiye'de yayımlanan cebir öğrenme alanı temalı makalelere yönelik bir içerik analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Mutlu, Y. & Söylemez, İ. (2018). Matematiksel kavram yanlışları konusunda yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 5(2), 187-197.
- Orak, S., Karademir, E. & Artvinli, E. (2016). Orta Asya'daki zekâ ve strateji oyunları destekli öğretime dayalı uygulamaların akademik başarıya ve tutuma etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-18.
- Ölçer, S. (2023). *Matematik eğitimde etkileşimli artırılmış gerçeklik uygulamalarının ilkököl öğrencilerinin kavram yanlışları ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Önal, H. & Yorulmaz, A. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kesirler konusunda yaptıkları hatalar. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 98-113.
- Özcan, V. (2004). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin kareköklü sayılarla ilgili kavram yanlışlarının belirlenmesi ve çözüm önerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özdemir-Fincan, K. (2021). *İlköğretim matematik öğretiminde kavram yanlışları ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Parwati, N.N. & Suharta, I.G.P. (2020). Effectiveness of the implementation of cognitive conflict strategy assisted by e-service learning to reduce students' mathematical misconceptions. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(11), 102. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i11.11802>.
- Ridho, M.H. & Juandi, D. (2023). Systematic literature review: Identification of misconceptions in mathematics learning. *Jurnal Math Educator Nusantara: Wahana Publikasi Karya Tulis Ilmiah Di Bidang Pendidikan Matematika*, 9(1), 77-94. <https://doi.org/10.29407/jmen.v9i1.19918>.
- Sancar, M. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin üçgenler ve dörtgenler konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde ve matematiğe yönelik tutumlarında kavram karikatürlerinin etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Sertöz, S. (2017). *Matematiğin aydınlık dünyası* (36. basım). Tübitak Yayınları.
- Sintema, E.J. & Marban, J.M. (2020). Pre-service teachers' knowledge of identifying and clearing pupils' misconceptions about inverse and composite functions via vignettes. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(1), em 1930. <https://doi.org/10.29333/ejmste/9378>.
- Temür, T. (2022). *Sanal manipülatif kullanımının 7. sınıf cebirsel ifadeler ve denklem konusuna yönelik kavram yanlışlarını gidermede rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Toohar, H. & Johnson, P. (2020). The role of analogies and anchors in addressing students' misconceptions with algebraic equations. *Issues in Educational Research*, 30(2), 756-781.
- Tutak, T., Emül, N. & Gün, Z. (2010). Matematik eğitiminde ilköğretim düzeyinde kavram yanlışlarıyla ilgili yapılan çalışmaların bir değerlendirmesi. *Education Sciences*, 5(3), 940-953.
- Tutar, M. (2023). *2001-2020 yılları arasında Türkiye'de yapılan ortaöğretim matematik eğitimindeki kavram yanlışları çalışmalarının betimsel içerik analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Türkdoğan, A., Güler, M., Bülbül, B. & Danişman, Ş. (2015). Türkiye'de matematik eğitiminde kavram yanlışlarıyla ilgili çalışmalar: Tematik bir inceleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2). <https://doi.org/10.17860/efd.26545>
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2019). *İlkokul ve ortaokul matematiği: Gelişimsel yaklaşımla öğretim* (Çev., S. Durmuş). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal eser 2016 yılında yayımlanmıştır)
- Yenil, T. (2020). *6. sınıf öğrencilerinin ondalık gösterim konusundaki kavram yanlışlarının 5E modeline göre tasarlanan dijital kavram karikatürleri ile giderilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Yetim-Karaca, S. & Ada, S. (2018). Matematik dersine ve matematik öğretmenine yönelik algılarının metaforlar yardımıyla belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(3), 789-800. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.413327>.
- Yıldız, B., Demirci, G., Akdeniz, K., Galiç, S., Urhan, S., Kavuncu, T., Mayan-Yıldız, T. & Ozansak-Topçu, Y. (2021). Ortaokul ve lise öğrencilerinin matematiksel kavram yanlışlarına yönelik Türkiye'de yapılan çalışmaların

- sistematiik derlemesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 535-556. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.933804>
- Yılmaz, H.Z. (2019). *Altıncı sınıf öğrencilerinin çokgenler ve dörtgenler konusundaki kavram yanlışlarının GeoGebra ile bilişsel çelişki oluşturarak giderilme sürecinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematiik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457-1490. <https://doi.org/10.33206/mjss.791537>
- Yorgancı, S. & Terzioğlu, Ö. (2013). Matematik öğretiminde akıllı tahta kullanımının başarıya ve matematiğe karşı tutuma etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 919-930.
- Yürekli, A. (2020). *Ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin tam sayılar konusundaki işlemlere ait kavram yanlışlarının belirlenmesi ve kavram karikatürleri ile giderilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.

Extended Abstract

Purpose

This study aims to analyze the trends in research conducted in Turkey between 2013 and 2023 on the elimination of misconceptions in mathematics education. Specifically, this study investigates doctoral dissertations, master's theses, and journal articles focusing on various aspects such as the methods employed, educational levels targeted, sample sizes, data collection tools, and strategies utilized to address misconceptions. The systematic literature review contributes to understanding the state of research in this domain, highlights gaps, and provides insights for future studies.

Method

The research employs a qualitative systematic literature review methodology, analyzing 55 studies, comprising one doctoral dissertation, 27 master's theses, and 27 journal articles. These studies were identified through Google Scholar and the Turkish Higher Education Council's thesis database, using a purposive sampling method based on criteria such as publication within the specified years, availability in Turkish, and focus on eliminating misconceptions in mathematics education. Data were categorized and analyzed through content analysis, which involved coding and thematically organizing the findings.

Results

The analysis revealed that most studies were conducted in 2019, with a significant decline thereafter, followed by a resurgence in 2023. Balıkesir and Bartın Universities were prominent contributors, producing the highest number of theses, while primary education level studies concentrated on "Numbers and Operations," while secondary education emphasized "Numbers and Algebra". Qualitative methods dominated (45.45%), followed by mixed-methods (34.54%) and quantitative methods (20.00%). Most studies involved sample sizes between 1-50 participants, with middle school students forming the largest sample group (56.14%). Achievement tests and interviews were the most frequently used tools. Strategies such as concept cartoons, dynamic and interactive learning tools (e.g., GeoGebra), and activity-based teaching were effective in addressing misconceptions.

Discussion

These findings align with those of previous studies, emphasizing the importance of addressing misconceptions for effective learning. The prevalence of qualitative and mixed methods reflects the complexity of diagnosing and resolving misconceptions. The decline in research post-2019 could be attributed to the COVID-19 pandemic, which disrupted education and research activities. Additionally, the prominence of certain universities suggests the need for broader geographic distribution of research efforts.

Conclusion

The systematic review underscores the growing recognition of misconceptions in mathematics education as a critical issue. Research trends indicate a focus on specific educational levels and methods, yet highlight gaps in studies on certain topics such as probability and data analysis. Addressing misconceptions through innovative tools and strategies has proven to be effective, suggesting the need to integrate such methods into teacher education programs.

Suggestions

Future research should explore under-researched areas like probability and advanced algebra to broaden the understanding of misconceptions. Practitioners should adopt dynamic and interactive teaching tools to mitigate misconceptions. Policymakers should encourage the inclusion of courses on identifying and addressing misconceptions in teacher education curricula to enhance instructional quality.

Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Ortaokul Öğrencilerinin Merhamet, Yardımseverlik Duygularına Etkisi ve Öğrencilerin Yapılan Uygulamalara İlişkin Görüşleri¹

Duygu MUTLU², Mustafa KAYA³

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, çocuk edebiyatı eserlerinin ortaokul öğrencilerinin merhamet ile yardımseverlik duygularına etkisini ve öğrencilerin okutulan eserlere yönelik görüşlerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin birlikte yer aldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde gerçek deneysel desenlerden ön test- son test kontrol grublu seçkisiz desen kullanılmış, nitel bölümünde ise görüşme yöntemine başvurulmuştur. Araştırmanın çalışma grubu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Van ili Muradiye ilçesindeki Fatih Sultan Mehmet Ortaokulunda öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Araştırmacı bu okulda görev yaptığı için bu okul seçilmiştir. Öğrenciler, random yöntemiyle 20 kişilik deney grubu ve 20 kişilik kontrol grubu olarak gruplandırılmıştır. Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak Nas ve Sak (2020) tarafından geliştirilen Merhamet Ölçeği ile Erken (2009) tarafından geliştirilen Yardımsever Davranış Ölçeği kullanılırken nitel veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilen yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde SPSS 18 paket programı kullanılarak deney grubu ve kontrol grubunun merhamet ölçeği ve yardımsever davranış ölçeğinin ön test ve son testinden aldıkları puanların normallik değerlerine bakılmıştır. Yapılacak analiz teknikleri için normallik varsayımlarından olan Shapiro-Wilk değerlerine bakılmıştır. Bu analiz sürecinde deney ve kontrol gruplarının ölçeklerden aldıkları ön test ve son test puanlarının aynı grubun kendi içinde karşılaştırılması için bağımlı örneklem t-testi, grupların birbirleriyle karşılaştırılması içinse bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocuk edebiyatı eserlerinin ortaokul öğrencilerinin merhamet ve yardımseverlik duygularının gelişimi üzerinde pozitif bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ortaokul öğrencileri, kendilerine okutulan çocuk edebiyatı eserlerinin merhamet ve yardımseverlik duyguları üzerinde olumlu etkileri olduğunu ifade etmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Çocuk edebiyatı, merhamet, yardımseverlik, ortaokul öğrencileri.

Geliş: 13 Mart 2025, **Kabul:** 14 Mayıs 2025, **Yayın:** 25 Haziran 2025

The Effect of Children's Literature Works on Middle School Students' Compassion and Altruistic Feelings and Students' Opinions on the Implemented Activities

Abstract

The main aim of this research was to determine the effect of children's literature works on middle school students' feelings of compassion and altruism, as well as to identify students' opinions about the texts they read. In line with this objective, a mixed methods approach combining both quantitative and qualitative data collection techniques was employed. In the quantitative part of the study, a pre-test post-test control group randomized design, which is one of the true experimental designs, was used, while the qualitative part utilized the interview method. The study group consisted of 6th grade students from Fatih Sultan Mehmet Middle School in the Muradiye district of Van province during the 2023–2024 academic year. This school was chosen because the researcher works there. Students were randomly assigned to two groups: a 20-student experimental group and a 20-student control group. As quantitative data collection tools, the Compassion Scale developed by Nas and Sak (2020) and the Altruistic Behavior Scale developed by Erken (2009) were used. For qualitative data, a structured interview form developed by the researchers with expert consultation was utilized. In the analysis of the quantitative data, the SPSS 18 software package was used to examine the normality values of the pre-test and post-test scores on the compassion and altruistic behavior scales for both the experimental and control groups. Shapiro-Wilk values, one of the normality assumptions, were checked to determine the appropriate analysis techniques. During the analysis, a paired samples t-test was conducted to compare the pre-test and post-test scores within the same group, and independent samples t-test was used to compare the groups with each other. Descriptive analysis was used for the qualitative data. The results of the study revealed that children's literature had a positive effect on the development of middle school students' compassion and altruistic feelings. Additionally, the students stated that the children's literature texts they read positively influenced their sense of compassion and altruism.

Keywords: Children's literature, compassion, altruism, middle school students.

Received: 13 March 2025, **Accepted:** 14 May 2025, **Published:** 25 June 2025

¹ Bu çalışma Doç. Dr. Mustafa KAYA danışmanlığında hazırlanan, Van YYÜ Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından SYL-2023-10812 No'lu proje olarak desteklenen "Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Ortaokul Öğrencilerinin Merhamet, Yardımseverlik Duygularına Etkisi ve Öğrencilerin Yapılan Uygulamalara İlişkin Görüşleri" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Milli Eğitim Bakanlığı, Van, duyguoncumutlu@gmail.com,

³ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, Sorumlu Yazar, m.kaya@yyu.edu.tr

Atıf: Mutlu, D., & Kaya, M. (2025). Çocuk edebiyatı eserlerinin ortaokul öğrencilerinin merhamet, yardımseverlik duygularına etkisi ve öğrencilerin yapılan uygulamalara ilişkin görüşleri. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi* 10(1), 63-79. <https://doi.org/10.47479/ihead.1656823>



Giriş

Her ulus, çocuklarını geleceğe hazırlamak ve onlara istendik ölçüde davranışlar kazandırmak ister. Bunun için onları belli bir program dahilinde yapılan eğitim süreçlerinden geçirir. Bu eğitim süreçlerinin sürdürüldüğü en önemli kurumlardan biri okullardır. Çocukların ve ergenlerin yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri okullar, aynı zamanda onların sosyalleşmesine önemli ölçüde katkı sağlayan kurumlardır. Bireyin toplumsal yaşamda yer edinebilmesi, sorumluluklarını yerine getirebilmesi ve sosyal saygınlık kazanabilmesi açısından okullar; önemli işlevler üstlenen yapılardan biridir. (Şahin ve Çövenner Özçelik, 2016). Yavuzer'e (1990) göre okullar, öğrencilerin eğitim hayatında önemli bir rol oynar. Örgün eğitimin yanı sıra öğrencilerin yeni bir sosyal ortamın parçası olmalarına da imkân tanır. Bu ortamda öğrenciler yeni arkadaşlıklar kurarak farklı karakterleri tanıma fırsatı bulurlar. Ayrıca aile yaşantısının dışında kalan çeşitli kurallar ve değerlerle okulda karşılaşarak toplumsal hayata uyum sağlamayı öğrenmelerinin yanı sıra bilişsel, dilsel, sosyal ve ahlaki yönden gelişirler.

Okullar, toplumun millî ve manevî değerlerini yeni nesillere aktarmada önemli bir rol oynar fakat yeni sosyal çevreye adım atan her öğrenci, eğitim-öğretim sürecinin sağlıklı işlenmesini sağlayacak ideal ortam ve koşullarla her zaman karşılaşmayabilir. Farklı kültürel ve sosyal geçmişlere sahip bireylerin bir araya geldiği bu ortamlarda saldırganlık, şiddet, zorbalık ve hoşgörüsüzlük gibi olumsuz davranışlar da görülebilmektedir (Kaya, 2019; Kayman ve Turan, 2021). Okul, çocukların güvende olduğu bir ortam olması gerekirken günümüzde şiddet olaylarının giderek arttığı hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından güvenliğin azaldığı kurumlara dönüşebilmektedir (Ayas ve Pişkin, 2015). Okullardaki şiddet olayları, akran zorbalığı gibi olumsuz davranışların giderek arttığını söylemek mümkündür. Doğan ve Keleş (2023) akran zorbalığının okullarda çözülmesi gereken önemli bir sorun hâline geldiğini ve farklı sosyo-kültürel özelliklere sahip ailelerde ve yaşantılarda da ortaya çıktığını, zorbalığın eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkilediğini ve bu olumsuzluğun sınıf ortamına yansıdığını dile getirmektedir. Sargın (2020) eğitim kurumlarında mobbing, siber zorbalık, fiziksel, duygusal, cinsel şiddet gibi farklı türde şiddet olaylarının yaşandığını ve bu tür davranışların öğrenilebildiğini ifade etmiştir. Bundan dolayı bu tür istenmeyen davranışların azaltılması veya ortadan kaldırılması için çeşitli eylem planları hazırlanabilir.

Birleşmiş Milletler (BM), akran zorbalığını küresel bir sağlık sorunu olarak değerlendirmektedir. BM'nin verilerine göre dünya çapındaki gençlerin neredeyse üçte biri zorbalığa maruz kalmaktadır. Çocukların fiziksel ve duygusal sağlığını gözlemlemek amacı ile oluşturulan okul içi anketler, zorbalığın farklı gelir düzeylerine sahip tüm bölge ve ülkelerde hızlı bir şekilde yayıldığını göstermektedir (BM, 2023). Ayrıca yapılan birçok çalışma okullarda kurban öğrenci, zorba öğrenci, zorba-kurban öğrenci oranlarında önemli ölçüde artış olduğunu ve zorbalık olayına karışan öğrenci oranlarının yüksek oranda olduğunu ortaya koymaktadır (Atik, 2006; Gökler, 2007; Kapçı, 2004; Kartal ve Bilgin, 2008; Krause ve Smith, 2022). Lacey ve Cornell (2013) tarafından yapılan çalışmada zorbalığın akademik performans üzerine etkisi incelenmiş ve zorbalığa uğrayan öğrencilerin neredeyse tüm derslerde akademik başarılarının düştüğü tespit edilmiştir.

Çocuğun sosyalleşmesinde büyük öneme sahip olan okul ortamı, şiddet olaylarının giderek artması ile birlikte çocuğun kişilik gelişimini olumsuz etkilemekte ve çocuğun özgüven duygusunu yitirmesine sebep olmaktadır (Elmacı, 2009; Kapçı, 2004; Pişkin, 2010). Şiddete maruz kalan çocukların gelişimi bir bütün olarak etkilenmekte ve çocukların hem psikolojik hem de bilişsel yeterliliği azalmaktadır (Kütük, 2008). Okullar bireylerin sosyalleşmesinde önemli bir etkileşim merkezi oluştururken şiddet, saldırganlık, zorbalık ve hoşgörüsüzlük gibi istenmeyen durumların ortaya çıkması çocukların beden ve ruhen gelişimlerini ciddi şekilde engelleyebilmektedir. Çocukların yaşadığı zorbalığın etkileri eğitim yaşantılarında, sağlıklarında ve yetişkinlik dönemi yaşantılarında görülür (Armitage, 2020). Zorbalık ve saldırganlık gibi olumsuz davranışlar sergileyen bireylerin bu istenmeyen davranışları sonraki yıllarda da gösterdiklerine dair bulgular mevcuttur (Ttofi vd., 2012). Öte yandan bu tür olumsuzluklara maruz kalan çocuklar ve ergenler, sonraki yaşamlarında psikolojik ve sosyal sorunlarla karşılaşabilmektedir (Sigurdson vd., 2015). Şiddet olayları bireyi başta kişilik olmak üzere birçok açıdan olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Bu durum şiddeti normal gören veya şiddete başvuran bireyler yetişmesine sebep olabilmektedir.

Okulların önemli görevlerinden biri de bu tür olumsuz davranışlarla mücadele etmek ve öğrencilerin sağlıklı bir şekilde sosyalleşmelerine olanak tanımadır (Kaya, 2019). İyi, erdemli, karakterli ve kendisiyle barışık bireyler yetiştirmek toplumların önemli amaçlarından. Okullarda yürütülen eğitim ve çeşitli etkinliklerle öğrencilerin toplumsal değerleri edinmelerine yardımcı olunabilir ve böylece birçok olumsuz davranışın önüne geçilebilir (Lickona, 1992). Bu süreç öğrencilerin gelecekteki yaşamlarında daha sorumlu ve duyarlı bireyler olarak toplumlarına katkı sağlamalarına yardımcı olabilir. Toplumların varlıklarını sürdürebilmeleri için toplumun ortak değerlerinin bireyler tarafından benimsenmesi ve günlük yaşamda bu değerlere uygun davranışlar sergilenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu değerlerin etkili bir şekilde içselleştirilmesi için ise bireylere değerler eğitiminin erken yaşlardan itibaren verilmesi gerekmektedir (Güçlü, 2015, s. 721).

Çağdaş toplumlarda ulusal ve evrensel değerleri içselleştiren, bunları yaşamına yansıtarak davranış hâline getiren bireylerin yetiştirilmesi eğitim anlayışının temelini oluşturmaktadır. Bu doğrultuda adalet, sevgi, yardımlaşma, saygı ve hoşgörü gibi değerler; gelecek nesillere kazandırılmaya çalışılmaktadır (Kaya, 2019). Nitekim bu amaç doğrultusunda eğitim- öğretim sürecinde birçok etkinliğe yer verilmektedir. Hatta Millî Eğitim Bakanlığı (2024) tarafından yayımlanan ve 2024-2025 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde çatı değerler etrafında gruplara ayrılan değerler çerçevesi bulunmaktadır ve bu değerlerden birisi de merhamet değeridir. Türkiye Yüzyılı Maarif

Modelinde öğrenci profili başlığı altında “merhamet” kavramı yer almakta olup yardımseverlik kavramı ise merhamet kavramının alt başlığında bulunmaktadır. Yeni Türkçe Öğretim Programında temalarla ilişkilendirilecek değerlere yer verilmiştir. Duygularımı Tanıyorum, İletişim ve Sosyal İlişkiler, Doğa ve İnsan temalarıyla ilişkilendirilecek değerlerden birisi de merhamet değeri olmakla birlikte Hayat Boyu Gelişim temasında da yardımseverlik değeri yer almıştır. Programda yer alan değerlerin altında ilişkili diğer değerler yer almış ve merhamet başlığı vicdanlı olmak, şefkatli olmak, insanı ve doğayı sevmek şeklinde alt başlıklara ayrılmıştır. Bu durum merhamet ve yardımseverlik değerlerinin çocuklara eğitim ve öğretim hayatı boyunca özellikle de Türkçe dersinde kazandırılması gereken ve çocukların karakter gelişiminde büyük rol oynayan değerlerin başında geldiğini göstermektedir. Toplumda merhamet ve yardımseverlik değerlerinin içselleştirilerek bireylerin davranışlarına yansımaları, bu değerlere yeterince önem verilmemesinden kaynaklanan sorunların önlenmesine katkı sağlayabilir. Nitekim Berklin (1970, s. 16) şefkat ve nezaketle muamele gören insan yavrularının şefkatsiz ve sert muamelelerle büyüyenlere göre daha sıhhatli, nazik insanlar olabileceğini belirtmektedir. Genç (2018) yapmış olduğu çalışmada merhamet eğitimi alan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinde anlamlı bir azalma olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca merhamet eğitiminin akran zorbalığını önlemede etkili bir yöntem olabileceğini belirtmiştir. Genç (2022) yapmış olduğu çalışmada yüksek duyarlı sevgi düzeyine sahip öğrencilerin akran zorbalığına daha az eğilimli olduğunu tespit etmiştir. Xu vd. (2024) öz-şefkat ve travmaya bağlı utancın zorbalık mağduriyeti ile sosyal davranışlar arasındaki ilişkide aracı rol oynadığını ortaya koymuştur. Öz-şefkat düzeyi yüksek olan bireylerin zorbalık deneyimlerinden sonra bile prososyal davranışlarda bulunma olasılıklarının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan çalışmalar yardımseverlik, merhamet vb. değerlerin akran zorbalığı, şiddet gibi istenmeyen davranışların azaltılmasında ve ortadan kalkmasında önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir. Bundan dolayı hem millî hem de evrensel olan bu tür değerlerin edindirilmesinde kullanılan farklı birçok yöntem kullanılmaktadır. Bu kullanılan yöntemlerden birisi de çocukların gelişim özelliklerini ve çocuk gerçekliğini göz önünde bulundurarak hazırlanmış olan edebiyat eserleri olabilir.

Edebiyat yapıtları aracılığıyla okurları, insana özgü çeşitli değerlerle ve duygularla buluşturmak mümkündür (Aslan, 2017, s. 2). Kavcar’a (1994) göre insana duygu eğitimi sağlayan edebiyat, insanın tüm yönleriyle duygu tarafını ortaya koyar. Edebiyat aracılığıyla birey birçok duyguyu tecrübe etmekte, tatmakta ve bilmektedir. Uygur (1984, s. 160-162) ise edebiyatın insanı insana anlattığı ve insanı insana yaklaştırdığı için edebiyatın insan yaşamında önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir. Edebiyatın insanda bir hoşgörü kültürünün oluşmasına olanak sağladığını ifade etmektedir. Karaca’ya (2015) göre de edebî eserin hayatı anlamlandırmaya çalışması, eserdeki yaşamla okuyucunun kendi yaşamını ilişkilendirmesine yardımcı olması gibi birçok olumlu etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Bundan dolayı bireyin eğitim hayatında başta okuma olmak üzere birçok becerisinin gelişimine olanak sağlayacak edebî eserlerden faydalanmak ve bu eserleri çocuğun yaşam alanına sokmak gerekmektedir. Çocuk, okuduğu kitap sayesinde normal yaşam süresince göremeyeceği birçok olay, durum ve karakterle karşılaşabilir (Elkatmış ve Kayman, 2023). Bu edebî eserlerdeki karakterlerden hareket ederek birçok olumlu davranış edinebilir. Bundan dolayı çocuk edebiyatı eserleri aracılığıyla öğrencilere millî ve evrensel değerleri edindirmenin yanı sıra çocuğun bilişsel, sosyal, kişilik ve ahlaki açıdan gelişimine önemli katkılar sunulabilir. Çocuklar okuduğu kitaplar içerisindeki kahramanları rol-model edinebilir ve bu sayede olumlu kimlik geliştirebilirler. Hayatı ve insanları seven, çevreye karşı duyarlı, ihtiyacı olan kimselere yardım eden, merhamet sahibi, kişilik hak ve özgürlüklerine sahip kahramanlar; çocukların olumlu davranışlar geliştirmesine yardımcı olabilir. Çocukların birbirlerine ve topluma karşı yardımsever ve merhametli bir tutum geliştirmeleri hem okul ortamında istendik davranışların kazanılmasına yardımcı olabilir hem de çocuğun toplumdaki yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine katılımını artırabilir.

Çocuk edebiyatı, içinde yaşanan toplumun başat kültürel özelliklerinin gelecek nesillere aktarılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Tüfekçi Can, 2014). Çocuk edebiyatının temel amacı; çocuklara bilgileri dikte etmekten çok onları sorgulayan, düşünebilen, analiz edip sentezleyebilen, iyi iletişim becerisine sahip bireyler olarak yetiştirmektir (Sever, 2012). O’Sullivan (2004) öğrencilere kişilik eğitimi vermek için çocuk edebiyatıyla öğretim programlarının uyumlu hâle getirilmesi ve çocuk edebiyatından istifade edilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Karatay vd. (2015) göre edebî eserler, çocukların sunulan sorunlar içerisinde doğru davranışa karar vermelerine ve kendi seçimleri ile değer yargılarını oluşturmalarına olanak sağlar. Bundan dolayı karakter eğitiminde edebî ürünlere yer verilmesi ve bu ürünlerin kullanılması oldukça önemlidir. Nitekim Karatay’a (2007, s. 466) göre çocuk edebiyatı, edebî değerinin yanı sıra eğitici yönüyle de ön plana çıkan bir edebiyattır. Bu edebiyatın temel gayesi çocuğu doğrudan eğitmek olmasa da çocuk üzerinde olumlu etkiler ve izlenimler oluşturmaya çalışmaktır. Bu temel gaye doğrultusunda çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik ilkeleri doğrultusunda hazırlanmış çocuk edebiyatı eserleri aracılığıyla öğrencilerin çeşitli olumlu davranışlar ve beceriler edinmesine yardımcı olunabilir. Bu temel gaye doğrultusunda çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik ilkeleri doğrultusunda hazırlanmış çocuk edebiyatı eserleri aracılığıyla öğrencilerin çeşitli olumlu davranışlar ve beceriler edinmesine yardımcı olunabilir. Tunagür (2021, s. 3) de çocuk edebiyatının çocuklara; öz güven, öz denetim, öz yeterlik, özdeşim, empati, duyarlık gibi duygu ve becerilerini geliştirme olanağı sunduğunu belirtmektedir. Ondan dolayı ortaokul öğrencilerinin değer edinimi sürecinde bu eserlerden istifade edilebilir.

İlgili alan yazını incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin merhamet duygusuna Kemalettin Tuğcu’nun eserlerinin etkisi (Kaya ve Aydın, 2022), ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yardımseverlik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Çelik, 2014), sorumluluk ve yardımseverlik temelli karakter eğitiminin ortaokul öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyiyle ilişkisi (Başyigit, 2014), çocuk edebiyatı eserlerinin ortaokul öğrencilerinin karakter gelişimine etkisi (Demirbaş, 2012), çocuklarda prososyal davranışları geliştirmek için merhamet ve nezaket temelli meditasyonların etkisi

(Perkins, 2023), nitelikli çocuk edebiyatının sınıf ortamında empati ve merhamet gelişimi üzerindeki rolü (Barton vd., 2019), sınıf ortamında çocuk edebiyatı eserlerinden faydalanılmasının çocukların sosyal becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisi (Kenney, 2013), çocuk edebiyatı eserlerinin çocukların empati becerisine etkisi (Akyüz, 2014) ve çocuk edebiyatının ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonu, okuma tutumu ve okur öz algısına etkisine (Ateş ve Kaya, 2023) yönelik çeşitli çalışmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Ancak alan yazınında, çocuk edebiyatı eserlerinin ortaokul öğrencilerinin merhamet ve yardımseverlik duygularına etkisinin incelendiği ve yapılan uygulamalara yönelik öğrenci görüşlerinin alındığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Akran zorbalığı ve şiddetin giderek arttığı okullarda merhamet ve yardımseverlik değerlerinin çocuk edebiyatı eserleri aracılığıyla kazandırılması oluşacak problemleri önleme konusunda etkili olabilir. Merhamet ve yardımseverlik hem ulusal hem de evrensel bir değer olduğu için bu tür değerlerin çocuklara kazandırılması önemlidir. Bu bağlamda çalışmanın alana önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Her ulusun bireylerine edindirmek istediği millî ve evrensel değerler vardır. Bu değerleri çocuklara aktarabilmenin yollarından biri de çocuk edebiyatı eserleridir. Çocuk edebiyatının temel amaçlarından birisi de çocuklara adalet, sevgi, yardımseverlik, saygı, hoşgörü, merhamet vb. birçok değeri kazandırmaktır. Bu değerler ve ilkeler çocuk edebiyatı eserleri aracılığıyla öğrencilere aktarılabilir. Merhamet ve yardımseverlik değerlerini içeren eserlerin okunması ile çocuklarda merhamet ve yardımseverlik duygularının gelişiminde bir değişiklik ortaya çıkabilir. Çocuk edebiyatı eserlerinin ortaokul öğrencilerinin merhamet ve yardımseverlik duygularının gelişimine etkisinin tespit edilmesi, çocukların merhamet ve yardımseverlik içeren eserlerle tanıştırılması konusunda anne-babalara ve öğretmenlere yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Ayrıca Türkçe dersinin amaçlarından biri olan okuma alışkanlığının kazandırılması, Türkçe Dersi Programındaki merhamet ve yardımseverlik değerlerinin kazandırılması ve şu an Ülke genelinde pek çok okulda yürütülen okuma saatlerinde kaynak seçimi noktasında öğretmenlere yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Günümüzde akran zorbalığı ve şiddet giderek arttığı için merhamet ve yardımseverlik değerlerinin çocuk edebiyatı eserleri aracılığıyla kazandırılması oluşacak problemleri önleme konusunda etkili olabilir.

Araştırmada “Çocuk edebiyatı eserlerinin ortaokul öğrencilerinin merhamet ve yardımseverlik duygularına etkisi var mıdır?” ana problemi doğrultusunda şu araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Çocuk edebiyatı eserlerine dayalı olarak verilen eğitimin deney grubu öğrencilerinin merhamet duygusuna etkisi var mıdır?
2. Programa uygun verilen eğitimin kontrol grubu öğrencilerinin merhamet duygusuna etkisi var mıdır?
3. Çocuk edebiyatı eserlerine dayalı olarak verilen eğitimin deney grubu öğrencilerinin yardımseverlik duygusuna etkisi var mıdır?
4. Programa uygun verilen eğitimin kontrol grubu öğrencilerinin yardımseverlik duygusuna etkisi var mıdır?
5. Okutulan çocuk edebiyatı eserleriyle ilgili öğrenci görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çocuk edebiyatı eserlerinin ortaokul öğrencilerinin merhamet ile yardımseverlik duygularına etkisini ve öğrencilerin yapılan uygulamalara ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin bir arada bulunduğu karma yöntem kullanılmıştır. Bu araştırmanın nicel bölümünde gerçek deneysel desenlerden “ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen” kullanılmıştır. Karasar’a (2017, s.132) göre bu desende yansız atamayla oluşturulmuş deney ve kontrol grubu yer almaktadır. Büyüköztürk ve diğerlerine (2016) göre bu desen araştırmanın bağımlı değişken yönünden ortaya çıkardığı sonucu tespit etmek amacıyla kullanılır. Karma yönteme göre yapılan çalışmanın nitel bölümünde ise “görüşme yöntemi” kullanılmıştır. Deneysel çalışma sırasında okutulan çocuk edebiyatı ürünlerine yönelik öğrenci görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Özden ve Durdu’ya (2016) göre bir araştırmada cevabı aranılan sorular doğrultusunda ilgili kişilerden veri toplamak için görüşme tekniği kullanılır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Van’da Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir resmî ortaokulda öğrenim görmekte olan Ortaokul 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilere okutulacak kitaplar 9-10 ve üzeri yaş grubunun gelişim seviyesine uygundur. 6. sınıf öğrencilerinin geneli de 11-12 yaşlarında olduğundan çalışma grubu için 6. sınıf öğrencileri seçilmiştir. Ayrıca ilgili alan yazını tarandığında çocuk edebiyatına yönelik yapılan çalışmaların genelinin 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle yapıldığı görülmektedir (Akyol, 2011; Destebaşı, 2011; Hızlı, 2006; Kaya ve Erdem, 2020; Mirzaoğlu, 2017; Parlakyıldız, 1999). 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Fatih Sultan Mehmet Ortaokulunda öğrenim görmekte olan 6. sınıf öğrencilerinden 20’si random yöntemiyle deney grubu, 20’si de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Grupları denkleştirmek için herhangi bir yanlı atama yapılmamış, okuldaki 6. sınıf öğrencilerinin bulunduğu iki şube random şekilde seçilmiştir. Tavşancıl ve Aslan’a (2001, s.55) göre bu yöntemde araştırmacı evreni yansıtması koşuluyla kolay

ulaşılabilir örneklem grubunu seçebilmektedir. Bu nedenle örneklem; araştırmacının bulunduğu çevreye, tesadüfi seçime veya basitçe ilk karşılaştığı kişilere dayanabilir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak merhamet ölçeği, yardımsever davranış ölçeği ve yapılandırılmış görüşme formu gerekli yerlerden izin alınarak kullanılmıştır.

Merhamet Ölçeği

Bu çalışmada Nas ve Sak (2020) tarafından geliştirilen “Merhamet Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek, 756 çocuk üzerinde uygulanmış olup çocuklar 12-18 yaş aralığındadır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılan ölçek, “Başkalarına Merhametli Olma, Kendine Merhamet Olma ve Diğer Canlılara Merhametli Olma” şeklinde üç farklı boyuta ayrılmakta ve toplamda 20 maddeden meydana gelmektedir. Merhamet ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .89 ve ikiye bölünmüş güvenirlik katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak ölçeğin 12-18 yaş arasındaki çocukların merhamet düzeylerini belirlemek için kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda Merhamet Ölçeğinin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .77 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda ölçek .70 ve üzeri güvenirlik katsayısına sahip olduğundan güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Yardımsever Davranış Ölçeği

Bu çalışmada Erken (2009) tarafından geliştirilen “Yardımsever Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Yardımsever Davranış Ölçeğinin birinci faktörü yedi maddeden, ikinci faktörü ise altı maddeden meydana gelmektedir. Bulunan maddelerin yük değerleri .53 - .74 arasında değişmektedir. Elde edilen faktöre “Yardıma İhtiyacı Olanlara Yardım Etme” ismi verilmiştir. Ölçeğin ikinci faktörü altı maddeden oluşmaktadır. Faktörde bulunan maddelerin yük değerleri .52- .65 aralığında değişmektedir. Elde edilen faktöre “Yardıma İhtiyacı Olanlarla İlgilenme” ismi verilmiştir. Ölçeğin altı maddeden oluşan üçüncü faktörün yük değerleri .48 - .77 aralığında değişmektedir. Elde edilen faktöre “Yardıma İhtiyacı Olanları Görmezden Gelmeme” ismi verilmiştir. Sonuç olarak 19 maddeden oluşan üç faktörlü bir ölçek elde edilmiştir.

Yapılandırılmış Görüşme Formu

Çalışma grubunun merhamet ve yardımseverlik düzeylerinin belirlenmesinde kullanılan ölçeklerin yanı sıra “Yapılandırılmış Görüşme Formu” oluşturulmuş ve araştırma kapsamında çocuk edebiyatı eserlerini okuyan deney grubu öğrencilerinin çocuk edebiyatı ürünleri hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur. Yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken ilgili alan yazını taranmıştır. Araştırma sonucunda bir soru havuzu oluşturulmuştur. Sorular Türkçe eğitimi alanındaki bir uzmanın ve Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans yapmakta olan iki Türkçe öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Dönütler sonucunda soru havuzundaki sorular ayıklanmış ve yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. Daha sonra deney grubundaki 17 gönüllü öğrenciye görüş bildirim formu ulaştırılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formunda şu sorulara yer verilmiştir:

- Merhametli ve yardımsever olduğunuzu düşünüyor musunuz? Nasıl?
- Deneysel çalışma kapsamında okutulan kitapları okumadan önce çevrenizde yardıma muhtaç bir insan ya da canlı gördüğünüzde ne tepki verirdiniz, ne yapardınız?
- Okuduğunuz kitaplar (deneysel çalışma sürecinde okutulan) sizi hangi yönleriyle etkiledi?
- Kitapların merhamet ve yardımseverlik duygularınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Nasıl?
- Bu kitapları okuduktan sonra çevrenizdeki yardıma muhtaç insanlara ya da canlılara karşı bakış açımızda bir değişim oldu mu? Olduysa nedenleriyle birlikte açıklayınız.

Verilerin Analizi

Analizlerde kullanılan test türlerini belirlemek için öğrencilerin ön test ve son testten aldıkları puanların dağılımına bakılmıştır. Dağılımın normallik gösterip göstermemesine göre analiz sürecinde kullanılacak test türleri belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının merhamet ve yardımseverlik ön test ve son test puanlarının normallik değerini belirten Kolmogorov- Smirnov ve Shapiro-Wilk değerleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Deney ve kontrol gruplarının merhamet ve yardımseverlik ölçeklerinde almış oldukları toplam puanlara yönelik normallik testleri.

Ölçek	Grup	Test	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
			İst.	df	p	İst.	df	p
Yardımseverlik Ölçeği	Deney	Ön Test	.12	20	.200	.981	20	.94
	Deney	Son Test	.12	20	.200	.975	20	.85
Yardımseverlik Ölçeği	Kontrol	Ön Test	.11	20	.200	.971	20	.76
	Kontrol	Son Test	.17	20	.092	.938	20	.21
Merhamet Ölçeği	Deney	Ön Test	.13	20	.200	.919	20	.09
	Deney	Son Test	.14	20	.200	.877	20	.15
Merhamet Ölçeği	Kontrol	Ön Test	.13	20	.200	.966	20	.66
	Kontrol	Son Test	.12	20	.200	.943	20	.27

Kolmogorov- Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinde (Sig.) ile gösterilen p değerinin .05'ten büyük olması normalliğin sağlandığını göstermektedir (Can, 2019, s. 89). Normallik testi bulguları incelendiğinde her iki grubun hem ön test hem de son test puanları açısından normallik şartlarını sağladığı görülmektedir. Çocuk edebiyatı eserlerinin öğrencilerin merhamet ve yardımseverlik duygularına etkisini inceleyen bu çalışmada çocuk edebiyatı eserlerinin okutulduğu deney grubu ile Türkçe ders kitaplarındaki metinler ile yıllık plana göre derslerin işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin puanları arasında bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla SPSS-PASW Statistics 18 istatistik paket programı kullanılmıştır. Grupların kendi içindeki farklılığı için bağımlı gruplar t-testi, gruplar arasındaki farklılıklar için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Yardımseverlik ölçeğinde deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu için farkın elimine edilmesine yönelik ANCOVA analizine göre ön test puanları standart hâle getirilmiştir. Anlamlılık düzeyi en az .05 olarak kabul edilmiştir.

Nitel verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bu analiz yöntemi; özellikle eğitim, sosyoloji, psikoloji ve iletişim gibi alanlardaki nitel araştırmalarda oldukça sık kullanılmaktadır. Nitel araştırmalarda betimsel analiz, elde edilen verilerin önceden belirlenmiş temalar veya kavramsal çerçeveler doğrultusunda özetlenmesi ve yorumlanması sürecidir. Betimsel analiz, verilerin düzenli ve anlaşılır bir şekilde sunulmasını sağlar. Katılımcıların görüşler veya gözlem notları doğrudan alıntılar şeklinde destekleyici olarak kullanılabilir (Baltacı, 2019). Bu çalışmada merhamet ve yardımseverlik değerleri ile ilgili çocuk edebiyatı eserleri hakkındaki öğrenci görüşleri alınmış olup elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile araştırma soruları etrafında özetlenmiş, görüş bildiren öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmıştır. Öğrencilerden bazılarının görüşleri araştırma sorularının altında örnek olarak verilmiştir.

Bulgular

Deney Grubu Öğrencilerinin Merhamet Düzeylerine Yönelik Bulgular

Deney grubunda yer alan öğrencilere çocuk edebiyatı eserleri okutulmadan önce öğrencilerin merhamet düzeylerini tespit etmek amacıyla ön test yapıldı. Aynı öğrencilere çocuk edebiyatı eserleri okutuldu. İlgili eserler okutulduktan sonra öğrencilerin merhamet düzeylerini belirlemek amacıyla son test yapıldı. Ortaokul öğrencilerinin çocuk edebiyatı eserlerini okumadan önce ve okuduktan sonraki merhamet düzeyleri arasındaki farkı ortaya koyan bulgulara Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Deney grubu merhamet ölçeği ön test- son test bağımlı ölçümler t- testi.

Grup	Test	N	\bar{X}	ss	std	fark	t	sd	p
Deney Grubu	Ön Test	20	67.7	6.6	1.49	-14.05	-12.33	19	.01
	Son Test	20	81.8	6.6	1.49				

Tablo 2'ye göre çocuk edebiyatı eserlerini okuyan deney grubu öğrencilerinin ön test ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu söylemek mümkündür [$t(19) = 2.54, (p = .01)$]. Merhamet ölçeğinin bütün maddelerine toplam olarak bakıldığında öğrencilerin dönem başında yapılan ön testlerinde merhamet eğilim puanlarının ortalaması $\bar{X} = 67.7$ iken çocuk edebiyatı eserlerinin okutulmasından sonra puan ortalamasının $\bar{X} = 81.8$ 'e yükseldiği görülmektedir. Bu durum ilgili çocuk edebiyatı eserlerinin deney grubundaki öğrencilerin merhamet eğilimlerini artırdığını göstermektedir.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Merhamet Düzeylerine Yönelik Bulgular

Kontrol grubunda yer alan öğrencilere deneysel sürecin başında merhamet düzeylerini ölçmek amacıyla ilgili ölçek verildi. Böylece bu öğrencilere ön test uygulanmış oldu. Daha sonra kontrol grubundaki öğrenciler müfredat dahilinde verilen derslerini işlemeye devam ettiler. Deneysel sürecin sonunda bu öğrencilere deneysel sürecin başında uygulanan ölçek tekrar doldurtularak son test de uygulanmış oldu. Kontrol grubunun ön test ile son testte merhamet düzeyleri arasındaki farkı gösteren bulgulara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Kontrol grubu merhamet ölçeği ön test- son test bağımlı ölçümler t- testi.

Test	N	\bar{X}	ss	std	fark	t	sd	p
Ön Test	20	71.2	8.32	1.86	-4.10	-3.91	19	.01
Son Test	20	75.3	9.24	2.06				

Tablo 3'e göre ilgili çocuk edebiyatı eserlerini okumayan ve Türkçe ders kitabındaki metinlere göre derslerine devam eden kontrol grubu öğrencilerinin ön test ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu söylemek mümkündür [$t_{(19)} = 2.06$, ($p = .01$)]. Merhamet ölçeğinin bütün maddelerine toplam olarak bakıldığında öğrencilerin dönem başında yapılan ön testlerinde, merhamet eğilimi puanlarının ortalaması $\bar{X} = 71.2$ iken dönem sonunda yapılan son testlerinin $\bar{X} = 75.3$ 'e yükseldiği görülmektedir. Bu durum kontrol grubundaki öğrencilerin yıllık plan doğrultusunda ders kitabından okudukları metinlerin onların merhamet eğilimlerini artırdığını göstermektedir.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Merhamet Düzeyleri Farkına Yönelik Bulgular

Deney grubunda yer alan öğrencilere çocuk edebiyatı eserleri okutulmadan önce öğrencilerin merhamet düzeylerini tespit etmek amacıyla ön test yapıldı. Kontrol grubunda yer alan öğrencilere deneysel sürecin başında merhamet düzeylerini ölçmek amacıyla ilgili ölçek verildi. Böylece bu öğrencilere de ön test uygulanmış oldu. Deney grubu ile kontrol grubunun merhamet ölçeği ön testleri arasındaki farkı ortaya koyan bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve kontrol grubunun merhamet ölçeği ön testleri bağımsız ölçümler t- testi.

Gruplar	N	\bar{X}	ss	std	t	sd	fark	p
Deney	20	67.7	6.6	1.49	-1.44	38	-3.45	.15
Kontrol	20	71.2	8.3	1.86				

Tablo 4'e göre deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ölçeğin toplam puanlarına göre ön testleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t_{(38)} = -1.44$, ($p = .15$)]. Deney grubundaki öğrencilerin dönem başında yapılan ön testte merhamet eğilim ölçümleri puanlarının ortalaması $\bar{X} = 67.7$ iken kontrol grubundaki öğrencilerin dönem başında yapılan ön testte merhamet eğilim ölçümleri puanlarının ortalamasının $\bar{X} = 71.2$ olduğu görülmektedir. Her iki grubun ön test toplam puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Merhamet Düzeyleri Farkına Yönelik Bulgular

Deney grubundaki öğrencilere çocuk edebiyatı eserleri okutuldu. İlgili eserler okutulduktan sonra öğrencilerin merhamet düzeylerini belirlemek amacıyla son test yapıldı. Deneysel sürecin sonunda kontrol grubunda yer alan öğrencilere ön testte uygulanan ölçek tekrar dağıtılarak öğrencilere son test uygulandı. Deney grubu ile kontrol grubunun merhamet ölçeği son testleri arasındaki farkı ortaya koyan bulgulara Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve kontrol grubunun merhamet ölçeği son testleri bağımsız ölçümler t- testi.

Gruplar	N	\bar{X}	ss	std	t	sd	p	fark
Deney	20	81.8	6.6	1.49	2.54	38	6.50	.01
Kontrol	20	75.3	9.2	2.06				

Tablo 5'e göre ilgili çocuk edebiyatı eserlerini okuyan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin merhamet eğilimleri son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu söylemek mümkündür [$t_{(38)} = -1.49$, ($p = .01$)]. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonunda yapılan son testte merhamet eğilim ölçümleri puanlarının ortalaması $\bar{X} = 81.8$ iken kontrol grubundaki öğrencilerin son testte merhamet eğilim ölçümleri puanlarının ortalamasının $\bar{X} = 75.3$ olduğu görülmektedir. Her iki grubun son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu durumda çocuk edebiyatı eserlerinin öğrencilerin merhamet eğilimleri üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Deney Grubu Öğrencilerinin Yardımseverlik Düzeylerine Yönelik Bulgular

Deney grubunda yer alan öğrencilere çocuk edebiyatı eserleri okutulmadan önce öğrencilerin yardımseverlik düzeylerini tespit etmek amacıyla ön test yapıldı. Aynı öğrencilere çocuk edebiyatı eserleri okutuldu. İlgili eserler okutulduktan sonra öğrencilerin yardımseverlik düzeylerini belirlemek amacıyla son test yapıldı. Deney grubunda yer alan öğrencilerin çocuk edebiyatı eserlerini okumadan önce ve okuduktan sonraki yardımseverlik düzeyleri arasındaki farkı ortaya koyan bulgulara Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Deney grubu yardımseverlik ölçeği ön test- son test bağımlı ölçümler t- testi.

Test	N	\bar{X}	ss	std	fark	t	sd	p
Ön Test	20	64.4	8.4	1.88	-17.70	-16.26	19	.01
Son Test	20	82.1	5.6	1.27				

Tablo 6'ya göre ilgili çocuk edebiyatı eserlerini okuyan deney grubu öğrencilerinin ön test ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu söylemek mümkündür [$t_{(19)} = -16.26$, ($p = .001$)]. Yardımseverlik ölçeğinin bütün maddelerine toplam olarak bakıldığında öğrencilerin dönem başında yapılan ön testlerinde yardımseverlik eğilim puanlarının ortalaması $\bar{X} = 64.4$ iken çocuk edebiyatı eserlerinin okutulmasından sonra yardımseverlik eğilim puan ortalaması $\bar{X} = 82.1$ 'e yükselmiştir. Bu durum ilgili çocuk edebiyatı eserlerinin deney grubundaki öğrencilerin yardımseverlik eğilimlerini artırdığını göstermektedir.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yardımseverlik Düzeylerine Yönelik Bulgular

Kontrol grubunda yer alan öğrencilere deneysel sürecin başında yardımseverlik düzeylerini ölçmek amacıyla ilgili ölçek verildi. Böylece bu öğrencilere ön test uygulanmış oldu. Daha sonra kontrol grubundaki öğrenciler müfredat dahilinde verilen derslerini işlemeye devam ettiler. Deneysel sürecin sonunda bu öğrencilere deneysel sürecin başında uygulanan ölçek tekrar doldurularak son test yapıldı. Kontrol grubunun ön test ile son testte yardımseverlik düzeyleri arasındaki farkı gösteren bulgulara Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7. Kontrol grubu yardımseverlik ölçeği ön test- son test bağımlı ölçümler t- testi.

Test	N	\bar{X}	ss	std	fark	t	sd	p
Ön Test	20	73.3	9.0	2.02	.550	.30	19	.76
Son Test	20	72.8	11.8	2.63				

Tablo 7'ye göre ilgili çocuk edebiyatı eserlerini okumayan ve Türkçe ders kitabındaki metinlere göre derslerine devam eden kontrol grubu öğrencilerinin ön test ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu söylemek mümkün değildir [$t_{(19)} = .30$, ($p = .76$)]. Yardımseverlik ölçeğinin bütün maddelerine toplam olarak bakıldığında öğrencilerin dönem başında yapılan ön testlerinde yardımseverlik eğilim puanlarının ortalaması $\bar{X} = 73.3$ iken dönem sonunda yapılan son test puan ortalamasının $\bar{X} = 72.8$ 'e düştüğü görülmektedir. Bu durum kontrol grubundaki öğrencilerin ders kitabından okudukları metinlerin onların merhamet eğilimlerini az ölçüde düşürdüğünü göstermektedir.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Yardımseverlik Düzeyleri Farkına Yönelik Bulgular

Deney grubunda yer alan öğrencilere çocuk edebiyatı eserleri okutulmadan önce öğrencilerin yardımseverlik düzeylerini tespit etmek amacıyla ön test yapıldı. Kontrol grubunda yer alan öğrencilere deneysel sürecin başında yardımseverlik düzeylerini ölçmek amacıyla ilgili ölçek verildi. Böylece bu öğrencilere ön test uygulanmış oldu. Deney grubu ile kontrol grubunun yardımseverlik ölçeği ön testleri arasındaki farkı ortaya koyan bulgulara Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve kontrol grubunun yardımseverlik ölçeği ön testleri bağımsız ölçümler t- testi.

Gruplar	N	\bar{X}	ss	std	t	sd	fark	p
Deney	20	64.4	8.4	1.8	-3.22	38	-8.95	.03
Kontrol	20	73.3	9.0	2.0				

Tablo 8'e göre deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ölçeğin toplam puanlarına göre ön testleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t_{(38)} = -3.23$, ($p = .003$)]. Deney grubundaki öğrencilerin dönem başında yapılan ön testte yardımseverlik eğilim ölçümleri puanlarının ortalaması $\bar{X} = 64.4$ iken kontrol grubundaki öğrencilerin dönem başında yapılan ön testte yardımseverlik eğilim ölçümleri puanlarının ortalamasının $\bar{X} = 73.3$ olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu için oluşan farkın elimine edilmesine yönelik yapılan ANCOVA analizine göre; ön test puanlarına göre standart hale getirilmiştir. Son test puanları arasında (deney: 85.5 ve kontrol: 69.3) yine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ($F=50.688$, $df=1$, Kareler Top: 2068.12, $p=0.001$).

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Yardımseverlik Düzeyleri Farkına Yönelik Bulgular

Deney grubundaki öğrencilere çocuk edebiyatı eserleri okutuldu. İlgili eserler okutulduktan sonra öğrencilerin yardımseverlik düzeylerini belirlemek amacıyla son test yapıldı. Deneysel sürecin sonunda kontrol grubunda yer alan öğrencilere ön testte uygulanan ölçek tekrar dağıtılarak öğrencilere son test uygulandı. Deney grubu ile kontrol grubunun yardımseverlik ölçeği son testleri arasındaki farkı ortaya koyan bulgulara Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9. Deney ve kontrol grubunun yardımseverlik ölçeği son testleri bağımsız ölçümler t- testi.

Gruplar	N	\bar{X}	ss	std	t	Sd	fark	p
Deney	20	82.1	5.6	1.27	3.17	38	9.30	.03
Kontrol	20	72.8	11.8	2.63				

Tablo 9'a göre ilgili çocuk edebiyatı eserlerini okuyan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin yardımseverlik eğilimi son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu söylemek mümkündür [$t_{(38)} = 3.17$, ($p = .003$)]. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonunda yapılan son testte yardımseverlik eğilim ölçümleri puanlarının ortalaması $\bar{X} = 82.1$ iken kontrol grubundaki öğrencilerin dönem sonunda yapılan son testte

yardımsızlık eğilim ölçümleri puanlarının ortalamasının $\bar{X} = 72.8$ olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu durumda çocuk edebiyatı eserlerinin öğrencilerin yardımsızlık eğilimi üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Merhamet ve Yardımsızlık Duygularıyla İlgili Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular

Ortaokul öğrencileriyle yapılan deneysel çalışmada, merhamet ve yardımsızlık değerlerini içeren çocuk edebiyatı eserleri deney grubundaki öğrencilere okutulmuştur. Ardından merhamet ve yardımsızlık kavramları hakkında öğrencilerin bakış açılarına yönelik araştırma soruları sorulmuş ve elde edilen bulgular sırasıyla ele alınarak öğrenci görüşlerinden örnekler verilmiştir. Deneysel çalışma kapsamında ortaokul öğrencilerinin ilgili çocuk edebiyatı eserlerini okumadan önce çevrelerinde yardıma muhtaç bir insan veya başka bir canlı gördüklerinde nasıl tepki vereceklerine dair görüşlerinin büyük bir çoğunluğu, bu durumda olan canlılara yardım edecekleri ve merhamet duygularını esirgemeyecekleri yönünde olmuştur. Öğrencilerin bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Bunlar ne kadar acımasız hiç mi acıymıyorlar, diyorum. Ben gidip süt verirdim ne ihtiyacı varsa karşılardım (Ö1).”

“Yardıma muhtaç olan insanlara yardım ederdim. Canlılara yardım ederim onları severdim (Ö2).”

“Ben bir gün köyde karlı bir günde eve gidiyordum orada bir baktım ki yaralı bir köpek var. Ona elimdeki ekmekten koparıp yardım ettim (Ö3).”

“Ben bu kitapları okumadan önce hayvanları çok sevmezdim. Onlarla hiç oyun oynamazdım. Ancak bu kitapları okuduktan sonra onların da bizim gibi canlı olduğunu düşündüm. Artık onlarla oynuyorum. Onları seviyorum (Ö8).”

“Bir kedi vardı ona yemek ve su verdim sonra bir anda kedi bir anda beni kovaladı sonra o kediyi çok iyi anlaştık (Ö9).”

“Yine aynı empati kurup ona yardım ederdim, elimden geldiğince ihtiyaçlarını karşılardım (Ö10).”

“Ben eskiden de yardımsız verdim, canlılar ve hayvanlara yardım ederdim. Mesela iki karınca savaştığında onlara ayırıp yemek veririm (Ö15).”

Deneysel çalışma kapsamında ortaokul öğrencilerinin ilgili çocuk edebiyatı eserlerinin kendilerini hangi yönden etkiledikleri konusundaki görüşlerinin büyük bir çoğunluğu merhamet, yardımsızlık, sevgi, saygı, şükür, sabretme, öz güven değerlerini edinmeleri yönünde olmuştur. Bununla beraber kimi öğrenciler üzüldüklerini ifade derken kimisi de doğa ve hayvan sevgisi konusunda etkilendiklerini ifade etmiştir. Sadece bir öğrenci herhangi bir konuda etkilenmediğini ancak kitapların okuma becerisine olumlu etki sağladığını ve okurken zevk aldığını belirtmiştir. Bir öğrenci de okutulan eserlerin yazılarını ve resimlerini beğendiğini belirtmiştir. Öğrencilerin bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Bazıları sevgi ve saygı örnekleriyle etkiledi. Küçük Yaşar’ın öyküsünde oradaki karakterin babası öldü ve ben buna çok üzüldüm, acıdım. Kitap bana saygılı, akıllı olmayı ders çalışmayı ve okuma sevgisini öğretti (Ö1).”

“Kiraz Ağacı kitabını okuduğumda şükür duygum gelişti, Dedemin Bakkalı’nı okuduğumda özgüvenim arttı çünkü hayatta iyi olanların arkasında herkes (Ö4).”

“Okuduğum kitapların içinde anlatılanlar, içindeki kahramanlar, olaylar ve resimler beni çok etkiledi. İçindeki resimleri çok sevdim (Ö7).”

“Kitapları okuduktan sonra benim bazı düşüncelerim değişti. Eskiden hayvanları çok sevmezdim. Onlardan korkardım. Onlarla az oynardım. Ama şimdi artık onları seviyorum. Onlarla oyun oynuyorum. Kitap beni değiştirdi(Ö8).”

“Küçük Yaşar’ın öyküsünde annesi çocuğunun iyi bir geleceği olmasını istiyor. Çocuğunu düşünmesi beni çok etkiledi. Sevgi, merhamet, yardımsızlık konularında etkiledi (Ö11).”

“Ben pek bir yönden etkilendiğimi düşünmüyorum. Sadece okumamın biraz ilerlemesine yardımcı oldu. Kitap okurken zevk almamı etkiledi (Ö16).”

Deneysel çalışma kapsamında okutulan ilgili çocuk edebiyatı eserlerinin ortaokul öğrencilerinin merhamet ve yardımsızlık duyguları üzerinde etkili olup olmadığına dair görüşlerin neredeyse tamamı, kitapların bu duyguları etkilediği ve artırdığı yönündedir. Öğrenciler, etkilendikleri kitaplar ve kitaplardaki durumlara örnekler vererek görüşlerini belirtmişlerdir. Çoğu öğrenci kitapları okuduktan sonra hayvanlara karşı daha merhametli davrandığını ifade ederken bir öğrenci, zaten merhametli olduğunu ve bu yüzden kitapların kendisini etkilemediğini belirtmiştir. Öğrencilerin bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Evet, mesela Buzdolabındaki Köpek’te çocuklar köpeğe yardım ediyor. Küçük Yaşar’ın öyküsünde baba oğluna sen bana yardım etme oyun oyna diyor (Ö1).”

“Çok düşünüyorum. Mesela orada birbirine yardım ettiler çünkü bir çocuk ve annesi çok fakirmiş (Anneme Bir Ev Alacağım) zengin adamlar o fakir aileye yardım etmişler (Ö3).”

“Evet, mesela Anneme Bir Ev Alacağım kitabında bir kız ve annesi vardı, çok yoksuldu ama ona rağmen köpeği bile besliyordu (Ö5).”

“Evet çünkü kitap okurken ben biraz daha merhamet, yardım duygusu ve sabır gibi duygularla ve düşüncelerle karşılaştım. Mesela Kiraz Ağacında merhamet ve benzeri duygular çok var (Ö10).”

“Evet merhamet ve yardımseverlik duygumu arttırdı. Merhamet, sevgi, yardımseverlik konularında Gümüş Kanat, Dedemin Bakkalı, Küçük Yaşar’ın Öyküsü beni çok etkiledi (Ö11).”

“Evet, önceden bir köpek gördüğümde onu hiç sevmezdim. Sonra kitapları okuyunca hayvanlara nasıl davranmamız gerektiğini anladım (Ö12).”

“Evet, düşünüyorum mesela Kiraz Ağacı yardımseverlik duygumu arttırdı. Diğer kitaplar da birçok duygumu değiştirdi (Ö13).”

“Ben önceden de merhametli ve yardımsever bir insandım. Çevremdeki varlıklara merhamet ederdim. Ama bazen de yardıma muhtaç bir canlı gördüğüm zaman umursamazdım. Ancak kitapları okuduktan sonra merhamet ve yardımseverlik duygularım arttı. Artık görmemezlikten gelmiyorum. Çünkü onları seviyorum (Ö14).”

“Ben kitapları okumadan önce de merhametli ve yardımseverdim. Beni etkilediğini düşünmüyorum (Ö16).”

Deneysel çalışma kapsamında ortaokul öğrencilerine ilgili çocuk edebiyatı kitapları okutulmuştur. Daha sonra araştırmanın nitel kısmında, deneysel süreçteki öğrencilere, okudukları çocuk edebiyatı kitaplarının çevrelerinde yardıma muhtaç insanlara veya diğer canlılara bakış açılarında bir değişim meydana getirip getirmediği soruldu. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu kitapları okuduktan sonra canlılara farklı bir bakış açısıyla yaklaştıkları, çevreye daha duyarlı oldukları ve çevrelerindeki insanlara ve canlılara daha yardımsever davrandıkları yönünde fikir beyan etmişlerdir. Öğrencilerin bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Okuduğum kitaplar bendeki merhamet ve yardımseverlik duygularımı arttırdı. Örneğin yaşlı birini görsem poşetlerini alırım ve canlılara yardım ederim (Ö1).”

“Evet, yardım ediyorum. Mesela ben bir gün bisiklet sürüyordum. Orada yere düşen yaşlı bir amca gördüm hemen eve koştum. Babama haber verip yaşlı amcayı hastaneye götürdük (Ö3).”

“Dedemin Bakkalı, Kiraz Ağacı kitabı hayatımda bazı şeyleri değiştirdi. Şansa Kiraz Ağacı kitabından bahsedilen kızla benzer bir hastalığımız var ama karakterinki ilerleyen bir hastalıktı. Ben Allah’a şükrediyorum ama ben onun kadar kötü durumda değilim. Bana şükretmeyi öğretti (Ö4).”

“Oldu çünkü kar yağıyordu kedi pencereimize atladı ve gözleriyle bana açım, diyordu. Ben de evde ne varsa kediye verdim ve kabin içine küçük küçük ekmek parçaladım ve su verdim (Ö5).”

“Evet, her zaman birisini gördüğümde poşetini alıp evine kadar götürüyorum yani eskiden çok fazla yardım etmiyordum. Şimdi daha fazla ediyorum (Ö8).”

“Evet oldu. Geçen gün çöpte bir kedi vardı. Hemen çöpten çıkardım ve besledim. Doğaya muhtaç olduğu için temiz bir yere bıraktım (Ö10).”

“Değişim oldu önceden hayvanlara, doğaya nasıl bakmamız gerektiğini bilmiyordum. Kitapları okuyunca öğrendim (Ö12).”

“Sadece canlılara karşı bakış açımda değişim oldu. Mesela nefret ettiğim hayvanlara üzülmezdim ama şu an hayvanlara acıyorum. Muhtaç olan insanlara bakış açımı değiştirmedim. Her zaman onlara acır ve yardım etmeye çalışırım (Ö16).”

Sonuç

Çocuk edebiyatı eserlerinin ortaokul öğrencilerinin merhamet ile yardımseverlik duygularına etkisini ve yapılan uygulamalara ilişkin öğrenci görüşlerini tespit etmeye çalışan bu çalışmada sonuçlara ulaşılmıştır. “Çocuk edebiyatı eserlerinin ortaokul öğrencilerinin merhamet ve yardımseverlik duygularına etkisi nedir?” sorusuna yanıt aranmış, deneysel çalışma kapsamında elde edilen bulgulara göre çocuk edebiyatı eserlerinin ortaokul öğrencilerinin merhamet ve yardımseverlik duygularının gelişimine olumlu yönde bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ortaokul öğrencilerine deneysel çalışma kapsamında merhamet ile yardımseverlik değerlerini içeren çocuk edebiyatı eserleri okutulmuş ve öğrencilerin okudukları kitaplara ilişkin bakış açıları tespit etmek amacıyla görüşleri alınmıştır. Öğrenciler; yardıma muhtaç bir canlı gördüklerinde ona yardım etmek istediklerini belirtmişler ve çocuk edebiyatı eserlerinin merhamet, yardımseverlik, sevgi, saygı, şükür, sabır ve öz güven gibi değerleri kazanmalarına katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Görüşlerine başvurulmuş öğrenciler, deneysel çalışma kapsamında okutulan çocuk edebiyatı eserlerinin merhamet ve yardımseverlik duyguları üzerinde olumlu etki yarattığını ifade etmişlerdir. Ortaokul öğrencileri okutulan çocuk edebiyatı kitaplarını okuduktan sonra canlılara farklı bir bakış açısıyla yaklaştıklarını, çevreye daha duyarlı olduklarını, çevrelerindeki insan ve canlılara daha yardımsever davrandıklarını dile getirmişlerdir.

Tartışma

Mevcut çalışmanın sonuçlarıyla alan yazınında yer alan araştırmaların sonuçlarının karşılaştırılması amacıyla literatür taraması yapılmış ve çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Kaya ve Aydın (2022) yapmış oldukları çalışmada Kemalettin Tuğcu'nun eserlerinin ortaokul öğrencilerinin merhamet duygusu üzerindeki etkilerini incelemiş; sosyal duyarlılığı ele alan öykülerin öğrencilerin empati, hoşgörü gibi duygusal becerilerini olumlu yönde etkilediğini ve eserde yer alan hikâyelerdeki zorluklarla mücadele eden karakterlerin öğrencilerde merhamet, yardımseverlik, dayanışma gibi değerlerin gelişmesine katkı sağladığını tespit etmiştir. Anderson (2018) tarafından yapılan çalışmada çocuklara yardımseverliği aşıl原因 hikâyelerin, çocukların başkalarının duygularına daha duyarlı olmalarını sağladığını ve toplumsal bağları güçlendirdiğini belirtmektedir. Çocukların yardımseverlik ve merhamet gibi değerleri erken yaşta öğrenmelerinin, onları gelecekte daha uyumlu ve sorumluluk sahibi bireyler yapma ihtimalini artırdığını tespit etmiştir. Nguyen (2022) ise yaptığı çalışmada önyargı karşıtı olan resimli çocuk kitaplarına dair öğrenci görüşlerini tespit etmiş, yardımseverlik ve merhamet temalarının kültürel bağlamdan bağımsız olarak evrensel bir etkiye sahip olduğunu ve farklı kültürlerde de benzer şekilde çocukların bu değerleri içselleştirdiğini ortaya koymuştur. Şen (2021) ise çocukların duygudaşlık ve merhamet gibi değerleri kazanmasında hikâyelerin önemli bir araç olduğunu, çocuklara yönelik etik değerleri içeren hikâyelerin sınıf ortamında nasıl kullanılması gerektiğini aktarmış ve bu hikâyelerin çocukların duygusal gelişimini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Uslu (2023) tarafından yapılan çalışmada nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinin sınıf içinde kullanımı, öğrencilerin ahlaki değerlerinin ve empati duygusunun gelişimini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çocuk edebiyatı eserleri aracılığıyla sosyal konulara yönelik etkinlikler geliştirerek öğrencilerin empati ve yardımseverlik duygularının gelişimine olumlu etki sağlayabileceğini dile getirmiştir. Barton vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada empati ve sosyal farkındalık gelişimini destekleyici edebiyat ürünlerinin, çocukların başkalarının ihtiyaçlarını fark etme becerilerini geliştirdiği, özellikle çocuk hikâyelerinde karşılaşılan zor durumda olan karakterlerin çocuklarda merhamet hissini uyandırarak onları daha yardımsever olmaya teşvik ettiği tespit edilmiştir. Paulus vd. (2020) yapmış oldukları çalışmada, okul öncesi çocukların kendilerine sunulan farklı senaryolardaki hikâye kahramanlarının davranışlarına tepkilerini tespit etmiş ve çocukların empati ve merhamet gösteren kahramanlara karşı herhangi bir tepkide bulunmazken zor durumdaki kişilere gülen ve onları görmezden gelen kahramanlara karşı tepki geliştirdiklerini tespit etmiştir.

Yapılan kimi çalışmalarda çocuk edebiyatı eserlerinin öğrencilere çeşitli millî ve evrensel değerler kazandırmada katkı sağladığı görülmüştür. Gasser vd. (2022) yapmış oldukları çalışmada çocuk edebiyatı ürünlerinin sadece okuryazarlık becerisini geliştirmek için değil çocukların sosyo-ahlâki gelişimlerini desteklemek için de kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Turner vd. (2023) ise çocukların edebiyat yoluyla öğrendiği ahlâki değerleri, okul ve ev ortamında daha kolay uygulamaya koyduğunu, edebiyatın çocuklar için güvenli bir öğrenme ortamı sunduğunu ve okudukları kitaplardaki karakterlerin duygularını anlamalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Deliman (2019) çalışmasında çocuk edebiyatının ve dramatik sorgulamanın empati gelişimi üzerindeki etkisini incelemiş ve çocuk edebiyatı ürünlerinin çocukları sadece duygusal açıdan değil, aynı zamanda etik ve ahlaki değerler konusunda da eğittiğini tespit etmiştir. Pulimeno vd. (2020) yapmış oldukları çalışmada çocuk edebiyatındaki didaktik bakış açısının uygun şekilde seçilmiş hikâye kitaplarının okul etkinlikleri için değerli bir kaynak sunduğunu, çocukların dil becerilerinin gelişimine olumlu katkıları olduğunu ve bu sayede daha saygılı bir sınıf ortamı oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Şakar (2020) çalışmasında aile ve okul faktörünün çocukların empati davranışları üzerindeki etkisini incelemiş ve sınıf ortamında çocuk edebiyatı eserlerindeki karakterlerin yaşantılarının rol oynama tekniği ile canlandırılmasının çocuklara daha somut deneyimler sunduğunu ve bu tür değerlerin içselleştirilmesinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca yapılan birçok çalışmada çocuk edebiyatı eserlerinin öğrencilerin karakterlerinin gelişimine katkı sunduğu (Chain, 2015; Demirbaşı, 2012; Destebaşı, 2011; Gina, 2014) empati becerisinin gelişimini desteklediği (Kaya ve Erdem, 2020; Kiser, 2017; Riquelme vd., 2013; Valerie, 2017;) sosyal becerilerini geliştirdiği (Keen, 2006; Kenney, 2013) tespit edilmiştir. Bu araştırmaların sonuçları ilgili çalışmanın sonuçları destekler niteliktedir. Yardımseverlik ve merhamet temalarının evrensel değerler olarak kabul edilmesinin yanıltıcı olabileceğini ve kültürel bağlamın göz ardı edilememesi gerektiğini göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Nitekim Fu vd. (2007) yapmış oldukları çalışmada Batı kültüründe yaygın olan yardımseverlik ve merhamet gibi kavramların her toplumda aynı şekilde algılanmamasından ötürü bazı kültürlerde bu değerlerin çocuklar üzerinde aynı derecede etkili olmadığını, kültürel farklılıkların bu değerlerin içselleştirilmesinde engel teşkil edebildiğini ve çocukların bu tür kitaplarla yeterince bağ kuramadığını tespit etmiştir. Bu araştırmaların sonuçları ilgili araştırmanın sonuçlarıyla paralellik arz etmektedir.

Ayrıca deneysel çalışma sonucunda öğrencilerden uygulamaya yönelik görüşler alınmıştır. Öğrenciler okutulan çocuk edebiyatı eserlerinin kendileri üzerinde olumlu etkilere sahip olduklarını ifade etmişlerdir. İlgili alan yazını tarandığında Kaya (2019) da yapmış olduğu çalışmada çocuk edebiyatı eserlerinin ortaokul öğrencilerinin empati becerisinin gelişimine etkisini incelemiş, araştırma grubundaki öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun eserlerle ilgili olumlu görüş bildirdiğini ve öğrencilerin okutulan eserlerle ilgili olumlu duygu ve düşüncelerinin olumsuz ifadelerden dört kat fazla olduğunu tespit etmiştir. Tanrıku (2021) da yapmış olduğu çalışmada ortaokul çocuk kitaplarının içerik özelliklerine yönelik Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerini tespit etmiş ve ortaokul seviyesindeki çocuk edebiyatı ürünlerinin çoğunun dil ve anlatım açısından yeterli olduğunu, zengin söz varlığına sahip olduklarını belirtmiştir. Bu bulgular çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Elde edilen bulgular; çocuk edebiyatı eserlerinin yalnızca dil gelişimine değil, aynı zamanda öğrencilerin duygu ve değer dünyalarına da önemli katkılar sunduğunu göstermektedir. Merhamet ve yardımseverlik gibi insanî değerlerin

kazandırılmasında edebî metinlerin rehberlik ettiği, bu eserler aracılığıyla öğrencilerin toplumsal olaylara ve çevrelerine daha duyarlı bakış açısı geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin, okudukları eserlerdeki karakterlerin duygu ve düşüncelerini içselleştirerek kendi yaşamlarına uyarladıkları gözlemlenmiştir. Bu durum çocuk edebiyatının merhamet ve yardımseverlik duygularının kazandırılması kapsamında etkili bir öğrenme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

Öneriler

Araştırma sonuçlarından hareketle şu öneriler sunulabilir:

Hem millî değerler hem de evrensel değerler kapsamına giren merhamet ve yardımseverlik duygularının istedik ölçüde gelişim gösterebilmesi için çocuk edebiyatı eserlerinden istifade edilebilir. Ebeveynler, eğitimciler çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sunmak için çocuk edebiyatı eserleriyle öğrencileri buluşturabilirler. Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilere temel dil becerileri edindirmek için ders kitaplarının yanı sıra çocuk edebiyatı eserlerine de yer verilebilir. Çocuk edebiyatı eserlerinin öğrencilere bilişsel, dilsel, sosyal ve ahlaki yönden katkılarına yönelik çeşitli deneysel çalışmalar yapılabilir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırmanın, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Yayın Etik kurul Başkanlığının 07.07.2023 tarihli 2023-18.09 sayılı kararı ile etik ilkelere uygun olduğu beyan edilmiştir.

Yazar Katkısı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması yoktur.

Kaynaklar

- Akyol, Y. (2011). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde Türk tarihinde yolculuk ünitesinin çocuk edebiyatı ile ilişkilendirilmesinin öğrencilerin empati becerilerine (eğilimlerine) etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Celal Bayar Üniversitesi.
- Akyüz, E. (2014). *Çocuk edebiyatı yapıtlarının çocukların eşduyumsal eğilimine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Anderson, L. S. (2018). Building empathy, strengthening relationships. *YC Young Children*, 73(3), 34-42.
- Armitage, R. (2020). Bullying in children: iImpact on child health. *BMJ paediatrics open*, 5 (1), e000939. <https://doi.org/10.1136/bmjpo-2020-000939>
- Aslan, C. (2017). *Örnek eğitim durumlarıyla Türkçe-Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Ateş, B., & Kaya, M. (2023). Çocuk edebiyatı eserlerinin 6. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu, okuma tutumu ve okur öz algısına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(4), 1018-1036. <https://doi.org/10.16916/aded.1333107>
- Atik, G. (2006). *The role of locus of control, self-esteem, parenting style, loneliness, and academic achievement in predicting bullying among middle school students*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Ayas, T., & Pişkin, M. (2015). Akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formu. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi* (50), 316-324.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Barton, G., Baguley, M., Kerby, M., & MacDonald, A. (2019). Exploring how quality children's literature can enhance compassion and empathy in the classroom context. *Compassion and Empathy in Educational Contexts*, 165-188. https://doi.org/10.1007/978-3-030-18925-9_9
- Başıyigit, A. (2014). *Eğitimde duyuşsal öğrenmelerin rolü: Yardımseverlik değeri örneğinde deneysel bir çalışma*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Berklin, C. T. (1970). *Problemlili çocuklar ve problem sebepleri*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Birleşmiş Milletler. (2023). *Zorbalığa İlişkin Yeni SDG 4 Verileri*. New York: [<https://uis.unesco.org/en/news/new-sdg-4-data-bullying>] Erişim tarihi: 17/09/2023
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Chain, M. A. (2015). Children's books for building character and empathy. *The Journal of Invitational Theory and Practice*, 21, 68-95. <https://doi.org/10.26522/jitp.v21i.3516>
- Çelik, Z. (2014). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin yardımseverlik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Deliman, A. M. (2019). *Negotiating diverse perspectives: Early elementary students cultivate empathy through children's literature and dramatic inquiry*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Indiana University.
- Demirbaş, M. (2012). *Çocuk edebiyatı eserlerinin 6. sınıf öğrencilerinin karakter gelişimine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Destebaşı, F. (2011). *Çocuk edebiyatı eserlerinin 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin karakter gelişimine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Doğan, S., & Keleş, O. (2023). Nedenleri, sonuçları ve çözüm önerileri bağlamında akran zorbalığı: Bir olgubilim çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 1-24. <https://doi.org/10.9779.pauefd.1053832>
- Elkatmış, V., & Kayman, F. (2023). Çocuk edebiyatı eserlerinde yer alan engelli hayvan karakterlere ilişkin öğrenci görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 11(2), 331-344. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.70035>
- Elmacı, F. (2009). Çocukların korunması ve refahlarının artırılmasında okulun rolü: İngiltere örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 69-84.
- Erken, M. (2009). *Empati becerisinin ahlaki davranışlar üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Fu, G., Xu, F., Cameron, C. A., Heyman, G., & Lee, K. (2007). Cross-cultural differences in children's choices, categorizations, and evaluations of truths and lies. *Developmental Psychology*, 43 (2), 278.
- Gasser, L., Dammert, Y., & Murphy, P. K. (2022). How do children socially learn from narrative fiction: Getting the lesson, simulating social worlds, or dialogic inquiry?. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1445-1475. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09667-4>
- Genç, M. F. (2018). Merhamet eğitiminin saldırganlık davranışını azaltmadaki rolü. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (45), 61-82. <https://doi.org/10.17120/omuiid.450254>
- Gene, Y. (2022) *Lise öğrencilerinin duyarlı sevgi düzeyleri ile akran zorbalığı davranışları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Gina, M. A. (2014). Building character through literacy with children's literature. *Research in Higher Education Journal*, 26, 1-13.
- Gökler, R. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

- Güçlü, M. (2015). Türkiye’de değerler eğitimi konusunda yapılan araştırmalar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(38), 720-732.
- Hızlı, İ. (2006). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe kitaplarında metinlerin çocuk edebiyatı ölçütleri açısından değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Kapçı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik sayısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.
- Karaca, N. (2015). İrade eğitimi, değer aktarma ve rol model olmada edebiyatın yeri ve önemi. *Turkish Studies*, 10 (16), 827-846. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8974>
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H., Destebaşı, F., & Demirbaş, M. (2015). Çocuk edebiyatı ürünlerinin 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin karakter gelişimine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 123-140.
- Karatay H. (2007, 10-15 Eylül). *Değer aktarımı açısından yerli ve yabancı çocuk edebiyatı ürünleri*. [Bildiri sunumu]. 38. ICANAS, Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, Ankara.
- Kartal, H., & Bilgin, A. (2008). Öğrenci, veli ve öğretmen gözüyle ilköğretim okullarında yaşanan zorbalık. *İlköğretim Online*, 7(2), 485-495.
- Kavcar, C. (1994). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Kaya, M. (2019). *Çocuk edebiyatı eserlerinin 7. sınıf öğrencilerinin empati becerisinin gelişimine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Kaya, M., & Aydın, E. (2022). Kemalettin Tuğcu’nun eserlerinin ortaokul öğrencilerinin merhamet duygusuna etkisinin değerlendirilmesi. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 199-211. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1104182>
- Kaya, M., & Erdem, İ. (2020). Çocuk edebiyatı eserlerinin 7.sınıf öğrencilerinin empati becerisinin gelişimine etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 79-114. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.671863>
- Kayman, F., & Turan, L. (2021). Kurgusal metinlerde şiddet olgusuyla karşılaşan beşinci sınıf öğrencilerinin Ömer Seyfettin öyküleri bağlamında şiddeti algılamaları üzerine bir araştırma. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1130-1160. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.957399>
- Keen, S. (2006). A theory of narrative empath. *Narrative*, 14 (3), 207-236.
- Kenney (2013). *Using children’s literature effectively to teach social skills to young children*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. University of Florida.
- Kiser, K. R. (2017). *Young adult literature and empathy in appalachian adolescents* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tennessee State University.
- Krause, A., & Smith, J. D. (2022). Peer aggression and conflictual teacher-student relationships: A meta-analysis. *School Mental Health*, 14 (2), 306-327. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09483-1>
- Kütük, Ö. (2008). *Liselerde okul güvenliğine yönelik bir araştırma*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Lacey, A., & Cornell, D. (2013). The impact of teasing and bullying on schoolwide academic performance. *Journal of Applied School Psychology*, 29 (3), 262-283. <https://doi.org/10.1080/15377903.2013.806883>
- Lickona, T. (1992). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programtur5678Onayli.pdf>.
- Mirzaoğlu, V. (2017). *Ortaokul 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin çocuk edebiyatı bağlamında incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Nas, E., & Sak, R. (2020). Yetişkin merhamet ölçeğinin geliştirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 535-548. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.1037168>
- Nguyen, A. (2022). “Children have the fairest things to say”: Young children’s engagement with anti-bias picture books. *Early Childhood Education Journal*, 50 (5), 743-759. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01186-1>
- O’Sullivan, S. (2004). Books to live by: Using children’s literature for character education. *The Reading Teacher*, 57 (7), 640-645.
- Özden, M. Y., & Durdu, L. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Parlakıyıldız, H. (1999). *İlkokulların 4. ve 5. sınıflarında Türkçe ders kitaplarındaki çocuk edebiyatı metinleri üzerine bir inceleme*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Paulus, M., Wörle, M., & Christner, N. (2020). The emergence of human altruism: Preschool children develop a norm for empathy-based comforting. *Journal of Cognition and Development*, 21(1), 104-124. <https://doi.org/10.1080/15248372.2019.1693375>
- Perkins, N. (2023). *Cultivating prosociality in children: The potential of kindness- and compassion-based meditation*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. King’s College London.
- Pişkin, M. (2010). Examination of peer bullying among primary and middle school children in Ankara. *Education and Science*, 35 (156), 175-189.
- Pulimeno, M., Piscitelli, P., & Colazzo, S. (2020). Children’s literature to promote students’ global development and wellbeing. *Health Promotion Perspectives*, 10(1), 13- 23. <https://doi.org/10.15171/hpp.2020.05>
- Riquelme, E., Munita, F., Jara, E., Montero, I. (2013). Reconocimiento facial de emociones y desarrollo de la empatía mediante la Lectura Mediada de literatura infantil. *Journal Homepage*, 25(3), 375-388. <https://doi.org/10.1174/113564013807749704>

- Sargin, N. (2020). Eğitim hayatında şiddet ve şiddeti önleyici çalışmalar ve sorumluluklar. *İslam Medeniyeti Dergisi*, 6(45), 69-80.
- Sever, S. (2012). *Çocuk ve edebiyat*. TÜDEM.
- Sigurdson, J. F., Undheim, A. M., Wallander, J. L., Lydersen, S., & Sund, A. M. (2015). The long-term effects of being bullied or a bully in adolescence on externalizing and internalizing mental health problems in adulthood. *Child And Adolescent Psychiatry And Mental Health*, 9(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s13034-015-0075-2>
- Şahin, Ş., & Çövener Özçelik, Ç. (2016). Ergenlik dönemi ve sosyalleşme. *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi*, 5(1), 49-56.
- Şakar, G. N. (2020). Supporting empathy development in children. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 1(2), 201-223.
- Şen, E. (2021). The pedagogical impact of children's literature on compassion and empathy development: A narrative inquiry. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(3), 2028-2048.
- Tanrıkulu, F. (2021). Ortaokul çocuk kitaplarının içerik özelliklerine ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri: Dil ve anlatım, söz varlığı. *Çocuk Edebiyatı ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4 (2), 121- 137. <https://doi.org/10.47935/ceded.937539>.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayıncılık.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., & Lösel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, 17 (5), 405-418. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.05.002>
- Tunagür, M. (2021). Tarihi seyir içerisinde çocuk ve çocuk edebiyatı. M. Tunagür & M. N. Kardaş (Ed.), *Çocuk edebiyatı içinde* (s. 1- 24). Pegem Akademi.
- Turner, C., Barton, G., & Riddle, S. (2023). Metafictional devices in children's picturebooks and the development of children's critical multimodal literacies. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 46(1), 73-87. <https://doi.org/10.1007/s44020-023-00032-8>
- Tüfekçi Can, D. (2014). *Çocuk edebiyatı: Kuramsal yaklaşım*. Eğitim Yayınları.
- Uslu, E. (2023). Children's literature and ethics of understanding. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 4(1), 61-80. <https://doi.org/10.52911/itall.1220356>
- Uygur, N. (1984). *İnsan açısından edebiyat*. Remzi Kitabevi.
- Valerie, M. P. R. (2017). *Hidden children: Using children's literature to develop understanding and empathy toward children of incarcerated parents*. [Yayımlanmamış yüksek lisans]. Manitoba University.
- Xu, X., Li, Y., Liu, S., & Wang, W. (2024). Longitudinal relationships between bullying victimization and dual social behaviors: The roles of self-compassion and trauma-related shame. *Psychology Research and Behavior Management*, 17, 1463- 1475. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S450013>
- Yavuzer, H. (1990). *Yaygın anne-baba tutumları, ana baba okulu*. Remzi Kitabevi.

Extended Abstract

Introduction

When the relevant literature is examined, several studies highlight the impact of children's literature and character education on students' social and emotional development. These include the effects of Kemalettin Tuğcu's works on the sense of compassion among middle school students (Kaya and Aydın, 2022), the examination of fourth-grade students' helpfulness attitudes in terms of various variables (Çelik, 2014), the influence of a character education program focused on responsibility and helpfulness on the moral maturity levels of seventh-grade students (Başyigit, 2014), the impact of children's literature on the character development of sixth-grade students (Demirbaş, 2012), the role of compassion- and kindness-based meditations in fostering prosocial behaviors in children (Perkins, 2023), the contribution of high-quality children's literature to the development of empathy and compassion in classroom settings (Barton et al., 2019), the effect of using children's literature in the classroom on children's social skills development (Kenney, 2013), the influence of children's literature on children's empathy skills (Akyüz, 2014), and the effects of such literature on middle school students' reading motivation, reading attitudes, and reader self-perception (Ateş and Kaya, 2023). It is understood that various studies have been conducted on this subject, but no study has been found in the literature that includes the effects of children's literature works on middle school students' feelings of compassion and helpfulness, and student opinions on the practices implemented. In schools where peer bullying and violence are increasing, teaching the values of compassion and helpfulness through children's literature works can be effective in preventing future problems. Since compassion and helpfulness are both national and universal values, it is important to teach them to children. It is believed that this study will make a significant contribution to this field.

Purpose and Significance of Research

Raising individuals who recognize national and universal values, internalize them and turn them into behavior is one of the basic goals of most societies. One of the ways to convey these basic goals to children is through children's literature. One of the basic goals of children's literature is to teach children many values such as justice, love, helpfulness, respect, tolerance, and mercy, etc. These values and principles can be conveyed to students through children's literature. Reading works that include compassion and helpfulness values can lead to changes in the development of compassion and helpfulness feelings in children. It is thought that determining the effect of children's literature works on the development of compassion and helpfulness feelings in middle school students will guide parents and teachers in introducing children to works that include compassion and helpfulness. It is also thought that it will guide teachers in terms of gaining the reading habits, which is one of the goals of the Turkish course, instilling compassion and helpfulness values in the Turkish Course Program, and in selecting resources in the reading hours currently held in many schools across the country. As peer bullying and violence are increasing day by day, it is thought that teaching the values of compassion and helpfulness through children's literature will be effective in preventing future problems, and that the study will make a significant contribution to the field.

Method

This study aimed to determine the effects of children's literature on middle school students' feelings of compassion and helpfulness and their opinions on the practices using a mixed method that combines quantitative and qualitative data collection techniques. In this study, a real experimental design, "pretest-posttest control group random design," was used in the quantitative part. According to Karasar (2017, p. 132), there are two groups, experimental and control created by unbiased assignment in the pretest-posttest control group random design. According to Özden and Durdu (2016), interview are the process of collecting data from relevant people within the framework of the questions sought to be answered in a research.

Results

The experimental study that sought an answer to the question "What is the effect of children's literature works on middle school students' feelings of compassion and helpfulness?" found that children's literature works had a positive effect on the development of middle school students' feelings of compassion and helpfulness. In addition, children's literature works that included values of compassion and helpfulness were read to middle school students within the scope of the experimental study, and their opinions were taken in order to determine the students' perspectives on the books they read. The students stated that they wanted to help a living being in need when they saw it, and that children's literature works contributed to their gaining values such as compassion, helpfulness, love, respect, gratitude, patience, and self-confidence. The students whose opinions were sought stated that the children's literature works read within the scope of the experimental study had a positive effect on their feelings of compassion and helpfulness. The middle school students stated that after reading the children's literature books, they approached living beings from a different perspective, were more sensitive to the environment, and behaved more helpfully towards the people and living beings around them.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

To compare the results of the current study with those of previous studies, a literature review was conducted and various results were obtained. Kaya and Aydın (2022) examined the effects of Kemalettin Tuğcu's works on the sense of compassion of middle school students and found that stories that addressed social sensitivity positively affected the emotional skills of students such as empathy and tolerance, and that the characters struggling with difficulties in the

stories in the work contributed to the development of values such as compassion, helpfulness, and solidarity in students. Anderson (2018) stated in his study that stories that instill helpfulness in children enable children to be more sensitive to the feelings of others and strengthen social ties. He found that children's learning values such as helpfulness and compassion at an early age increase the likelihood of them becoming more harmonious and responsible individuals in the future. In the study conducted by Linder (2021), it was stated that the treatment of the theme of helpfulness with positive role models in children's books develops children's empathy and increases their sense of social responsibility. This study suggests that children develop social awareness with helpful stories, and that it may be beneficial to include such narratives in educational programs.

Cahit Zarifoğlu'nun Çocuk Kitaplarının Çocuk Edebiyatının Temel Öğeleri Açısından İncelenmesi

Muhammed TUNAGÜR¹ , Yılmaz KOZAK² 

Öz

Bu araştırmada Cahit Zarifoğlu'nun Güllüçük Çocuk kitapları dizisinin çocuk edebiyatının temel öğelerinde taşıması gereken iç yapı ve dış yapı unsurları yönünden incelenip tespit edilmesi amaçlanmıştır. Cahit Zarifoğlu'nun şiir, fabl, öykü, masal türlerinden oluşan Güllüçük Çocuk kitapları dizisi (Yürekdede ile Padişah, Güllüçük, Katıraslan, Motorlu Kuş, Serçekuş, Kuşların Dili, Küçük Şehzade, Ağaç Okul, Ağaçkakanlar) çalışmanın inceleme nesnesini oluşturmaktadır. Araştırmanın modeli olarak durum çalışması belirlenmiş, verilerin toplanmasında doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Veriler çocuk edebiyatı eserlerinin temel öğelerinden dış yapı (kitabın ağırlığı ve boyutu, kapak ve cilt, harfler ve sayfa düzeni, yazım ve noktalama, resimler) ve iç yapı (tür, ana fikir ve tema, konu, karakterler, ileti, dil ve anlatım) unsurları açısından incelenmiştir. Elde edilen veriler ise betimsel analiz yönteminden yararlanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre Cahit Zarifoğlu'nun Güllüçük Çocuk Kitapları dizisinde yer alan eserlerin genel olarak iç yapı ve dış yapı unsurları açısından uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda birtakım öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Cahit Zarifoğlu, çocuk edebiyatı, çocuk edebiyatında iç ve dış unsurlar.

Geliş: 17 Mart 2025, **Kabul:** 14 Mayıs 2025, **Yayın:** 25 Haziran 2025

An Analysis of Cahit Zarifoğlu's Children's Books in Terms of the Fundamental Elements of Children's Literature

Abstract

This research aims to analyze and determine Cahit Zarifoğlu's Güllüçük Children's Books series in terms of the internal and external structural elements that should be included in the fundamental elements of children's literature. Cahit Zarifoğlu's Güllüçük Children's Books series consisting of poems, fables, stories and fairy tales (Yürekdede and Padişah, Güllüçük, Katıraslan, Motorized Bird, Serçekuş, Language of Birds, Little Prince, Tree School, Woodpeckers) constitute the object of study. A case study was used as the research model, and a document analysis technique was used to collect the data. The data were analyzed in terms of external structure (weight and dimensions of the book, cover and binding, letters and page layout, spelling and punctuation, and illustrations) and internal structure (genre, main idea and theme, subject, characters, message, language, and expression). Data were analyzed using a descriptive analysis method. Based on these findings, it was concluded that the works in Cahit Zarifoğlu's Güllüçük Children's Books series are appropriate in terms of internal and external structural elements. Some suggestions were presented in line with these results.

Keywords: Cahit Zarifoğlu, children's literature, internal and external elements in children's literature.

Received: 17 March 2025, **Accepted:** 14 May 2025, **Published:** 25 June 2025

¹ Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Muş, Sorumlu Yazar, m.tunagur@alparslan.edu.tr

² Milli Eğitim Bakanlığı, Muş, ylmzkozak96@gmail.com

Atf: Tunagür, M., & Kozak, Y. (2025). Cahit Zarifoğlu'nun çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel öğeleri açısından incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi* 10(1), 80-100. <https://doi.org/10.47479/ihead.1659340>



Giriş

Çocuğun hayal dünyasına hitap eden, niteliği olan, çocuğun kelime hazinesine uygun, dil becerilerini geliştirecek düzeyde, gelişimine pozitif katkı sağlayan, estetik unsurları ve değerleri içinde barındıran yazılı ve sözlü edebî eserler çocuk edebiyatını oluşturur (Temizyürek, 2003). Çocuk edebiyatı, çocukların yaşama ilişkin bilgi düzeylerinin ve deneyimlerinin az olduğu alanlara ilişkin farklı zeminler sunan bir edebiyattır. Çocukların öğrenim süreçlerinin bütününde, öğrenecekleri değer, erdem, duyarlık gibi becerilerde, yaşam deneyimi kazanacak günlük hayata ilişkin bilgi düzeylerinde ve birçok bilişsel ve duyuşsal becerinin işe koşulmasında etkili olan çocuk edebiyatı doğasında bir zorluk barındırmaktadır. Bu zorluğun nedenlerinden biri nitelikli-niteliksiz çocuklar için yazılan eserlerin çocuk edebiyatı bağlamında değerlendirilmeye çalışılmasıdır (Evsen, 2019).

Çocuk edebiyatında öğreticiliğin ve eğiticiliğin yanında estetik ve bilginin keşiştiği bir alan yer almaktadır. Sanat estetiği olarak ifade edilen bu alan çocuk edebiyatının amaçlarından birini oluşturmakta ve eserin estetik değerinin eğitmeye ve öğretmeye olanak sunmasıyla işlevsellik kazanmaktadır (Ulu ve Baş, 2021). Bu nedenle sanatçı estetiğiyle meydana getirilen, çocukların gereksinimlerine ve ilgilerine uygun nitelikli ve ilkeli çocuk edebiyatı eserlerinin seçimi oldukça önem taşımaktadır (Sever, 2019). Çocuk kitapları aracılığıyla sezdirilmek istenen nitelikli kurgular ve kahramanların sertüvenlerinde neden-sonuç ilişkisi çocukların eleştirel düşünce becerisini geliştirmektedir. Bu sebeple çocuk edebiyatı eserlerinde hayatın birer gerçeği niteliğinde olan hastalık, ölüm, doğal afetler, boşanma, şiddet, savaş, göç etme, mülteci olma gibi küresel dünyada çokça yer alan kavramlar bilişsel ve duyuşsal gelişim ile edebiyatın çocuğa görelilik ilkesi dikkate alınarak belli ölçülerle çocuğa verilebilir ve farkındalık oluşturulabilir (Melanhoğlu, 2020). Bu anlamda yaşamda yer alan pozitif ve negatif tüm kavramların öğretiminde çocukla bir bağ oluşmasını sağlayacak en önemli alanlardan biri çocuk edebiyatıdır.

Çocuk edebiyatı eserleri çocukların sosyal, bilişsel, eleştirel, dilsel ve kişilik gelişimlerini etkileyen ve aynı zamanda okuma alışkanlık ve sevgilerinde belirleyici bir işleve sahiptir (Kaya, 2021). Bu sebeple çocuklar için yazılan metinlerin birtakım ölçütler taşıması ve algılama biçimleri, alımlama düzeyleri, dil anlatım seviyeleri ile gereksinimleri dikkate alınarak yapıtlar oluşturulması önem taşımaktadır (Dilidüzgün, 2007). Çocuklar kendilerini, ailelerini, çevrelerini ve dünyayı kendi öznel biçimiyle algılayan, yorumlayan ve değerlendiren bir bakışa sahiptirler. Kendisi dışında var olan nesnelere ve özneleri tanıyarak ve anlamlandırmaya çalışan çocuklar, bu varlıkların içselleştirilmesi sürecinde bir ilişki örüntüsü kurmaya ihtiyaç duyar. Yetişkin olmaya doğru bu ilişki formunu öğrenir ve yetişkinler gibi dünyayı, düşünceleri ve nesnel yapıları kavrar (Dilidüzgün, 2003). Çünkü edebiyat insanı bir başkasının deneyim dünyası ile tanıştırmak için ona başka pencerelerden bakma olanağı sağlar. Çocukların düşün dünyasında iyiye ve güzele ilişkin kodlar oluşturur (Ateş ve Kaya, 2023).

“Çocuk kitapları (öykü, roman, şiir vb.) okul öncesi dönemden başlayarak çocukları renk ve çizginin estetik diliyle tanıştıran, onlara ana dilinin güzelliğini duyumsatan ilk araçlardır.” (Sever, 2019, s. 32). Bu etkili araçların dil ve anlatımlarının devingen ve ritmik bir özellikte olması önem taşımaktadır. Çocukların metne odaklanma süreçlerini uzatacak şekilde oluşturulması, dikkat çekici ve heyecan yaratıcı olması çocukların kitapla olan ilişki bağını güçlendirebilir (Kökçü, 2021). Bu nedenle çocuk edebiyatı eserleri yazılırken birtakım ilkeler doğrultusunda ele alınmaları gerekmektedir. Eserlerin çocukların ruhsal, zihinsel ve haz dünyalarına yanıt olacak nitelikte olması ve ilgi alanlarına hitap edecek işlevi taşıması aranan ölçütlerden sadece birkaçıdır. Çocukların yaş, gelişimsel özellikleri, bilişsel ve duyuşsal durumları dikkate alınarak eserlerin yazılması çocuk edebiyatının temelini oluşturan değişmez ilkelerindendir (Şirin, 2000). Ayrıca nitelikli eserleri oluşturabilmek için çocuğun içinde yer aldığı dünyanın ve bu dünyanın unsurlarının iyi çözümlenmiş olması gerekmektedir (Temizyürek, 2003).

Çocuk edebiyatının eserlerinde olması gereken temel öğeler iç ve dış yapı olarak sınıflandırılmaktadır. İç yapı özellikleri konu, karakter, tema, ileti, dil ve anlatım başlıkları altında; dış yapı özellikleri ise boyut, kâğıt, kapak-cilt, sayfa düzeni, resim olarak ele alınmaktadır. İç yapı özelliklerinin çocukların yaş ve seviyelerine uygun olarak düzenlenmesi, bu yapıyı oluşturan bileşenlerin birbirini tamamlayıcı ve destekleyici nitelikte olması gerekmektedir (Sever, 2019). Dış yapı özellikleri ise çocuk kitaplarının tasarıma dayalı özelliklerini karşılamaktadır. Çocukların eserlerdeki ilk izlenimlerinin ve bağ kurmada oluşan ilişki örüntülerinin tasarımsal içerikle ilgili olması dış yapı özelliklerini daha önemli hâle getirmektedir. Çocuklar dış yapı aracılığı ile kitaplara ilişkin pozitif ve negatif bir duygu durumu ya da tutum geliştirebilir. Bu nedenle ön kapak ve arka kapak tasarımı, görseller, kitabın biçimi vs. diğer özelliklerin birtakım ilkeler esas alınarak oluşturulması oldukça önemlidir (Kıbrıs, 2016). Nitekim çocukların kitap okumayla ilgili tutum, ilgi, alışkanlık ve kültürlerinin gelişmesinde iç ve dış yapı özelliklerinin etkili olduğu bilinmektedir. Her eserin kendine has özgünlüğe sahip olması konunun, karakterlerin, dil anlatımın, üslubun, görsellerin birbiri ile uyumlu ve tutarlı olması ile ilgilidir. Bu sebeple çocuk edebiyatı eserlerinin hem iç yapı unsurları ile hem de dış yapı unsurları ile birbirini bütünleştiren, tamamlayan ve destekleyen bir işlevde olması gerekmektedir. Çünkü çocuklar ancak bu eserler aracılığıyla eğitsel ve kişisel gelişimlerini sürdürebilirler (Oğuzkan, 2013).

Literatürde çocuk edebiyatının temel öğeleri açısından incelemeye konu olan birçok yazar ve şaire ait yapıtlar araştırmacılar tarafından detaylı olarak incelenmiştir (Akyüz, 2014; Avcı, 2022; Başeğmez Tıghı, 2014; Ceyhan, 2021; Doğan, 2015; Erdoğan, 2021; Karakurt İpek, 2019a; Kirazlı, 2018; Meral, 2016; Tekin, 2017; Tunagür, 2021). Ayrıca çocuk edebiyatı alanında yapılan deneysel araştırmalar da bulunmaktadır. Ateş ve Kaya (2023) çocuk edebiyatı yapıtlarının ortaokul öğrencilerinde okumaya adanmışlık, okuma motivasyonu ve okuma tutumu üzerindeki etkisini Ünsal

Batum (2015) ortaokul öğrencilerinin okumaya güdülenme durumlarını incelemişlerdir. Bu araştırmada da daha önce araştırmalara çocuk edebiyatının temel öğeleri açısından konu olmamış Cahit Zarifoğlu'nun Gülücük Çocuk Kitapları dizisinin çocuk edebiyatının temel öğelerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problem sorularına yanıt aranmıştır:

1. Cahit Zarifoğlu'nun Gülücük Çocuk Kitapları serisi dış yapı unsurları (kitabın ağırlığı ve boyutu, kapak ve cilt, harfler ve sayfa düzeni, yazım ve noktalama ve resimler) açısından hangi özellikleri taşımaktadır?
2. Cahit Zarifoğlu'nun Gülücük Çocuk Kitapları serisi iç Yapı Unsurları (tür, ana fikir ve tema, konu, karakterler, ileti ve dil ve anlatım) açısından hangi özellikleri taşımaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Cahit Zarifoğlu'nun "Gülücük Çocuk kitapları" serisi eserlerinin çocuk edebiyatının temel öğelerine göre incelendiği bu araştırmada durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, daha önce araştırma süreçlerine müdahil edilmeyen durumların incelenmesini işe koşarak dokümanlardan ayrıntılı bilgi edinme ve bu bilgilerden bir sentez oluşturma sürecidir (Creswell, 2016).

Araştırmanın Materyali

Araştırmanın materyalini Beyan yayınları tarafından çıkarılan "Gülücük Çocuk Kitapları" serisi oluşturmaktadır. Kitapların seçiminde yazarın çocuklara hitap eden eserleri ile bu eserlerin seriden oluşan yapıya sahip olması etkili olmuştur. Bu kitap dizisiyle ilgili künye aşağıda tablo hâlinde gösterilmiştir.

Tablo 1. Cahit Zarifoğlu'nun araştırmada incelenen eserlerin künyesi.

Sıra	Kitap	Yazar	Yıl	Sayfa	Tür
1.	Yürekdede ile Padişah	Cahit Zarifoğlu	2014	72	Öykü
2.	Gülücük	Cahit Zarifoğlu	2014	62	Şiir
3.	Katraslan	Cahit Zarifoğlu	2014	96	Fabl
4.	Motorlu Kuş	Cahit Zarifoğlu	2014	96	Öykü ve Fabl
5.	Serçekuş	Cahit Zarifoğlu	2014	96	Masal
6.	Kuşların Dili	Cahit Zarifoğlu	2014	96	Fabl
7.	Küçük Şehzade	Cahit Zarifoğlu	2014	96	Masal
8.	Ağaç Okul	Cahit Zarifoğlu	2014	94	Şiir
9.	Ağaçkakanlar	Cahit Zarifoğlu	2014	111	Masal

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veriler doküman inceleme tekniği ile toplanmıştır. Bu yöntem ile elde edilen bulgular, ölçütleri önceden belirlenen şartlar tarafından yorumlanıp düzenlenir. Bunlarla beraber belgesel tarama yani doküman inceleme, olaylar ve olguların araştırılması ve hedeflenen bilgileri yazılı materyaller elde ederek yorumlanması sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmada Beyan yayınevinden çıkan yazarın Gülücük serisi temin edilerek, incelenmeye başlanmıştır. İncelenme süreci çocuk edebiyatı ilkelerinin alt başlıkları doğrultusunda ele alınmıştır. Bu başlıklar oluşturulurken ve araştırmanın verileri toplanırken çocuk edebiyatının temel öğelerine ilişkin alan yazındaki çalışmalardan (Çer, 2016; Güteryüz, 2013; Oğuzkan, 2013; Sever, 2019; Sever, 2021; Şimşek, 2014; Temizyürek vd., 2021; Yalçın ve Aytaş, 2017) yararlanılarak bir çerçeve oluşturulmuş ve eserler bu kriterler doğrultusunda incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen veriler "betimsel analiz" tekniğinden yararlanılarak değerlendirilmiştir. Betimsel analiz tekniği, araştırmada elde edilen verilerin araştırma öncesinden belirlenen temalara göre incelenip yorumlanmasını işe koşmaktadır. Veriler araştırma soruları doğrultusunda temalara göre tasnif edilir ve sistematik bir şekilde verilerin yorumlanmasına olanak sağlar (Büyüköztürk vd., 2019). Bu teknikte içerikler iç yapı ve dış yapı unsurları bakımından değerlendirilerek yorumlanmıştır.

Güvenirlilik ve Geçerlik

Nitel araştırmaların doğasında inandırıcılığın sağlanması için uzman değerlendirilmesi işe koşulur (Meriam, 2009). Bu araştırmada da araştırma sürecinin tüm aşamaları bir uzman kişinin sürece müdahil edilmesi ile başlamıştır. Uzmandan alınan görüşler doğrultusunda bulguların son hâli verilmiştir. Ayrıca teyit edilebilirliğin sağlanması için veri toplama ve verilerin analizi sürecinin ayrıntılı bir biçimde açıklanmasına dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Daha sonra nitel çalışmalarda çalışmanın güvenirliliği açısından gerçekleştirilen kodlamaların benzerlik hesaplanması ile ortaya çıkan kodlayıcılar arası güvenirlilik (inter – rater reliability) katsayısı önemlidir (Miles ve Huberman, 2016). Bu nedenle incelenen çalışmaların sınıflandırılmasında güvenirliliği sağlamak amacıyla veriler, iki araştırmacı tarafından

incelenmiş ve kodlamalar üzerinde uzlaşma sağlanmıştır. Bu uzlaşma sonucunda kodlayıcılar arası uyum %90 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın problem sorularına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Yürek Dede ile Padişah Kitabının Dış Yapı Unsurları Bakımından İncelenmesi

Kitabın ağırlığı ve boyutu

Kitabın boyutu 13,5x21 cm'dir. Yapıt çocukların taşıyabileceği ağırlık ve ebattadır.

Kapak ve cilt

Kapak resmi ile içeriğin uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Kapak resmi canlı ve dikkat çekici ve yapıtın içeriği hakkında ipuçları verir niteliktedir. Kitaba ismini veren kahramanlar kapak resminde yer almış ve kitabın ismi kapak resminin üst bölümüne beyaz zemine koyu yeşil tonda sadece baş harfleri büyük olacak şekilde yerleştirilmiştir. Yazarın adı kitabın isminin hemen üstüne kırmızı tonda aynı yazı stiliyle ama daha küçük puntoyla yerleştirilmiştir. Kapak kısmında Yürekdede'nin en önemli kişilik özelliği olan inançlılığı ön plana çıkarılarak Allah'a dua ederek resmedilmiş hemen altında da yapıtın olay örgüsünü çağrıştıran padişah, şehir ve altın dolu kazan resmedilmiştir. Yayınevine ait logo kitabın alt kısmında ortaya yerleştirilmiştir. Kitap tasarımını genel olarak Yürekdede'nin dua ederek Allah'a yakarışının ön plana çıkarılması ile dikkat çekmiştir. Kitabın arka kapağında da yapıtın kısa bir bölüm verilerek aynı resim kullanılmıştır. Kitap kapağı kalın karton kapaktan oluşmuş, sayfalar da tutkalla birleştirilip ciltlenmiştir. Kalın karton kullanımı kitabın dayanıklılığını artırmıştır.

Harfler ve sayfa düzeni

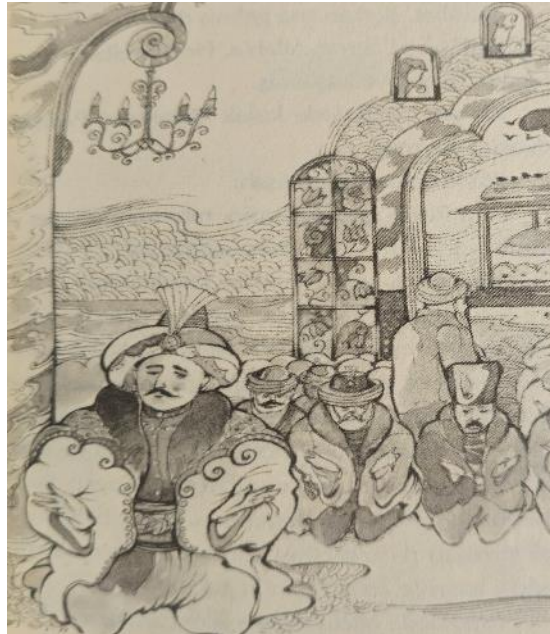
Kitapta sadece başlık italik diğer diyaloglar, anlatımlar aynı yazı stili ile yazılmıştır. 72 sayfadan oluşan öyküde 6 resim kullanılmıştır. Resimler tam sayfa ve kara kalem çalışması olarak hazırlanmıştır. Resimler uyumlu, olay akışını betimleyen, ilgi çekici bir şekilde yerleştirilmiştir. Eserde mat kâğıt kullanılmıştır. Sayfalar okuyucuyu yormayacak ilgisini artıracak şekilde düzenlenmiş yazılar bu doğrultuda yerleştirilmiştir. Sayfalarda yeterli düzeyde kenar boşlukları bırakılmıştır.

Yazım ve noktalama

Kitapta yazım ve noktalama hatası olmadığı tespit edilmiştir.

Resimler

Eserde dikkat çeken ilk unsurların başında resimler gelmektedir. Çocuklara okuma sevgisi aşılayabilmek, kitaplarla geçirdikleri süreyi uzatarak okuma alışkanlığına dönüştürmede kitaba yerleştirilen görseller önem arz etmektedir. Kitaplarda kullanılan resim sayısının, yaşa uygun ve konuyla ilgili olarak verilmesi gerekmektedir. Kitapta 6 resim bulunmaktadır. Kitaptaki resimler ile resimlerin bulunduğu sayfada anlatılanların örtüşmesi de çocuğun zihninde içeriği betimlemesi ve somutlama becerisinin gelişimi açısından önemlidir. Böylece kitabı okuyan çocukların zihinlerinde anlatılanların somut şekilde canlanabileceği ve kitabın mesajının hedef kitleye kolayca ulaşabileceği düşünülmektedir. Kitaptaki resimler kara kalem çalışmasıyla tam sayfa olarak kitaba konulmuştur.



Şekil 1. Kara kalem olarak çalışılmış görsel örneği (Yürekdede ile Padişah, 2014).

Yürekdede ile Padişahın Kitabının İç Yapı Unsurları Bakımından İncelenmesi

Tür

Kitap masal türünde yazılmıştır. Kitapta olay, yer, zaman ve kişiler kurgusal olarak yer almaktadır.

Ana fikir ve tema

Masal ana kahramanların davranış özellikleri ve hayata bakış açıları ile okuyucuya misafirperverliğin ve yardımseverliğin mesajını vermektedir. Güzel ahlakın ve güzel muhabbetin daima bir ödülü olacağı da vurgulanmıştır. Tema eserde iyilikseverliktir. Bireyin güzel ahlaklı ve iyiliksever olmasıyla hayatta iyi insanlar ve hayırlı olaylarla karşılaşacağı düşüncesi ise eserin ana fikri olarak ifade edilebilir.

Konu

Yürekdede ve eşi Ayşe ninenin yazın yaylaya yaptıkları yolculuk sırasında başına gelen olaylar dizisi anlatılmaktadır. Masalın girişinde küçük olaylar içerisinde kahramanlar betimlenmiş ve metnin temasını oluşturan ‘iyilik’ kavramının ilk yansımaları verilmiştir. Devamında gerçekleşen olaylar zinciri de belli bir sıralamayla ilerlemiştir.

Karakterler

Kitabın karakter kadrosuna bakıldığında kişilerin yanında bir de küçük deve figürü vardır. Karakter kadrosu hedef kitleyi yormayacak sayıdadır. Kahramanlar, okuyucuya rol model olup özdeşim kurabileceği biçimde oluşturulmuştur. Karakterler sosyal rolleri de yansıtan, görev bilinci olan, hedef kitleye gelenek ve görenekleri yaşam biçimleriyle yansıtabilecek şekilde kurgulanmıştır.

Yürek Hasan: Seksenli yaşlarda iyiliksever, merhametli, Allah’a inanan ve misafirperver bir dededir. Ayşe Nine’nin atmış yıllık eşidir. Ağız dualı, gönlü güzel olanla yetinen tokgözlü biridir.

Ayşe Nine: Eşi Yürekdede gibi oda seksenli yaşlarda, merhametli bir kadındır. Kocasıyla iletişimi çok güçlüdür. Yürekdede gibi hep iyiyi dileyen güzeli çağırın, kanaat etmeyi bilen biridir.

Padişah: Ahalisi için çalışan, adaletten şaşmayan adil biridir. Haksızlık etmekten ve halkından birini bile mağdur etmekten çekinir. Dini değerlere sahip halkıyla sürekli bir araya gelen kişidir.

İleti

Masalda iletiler, çocuk duyarlılığına özen gösterilerek ve çocuğa görelilik ilkesi dikkate alınarak evrensel, dini, sosyal değerler içinde somutlaştırılarak öğüt verilmeden sezdirilmeye çalışılmıştır.

Dil ve anlatım

“İşte ne zaman birlikte bir iş tutacak olsalar, tam evli oldukları şu altmış beş yıldır hep öyle konuşur, çoğu zaman da böyle birbirlerinin gönüllerini hoş tutmak için gayret etmekten, yapacakları işi unuturlarmış.” (s.10)

Masalın anlatımında sade ve duru bir dil kullanılmıştır. Gereksiz sözcük veya yabancı dillerden oluşan anlamı bilinmeyen kelimelere rastlanmamıştır. İlgi ve merak uyandırıcı bir üslupla okuyucunun dikkati son sayfaya kadar canlı tutulmuştur. Kurgu masala uygun ve hedef kitlenin hayal gücünü geliştirebilecek seviyededir. Akıcılığın sağlanması da mesajı daha iyi vermeye katkı sağlamıştır.

Gülücük Kitabının Dış Yapı Unsurları Bakımından İncelenmesi

Kitabın ağırlığı ve boyutu

Kitabın boyutu 19x13 cm’dir. Yapıt çocukların taşıyabileceği ağırlıkta ve boyutlardadır.

Kapak ve cilt

Yapıt şiir türünde kaleme alınmıştır. Kapak resmi ile içerik uyumludur. Kapak resmi canlı ve dikkat çekici ve yapıtın içeriği hakkında ipuçları verir niteliktedir. Kitabın kapağında sevimli bir çocuk resmedilmiş ve üstünde güvercinler uçan yerde bir tavşan resmiyle çevrede yeşilin tonlarıyla bir bahar havası tasviri vardır. Kitabın ismi kapak resminin üst bölümüne beyaz zemine koyu yeşil tonda sadece baş harfi büyük olacak şekilde yerleştirilmiştir. Yazarın adı kitabın isminin hemen üstüne kırmızı tonda aynı yazı stiliyle ama daha küçük puntuyla yerleştirilmiştir. Kitap üzerindeki yazılar baskı olarak kabartma yöntemi ile yazılmıştır. Kapak kısmındaki resim doğrudan kitabın içeriğini, çocuk şiirlerini ve çocukluk özelliklerini yansıtmıştır. Yayınevine ait logo kitabın alt kısmında ortaya yerleştirilmiştir. Kitap tasarımı genel olarak gülümseyen bir çocuğun ön plana çıkarılması ile dikkat çekmiştir. Kitabın arka kapağında yapıt hakkında kısa bir yorum verilerek aynı resim kullanılmıştır. Kitap kapağı kalın karton kapaktan oluşmuş, sayfalar da tutkalla birleştirilip ciltlenmiştir. Kalın karton kullanımı kitabın dayanıklılığını artırmıştır.

Harfler ve sayfa düzeni

Kitapta iki farklı yazı stili kullanılmıştır. Kitapta başlıklar italik, şiirler ise düz bir stille yazılmıştır. 62 sayfadan oluşan şiirde 8 adet resim kullanılmıştır. Resimler tam sayfa ve kara kalem çalışması olarak hazırlanmıştır. Resimler uyumlu, şiirin dizelerini betimleyen, ilgi çekici bir şekilde yerleştirilmiştir. Eserde mat kâğıt kullanılmıştır. Yazılar

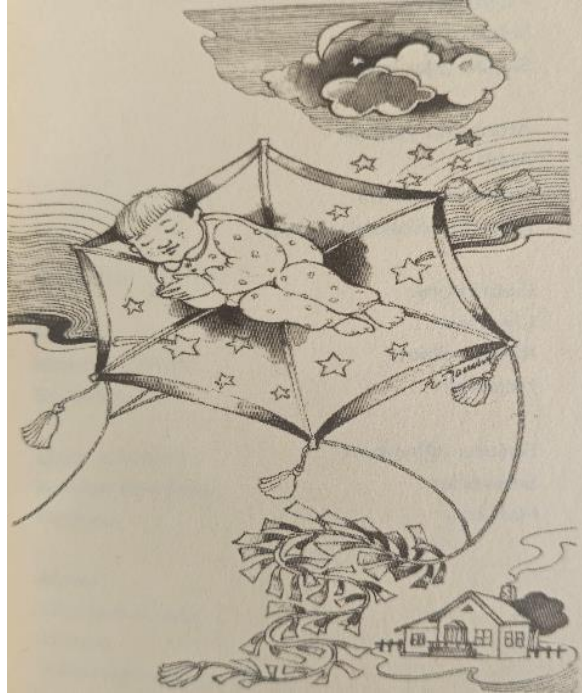
sayfaya okuyucuyu yormayacak ilgisini artıracak şekilde yerleştirilmiştir. Sayfalarda yeterli düzeyde kenar boşlukları bırakılmıştır.

Yazım ve noktalama

Kitapta yazım ve noktalama hatası olmadığı tespit edilmiştir.

Resimler

Şiir kitabının içeriğinde 8 adet resim bulunmaktadır. Bu resimler bulunduğu sayfadaki şiire aittir yani sekiz şiirin içeriğine uygun resimleme çalışması yapılmıştır. Kalan 24 şiir resimsiz olarak kitapta yer almıştır. Çocuk edebiyatının en temel unsuru olan resimlerin çocuğa görelilik ilkesine uygun olarak yapıta yerleştirilmesi gerekmektedir. Kitapta “Büyüme” şiirine ait resimde bir bebek hayal dünyasıyla beraber betimlenmiştir. “O Nineyi İstiyorum” şiirinde ise bir torun ile bir nine müzik notaları ve çeşitli hayvan figürleri arasında resmedilerek ninelerimizin masal anlatıcılığına vurgu yapılmıştır. Kitaptaki resimler ile resimlerin bulunduğu sayfada anlatılanların örtüşmesi de çocuğun zihninde betimlemesi ve somutlama becerisinin gelişimi açısından önem arz etmektedir. Kitaptaki resimler kara kalem çalışmasıyla tam sayfa olarak kitaba konulmuştur.



Şekil 2. Kara kalem olarak çalışılmış görsel örneği (Gülücük, 2014).

Gülücük Kitabın İç Yapı Unsurları Bakımından İncelenmesi

Tür

Kitap şiir türünde yazılmıştır. Kitapta bulunan şiirler serbest ölçüyle yazılmıştır. Şiirlerde dize sayıları farklılık göstermektedir.

Ana fikir ve tema

Şiirlerinde tema daha çok “aile, sevgi ve çocukluk” şeklinde sıralanabilir. Ana fikir ise “Çocuk yetiştirirken hayatı onun gözünden görebilmeliyiz, çocukların bireysel farklılıklarına saygı ve sevgiyle yaklaşabilmeliyiz.” şeklinde ifade edilebilir.

Konu

Şiir kitabında şair; anne baba sevgisi, hayvan sevgisi, memleket sevgisi, çocukluk özellikleri, barış, adalet, dünya tarihi gibi çeşitli ve birbirinden farklı içeriklere değinmiştir. Şiir kitabında yer alan otuz iki şiirin herhangi bir konuya göre sıralanmadığı tespit edilmiştir.

Karakterler

Şiir kitabında bir karakter yoktur ancak şiirlerin içinde özellikle aile bireylerine yönelik (anne, baba, nine, çocuk) şiirler mevcuttur. Bunun dışında kitabın son şiirinde İbrahim Ethem Hazretlerine yönelik bir şiire yer verilmiştir.

Dil ve anlatım

“Bir gün kapıyı çalacak komşu çocuklar
Ben yürüyünce
İşte böyle böyle büyüyorum

Bir gündüz geliyor bir gece” (s.8)

Şiir dizelerinde sade ve duru bir dil kullanılmıştır. Gereksiz sözcük veya yabancı dillerden dilimize geçen anlamı bilinmeyen kelimelere rastlanmamıştır. Şiirler serbest şiir biçiminde yazılmış, bir çocuğun ağzından söylenmiş izlenimi vermektedir.

Katıraslan Kitabının Dış Yapı Unsurları Bakımından İncelenmesi

Kitabın ağırlığı ve boyutu

Kitabın boyutu 19x13 cm’dir. Yapıt çocukların taşıyabileceği ağırlık ve boyuttur.

Kapak ve cilt

Yapıt fabl türünde kaleme alınmıştır. Kapak resmi ile içerik uyumludur. Kapak resmi canlı ve dikkat çekici ve yapıtın içeriği hakkında ipuçları verir niteliktedir. Kitaba ismini veren kahramanlar kapak resminde yer almış ve kitabın ismi kapak resminin üst bölümüne beyaz zemine koyu mavi tonda sadece baş harfi büyük olacak şekilde yerleştirilmiştir. Yazarın adı kitabın isminin hemen üstüne kırmızı tonda aynı yazı stiliyle ama daha küçük puntoyla yerleştirilmiştir. Kapak kısmında fablın ana kahramanı olan aslan bir katırın üstünde diğer figürlere göre ön plana çıkarılarak resmedilmiştir. Aslanın hemen üzerinde de yol arkadaşı tilkiye yer verilmiştir ve çevresinin orman olduğu izlenimi tasvir edilmiştir. Yayınevine ait logo kitabın alt kısmında ortaya yerleştirilmiştir. Kitabın arka kapağında da yapıt hakkında kısa bir yorum verilerek aynı resim kullanılmıştır. Kitap kapağı kalın karton kapaktan oluşmuş sayfalar da tutkalla birleştirilip ciltlenmiştir.

Harfler ve sayfa düzeni

Kitapta kullanılan yazı stili tüm metin boyunca aynıdır. Kitapta sadece başlık italiktir. Diğer diyaloglar, anlatımlar aynı yazı stili ile yazılmıştır. 96 sayfadan oluşan fablda 6 resim kullanılmıştır. Resimler tam sayfa ve kara kalem çalışması olarak hazırlanmıştır. Resimler uyumlu, olay akışını betimleyen, ilgi çekici bir şekilde yerleştirilmiştir. Mat kâğıt kullanılmıştır. Sayfalarda yeterli düzeyde kenar boşlukları bırakılmıştır.

Yazım ve noktalama

Kitapta yazım ve noktalama hatası olmadığı tespit edilmiştir.

Resimler

Eserdeki olay örgüsü resimlerle zenginleştirilmiştir. Fablın ilk resmi ana kahramanlardan oluşmaktadır. Yolculukları esnasında dinlenen aslan, tilki bir ağacın gölgesindedir ve binek hayvanları da uzaktan görmektedir. Resim 2’de ise tilkinin bir çiftlikten süt çalma sahnesi tasvir edilmektedir. Resim 3’te yaralı bir avcı yatağında diğer avcılarla görülmektedir ve bu sahneden itibaren “katıraslan” efsanesi doğmuştur. Resim 4’te ise katıraslan resmi ve uzakta yükselen bir şehir görünmektedir. Resim 5’te katıraslan için iz süren insanlar gösterilmiştir. Son olarak Resim 6’da ise çöl yolculuğunda aslanın açlıktan eşeği kovaladığı ve tilkinin endişeyle takip ettiği görsel yer almıştır. Eserde kullanılan görseller konuyu ve çocuklara verilmek istenen çıkarımları sezdirecek düzeydedir. Kitapta 6 adet resim bulunmaktadır. Kitaptaki resimler ile resimlerin bulunduğu sayfada anlatılanların örtüşmesi de çocuğun zihninde canlandırmasına katkı sağlayabilir ve hayal dünyasını geliştirebilir. Kitaptaki resimler kara kalem çalışmasıyla tam sayfa olarak kitaba konulmuştur.



Şekil 3. Kara kalem olarak çalışılmış görsel örneği (Katıraslan, 2014).

Katıraslan Kitabının İç Yapı Unsurları Bakımından İncelenmesi

Tür

Kitap fabl türünde yazılmıştır. Klasik fabldan farklı olarak olaylar bölümlere ayrılmıştır. Bazı sahnelerde insan figürü de kendini göstermiştir.

Ana fikir ve tema

Cahit Zarifoğlu'nun bu uzun fabl türündeki eserinde birden fazla çıkarım söz konusudur: "Canlıların huy özellikleri kolay kolay değişmez." "Yanlış arkadaş seçimimizin sonuçları ağır olabilir." "İnsanın mantık dışı da olsa hayali varlıkların ticari amaçla gerçekliğine inanması mümkündür." Kitapta arkadaş seçimi ve insanın açgözlü olma durumu, kullanılan temalar olabilir.

Konu

Tilki ile aslanın seyahate çıkma kararının ardından yolculukları sırasında köylüler ve avcılarla yaşadıkları serüven anlatılır. Fabl içerik bölümü de oluşturularak üç bölüm başlığıyla ayrılmış, ilk iki başlık kendi içinde de küçük başlıklara ayrılmıştır. Fabl boyunca insanın da mantık sınırlarını aşarak gitgide daha büyük bir toplulukla ana kahraman Katıraslan'ın gerçekliğine inanması ve bu doğrultuda ticari faaliyetler göstermesi ekonomik çıkarların nasıl önemli olduğunu göstermektedir.

Karakterler

Kitabın karakter kadrosu hayvanlardan ve insanlardan oluşmaktadır. Ana kahramanlar aslan ve tilkidir. Karakteri insan olan kısımlar kitabın bazı bölümlerinde varken kitabın tamamında ağırlık aslan ve tilki üzerine inşa edilmiştir.

Katıraslan: Güçlü, heybetli, zevkine ve keyfine düşkün bir kahramandır.

Tilki: Dostunu önemseyen, saygılı, akıllı ve kurnaz bir kahramandır.

Avcılar ve İzçiler: Katıraslanı bulup yakalamaya çalışan gruptur. En bilginleri Kristof Molompi'dir.

İleti

Fablda arkadaşlığa ve dostluğa dair içerikler verilmekle beraber arkadaş seçimi de fablın sonunda okuyucuya sorgulatılmaktadır. Ayrıca fabl içinde toplumsal normlardan bazıları da çocuk duyarlılığına özen gösterilerek ve çocuğa görelilik ilkesi dikkate alınarak çocuğa doğrudan öğüt verilmeden sezdirilmeye çalışılmıştır. Kitabın sonu arkadaş seçimlerinin sonuçlarını gösterir nitelikte tamamlanmıştır.

Dil ve anlatım

"Yıldızlar o kadar yakın ki, yüzünde sıcaklıklarını hisseder gibi oluyorsun kendini verince. Elini uzatsan değebilirsin. Öylesine yakın ve pırıl pırıl." (s. 88)

Masalın anlatımında sade ve duru bir dil kullanılmıştır. Gereksiz sözcük veya yabancı dil ağırlıklı kelimelere rastlanmamıştır. Kurgu fabla uygun ve hedef kitlenin hayal gücünü geliştirebilecek seviyededir.

Motorlu Kuş Kitabının Dış Yapı Unsurları Bakımından İncelenmesi

Kitabın ağırlığı ve boyutu

Kitabın boyutu 19x13 cm'dir. Yapıt çocukların taşıyabileceği ağırlık ve ebattadır.

Kapak ve cilt

Kapak resmi ile içeriğin tutarlı olduğu görülmektedir. Kapak resmi canlı ve dikkat çekici ve yapıtın içeriği hakkında ipuçları verir niteliktedir. Kitabın kapağında esere de ismini veren bir kırlangıç ve üzerine yerleştirilen motorla beraber görülmektedir. Ayrıca kırlangıç tedirgin olarak resmedilmiştir. Ağaçta görülen motorlu kuşun hemen üstünden ise ona gülümseyerek geçmekte olan bir uçak resmedilmiştir. Kitabın ismi kapak resminin üst bölümüne beyaz zemine koyu mavi tonda sadece baş harfi büyük olacak şekilde yerleştirilmiştir. Yazarın adı kitabın isminin hemen üstüne kırmızı tonda aynı yazı stiliyle ama daha küçük puntuyla yerleştirilmiştir. Kapak kısmındaki resim doğrudan kitabın içeriğini yansıtmakta ve merak uyandırmaktadır. Yayınevine ait logo kitabın alt kısmında ortaya yerleştirilmiştir. Kitap tasarımı genel olarak Motorlu Kuş'un ön plana çıkarılması ile dikkat çekmiştir. Kitabın arka kapağında yapıt hakkında kısa bir yorum verilerek aynı resim kullanılmıştır. Kitap kapağı kalın karton kapaktan oluşmuş sayfalar da tutkalla birleştirilip ciltlenmiştir. Kalın karton kullanımı kitabın dayanıklılığını artırmıştır.

Harfler ve sayfa düzeni

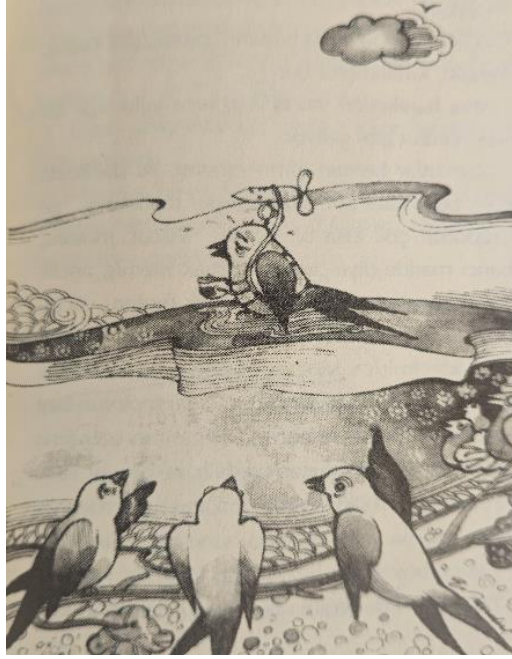
Kitapta iki farklı yazı stili kullanılmıştır. Kitapta başlıklar italik dizeler ise düz bir stille yazılmıştır. Kitapta yazılar resimlerin önüne geçmemiştir. 96 sayfadan oluşan eserde 6 adet resim kullanılmıştır. Resimler tam sayfa ve kara kalem çalışması olarak hazırlanmıştır. Resimler uyumlu, eserdeki olay örgüsünü betimleyen, ilgi çekici bir şekilde yerleştirilmiştir. Kâğıt kalitesi olarak kaliteli kâğıt kullanılmıştır. Sayfalarda yeterli düzeyde kenar boşlukları bırakılmıştır.

Yazım ve noktalama

Kitapta yazım ve noktalama hatası olmadığı tespit edilmiştir.

Resimler

Eserin içeriğinde 6 adet resim bulunmaktadır. Bu resimler ait olduğu başlığa uygun ve ipucu verecek şekilde yerleştirilmiştir. Eserde yer alan beş başlığın da içeriğinde resim mevcuttur. Kitapta “Motorlu Kuş” bölümünde iki resim kullanılmış, her iki resimde de Motorlu Kuş ve diğer kuşları temsilen birkaç kuş resmedilmiştir. “Dünyanın En Vahşi Hayvanı” metninde kullanılan resim ise doğrudan okuyucuya ders verici nitelikte, sade, basit ama düşündürücüdür. Kitaptaki diğer resimler ile resimlerin bulunduğu sayfada anlatılanların örtüşmesi de okuyucunun içeriği zihninde canlandırabilmesi ve hayal dünyasının gelişimi açısından önemlidir. Resimler kitabın mesajını okura ulaştırabilecek düzeydedir. Kitaptaki resimler kara kalem çalışmasıyla tam sayfa olarak kitaba konulmuştur.



Şekil 4. Kara kalem olarak çalışılmış görsel örneği (Motorlu Kuş, 2014).

Motorlu Kuş Kitabının İç Yapı Unsurları Bakımından İncelenmesi

Tür

Kitapta insan ve hayvanların yer aldığı öykü ve fabllar yer almaktadır. Kitap içerisinde yer alan farklı başlıklar öykü ve fabl türünün özelliklerini yansıtmaktadır. Kitaba ismini veren Motorlu Kuş bir fabldır.

Ana fikir ve tema

Eser ana fikir olarak “Ebeveynler çocuk yetiştirirken özenli davranmalı ve çocuğun hatalarında yapıcı olmalıdır.” mesajını vermektedir. Ayrıca diğer başlıklardan çıkarılan ana fikir ise sırasıyla “Hayatta açgözlü olmamalıyız.” “Yöneticiler işlerinde kibirle hareket etmemeli, alçak gönüllü olmalıdır.” Eserin temaları ise çocuk ebeveyn ilişkisi ve yöneticilik becerileri olarak ifade edilebilir

Konu

Yazar, eserine kırlangıç topluluğunun başına gelen ilginç bir olayı kısa ve öz bir şekilde anlatarak başlamıştır. Eserin devamında hayvanat bahçesi ziyaretinde bir babanın çocuklarına göstermek istediği özel bölüm yer almaktadır. Eserde açgözlülüğü ve bencillığe dokunan bir fabl yer almıştır. Son bölümde ise ebeveyn ilişkilerinin önemini gösteren bir olaya yer verilmiştir.

Karakterler

Eserin her başlığında kendine has özellikleri olan bir ana kahraman bulunmaktadır.

Motorlu Kuş: Meraklı, çevreyi keşfetmeyi seven küçük bir kırlangıçtır. Ebeveyninin sözünün dışında hareket eder ve başına çeşitli olaylar gelir.

Baba: Çocuklarına düşkün, eğitimi önemseyen, sorgulayan ve düşündüren bir tiptir.

Aslan: Özeleştirisini yapan, kibirsiz, güçlü olmak için çabalayan bir kahraman olarak görünmektedir.

Tilki: Akıllı ve kurnaz, aslanın yol arkadaşıdır.

Kırmızı Gözlü Kara Yılan: Açgözlü, kibirli, acımasız, kötülük timsalidir.

Cın Cın Yılandık: Başına buyruk, meraklı, düşüncesizce davranan küçük bir yılandır.

Dil ve anlatım

“Böylece küçük kırlangıca da bir motor takmışlar. Önce mağarada bir tur attırmışlar. Kanatlarına girmiş iki otokuş, bir güzel öğretmişler motoru nasıl kullanacağını. Bütün mesele sık sık, motorun üstündeki “kuvvet levhası”na peş peşe gaga vurmaktır. İşte, gücü kuvveti yakıtı makatı buymuş motorun.”(s.10)

Eserde sade ve duru bir dil kullanılmıştır. Masalsı üslupla akıcılığın sağlanması yazarın mesajını daha iyi vermesine katkı sağlamıştır.

Serçekuş Kitabının Dış Yapı Unsurları Bakımından İncelenmesi

Kitabın ağırlığı ve boyutu

Kitabın boyutu 19x13 cm’dir. Yapıt çocukların taşıyabileceği ağırlık ve ebattadır.

Kapak ve cilt

Yapıt masal türünde kaleme alınmıştır. Kapak resmi ile içerik uyumludur bu uyum kitabın tutarlılığını artırmıştır. Kapak resmi canlı ve dikkat çekici ve yapıtın içeriği hakkında ipuçları verir niteliktedir. Kitaba ismini veren kahraman kapak resminde yer almış ve kitabın ismi kapak resminin üst bölümüne beyaz zemine koyu mavi tonda sadece baş harfi büyük olacak şekilde yerleştirilmiştir. Yazarın adı kitabın isminin hemen üstüne kırmızı tonda aynı yazı stiliyle ama daha küçük puntuyla yerleştirilmiştir. Kapak kısmında masalın ana kahramanı olan Serçekuş ön plana çıkarılarak resmedilmiştir. Yayınevine ait logo kitabın alt kısmında ortaya yerleştirilmiştir. Kitabın arka kapağında da yapıt hakkında kısa bir yorum verilerek aynı resim kullanılmıştır. Kitap kapağı kalın karton kapaktan oluşmuş, sayfalar da tutkalla birleştirilip ciltlenmiştir.

Harfler ve sayfa düzeni

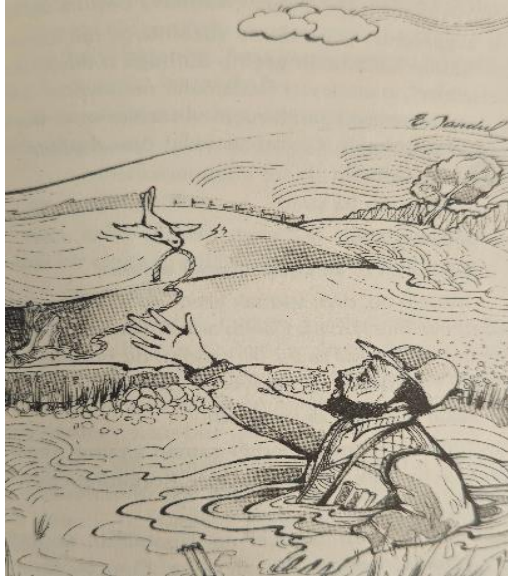
Kitapta kullanılan yazı stili tüm metin boyunca devam etmiştir. Kitapta sadece başlık italiktir. Diğer diyaloglar, anlatımlar aynı yazı stili ile yazılmıştır. 96 sayfadan oluşan fabлда 6 resim kullanılmıştır. Resimler tam sayfa ve kara kalem çalışması olarak hazırlanmıştır. Resimler uyumlu, olay akışını betimleyen, ilgi çekici bir şekilde yerleştirilmiştir. Sayfalara yazılar okuyucuyu yormayacak, ilgisini artıracak şekilde yerleştirilmiştir. Sayfalarda yeterli düzeyde kenar boşlukları bırakılmıştır.

Yazım ve noktalama

Kitapta yazım ve noktalama hatası olmadığı tespit edilmiştir. Kitabın başlığı olan “Serçekuş” özel isim olarak değerlendirildiği için yazar tarafından bitişik yazılmıştır.

Resimler

Eserdeki olay örgüsü resimlerle zenginleştirilmiştir. Masalın ilk resmi ana kahramandan oluşmaktadır. Yolculukları esnasında dinlenen aslan, tilki bir ağacın gölgesindedir ve binek hayvanları da uzaktan görünmektedir. Resim 2’de göl çevresine gelen avcılar tasvir edilmektedir. Resim 3’te köylülerin huzurlu ev içi betimlenmiştir. Resim 4’te ise köyü ve köylüleri bir çatıdan izleyen Serçekuş’un gözünden köy tasviri yapılmıştır. Resim 5’te avcı ve Serçekuş’un karşılaştığı ve hayali diyalogun yaşandığı sahne görselleştirilmiştir. Son olarak Resim 6’da ise Serçekuş’un avcıya bataklıktan çıkmasına yardım ettiği görsel yer almıştır. Eserde kullanılan görseller konuyu ve çocuklara verilmek istenen çıkarımları sezdirecek düzeydedir. Kitapta 6 adet resim bulunmaktadır. Kitaptaki resimler kara kalem çalışmasıyla tam sayfa olarak kitaba konulmuştur.



Şekil 5. Kara kalem olarak çalışılmış görsel örneği (Serçekuş, 2014).

Serçekuş Kitabının Kitabın İç Yapı Unsurları Bakımından İncelenmesi

Tür

Kitap masal türündedir. Klasik masaldan farklı olarak başlangıç formelleri bulunmaz.

Ana fikir ve tema

Masalın ana fikri “Doğru iletişimle ikna kabiliyetimizi geliştirebiliriz.” “Doğanın muazzam ritmine ve ahengine bakarak yaratana görebiliriz.” şeklinde ifade edilebilir. Tema olarak ise Allah, tasavvur ve iletişim başlıkları ifade edilebilir.

Konu

Altı bölümden oluşan masalda asıl konu düşünceli ve ince fikirli minik Serçekuş ile avcı arasında geçen olaylardır. Masalda altı bölüm bulunmaktadır. Birinci bölümde Serçekuş’un “uykudan uyanması” betimlenir. Daha sonraki bölümlerde sırasıyla Kocabağ köyü, köyün insanları ve çocukları ardından da avcılar betimlenir. Beşinci bölümde olayı yaşayan avcı ve eşiyle evden çıkmadan yaşadığı bölüm yer alırken son bölümde ise merakla beklenen Serçekuş ile avcı arasında yaşananlar dile getirilmiştir.

Karakterler

Kitabın karakter kadrosu serçekuş, avcı, diğer avcılar, köylüler, köydeki çocuklar, avcının karısından oluşmuştur. Ana kahramanlar serçekuş ile avcıdır.

Serçekuş: Düşünceli, ikna kabiliyeti yüksek, meraklı.

Avcı: Avlanmaya düşkün, gözüpek.

İleti

Masalda çocuklar için erken kalkmanın öneminden çalışkanlığa, aile işlerine yardım etmenin öneminden eğitimin önemine, doğru iletişimin kazandırdıklarından avcılığa dair birçok ileti olay örgüsü içinde okuyucuya sezdirilmiştir.

Dil ve anlatım

“Yeniden uyumak ve güneşin sonrasına kalmak kolay. Ancak bunu terazinin bir kefesine koyunca, diğeri boş kalıp havaya kalkıyor. Serçekuş bu sebeple direnmiyor. Uyumak kolay ve hoş ama güneşin sonrasına kalmak acı. Uyku, Serçekuş ayağa kalktığı halde onun kanat altlarında gizleniyor. İçinde kedi gibi mırlıyor, dizlerine bir dermansızlık, yüreğine bir eziklik, kanatlarına bir ağırlık yolluyor.” (s.9)

Masalın anlatımında sade ve duru bir dil kullanılmıştır. Gereksiz sözcük veya yabancı dillerden dilimize geçmiş anlamı bilinmeyen kelimelere rastlanmamıştır. Kurgu masala uygun ve hedef kitlenin hayal gücünü geliştirebilecek seviyededir.

Ağaç Okul Kitabının Dış Yapı Unsurları Bakımından İncelenmesi

Kitabın ağırlığı ve boyutu

Kitabın boyutu 19x13 cm’dir. Yapıt çocukların taşıyabileceği ağırlık ve ebattadır.

Kapak ve cilt

Yapıt şiir türünde kaleme alınmıştır. Kapak resmi canlı ve dikkat çekici ve yapıtın içeriği hakkında ipuçları verir niteliktedir. Kitabın kapağında bir kız çocuğu ve arkasında yetişkin bir kadın Afgan kültürüne has geleneksel kıyafetle resmedilmiştir. Kız çocuğunun bir elinde silah diğer eli havada yumruk şeklindedir. Arkadaki yetişkin kadın ise mermi taşımaktadır. Resimlerin hemen altında ‘AFGANİSTAN’ yazılı temsili harita çizilmiş resmin etrafı lalelerle çerçevelenmiştir. Kitabın ismi kapak resminin üst bölümüne beyaz zemine mor tonda sadece baş harfleri büyük olacak şekilde yerleştirilmiştir. Kapak kısmındaki resim doğrudan kitabın içeriğini, Afganistan vurgusunu yansıtmıştır. Kitap tasarımı genel olarak güçlü bir kız çocuğunun ön plana çıkarılması ile dikkat çekmiştir. Kitabın arka kapağında yapıt hakkında kısa bir yorum verilerek aynı resim kullanılmıştır. Kitap kapağı kalın karton kapaktan oluşmuş sayfalar da tutkalla birleştirilip ciltlenmiştir.

Harfler ve sayfa düzeni

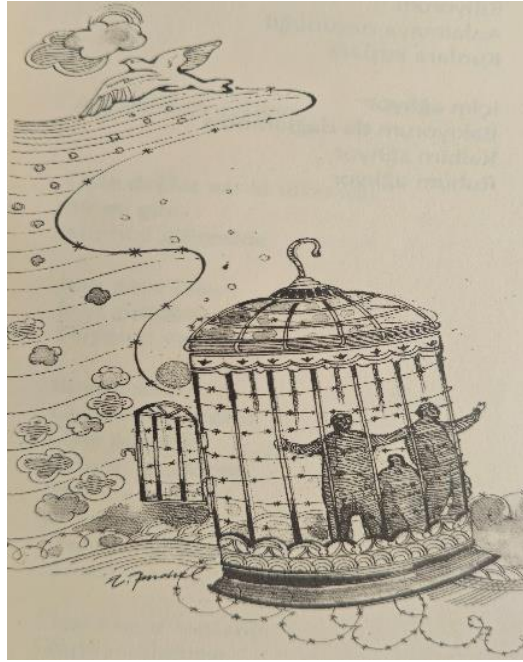
Kitapta iki farklı yazı stili kullanılmıştır. Kitapta başlıklar italik dizeler ise düz bir stilde yazılmıştır. 94 sayfadan oluşan şiirde 6 adet resim kullanılmıştır. Resimler tam sayfa ve kara kalem çalışması olarak hazırlanmıştır. Sayfalarda yeterli düzeyde kenar boşlukları bırakılmıştır.

Yazım ve noktalama

Kitapta yazım ve noktalama hatası olmadığı tespit edilmiştir.

Resimler

Şiir kitabının içeriğinde 6 adet resim bulunmaktadır. Bu resimler bulunduğu sayfadaki şiire aittir yani altı şiirin içeriğine uygun resimleme çalışması yapılmıştır. Kalan 31 şiir resimsiz olarak kitapta yer almıştır. Kitapta yer alan resimlerde ise savaşa karşı mücadele eden çocuklar resmedilmiş ayrıca başka bir resimde kafese hapsedilmiş insanlar gösterilmiştir. Bu tarz resim ve içeriğin dikkatli seçilmesi gerekmektedir. Savaşın işlendiği ve görsellerle betimlendiği bu kitabı okuyan çocukların zihinlerinde anlatılanlar somut şekilde canlanacağı için çocuğun zihninde ciddi tahribatlar oluşturabilir.



Şekil 6. Kara kalem olarak çalışılmış görsel örneği (Ağaç Okul, 2014).

Ağaç Okul Kitabının İç Yapı Unsurları Bakımından İncelenmesi

Tür

Kitap şiir türünde yazılmıştır. Kitaptaki şiirler serbest ölçüyle yazılmıştır, dize sayıları şiirlerde farklılık göstermektedir.

Ana fikir ve tema

Şiirlerinde ana tema daha çok “vatan sevgisi, özgürlük, çocuk, savaş” şeklinde sıralanabilir. Şair çıkarım olarak evrensel savaş gerçeği hakkında farkındalık oluşturmak ve Afganistan’da savaşta etkilenen çocukların dramını duyurmayı hedeflemiştir.

Konu

Şiir kitabında şair; Afganistan savaşını çocukların gözüyle farklı başlıklarda değinmiştir. Evrensel bir savaş gerçeği hakkında farkındalık oluşturulmak istenmiştir. Şiir kitabının ilk başlığı “Sorular Sorarım Size” isimli bir şiir olurken son şiiri “Şehit” isimli şiirdir.

Karakterler

Şiir kitabında tek bir karakter yoktur ancak şiirlerin içinde özellikle genel anlamda çocuk karakterine çokça yer verilmiştir. ‘Küçük mücahitler’ sıfatıyla dizelerde geçmiştir.

Dil ve anlatım

“Çocukluk nedir sorarım size
Ninni nedir uyku nedir sorarım size
Ya oyun oyuncak tıptı tıptı avluda gezinmek
Nedir nedir sorarım size” (s.9)

Şiir dizeleri günlük konuşma diliyle kaleme alınmıştır. Gereksiz sözcük veya yabancı dillerden dilimize geçmiş anlamı kapalı kelimelere, ağıdalı dile rastlanmamıştır. Şiirler serbest şiir biçiminde yazılmıştır.

Kuşların Dili Kitabının Dış Yapı Unsurları Bakımından İncelenmesi

Kitabın ağırlığı ve boyutu

Kitabın boyutu 19x13 cm’dir. Yapıt çocukların taşıyabileceği ağırlık ve ebattadır.

Kapak ve cilt

Kitabın kapağında esere de ismini veren çeşit çeşit kuşlar resmedilmiştir. Kapakta ayrıca temsil edilen büyük kuş ana kahramanı temsil ettiği söylenebilir. Kitabın içeriğinde bahsedilen yolculuk dini ve tasavvufi bir yolculuk olduğu için bunu çağrıştıracak bir öge kullanılmamış dolayısıyla kapak resmi ile içerik arasında tam bir uyum oluşmamıştır. Kitabın ismi kapak resminin üst bölümüne beyaz zemine yeşil tonda sadece baş harfleri büyük olacak şekilde yerleştirilmiştir. Yazarın adı kitabın isminin hemen üstüne kırmızı tonda aynı yazı stiliyle ama daha küçük puntoyla yerleştirilmiştir. Kitabın arka kapağında yapıt hakkında kısa bir yorum verilerek aynı resim kullanılmıştır. Kitabın kapağı kalın karton kapaktan oluşmuştur.

Harfler ve sayfa düzeni

Kitapta iki farklı yazı stili kullanılmıştır. Kitapta başlıklar italik, dizeler ise düz bir stille yazılmıştır. Kitapta yazılar resimlerin önüne geçmemiştir. 96 sayfadan oluşan eserde 5 adet resim kullanılmıştır. Sayfalarda yeterli düzeyde kenar boşlukları bırakılmıştır.

Yazım ve noktalama

Kitapta yazım ve noktalama hatası olmadığı tespit edilmiştir.

Resimler

Eserin içeriğinde 5 adet resim bulunmaktadır. Resimler tam sayfa ve kara kalem çalışması olarak hazırlanmıştır. Resimler uyumlu, eserdeki olay örgüsünü betimleyen bir şekilde yerleştirilmiştir. Kitabın ilk resmi kuşların yolculuğa başladığı anı temsil etmektedir. Kitapta Hüdhüd kuşunun ağzından anlatılan özellikle dini olayları tasvir etmek için resimler kullanılmıştır. Resimler kitabın mesajını okura ulaştırabilecek düzeydedir.



Şekil 7. Kara kalem olarak çalışılmış görsel örneği (Kuşların Dili, 2014).

Kuşların Dili Kitabının Kitabın İç Yapı Unsurları Bakımından İncelenmesi

Tür

Kitap klasik bir eserin çocuk edebiyatına uyarlamasıdır. Mantıkut Tayr'da geçen bu dini ve tasavvufi yolculuk temsili olarak kuşlar üzerinden aktarıldığı için fabl denilebilir.

Ana fikir ve tema

Kitabın teması Allah ve tasavvufi başlıkları olarak ifade edilebilir. Ana fikir ise "Manevi yolculuklarımızda sabırlı ve azimli olmalı, iç huzurumuzu kötü anlarda da korumalıyız." şeklinde ifade edilebilir.

Konu

Yazar, eserinde kendilerine padişah arayan bir kuş grubunun vadiler boyunca yaptığı yolculuğu çeşitli dini olaylarla beraber ana kahraman aracılığıyla anlatır. Eser 9 bölümden oluşmaktadır. Öncelikle "Giriş" ve "Kuşların Dili" bölümlerinde kitabın uyarlama olduğu ve Mantıkut Tayr'ın kıymetinden bahsedilmiş ve Allah'a dua ve şükredilmiştir. "Suya Düşen Çocuk" bölümünde de yazar Allah'a hamd ü senalar ederek asıl yolculuğa "Kuşların Toplantısı" bölümüyle başlamıştır. Devamında da yolculuk sırasında sırasıyla İstek Vadisi, Aşk Vadisi, Bilgi Vadisi, İstiğna Vadisi, Tevhit Vadisi, Hayret Vadisi, Yokluk Vadisi yer almıştır.

Karakterler

Eserde çeşit çeşit kuş isimleri geçmekle beraber ana kahraman yolculuğa kılavuzluk eden Hüdhüd kuşudur.

Hüdhüd Kuşu: Arkadaşlarını ikna etme kabiliyeti yüksek, çözüm odaklı, umutlu, dirayetli, inançlı, Hz. Süleyman'ın postacısı ve yolculuğu tamamlayabilen otuz kuştan biridir.

Dil ve anlatım

"Sözünü ettiğin aşk bir gün sona erer. Sen aşka âşık olacağına bir surete âşık olmuşsun. Bir gün solup yok olacak bir şey bu. Bunda nasıl bir güzellik buldun ki kapıldın."(s.47)

Eserde genel itibariyle sade ve duru bir dil kullanılmıştır. Cümleler kısa ve net tutulmuştur. Ancak kitabın uyarlandığı klasik kitabın içeriği gereği dini kavramlara, açıklanmaya izahı duyulan sözcüklere eserde yer verilmiştir.

Küçük Şehzade Kitabının Dış Yapı Unsurları Bakımından İncelenmesi

Kitabın ağırlığı ve boyutu

Kitabın boyutu 19x13 cm'dir. Yapıt çocukların taşıyabileceği ağırlık ve ebattadır.

Kapak ve cilt

Yapıt masal türünde kaleme alınmıştır. Kapak resmi ile içerik uyumludur. Kapak resmi canlı ve dikkat çekici ve yapıtın içeriği hakkında ipuçları verir niteliktedir. Kapakta Küçük Şehzade yazı yazarken tasvir edilmiştir. Kitabın ismi kapak resminin üst bölümüne beyaz zemine mor tonda sadece baş harfi büyük olacak şekilde yerleştirilmiştir. Yazarın adı kitabın isminin hemen üstüne kırmızı tonda aynı yazı stiliyle ama daha küçük puntuyla yerleştirilmiştir. Yayınevine ait logo kitabın alt kısmında ortaya yerleştirilmiştir. Kitabın arka kapağında da yapıttan kısa bir kesit verilerek aynı resim kullanılmıştır. Kitabın kapağı kalın karton kapaktan oluşmuştur.

Harfler ve sayfa düzeni

Kitapta kullanılan yazı stili tüm metin boyunca aynı şekilde devam etmiştir. Kitapta sadece başlık italiktir. Diğer diyaloglar, anlatımlar aynı yazı stili ile yazılmıştır. 96 sayfadan oluşan masalda 5 resim kullanılmıştır. Resimler tam sayfa ve kara kalem çalışması olarak hazırlanmıştır. Resimler uyumlu, olay akışını betimleyen, ilgi çekici bir şekilde yerleştirilmiştir. Sayfalarda yeterli düzeyde kenar boşlukları bırakılmıştır.

Yazım ve noktalama

Kitapta yazım ve noktalama hatası olmadığı tespit edilmiştir

Resimler

Eserdeki olay örgüsü resimlerle zenginleştirilmiştir. Masalın ilk resmi ana kahramandan oluşmaktadır. Resim 2’de Şehzade ile hocası yer almıştır. Resim 3’te Şehzadenin tanık olduğu bir olay görselleştirilmiştir. Resim 4’te ise Padişah yatağında uyurken resmedilmiştir. Resim 5’te padişaha karşı hazırlanan kötü planın temsilcileri görselde yer almıştır. Eserde kullanılan görseller konuyu ve eserde gelişecek olayları sezdirecek düzeydedir. Kitapta 5 adet resim bulunmaktadır. Kitaptaki resimler kara kalem çalışmasıyla tam sayfa olarak kitaba konulmuştur.



Şekil 8. Kara kalem olarak çalışılmış görsel örneği (Küçük Şehzade, 2014).

Küçük Şehzade Kitabının İç Yapı Unsurları Bakımından İncelenmesi

Tür

Kitap masal türündedir. Klasik masaldan farklı olarak başlangıç formelleri bulunmaz.

Ana fikir ve tema

Masalda tema çalışkanlık, adil yönetici olma ve bilgelik olarak ifade edilebilir. Ana fikir ise “Bir yönetici çalışkan ve hakkaniyetli olmalıdır. Halkı bireysel çıkarları için kullanan kişilere karşı akıllı olmalı ve gerçek alimleri gözetmelidir.” şeklinde söylenebilir.

Konu

Beş bölümden oluşan masalda Şehzadenin eğitimi sırasında yaşadıkları ve padişahın bir alimle olan ilişkisi işlenmiştir. İlk üç bölüm “Küçük Şehzade” çevresinde gelişen olaylarken son iki bölüm “Padişah ve Şeyh Abdülkadir” arasında gelişen olaylardan oluşmaktadır.

Karakterler

Kitabın ana karakter kadrosu Küçük Şehzade, Padişah, Şeyh Abdülkadir ve İzak’tan oluşmaktadır.

Küçük Şehzade: Güzel huylu, gözü pek, düşünceli, meraklı, aceleci ve inatçı.

Padişah: Hakkaniyetli, adil, ilme düşkün.

Şeyh Abdülkadir: Allah yolunda halkı bilinçlendiren, yardımsever, hoş sohbet.

İzak: Kötülük timsali, artniyetli, kindar.

İleti

Masalda, küçük bir Şehzadenin gözünden başarı, adalet, adil yönetim gibi kavramlar sade bir dille olay örgüsü içinde okuyucuya iletmeye çalışılmıştır. Ayrıca Padişah ve Şeyh Abdülkadir karakterleri aracılığıyla mal ve mülk kavramının Allah'ın emaneti olduğu, bunların sadece iyi işlerde kullanılması gerektiği iletilmesi yer almaktadır. Masal içinde yer alan içerikler çocuğa doğrudan öğüt vermeden sezdirilerek verilmeye çalışılmıştır.

Dil ve anlatım

“İki denizi birbirine bağlayan büyük kanalın iki kıyısındaki tepeleri kaplayan çam ormanları bir yandan güneşin alevli sıcağında yanıyor, diğer yandan kanalın serinliğiyle üşüyorlar.” (s.14)

Masalın anlatımında sade ve duru bir dil kullanılmıştır. Çok az sayıda Arapça ve Farsça kelimeler yer almıştır. İlgili ve merak uyandırıcı bir üslupla okuyucunun dikkati son sayfaya kadar diri tutulmuştur.

Ağaçkakanlar Kitabının Dış Yapı Unsurları Bakımından İncelenmesi**Kitabın ağırlığı ve boyutu**

Kitabın boyutu 19x13 cm'dir. Yapıt çocukların taşıyabileceği ağırlık ve ebattadır.

Kapak ve cilt

Yapıt masal türünde kaleme alınmıştır. Kapak resmi ile içerik uyumludur. Kapak resmi canlı ve dikkat çekici ve yapıtın içeriği hakkında ipuçları verir niteliktedir. Kapakta siyah beyaz renklerde bir ağaçkakan ağacının gövdesinde tasvir edilmiştir. Kitabın ismi kapak resminin üst bölümüne beyaz zemine koyu yeşil tonda sadece baş harfi büyük olacak şekilde yerleştirilmiştir. Yazarın adı kitabın isminin hemen üstüne kırmızı tonda aynı yazı stiliyle ama daha küçük puntuyla yerleştirilmiştir. Yayınevine ait logo kitabın alt kısmında ortaya yerleştirilmiştir. Kitabın arka kapağında da yapıtın kısa bir yorum verilerek aynı resim kullanılmıştır. Kitabın kapağı kalın karton kapaktan oluşmuştur.

Harfler ve sayfa düzeni

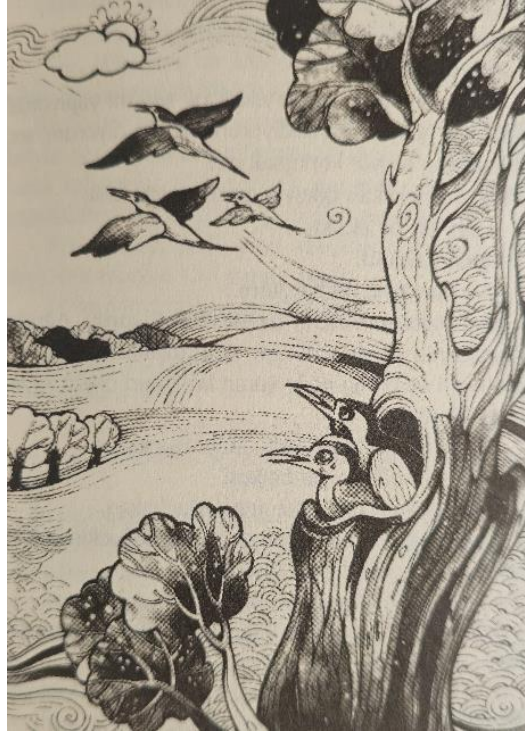
Kitapta kullanılan yazı stili tüm metin boyunca aynı şekilde devam etmiştir. Kitapta sadece başlık italiktir. Diğer diyaloglar, anlatımlar aynı yazı stili ile yazılmıştır. Kitapta yazılar resimlerin önüne geçmemiştir. 111 sayfadan oluşan masalda 6 resim kullanılmıştır. Resimler tam sayfa ve kara kalem çalışması olarak hazırlanmıştır. Sayfalarda yeterli düzeyde kenar boşlukları bırakılmıştır.

Yazım ve noktalama

Kitapta yazım ve noktalama hatası olmadığı tespit edilmiştir.

Resimler

Eserdeki olay örgüsü resimlerle zenginleştirilmiştir. Resimler uyumlu, olay akışını betimleyen, ilgi çekici bir şekilde yerleştirilmiştir. Masalın ilk resmi ana kahramanlar olan Ağaçkakanlardan oluşmaktadır. Özellikle Resim 3'te bir baba ile çocuğu resmedilerek anlatıların kurgu, bir babanın çocuğa anlatımı olduğu betimlenmiştir. Eserde kullanılan görseller konuyu ve eserde gelişecek olayları sezdirecek düzeydedir. Kitaptaki resimler kara kalem çalışmasıyla tam sayfa olarak kitaba konulmuştur.



Şekil 9. Kara kalem olarak çalışılmış görsel örneği (Ağaçkakanlar, 2014)

Ağaçkakanlar Kitabının Kitabın İç Yapı Unsurları Bakımından İncelenmesi

Tür

Kitap masal türünün özelliklerini göstermektedir. Klasik masaldan farklı olarak başlangıç formelleri giriş bölümünde yoktur. Kitabın içinde çeşitli masal formelleri yer almıştır. Masal, olaylar zincirini takip ederek 12 bölümle anlatılmıştır.

Ana fikir ve tema

Masalda tema ebeveyn tutumları ve iletişim olarak ifade edilebilir. Masalın ana fikri ise “Çocuğa ilk eğitimini verirken özverili ve sağ duyulu hareket etmeliyiz. Doğru iletişimle sağlıklı bir aile ortamı gelişir.” şeklinde olabilir.

Konu

On iki bölümden oluşan bu masalda bir babanın çocuğuna anlattığı Ağaçkakan ailesinin yıllardır istedikleri yavruya kavuşmaları ve devamında yaşanan maceralardan bahsetmektedir. Babanın gördüğü kabusla masal başlar. Daha sonra ise yazar araya girer ve olayları en başından anlatmaya karar verir. Bu noktada olaylar belli bir olay örgüsünü takip ederek sürükleyici bir şekilde son bölüme kadar sürer.

Karakterler

Kitabın ana karakter kadrosu: Baba ve masalı dinleyen çocuk, Baba Ağaçkakan, Anne Ağaçkakan, kabusta görülen Yavru Ağaçkakan, Upuy ve Şakir Amca'dan oluşmaktadır.

Baba Ağaçkakan: Çocuk sevgisiyle dolu, koruyucu ve eğiticilik rolü yüksek bir kahraman. Anne Ağaçkakan: Evhamlı, endişeli yavrusuna düşkün. Kabusta Görülen Yavru Ağaçkakan: Dikbaşı, düşüncesiz, sorumsuz. Upuy: Ağaçkakan ailesinin biricik yavrusu. Uslu, düşünceli, saygılı. Şakir Amca: Ceviz bahçesinin sahibi, kuşlardan muzdarip ve acımasız bir karakter.

İleti

Masalda, hem gerçek baba ve çocuk bölümleriyle hem de babanın çocuğu için kurguladığı ağaçkakanlar arasında yaşananlardan ebeveyn çocuk ilişkisine özellikle vurgu yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte küçük yaşlarda doğru iletişimle aile bağının önemi de yazarın asıl vermek istediği mesajlardandır.

Dil ve anlatım

"Nimetler sonsuzdur. Fakat onlarda herkesin hakkı var. Bütün diğer kuşların ve hayvanların ve insanların da hakkı var. Ye, ama ihtiyacın kadar. Bir lokma badem için bin badem kırma. Ağaçları üzme, hırpalama." (s.31).

Masalın anlatımında sade ve duru bir dil kullanılmıştır. İlgi ve merak uyandırıcı bir üslupla okuyucunun dikkati son sayfaya kadar diri tutulmuştur. Kurgu masala uygun ve hedef kitlenin hayal gücünü geliştirebilecek seviyededir. Dilde akıcılığın sağlanması da iletinin aktarımını kolaylaştırmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Cahit Zarifoğlu'nun "Gülücük Çocuk Kitapları" serisi çocuk edebiyatının temel öğelerine (iç ve dış yapı) göre incelenmiştir. İnceleme sonucunda eserlerin bu ilkelere genel olarak uygun olduğu fakat eserlerde yer alan resim ve görsel sayısının içeriğe göre az olduğu bulgusuna erişilmiştir.

Seri olarak yazılan bu eserler farklı metin türleriyle kaleme alınmıştır. Bu bulgu çocukların farklı metin türlerini görmeleri açısından önemlidir. Serideki her eser kendi içinde bir bütündür. Seri kitaplar arasında olay örgüleri, tema, ileti, konu tamamen farklıdır. Yazarın iki eseri şiir türündeyken kalan yedi eser fabl, öykü, masal türlerinde kaleme alınmıştır. Kitapların kapak baskı biçimleri boyutları, ağırlıkları, tercih edilen kâğıdın niteliği ve kapak tasarım şekilleri aynı özellikleri taşımaktadır. Bu benzer nitelikler eserlerin okur kitlesine uygun şekilde tasarlandığı söylenebilir. Kapak resimleri ve kapakta kullanılan renklerin canlılığı, baskının niteliğinin kitapların kalitesini artırdığı ifade edilebilir. Eserlerde kullanılan yazı stilleri ve sayfa düzenleri benzerlik göstermektedir. Kitapların puntosu ve sayfa düzenlerinin hedef kitleye uygun olduğu söylenebilir. Kitap sayfa sayıları eserden esere farklılık gösterebilmektedir. En uzun kitabı 111 sayfayken en kısa kitabı 62 sayfa olarak kaleme alınmıştır. Bu niteliğiyle de okur kitlesi tarafından tercih edilebilecek seçenekler arasındadır. Bu bulgunun eserleri takip etmek isteyen eğitimci ve veliler için dikkat çekici olduğu ifade edilebilir.

Resimler bazı eserlerde beş bazı eserlerde altı olmak üzere tasarlanmıştır. Resimler kara kalem çalışması olarak tam sayfa olarak kitaplarda yer almıştır. Kullanılan resimler metindeki olay örgüsünü yansıtır düzeydedir. Ayrıca okur kitlesinin somutlama becerisi için dikkat çekicidir. Eserlerde yer alan resimlerin hedef kitleye uygun, anlaşılır ve hayal dünyalarını geliştirebilecek nitelikte olduğu düşünülmektedir. Ancak eserlerde yer alan resimlerin yazıya oranla çok az olduğu tespit edilmiştir. Eserlerin görsel özellik taşıması ve birden fazla duyuya hitap etmesinin çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimi için önemli olduğu bilinmektedir. Bu açıdan görsellerin eserlerde az oluşu düşündürücü bir durumdur. Kitaplarda kullanılan dil ve anlatımın açık ve anlaşılır düzeyde olduğu söylenebilir. Serinin genelinde bu ilkeye özen gösterilmiş olup gereksiz veya anlaşılması güç sözcüklerden kaçınılmıştır. Kitaplarda fiil cümlelerinin ağırlıkta olması okur kitlesinin dikkatinin ve merakının canlı tutulması açısından önemlidir. Eserlerde hassasiyetle "iyilik, yardımlaşma, şükür duygusu, merhamet, inanç, misafirperverlik, güzel ve etkili iletişim, erdemli davranış, güzel ahlak" kavramları işlenmiştir. Bu kavramlar eserlerde olay zincirleri içerisinde somutlaştırılarak okuyucuya yansıtılmıştır. Eserlerde iletiler doğrudan doğruya verilmemiş, olay zinciri içinde kurgulanarak çocuğa ilgi çekici ve sürükleyici bir üslupla sunulmuştur. Metinsel kurgu ile çocuk sorgulayarak ve düşleyerek, neden sonuç ilişkisi kurarak ana fikri yorumlayarak bulabilir.

"Gülücük Çocuk Kitapları" serisi çocuk edebiyatı ilkelerine göre incelenen alan yazındaki diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında birtakım sonuçlara ulaşılmıştır. Karakurt İpek (2019b), Cahit Zarifoğlu'nun Yürekdede ile Padişah adlı masalını içerik analizi yöntemiyle değerlendirdiği araştırmasında eserin çocuk edebiyatı ilkelerine uygun olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca eserin çocukların çeşitli bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimlerine katkı sağlayabileceği düzeyde olduğu bulgusuna erişmiştir. Çalışmamızda da benzer bulgulara rastlanıldığını söylemek mümkündür. Yalnızca "Ağaç Okul" adlı eserinde savaş terimleri ve dönemin Afgan savaşının dillendirildiği şiirler yer aldığı için savaş teması işlenmiştir. Bu bakımdan okurların duygu ve düşün dünyasında hassasiyet oluşturabilecek bir eser olduğu ifade edilebilir. Yıldırım ve Erol (2022) Yaşar Kemal'in Yağmurla Gelen eserini inceledikleri araştırmalarında eserin dış yapı açısından uygun olduğu fakat iç yapı açısından (dil anlatım ve eğitsel ilkeler) uygun olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Karaca ve Temizyürek (2017) Sevim Ak'ın kitaplarını inceledikleri çalışmalarında eserlerin dış yapı özellikleri bakımından çocuk edebiyatı ilkelerine yeterli düzeyde uygun olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Eserlerin çocuklar için uygun olması özellikle çocuğa görelilik ilkesi açısından daha nitelikli planlanması gerektiği vurgulanmıştır. Çocukların kitap seçerken öncelikle kapaktan izlenim aldıkları bilgisinden yola çıkıldığında, eserle ilk bağın orada olduğu hatırlatılmış ve ilgi çekici nitelikler barındırması belirtilmiştir. Kurgu ile dış yapı özellikleri uyumlu, birbirini tamamlayan yapıtların daha faydalı olduğu ve bu tür eserlerin çoğaltılması gerektiği ifade edilmiştir. Araştırmamızda ise bu sonuçtan farklı olarak "Gülücük Çocuk Kitapları" serisinin çocuk edebiyatı ilkelerine göre iç yapı ve dış yapı unsurları yönünden uyumlu olduğu ve çocuk okuyucuların ilgisini çekebilecek tasarımda olduğu söylenebilir. Kirazlı (2018) Behiç Ak'ın yapıtlarını incelediği araştırmasında eserlerin çocuk edebiyatı ilkelerine uygun olduğu sonucuna varmıştır. Araştırmamızın da ulaşılan bu sonuçlarla benzer olduğu söylenebilir. Sonuç olarak "Gülücük Çocuk Kitapları" serisi çocuk edebiyatı ilkelerine göre incelendiğinde eserlerin bu ilkelere uygun nitelikler taşıdığı görülmektedir. Eserlerin genelinde çocuğa uygun, örnek rol model olabilecek, bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini önceleyen ve hedef kitlenin empati kurabileceği, hayal dünyalarını zenginleştiren, merak ve ilgilerini artıracak ayrıca araştırma duygularını ve becerilerine katkı sağlayacak, inançlarına da olumlu yansıtacak, okuma alışkanlıklarını ve en önemlisi okuma sevgilerini artıracak içerikler taşıdığı düşünülmektedir. Türkben ve Avan (2020) "Momo" adlı eseri çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından inceledikleri araştırmalarında eserin genel olarak çocuk edebiyatının temel öğeleriyle uyumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Karakurt İpek (2019a) de Nur İncöz'ün romanlarını çocuk edebiyatının temel öğeleri açısından incelediği araştırmasında eserlerin genel olarak çocuk edebiyatının temel ilkelerine uygun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Böylelikle bahsedilen araştırma sonuçları ile çalışmanın sonuçlarının örtüştüğü görülmektedir.

Öneriler

- Cahit Zarifoğlu'nun yazmış olduğu eserler değer, eğitsel unsur ve duyarlılık gibi farklı inceleme yöntemleri ile araştırılabilir.
- Masallar ve hikâyeler çocuklara dilin söz varlığını göstermede öne çıkan türlerdendir. Kitaplarda kullanılan dil ve anlatımın sade olması, kitapların içerisinde yazım ve noktalama hatalarının bulunmaması, deyimlerin, mecazlı söyleyişlerin ve somutlamaların eserlerde sıkça yer alarak dilin zenginliklerini içermesi öğretmenlerin ve velilerin eserleri tavsiye etmeleri açısından önemli olabilir.
- Eserler deneysel çalışmalarda kullanılarak metin içeriklerine ilişkin öğrenci tepkileri ölçülebilir.

Etik Kurul İzni

Araştırma etik kurul izin gerektirmemektedir

Yazar Katkısı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır. Birinci yazar araştırmanın giriş ve yöntem kısmına, ikinci yazar araştırmanın bulgular ve sonuç kısmına katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması yoktur.

Kaynaklar

- Akyüz, M. (2014). *Muzaffer İzgü'nün çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Ateş, B. & Kaya, M. (2023). Çocuk edebiyatı eserlerinin 6. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu, okuma tutumu ve okur öz algısına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(4), 1018-1036. <https://doi.org/10.16916/aded.1333107>
- Avcı, B. (2022). *Koray Avcı Çakman'ın kitaplarının çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Başegmez Tıgılı, H. (2014). *Miyase Sertbarut'un çocuk kitaplarının çocuk edebiyatı öğelerine göre incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çer, E. (2016). *Çocuk edebiyatı*. Eğiten Kitap.
- Ceyhan, M. (2021). *Ahmet Şerif İzgören'in çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Dilidüzgün, S. (2003). *İletişim odaklı Türkçe derslerinde çocuk kitapları*. Morpa Kültür Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2007). *Çağdaş çocuk yazını*. Morpa Kültür Yayınları.
- Doğan, Ç. (2015). *Sevim Ak'ın çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel öğeleri yönünden incelenmesi ve Türkçe eğitimine katkısı*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Erdoğan, M. E. (2021). *Nezihe Meriç'in çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Eroğlu, Z. D. (2016). Çocuk kitapları ve okuma alışkanlığı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (44), 105-116.
- Evsen, K. (2019). *Mustafa Ruhi Şirin'in çocuk şiirleri ve masallarının duyarlık eğitimi açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Güleryüz, H. (2013). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Edge Akademi Yayıncılık.
- Karaca, G. & Temizyürek, F. (2017). *Sevim Ak'ın öykülerinin çocuğa yönelik ilkesi açısından incelenmesi*. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 177-195. Doi: 10.14686/buefad.263572
- Karakurt İpek, G. (2019a). *Nur İzgü'nün romanlarının çocuk edebiyatının temel öğeleri bağlamında incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Karakurt İpek, G. (2019b). Yürekdede ile Padişah adlı masalın çocuk edebiyatı açısından değerlendirilmesi. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi* 2(1), 47-60.
- Kaya, M. (2021). Çocuk edebiyatı eserlerinin taşınması gereken nitelikler. M. Tunagür ve M. N. Kardaş (Ed.), içinde *Çocuk Edebiyatı* (s.117-142). Pegem Akademi
- Kıbrıs, İ. (2016). *Çocuk edebiyatı*. Kök Yayıncılık.
- Kirazlı, N. (2018). *Behiç Ak'ın çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuğa yönelik açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kökçü, Y. (2021). Çocuk kitaplarının biçim ve içerik özellikleri. Ş. Demirel ve S. Seven (Ed.), *Çağdaş Çocuk Edebiyatı* içinde (s.71-87). Pegem Akademi.
- Melanlıoğlu, D. (2020). Çocuk edebiyatındaki kayıp müteccilerin izinde duyarlık eğitimi. *Türkiyat Mecmuası*, 30 (1), s.161-179. Doi: 10.26650/iuturkiyat.720128
- Meral, A. (2016). *Ömer Seyfettin öykülerinin çocuk edebiyatı ölçütleri açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Oğuzkan, A. F. (2013). *Çocuk edebiyatı*. Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2019). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2021). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem Yayınları.
- Şimşek, T. (2014). *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı*. Grafiker Yayınları.
- Şirin, M. R. (2000). *99 soruda çocuk edebiyatı*. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Tekin, E. (2017). *Süleyman Bulut'un çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Temizyürek, F., Şahbaz, N. K., & Gürel, Z. (2021). *Çocuk edebiyatı*. Pegem Akademi.
- Temizyürek, F. (2003). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 161-167.
- Tunagür, M. (2021). TSE öncü çocuk dergisi üzerine bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (53), 155-182. <https://doi.org/10.53568/yyusbed.1003456>
- Türkben, T. & Avan, H. G. (2020). Michael Ende'nin "Momo" adlı eserin çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(2), 451-467
- Ulu, E. ve Baş, B. (2021). Çocuk edebiyatında öğretme ve belleme. E. Çer (Ed.), *Çocuk ve Kitap II: Evrensel İlkeler* içinde (s.1-18). Eğiten Kitap
- Ünsal Batum, A. (2015). *Çocuk edebiyatı yapıtlarının öğrencilerin okumaya güdülenmesine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Yalçın, A. & Aytaş, G. (2017). *Çocuk edebiyatı*. Akçağ Yayınları
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N. ve Erol, T. (2022). Çağdaş çocuk yazını ilkeleri bakımından Yaşar Kemal'in "yağmurla gelen" adlı yapıtı. *International Journal of Language Academy*, 10 (4), 125-143. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.65064>

Extended Abstract

Purpose

In this study, it is aimed to analyze Cahit Zarifoğlu's *Gülücük Children's Books* series, which has not been the subject of previous studies in terms of the fundamental elements of children's literature, according to the fundamental elements of children's literature. In line with this purpose, the following questions were sought: What features do Cahit Zarifoğlu's *Gülücük Children's Books* series have in terms of external structural elements (weight and size of the book, cover and binding, letters and page layout, spelling and punctuation, and pictures)? What are the characteristics of Cahit Zarifoğlu's *Gülücük Children's Books* series in terms of internal structure elements (genre, main idea and theme, subject, characters, message and language and expression)?

Method

In this study, Cahit Zarifoğlu's "*Gülücük Children's Books*" series works were analyzed according to the fundamental elements of children's literature using a case study. A case study is the process of obtaining detailed information from documents and creating a synthesis from this information by examining situations that have not previously been involved in research processes (Creswell, 2016). The material of the study consists of the "*Gülücük Children's Books*" series published by Beyan Publications. The selection of the books was influenced by the author's works that appeal to children and the fact that these works have a series structure. In this study, data were collected through document analysis technique. The findings obtained using this method were interpreted and organized using predetermined criteria. In addition, documentary review is the process of investigating events and phenomena and interpreting the targeted information by obtaining written materials (Yıldırım & Şimşek, 2013). In this study, the author's *Gülücük* series published by Beyan Publishing House was obtained and examined.

Results

These works written in series are written with different text types. It is important for children to see different text types. Each work in the series is a whole in itself. The plot, theme, message and subject are completely different between the books in the series. While two of the author's works are in the genre of poetry, the remaining seven works are written in the genres of fables, stories and fairy tales with a narrative narrative. The cover printing styles, sizes, weights, the quality of the preferred paper and the cover design of the books have the same characteristics. It can be said that these similar qualities are designed in accordance with the readership of the works. It can be stated that the vividness of the cover pictures and the colors used on the cover and the quality of the printing increase the quality of the books. The writing styles and page layouts used in the works are similar. It can be said that the font size and page layouts of the books are suitable for the target audience. The number of pages of the books may vary from work to work. While the longest book is 111 pages, the shortest book is 62 pages. With this quality, it is among the options that can be preferred by the readership. It is also a remarkable feature for educators and parents who want to follow the works. There are no spelling and punctuation errors in the works.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

In this study, in which Cahit Zarifoğlu's "*Gülücük Children's Books*" series was examined according to the fundamental elements of children's literature, the works were examined according to the internal and external structural features that should be in the works of children's literature. As a result of the analysis, it was found that the works generally comply with these principles, but the number of pictures and visuals in the works is less than the content. Furthermore, when the "*Gülücük Children's Books*" series was analyzed according to the principles of children's literature, it was seen that the works have qualities suitable for these principles. It is thought that the works that are with contents that are suitable for children can be exemplary role models, prioritize their cognitive and affective development, empathize with the target audience, enrich their imagination, increase their curiosity and interest, contribute to their research feelings and skills, reflect positively on their beliefs, increase their reading habits, and most importantly, their love of reading.

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Siber Güvenliğe Yönelik Farkındalıklarının Belirlenmesi: Ordu Üniversitesi Örneği

Servet KILIÇ¹ 

Öz

Bu çalışmada, Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin siber güvenliğe yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede öğrencilerin; cinsiyetleri, bölümleri, internet kullanım sıklıkları ve amaçları dikkate alınmıştır. Çalışma nicel araştırmalar arasında yer alan tarama yöntemiyle yürütülmüştür. Çalışmaya teknik ve sosyal bilimlerde öğrenim gören 403 öğrenci katılmıştır. Elde edilen nicel veriler üzerinde yapılan normal dağılım testleri sonrası, bulgular parametrik olmayan testler (Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis Testi) yoluyla elde edilmiştir. İnternet kullanım sıklığı ile ilgili veriler betimsel istatistik tekniklerine göre analiz edilmiş, bulgular yüzde ve frekans değerleri ile sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre; teknik ve sosyal bilimlerde öğrenim gören öğrencilerin siber güvenlik farkındalıkları yüksek düzeydedir. Özellikle Bilgisayar Teknolojileri, Hakla İlişkiler ve İşletme Yöntemi bölümü öğrencileri diğerlerinden pozitif olarak farklılaşmıştır. Turizm bölümü öğrencilerinin siber güvenlik farkındalık düzeyi yüksek olmakla birlikte diğerlerine oranla daha düşüktür. Cinsiyet ve internet kullanım faktörü öğrencilerin farkındalık düzeylerini etkilememiştir. Öğrenciler interneti daha çok; bilgi edinme, sosyal medya, oyun ve eğlence amaçlı olarak kullanmaktadır.

Anahtar kelimeler: Siber güvenlik, meslek yüksekokulu, farkındalık.

Geliş: 15 Nisan 2025, **Kabul:** 18 Mayıs 2025, **Yayın:** 25 Haziran 2025

Determining the Awareness of Vocational School Students Regarding Cybersecurity: The Example of Ordu University

Abstract

This study aims to determine the cybersecurity awareness levels of vocational school students. In this context, the students' gender, departments, Internet usage frequency and purposes were taken into consideration. The study was conducted using the scanning method, which is among the quantitative studies. 403 students studying technical and social sciences participated in the study. After the normal distribution tests were performed on the quantitative data, the findings were obtained through nonparametric tests (Mann-Whitney U test, Kruskal Wallis test). Data on Internet usage frequency were analyzed using descriptive statistics techniques, and the findings were presented with percentage and frequency values. According to the findings the cybersecurity awareness levels of students studying technical and social sciences were high. Especially the students of computer technologies, public relations and business method departments differed positively from the others. Although the cybersecurity awareness level of tourism department students was high, it was lower than that of the others. Gender and Internet usage did not affect students' awareness levels. Students mostly used the Internet for information, social media, games and entertainment purposes.

Keywords: Cyber security, vocational school, awareness.

Received: 15 April 2025, **Accepted:** 18 May 2025, **Published:** 25 June 2025

¹ Ordu Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Ordu, servetkili@odu.edu.tr

Atıf: Kılıç, S. (2025). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin siber güvenliğe yönelik farkındalıklarının belirlenmesi: Ordu Üniversitesi örneği. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi* 10(1), 101-112. <https://doi.org/10.47479/ihead.1676690>



© Ihlara 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

Teknolojinin hızlı gelişmesiyle birlikte dijital araçlar ve ortamlar hayatın birçok alanında kullanılmaya başlanmıştır. Bilgi iletişim teknolojilerinde yaşanan değişimler bilgisayar ve internet kullanımını da artırmıştır. Bireyler kişisel verileri, maddi varlıkları ve sağlık gibi bilgilerini dijital ortamda tutarken, günlük yaşantılarını ve düşüncelerini de kendi istekleriyle bu ortamlarda paylaşmaktadır. Özellikle sosyal ağların (Facebook, Instagram, X, TikTok) kolay erişilebilir olması, birçok kitlenin bu ağları bilgi paylaşımı ve iletişim kanalı haline gelmiştir (Arıcak vd., 2012, Aslan, 2020). Bu durumun birçok avantajı olmasının yanı sıra, bilgilerin güvenliğine yönelik endişeleri de beraberinde getirmektedir. İnternet kullanımının artmasıyla birlikte siber tehdit ve saldırılara maruz kalan kullanıcı sayısı da artmakta olup, siber suçlar teknolojik gelişmelerle birlikte çeşitlenmekte ve artmaktadır (Salem vd., 2021). Kişilerin bilgisi ve izni dışında veriler diğer şahıslar tarafından paylaşılabilir ve farklı amaçlarla kullanılabilir. Banka hesaplarına erişim yapılarak hesap bakiyesi sıfırlanabilir. Sosyal medya şifreleri ele geçirilerek kişinin bilgisi dışında yüz kızartıcı paylaşımlar yapılabilir. Bu gibi beklenmedik ve istenmeyen güvenlik zafiyetleri sonrasında, kişiler toplum önünde olumsuz durumlara düşürülebilir, hukuki yaptırımlara veya cezalara maruz kalabilir. Özellikle çocuklar ve gençler saldırıya, şiddete ve çeşitli zorbalıklara maruz kalabilir (Eroğlu, 2014).

Sanal ortamlarda olumsuzlukların önlenmesinde siber güvenlik günümüzde büyük bir önem taşımaktadır. Siber güvenlik, yapılan her türlü saldırıların belirlenmesi, önlenmesi ve çeşitli önlemler alınarak bilgilerin korunmasıdır (Barrett, 2018). Daha kapsamlı bir yaklaşımla siber güvenlik; kişilerin her türlü haklarını ve varlıklarını korumak amacıyla benimsenebilecek politikaları, kullanılabilir araçları, güvenlik önlemlerini, risk yönetimlerini, eylemleri ve uygulamaları içermektedir (International Telecommunication Union, 2008). Siber güvenliğin sağlanmadığı ortamlarda yapılan saldırılar, veri ihlalleri ve kimlik hırsızlıkları; kişisel bilgilerin ve kurumsal verilerin güvenliğini tehdit etmektedir. Bu nedenle siber güvenlik, sadece teknoloji dünyasında çalışan profesyonellerin değil, tüm bireylerin ve kuruluşların öncelikli sorumluluğu haline gelmiştir.

Siber güvenlik zafiyetleri sonrası kişiler; siber zorbalık, taciz ve istismar gibi olumsuzluklara da maruz kalabilirler. Siber zorbalık, sanal ortamlarda bilgi ve iletişim teknolojileri yoluyla özel veya tüzel kişilere karşı yapılan teknik, psikolojik ve fiziksel olarak verilen zararlar (Arıcak, 2011; Barlet ve Chamberlin, 2017). Sosyal medyada asılsız ve alay edici paylaşımlar yapılarak dalga geçilmesi ve iftiralara atılması (Süslü, 2016), oyun veya doğrudan iletişim amacıyla kullanılan mesajlaşma platformlarında; incitici, hakaret, taciz ve tehdit içerikli mesajlar yazmak (Süslü, 2016), fidye yazılımları yoluyla bilgilerin ele geçirilmesi ve kişilerden fidye talep edilmesi (Hatipoğlu ve Tunacan, 2021) gibi durumlar siber zorbalığa örnek gösterilebilir. Sosyal medya platformlarında çok fazla vakit geçiren ve internet kullanım süresi artan bireylerin zorbalığa maruz kalma ihtimalleri de artabilmektedir (Türk ve Şenyuva, 2021). Akıllı telefonların yaygınlaşmasıyla birlikte internet ortamında sıkça vakit geçiren farklı yaş gruplarındaki bireyler doğrudan ve dolaylı olarak zorbalıklara maruz kalabilirler (Chen vd., 2017). Öte yandan bazı araştırmacılar, internette daha fazla vakit geçiren kişilerin, teknolojiye dair becerilerini daha fazla geliştirebileceklerini ifade etmektedir (Özbek, 2019). Bu, onları potansiyel tehditlere karşı daha dikkatli ve bilinçli hale getirebilir. Örneğin, bir öğrenci sürekli olarak dijital araçlarla ilgilenirken; antivirüs yazılımları, VPN kullanımı veya şüpheli e-postalarla ilgili daha fazla bilgi edinebilir. Bu tür öğrencilerin siber güvenlik farkındalıkları da zamanla artabilir. Özellikle sosyal medya, video izleme ve oyun oynama gibi platformlarında geçirilen zaman, öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda karşılaştıkları tehlikeler hakkında farkındalık yaratabilir.

Siber zorbalık olarak başlayan ve daha sonra siber tacize dönüşen durumlara da rastlanmaktadır. Siber tacizin görülme sıklığı cinsiyete bağlı olarak da değişiklik gösterebilir. Toplumda kadınların ve erkeklerin teknolojiye olan ilgisi ve bu alandaki becerileri farklı olabilir. Bu durum, kadınların siber güvenlik tehditlerini daha fazla önemsemelerine neden olabilir. Kadınlar, çevrimiçi ortamda daha fazla cinsiyet temelli saldırılarla karşılaşabilirler. Cinsiyet temelli saldırılar, kadınların siber güvenliğe olan yaklaşımını etkileyebilir ve onları dijital dünyada daha temkinli hale getirebilir. Çevrimiçi ortamlarda özellikle kız çocuklarına ve kadınlara siber taciz şeklinde başlayarak cinsel tacize kadar giden vakalara rastlanmaktadır (Doğan vd., 2018). Yaman ve Sönmez (2015) ergenlerin siber zorbalık eğilimlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmada, ergenlerin siber zorbalık eğilimlerinin cinsiyete göre değiştiğini belirtmişlerdir. Özer Öksüzöğlü (2021) kadınlara yönelik siber zorbalık durumlarını ve önleme çabalarını ele aldığı çalışmada, en fazla dikkat çeken konulardan birisinin kadınlara yönelik cinsel saldırılar olduğunu ifade etmiştir.

Literatürde farklı yaş gruplarındaki öğrenciler için yapılan siber güvenlik çalışmalarına rastlanmaktadır. Şener vd. (2022) pandemi sürecinde siber güvenlik farkındalıkları kapsamında üniversite öğrencilerinin siber zorbalık ve siber mağduriyet düzeylerini belirlemeye çalışmışlardır. Edinilen sonuçlarda, öğrencilerin yaklaşık yüzde 30'unun siber mağduriyet yaşadıkları görülmüştür. Özbek (2019) hizmet öncesi öğretmenlerinin kişisel siber güvenlik sağlama durumlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının siber güvenlik farkındalıklarının orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca erkek adayların siber güvenlik farkındalıklarının, kadın adaylardan yüksek olduğu ifade edilmiştir. Yine interneti daha sık kullanan adayların farkındalıklarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Moallem (2019), üniversite öğrencilerinin siber güvenlik farkındalıklarını araştırdığı çalışmada, öğrencilerin kişisel verilerini nasıl koruyacakları konusunda çok fazla bilgi sahibi olmadıklarını vurgulamıştır. Bhatnagar ve Pry (2020), öğrencilerin sosyal medya sitelerinin kişisel gizliliği ve siber güvenliğine ilişkin tutumlarını, farkındalıklarını ve algılarını belirlemiştir. Bulgular, öğrencilerin sosyal medya platformlarının kullanımındaki gizlilik ve güvenlik risklerinin farkında olduklarını, bu alanda ek eğitime değer verdiklerini ve bunu önerdiklerini göstermiştir.

Siber güvenlik farkındalığı oluşmamış ve tehditleri önlemeye yönelik bilgisi sınırlı olan kişilerin olumsuz durumlarla karşılaşma olasılığının daha yüksek olduğu söylenebilir. Siber saldırıların artan sıklığı, güvenlik yazılımlarının yeterli olmadığını ve internet kullanıcılarının siber güvenlik bilgisiyle donatılması gerektiğini ortaya koymaktadır (Aksoğan vd. 2018). Siber güvenlik ile ilgili farkındalığın oluşmasında teknik bilgilerin yanı sıra psikolojik etmenler de etkili olabilir. Bireylerin siber tehditleri algılaması, kişilik özellikleri, risklere karşı tepkileri ve güvenlik önlemlerini uygulama motivasyonları psikolojik faktörlerle doğrudan ilişkilidir (Yiğit ve Seferoğlu, 2019). Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışma, A/B tipi kişilik özelliklerinin siber güvenlik farkındalığı üzerinde etkili olduğunu göstermiştir (Şimşek, 2024). Bireylerin siber tehditleri algılamaları ve bu tehditlere karşı verdikleri tepkiler, güvenlik davranışlarını etkileyebilir. Örneğin, kimlik avı saldırılarını hafife alan bireyler, gerekli önlemleri almayabilirler (Bada vd., 2019). Dolayısıyla bireylerin daha bilinçli olması ve her türlü olumsuzluklara karşı gerekli tedbirleri alması gereklidir.

Günümüzde ilkokuldan üniversiteye kadar farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilere siber güvenlik ve güvenli internet kullanımı noktasında bilgilendirme çalışmaları yapılmaktadır. Özellikle üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin siber güvenliğe ilişkin farkındalıklarını ortaya koymak ve onları bilgilendirici ve eğitici çalışmalar yapmak oldukça önemlidir (Özbek, 2019; Şener vd., 2022). Üniversitelerde farklı alanlarda ve bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin siber güvenlik farkındalıkları değişkenlik gösterebilir. Bilgisayar, tablet veya telefon gibi araçlarla interneti sadece ihtiyaç için kullanan öğrencilerin yanı sıra, belirli bir amaç için kullanan öğrencilerin siber güvenlik uygulamaları değişebilir. Özellikle meslek yüksekokullarında hem teknik bilimlere hem de sosyal bilimlere ait bölümlerin olması, öğrencilerin siber güvenlik farkındalıklarının alan farklılıklarına göre nasıl değiştiği noktasında önemli bilgiler verebilir. Bilgisayar teknolojisi ile ilgili bölümler bilgisayar ağları, yazılım geliştirme, sistem güvenliği ve şifreleme gibi konuları ele alır. Bu öğrenciler genellikle siber güvenliği teknik bir konu olarak ele alır ve siber saldırılar, güvenlik protokolleri ve ağ güvenliği gibi konularda daha fazla bilgi sahibidirler. Elektrik ve elektronik ile ilgili bölümler genellikle donanım ve sistemlerle ilgilenirler. Bu bölümlerde eğitim gören öğrenciler, siber güvenliği daha çok donanım güvenliği ve fiziksel cihazlar üzerinden düşünürler. Siber güvenlik algıları; donanımın güvenliği, sistemin korunması ve sensörler gibi teknolojilerle ilişkilidir. Otomotiv teknolojileri, mobilya, tekstil, işletme, iktisat ve halkla ilişkiler gibi alanlarda siber güvenlik eğitimi daha az yer tutabilir. Ancak dijitalleşmenin arttığı ve teknolojinin her sektörde daha fazla yer aldığı düşünüldüğünde, bu bölümlerde de temel siber güvenlik farkındalıklarının ortaya konulması gerekli görülebilir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme bağlı olarak siber güvenlik farkındalıklarındaki değişimi anlamak, eğitim programlarının ne derece etkili olduğunu ve hangi alanlarda iyileştirme yapılması gerektiğini değerlendirmek için önemlidir. Bu nedenle güvenlik sorunlarını azaltmak veya önlemek için öğrencilerin farkındalığı artırmak ve insanları güvenlik konusunda eğitmek gereklidir (Kovačević vd., 2020). Öğrencilerin siber güvenlik uygulamalarının doğru bir şekilde belirlenmesi, siber saldırılara karşı daha hazırlıklı olmalarına ve güvenli bir dijital yaşam sürmelerine yardımcı olabilir. Elde edilen bulgular, okul yöneticilerine ve eğitimcilere siber güvenliğin önemi ve eğitimi noktasında bir farkındalık oluşturabilir. Kullanıcıların siber güvenlik ve güvenli kullanım becerisi bilgisi eksikliği, siber ortamda kendilerini güvensiz hissetmelerine neden olmaktadır. Bu kapsamda bu çalışmada, Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin siber güvenliğe yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Soruları

1. Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin cinsiyete bağlı olarak siber güvenlik farkındalık düzeyleri nasıl değişmektedir?
2. Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin bölümlerine bağlı olarak siber güvenlik farkındalık düzeyleri nasıl değişmektedir?
3. Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin internet kullanım sıklıklarına bağlı olarak siber güvenlik farkındalık düzeyleri nasıl değişmektedir?
4. Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin interneti kullanım amaçları nasıl çeşitlenmektedir?

Yöntem

Araştırma nicel araştırmalar arasında yer alan tarama yöntemiyle yürütülmüştür. Tarama araştırmaları diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem grubunun görüşlerini ya da özelliklerini (Bilgi, ilgi, algı, farkındalık, kaygı, tutum, inanç vb.) betimlemek amacıyla yapılmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Veriler, belirli bir zamana yayılmadan anlık olarak topluluğun her bireyinden değil bir kitleyi temsil eden parçasından kesitsel olarak toplanmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2006.).

Katılımcılar

Katılımcıların belirlenmesinde; yüz yüze kolay ulaşılabilir olması, gönüllülüğe bağlı olması ve yeterli örnekleme sahip olunması gibi nedenlerden dolayı amaçlı örnekleme yöntemleri arasında yer alan uygun örnekleme tekniği tercih edilmiştir (Teddlie ve Yu, 2007). Bu çerçevede araştırmanın örneklemini Ordu ili merkez ve ilçelerinde Üniversitenin teknik ve sosyal bilimlerinde öğrenim gören meslek yüksekokulu öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrenciler cinsiyet, bölüm ve internet kullanım sıklığı durumlarına göre kategorize edilmiştir. Tablo 1'de öğrencilerin demografik bilgileri yer almaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin demografik özellikleri.

Kategori	Demografik Bilgi	N
Cinsiyet	Erkek	244
	Kadın	159
Bölüm	Bilgisayar Teknolojileri	115
	Elektronik Teknolojisi	46
	Halk ve İlişkiler	31
	İnşaat Teknolojileri	48
	İşletme Yönetimi	35
	Makine ve Metal Teknikleri	34
	Mimari Dekoratif	32
	Muhasebe	32
	Turizm	30
İnternet Kullanım Sıklığı	3 saat altı	79
	3-5 saat	217
	5 saat üstü	107
Toplam		403

Tablo 1’deki veriler incelendiğinde örneklem içerisinde erkekler (N=244), Bilgisayar Teknoloji bölümü (N=115) ve 3-5 saat arası internet kullanan öğrenciler (N=217) çoğunluktadır. İnternet kullanım sıklığı ile ilgili belirlenen seçenekler daha önce yapılan çalışmalar referans alınarak belirlenmiştir (Şener vd., 2022).

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak Arpacı ve Sevinc (2022) tarafından geliştirilen siber güvenlik ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe versiyonu yazardan e posta yoluyla istenmiş ve ölçek kullanım izni alınmıştır. 25 maddeden oluşan ölçek 5’li likert tipinde hazırlanmıştır. Maddeler “kesinlikle katılmıyorum (1 puan)” ve “kesinlikle katılıyorum (5 puan)” arasında seçeneklere ayrılmış ve puanlandırılmıştır. Toplam sekiz ters madde bulunan ölçekte puanlamalar da ters yapılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 25 iken, en yüksek puan 125’tir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0.88’dir. Ölçek verileri toplanırken öğrencilerin internet kullanım amacını ortaya koymak amacıyla demografik bilgi de alınmıştır. Seçenekler arasında; eğitim ve araştırma, sosyal medya, eğlence ve diğer şeklinde maddeler yer almıştır. Diğer seçenek açık uçlu olarak verilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin genel farkındalık düzeyini belirleyebilmek için değerlendirme ölçütü ortaya konmuştur (Tablo 2).

Tablo 2. MYO öğrencilerinin siber güvenlik farkındalık düzeylerini değerlendirme ölçütü.

Ölçek birimi aralığı	Ölçek toplam puanı aralığı	Değerlendirme Ölçüt Düzeyi
1.00 - 1.79	25 - 45	Çok düşük
1.80 - 2.59	46 - 65	Düşük
2.60 - 3.39	66 - 85	Orta
3.40 - 4.19	86 - 105	Yüksek
4.20 - 5.00	106 - 125	Çok Yüksek

Tablo 2’de belirtilen ölçütler Özbek (2019) tarafından yürütülen çalışmadan referans alınmıştır. Ölçeğin her bir maddesine verilen puan aralıkları ve tüm maddelerden elde edilen toplam puan birlikte değerlendirilerek bir ölçüt ortaya konmuştur.

Bağımsız değişkenlere bağlı olarak ölçekten elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla öncelikle normallik testi yapılmıştır. Kolmogorov-Smirnov (0.061, $p<0.05$) ve Shapiro Wilk (0.939, $p<0.05$) test sonuçları sonrasında siber güvenlik ölçeğinden elde edilen puanlar normal dağılım göstermemiştir. Cinsiyet değişkenine bağlı puanlar incelendiğinde, kadınlardan elde edilen puanlar normal dağılım göstermemiştir (0.099, $p<0.05$). İnternet kullanım sıklığı değişkenine bağlı puanlar incelendiğinde, 1-3 saat (0.086, $p<0.05$) ve 3-5 saat (0.073, $p<0.05$) puanları normal dağılım göstermemiştir. Bölüm değişkenine bağlı olarak puanlar incelendiğinde, Bilgisayar (0.089, $p<0.05$), İşletme Yönetimi (0.157, $p<0.05$), Makine ve Metal Teknolojileri (0.158, $p<0.05$) ve Mimari Dekoratif (0.145, $p<0.05$) puanları normal dağılım göstermemiştir. Normallik test sonuçlarına bağlı olarak puanlar üzerinde parametrik olmayan testler uygulanmıştır. Cinsiyet puanları arasındaki farkı incelemek için Mann Whitney U testi, internet kullanım sıklığı ve bölüm puanları arasındaki farkları incelemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Mann Whitney U testi bağımsız iki bağımsız değişkenin ortanca değerlerini karşılaştırmak için kullanılır (Kalaycı, 2016). Kruskal Wallis testi üç veya daha fazla bağımsız değişkenin ortanca değerlerini karşılaştırmak için kullanılır (Kalaycı, 2016). Öğrencilerin internet kullanım amacını belirlemek amacıyla betimsel analiz yapılmış ve verilerin frekans ile yüzdeleri hesaplanmıştır.

Bulgular

Araştırma soruları çerçevesinde bulgular kategorize edilmiştir. Öncelikle bağımsız değişkenler ile ilgili ortalamalara bağlı olarak ortaya çıkan tüm tanımlayıcı istatistiksel bulgular çıkarılmıştır. Daha sonra veriler üzerinde parametrik olmayan testler yapılarak ortancaya bağlı olarak anlamlı farklılıkların olup olmadığına dair bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Tablo 3'teki bulgulara göre; cinsiyete, bölüme ve internet kullanım sıklığına bağlı olarak MYO öğrencilerinin siber güvenlik farkındalık düzeyleri yüksektir (Yüksek düzey puan aralığı: 86-105).

Tablo 3. Bağımsız değişkenlere bağlı tanımlayıcı istatistik analiz bulguları.

Kategori	Değişkenler	N	M	Sd
Cinsiyet	Erkek	244	98.21	11.45
	Kadın	159	97.16	12.46
Bölüm	Bilgisayar Teknolojileri	115	101.39	8.22
	Elektronik Teknolojisi	46	97.8	10.8
	Halk ve İlişkiler	31	99.45	11.89
	İnşaat Teknolojileri	48	93.72	13.32
	İşletme Yönetimi	35	100.54	15.53
	Makine ve Metal Teknikleri	34	93.29	14.7
	Mimari Dekoratif	32	95.06	15.27
	Muhasebe	32	96.96	9.77
	Turizm	30	94.6	7.37
	İnternet Kullanım Sıklığı	3 saat altı	79	99.68
3-5 saat		217	96.52	11.71
5 saat üstü		107	99.01	10.24

Cinsiyete Bağlı Olarak Öğrencilerin Siber Güvenlik Farkındalıklarına Yönelik Bulguları

Erkek ve kadın öğrencilerin siber güvenlik ortanca puanları ve puan farklılıklarının anlamlı olup olmadığını gösteren bulgular Tablo 4'te verilmiştir. Mann Whitney U testi sonuçlarına göre erkek öğrencilerin test puanları (Ortc.=98.5), kadınların test puanlarından (Ortc.=97) yüksektir. Elde edilen bu bulgulara göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır (U=18081.5, p>0.05).

Tablo 4. Cinsiyete bağlı bulgular.

Cinsiyet	N	Ortc.	Sıralar Ortalaması	U	p
Erkek	244	98.5	207.4	18081.5	.249
Kadın	159	97	193.72		

İnternet Kullanım Sıklığına Bağlı Olarak Öğrencilerin Siber Güvenlik Farkındalıklarına Yönelik Bulguları

Farklı sıklıkta internet kullanan MYO öğrencilerinin siber güvenlik ortanca puanları ve puan farklılıklarının anlamlı olup olmadığını gösteren bulgular Tablo 5'te sunulmuştur. Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre öğrencilerin internet kullanım sıklığı; 1 ile 3 saat arası (Ortc.=99), 5'ten fazla saat (Ortc.=98) ve 3 ile 5 saat arası (Ortc.=97) olarak sıralanmaktadır. Puanlar arasındaki bu farklılıklara rağmen bu sonuçlar anlamlı bir fark ortaya koymamıştır (H(2)=4.455, p>0.05).

Tablo 5. İnternet kullanım sıklığına bağlı bulgular.

İnternet Kullanım Sıklığı	N	Ortc.	H	p
1-3 saat	79	99	4.455	.108
3-5 saat	217	97		
5+ saat	107	98		

Bölgümlere Bağlı Olarak Öğrencilerin Siber Güvenlik Farkındalıklarına Yönelik Bulguları

Farklı bölümlerde öğrenim gören MYO öğrencilerinin siber güvenlik ortanca puanları ve puan farklılıklarının anlamlı olup olmadığını gösteren bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir. Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre bölümlere bağlı olarak öğrencilerin siber güvenlik farkındalıkları arasında anlamlı bir fark vardır (H(8)= 26.921, p<0.05). Anlamlı farklılıkların hangi bölümler arasında olduğunu gösteren Tablo 7'ye göre Bilgisayar bölümü öğrencilerinin siber güvenlik farkındalıkları genel olarak diğer bölümlere göre daha yüksektir. Turizm bölümü öğrencilerinin ise siber güvenlik farkındalıkları genel olarak daha düşüktür.

Tablo 6. Bölümlere bağlı bulgular.

Bölüm	N	Ortc.	H	p
Bilgisayar Teknolojileri	115	101	26.921	.001
Elektronik Teknolojisi	46	97.5		
Halk ve İlişkiler	31	99		
İnşaat Teknolojileri	48	95		
İşletme Yönetimi	35	98		
Makine ve Metal Teknikleri	34	94		
Mimari Dekoratif	32	96.5		
Muhasebe	32	98		
Turizm	30	93.5		

Tablo 7. Bölümler arasında oluşan puan farklılıkları için çiftler arası karşılaştırma bulguları.

Bölüm	Bilgisayar Teknolojileri (p)	İşletme Yönetimi (p)	Halk ve İlişkiler (p)
İnşaat Teknolojileri	.000**		.047*
Makine ve Metal Teknikleri	.001*		
Mimari Dekoratif	.027*		
Muhasebe	.025*		
Turizm	.000**	.028*	.025*

* p<0.05, ** p<0.01

Öğrencilerin İnterneti Kullanım Amaçlarına Yönelik Bulguları

Ölçek doldurma sürecinde 403 öğrenciden internet kullanım amaçlarının belirlenmesi istenmiştir. Ortaya konulan bu bulgularda öğrenciler birden fazla seçeneği işaretleyebilmişlerdir. Tablo 8'e göre, öğrencilerin yüzde 38'i (N=152) bilgi edinmek, neredeyse yarısı sosyal medya (N=196, % 48) ve yüzde 31'i (N=126) oyun ve eğlence için interneti kullanmaktadır.

Tablo 8. Öğrencilerin internet kullanım amaçları.

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Bilgi edinme	46	11
Bilgi edinme- Sosyal medya	83	21
Bilgi edinme- Oyun ve eğlence	23	6
Sosyal medya	113	28
Sosyal medya-Oyun ve eğlence	43	10
Oyun ve eğlence	60	15
Vakit geçirme	35	9
Toplam	403	100

Tartışma

Bu çalışmada Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin siber güvenlikle ilgili farkındalık düzeyleri ortaya konulmuştur. Genel olarak öğrencilerin siber güvenlik farkındalıklarının yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yüzde 38'i interneti bilgi edinmek amaçlı olarak kullanmaktadır. Bilgi sağlayan güvenilir birçok site olmasına karşın kötü amaçlı olarak bilgi sağlayan birçok internet sitesi de mevcuttur. Bu süreçte çoğu öğrenci iyi veya kötü deneyimler yaşayabilmektedir. Yaşanan deneyimler öğrencilerin siber güvenlik bilinç ve farkındalık düzeylerini artırmada etkili olabilir (Özbek, 2019).

Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin neredeyse yarısı sosyal medya kullandıklarını belirtmiştir. Sosyal medyadan öğrencileri bilinçlendirmeye yönelik farklı türden yararlı bilgiler edinilebildiği gibi bu platformlarda bilgi gizliliği ve güvenliğini etkileyebilecek unsurların da yer aldığı bilinmektedir. Literatürde üniversite öğrencilerinin sosyal medyadan gizlilik ve güvenliğe ilişkin gelebilecek tehditlerin farkında oldukları belirtilmiştir (Bhatnagar ve Pry, 2020).

Cinsiyete bağlı olarak MYO öğrencilerinin siber güvenlik farkındalıkları arasında bir fark olmadığı, fakat her ikisinin de farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Literatürde siber güvenlik ve tehditlerine yönelik yürütülen çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bazı çalışmalarda cinsiyetin etkili olmadığı belirtilirken (Karacı vd., 2017; Korkmaz, 2016), bazı çalışmalarda etkili olduğu vurgulanmaktadır (Özbek, 2019). Kadınlar çevrimiçi ortamlarda erkeklere göre daha fazla siber zorbalığa veya siber tacize maruz kalabilmektedir (Doğan vd., 2018). Bu durum kadın öğrencilerin bu ortamlarda daha bilinçli hareket etmesini ve siber güvenliğe yönelik farkındalıklarının yüksek olmasını sağlayabilir. Farklı olarak, Özbek (2019) erkek öğretmen adayların siber güvenlik farkındalıklarının kadın adaylardan yüksek olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada da erkek öğrencilerin siber güvenlik farkındalıkları az da olsa kadınlardan yüksektir ama bu fark anlamlı değildir.

Bölüm farklılıklarına göre öğrencilerin siber güvenlik farkındalıkları incelendiğinde; tüm bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin siber güvenlik farkındalıkları yüksek düzeydedir. Bilgisayar, elektronik, inşaat, makine ve mekatronik

gibi sayısal bilimlere ait bölümlerde alana özgü bilgisayar destekli birçok çevrimiçi veya masaüstü uygulamalar kullanılmaktadır. İşletme, iktisat, muhasebe ve halkla ilişkiler gibi sosyal bilimlere ait bölümlerde kişisel ve finans bilgilerinin yönetildiği bilgisayar destekli uygulamalara yer verilebilmektedir. Dolayısıyla MYO öğrencilerinin bilgi araçlarını yoğun bir şekilde kullanmaları ve bu konularda dijital okuryazar olmaları siber güvenliğe yönelik farkındalıklarını da artırabileceği düşünülmektedir. Bilgisayar Teknolojileri bölümü öğrencilerinin siber güvenlik farkındalıkları genellikle birçok bölüme göre olumlu yönde farklılık oluşturmuştur. Öğrencilerin genellikle teknolojiye ve dijital dünyaya oldukça ilgi duyması, siber güvenlik gibi önemli bir konuya karşı da duyarlı olmalarını sağlayabilir (Karacı vd., 2017). Çünkü bilgisayar ağları, internet programcılığı, web tasarımı, test ve otomasyon, sunucular ve siber güvenlik konularına öğretim programlarında yer verilebilmektedir. Bu durum onları, yazılım geliştirme sürecinde yazılımda karşılaşılabilecek güvenlik açıklarını, zafiyetlerini ve tehditlerini fark etme konusunda daha dikkatli hale getirebilir. Kendi yazılımlarını geliştirirken güvenliği göz önünde bulundurmamak, onlara siber güvenlik farkındalığı kazandırabilir.

Turizm bölümünde öğrenim gören öğrencilerin siber güvenlik farkındalıkları; bilgisayar teknolojileri, işletme yönetimi ve halk ve ilişkiler bölümlerine göre anlamlı bir şekilde daha düşük çıkmıştır. Öğrencilerin sorumlu olduğu bölüm müfredatlarında siber güvenlik ve dijital güvenlik ile ilgili konular ve kavramlar diğer bölümlere göre daha sınırlı düzeyde yer almaktadır. Bu durum öğrenim sürecinde öğrencilerin siber güvenlik teknolojileriyle etkileşim düzeylerini de etkileyebilir. Dijital okuryazarlığın siber güvenlik ile ilgili farkındalığın oluşmasında önemli bir etkisi vardır (Altun ve Yukselturk, 2024). Turizm bölümü öğrencileri müfredatlarında genellikle seyahat, konaklama, pazarlama ve müşteri hizmetleri gibi konulara yoğunlaştıkları için siber güvenliğe olan ilgileri ve yönelimleri daha düşük olabilir. Turizm sektörü, dijital teknolojilerden giderek daha fazla faydalansa da bazı öğrenciler teknolojiyi sadece bir araç olarak görebilir ve bu nedenle siber güvenlik riskleri ve korunma yöntemleri hakkında derinlemesine bir anlayışa sahip olamayabilir. Halkla İlişkiler bölümü öğrencileri, dijital platformlar ve sosyal medya araçları ile sürekli etkileşim halindedir (Yavuz, 2017). Bu platformlar, siber güvenlik riskleri ve tehditleri için önemli bir alan oluşturabilir. Öğrenciler, çevrimiçi itibar yönetimi, kriz iletişimi ve sosyal medya kampanyaları gibi konuları öğrenirken, dijital güvenlik konularına da aşina olabilirler. Ayrıca halkla İlişkiler, genellikle müşteri verilerini, medya listesini, marka bilgilerini ve diğer hassas bilgileri yönetmeyi de ele alır (Koçyiğit, 2017). Bu durum siber güvenliğin ve veri korumanın önemini öğrencilere benimsetebilir. İşletme yönetimi bölümü öğrencilerinin siber güvenlik farkındalıklarının anlamlı bir şekilde yüksek olmasının nedenleri arasında; şirketlerin verimliliği artırmak, maliyetleri düşürmek ve müşteri hizmetlerini iyileştirmek amacıyla dijital teknolojilere yönelimleri gösterilebilir. Bu durum işletme yönetimi öğrencilerinin dijital sistemler, yazılımlar ve bulut hizmetleri gibi araçlarla sık sık etkileşimde bulunmalarına neden olabilir (Çalışkan, 2025). Teknolojinin bu kadar iç içe olması, siber güvenlik farkındalığının önemini öğrencilere kazandırabilir.

MYO öğrencilerinin daha çok 3 ile 5 saat arasında internette vakit geçirdikleri görülürken, internet kullanan öğrencilerin kullanım sıklığına bağlı olmaksızın siber güvenlik farkındalıkları yüksektir. Özbek (2019), interneti daha sık kullanan üniversite öğrencilerinin farkındalıklarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. İnternet kullanım süresi arttıkça öğrencilerin maruz kalacakları tehditler ve riskler daha fazla olabilir (Denis vd., 2023). MYO öğrencilerin üçte biri, interneti oyun amaçlı olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir. Çevrimiçi olarak oynanan oyunlarda öğrenciler; etkileşimde bulunabilir, kişisel bilgilerini, e-posta adreslerini, ip adreslerini ve ödeme bilgilerini bu ortamlarda paylaşabilirler. Özellikle güvenlik önlemleri zayıf olan oyun platformlarında paylaşılan bu bilgiler kötü niyetli olarak kullanılabilir. Oyun içerisinde kurulan etkileşimler siber zorbalık, taciz ve nefret söylemleri gibi sorunları da beraberinde getirebilir. Yani çok fazla oyun ile vakit geçiren öğrenciler bu tür olumsuz durumlara maruz kalabilirken, edinilen bilgi ve deneyimler öğrencilerin siber güvenlik farkındalıklarına da katkı sağlamış olabilir.

Sonuçlar ve Öneriler

Bu çalışmada, MYO öğrencilerinin siber güvenlik farkındalıkları; cinsiyet, bölüm ve internet kullanım sıklığı çerçevesinde incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin internet kullanım amaçları belirlenerek siber güvenlik farkındalığına etkisi tartışılmıştır. Teknik ve sosyal bilimler ile ilgili farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin siber güvenlik farkındalıkları yüksek düzeydedir. Bölümlerde bilgisayar destekli derslerin yer alması, dijital teknolojilerin alana entegrasyonu, çevrimiçi araçlar ile etkileşim yaşanması, bilgi edinme ve sosyal medya kullanımı amacıyla internet kullanımının yaygınlaşması öğrencilerin siber güvenliğe yönelik farkındalığını etkileyen unsurlar arasında sayılabilir. Özellikle bilgisayar teknolojileri, işletme yönetimi ve halkla ilişkiler bölümü öğrencilerinin farkındalıkları diğer bölümlerden pozitif olarak farklılaşmıştır. Turizm bölümü öğrencilerinin siber güvenlik farkındalık düzeyi yüksek olmakla birlikte diğerlerine oranla daha düşüktür. Cinsiyet ve internet kullanım faktörü öğrencilerin farkındalık düzeylerini etkilememiştir. Öğrenciler, internetteki vakitlerinin çoğunu bilgi edinme, sosyal medya, oyun ve eğlence amaçlı olarak geçirmektedir. Dolayısıyla MYO öğrencileri dahil bir çok üniversite öğrencisi siber tehditlere, zorbalıklara ve tacizlere maruz kalabilir. Benzer şekilde akıllı telefon ve tabletler sayesinde internet kullanımının çok küçük yaşlara kadar düştüğü günümüzde farklı kademelerde öğrenim gören öğrencilerin de siber güvenlik farkındalıkları ve uygulamaları belirlenebilir. Bu sayede politika yapıcıların, yöneticilerin ve eğitimcilerin öğrencilerin siber güvenlik ihtiyaçlarını anlamalarına ve siber güvenliği teşvik etmek için stratejiler belirlemelerine yardımcı olunabilir. Farklı seviyelerde öğrenim gören öğrencilerin siber güvenlik ile ilgili algılarını geliştirmek ve farkındalıklarını artırmak için yüz yüze veya çevrimiçi teorik ve uygulamaya dayalı eğitimler düzenlenebilir. Birçok meslek grubunda süreçler dijital ortamlar

üzerinden yürütülürken, müşterilerin bilgileri bu ortamlarda tutulmaktadır. Dolayısıyla doğrudan meslek edindirmeye yönelik eğitim veren MYO'ların eğitim müfredatlarında siber güvenlik kavramlarına yer vermesi önemli görülmektedir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırmanın, Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonu Kurulunun 25.10.2024 tarih ve 2024-149 sayılı kararı ile etik ilkelere uygun olduğu beyan edilmiştir.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması yoktur.

Kaynaklar

- Aksoğan, M., Bayer, H., Gülada, M., & Çelik, E. (2018). İletişim fakültesi öğrencilerinin siber güvenlik farkındalığı: İnönü Üniversitesi örneği. *Kesit Akademi Dergisi*, 4(13), 271-288.
- Altun, O., & Yukselturk, E. (2024). Lise öğrencilerinin dijital okuryazarlık ve siber güvenlik farkındalıklarının incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 321-346.
- Arıca, O. T. (2011). Siber zorbalık: Gençlerimizi Bekleyen Yeni Tehlike. *Kariyer Penceresi*, 2(6), 10-12.
- Arıca, O. T., Tanrıku, T., & Kınay, H. (2012). Siber mağduriyet ölçeği'nin ilk psikometrik bulguları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 1-6. <https://doi.org/10.29329/MJER>.
- Arpaci, I., & Sevinc, K. (2022). Development of the cybersecurity scale (CS-S): Evidence of validity and reliability. *Information Development*, 38(2), 218-226. <https://doi.org/10.1177/0266666921997512>.
- Aslan, T. (2020). *Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kaygılarının sosyal medya bağımlılıklarını yordayıcı rolünün incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Bada, M., Sasse, A.M., Nurse, J.R. (2019). Cyber security awareness campaigns: why do they fail to change behaviour? *arXiv preprint arXiv:1901.02672*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1901.02672>
- Barlett, C. P., & Chamberlin, K. (2017). Examining cyberbullying across the lifespan. *Computers in Human Behavior*, 71, 444-449. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.009>
- Barrett, M. P. (2018). Framework for improving critical infrastructure cybersecurity, version 1.1. *National Institute of Standards and Technology (2018)*. <https://doi.org/10.6028/nist.cswp.04162018>.
- Bhatnagar, N., & Pry, M. (2020). Student attitudes, awareness, and perceptions of personal privacy and cybersecurity in the use of social media: An initial study. *Information Systems Education Journal*, 18(1), 48-58.
- Chen, H., Beaudoin, C. E., & Hong, T. (2017). Securing online privacy: An empirical test on internet scam victimization, online privacy concerns, and privacy protection behaviors. *Computers in Human Behavior*, 70, 291-302. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.003>
- Çalışkan, T. (2025). *Dijital dönüşüm sürecinde siber güvenlik farkındalığı: Konya'da bilişim sektöründe faaliyet gösteren kobiler üzerine bir araştırma* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Denis, N., Laurent, M., & Chabridon, S. (2023). Integrating usage control into distributed ledger technology for internet of things privacy. *IEEE Internet of Things Journal*, 10(22), 20120-20133. <https://doi.org/10.1109/jiot.2023.3283300>
- Doğan, B. Ö., Ertürk, Y. D., & Aslan, P. (2018). Facebook kullanıcısı kız çocuklarına yönelik zorbalık odaklı siber tacizin cinsel tacize dönüşümü: Gazete haberleri üzerinden betimsel bir değerlendirme. *Etiklesim*, (2), 36-55. <https://doi.org/10.32739/etiklesim.2018.2.27>
- Eroğlu, Y. (2014). *Ergenlerde Siber Zorbalık ve Mağduriyeti Yordayan Risk Etmenlerini Belirlemeye Yönelik Bütüncül Bir Model Önerisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. (6th edition). MrGraw-Hill International Edition.
- Hatipoğlu, C., & Tunacan, T. (2021). Türkiye'de siber saldırı ve tespit yöntemleri: Bir literatür taraması. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 8(1), 430-445. <https://doi.org/10.35193/bseufbd.838732>
- International Telecommunication Union (2008). International Telecommunication Union, ITU-TX.1205: Series X:Data networks, open system communications and security: Telecommunication security: Overview of cybersecurity. <https://www.itu.int/rec/T-REC-X.1205-200804-I>
- Kalaycı, Ş. (2016). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (7th ed.). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karacı, A., Akyüz, H. İ., & Bilgici, G. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Siber Güvenlik Davranışlarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2079-2094. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.351517>
- Koçyiğit, M. (2017). Halkla ilişkiler algısının marka imajı ve marka bağlılığı üzerindeki etkisi. *Selçuk İletişim*, 10(1), 85-97. <https://doi.org/10.18094/josc.330935>
- Korkmaz, A. (2016). Siber zorbalık davranışları sergileme ve siber zorbalığa maruz kalma durumlarının karşılaştırılması. *TRT akademi*, 1(2), 620-639.
- Kovačević, A., Putnik, N., & Tošković, O. (2020). Factors related to cyber security behavior. *IEEE Access*, 8(1), 125140-125148. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.3007867>
- Moallem, A. (2019). Cyber security awareness among college students. In *Advances in Human Factors in Cybersecurity: Proceedings of the AHFE 2018 International Conference on Human Factors in Cybersecurity, July 21-25, 2018, Loews Sapphire Falls Resort at Universal Studios, Orlando, Florida, USA 9* (pp. 79-87). Springer International Publishing.
- Özbek, Y. (2019). *Öğretmen adaylarının siber güvenlik farkındalıklarının incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Özer Öksüzoğlu, T. Ö. (2021). Kadınlara yönelik siber zorbalık durumları ve önlem çalışmaları. *European Journal of Educational and Social Sciences*, 6(1), 67-75.
- Salem, Y., Moreb, M., & Rabayah, K. S. (2021). Evaluation of information security awareness among palestinian learners. In *2021 International Conference on Information Technology (ICIT)* (pp. 21-26). Amman, Jordan, IEEE.
- Süslü, D. P. (2016). *Lise Öğrencilerinde Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyetin Benlik Saygısı Anne, Baba ve Akran İlişkileri Açısından İncelenmesi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Maltepe Üniversitesi.

- Şener, H., Arıkan, İ., & Gülekçi, Y. (2022). Covid-19 pandemisinde üniversite öğrencilerinin siber güvenlik farkındalıkları ile siber zorbalık ve siber mağduriyet düzeylerinin değerlendirilmesi. *Bull Leg Med*, 27(2), 142-149. <https://doi.org/10.17986/blm.1577>
- Şimşek, T. (2024). Planlı davranış teorisi kapsamında a/b kişilik tipine göre siber güvenlik farkındalığı: Üniversite öğrencileri üzerine araştırma. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(3), 1066-1074. <https://doi.org/10.33206/mjss.1300491>
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100. <https://doi.org/10.1177/2345678906292430>
- Türk, B., & Şenyuva, G. (2021). Şiddet sarmalı içinden siber zorbalık: Bir gözden geçirme. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 462-479. <https://doi.org/10.21733/ibad.901032>
- Yaman, E., & Sönmez, Z. (2015). Ergenlerin siber zorbalık eğilimleri. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 2(1), 18-31.
- Yavuz, C. (2017). Meslek yüksekokulları halkla ilişkiler programı öğrencilerinin sosyal medya kullanımı alışkanlığı: Ordu Üniversitesi örneği. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 169-181.
- Yiğit, M. F., & Seferoğlu, S. S. (2019). Öğrencilerin siber güvenlik davranışlarının beş faktör kişilik özellikleri ve çeşitli diğer değişkenlere göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 186-215. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.437610>

Extended Abstract

Purpose

This study aims to determine the awareness levels of vocational school students regarding cybersecurity. In this context, the following research questions were sought:

How do the cybersecurity awareness levels of vocational school students change depending on gender?

1. How do the cybersecurity awareness levels of vocational school students change depending on their departments?
2. How do the cybersecurity awareness levels of vocational school students change depending on their internet usage frequency?
3. How do the purposes of vocational school students use the internet vary?

Method

The research was conducted using the scanning method, which is among the quantitative studies. The sample of the research consisted of vocational school students studying in the technical and social sciences departments of the university in the city center and districts of Ordu. Students were categorized according to gender, department and Internet usage frequency. The Cyber Security Scale developed by Arpacı and Sevinc (2022) was used as the data collection tool. The Cronbach's alpha internal consistency coefficient of the scale was 0.88. While collecting the scale data, demographic information was also collected in order to reveal the purpose of students' Internet usage. The options included education and research, social media, entertainment and other. The other option was open-ended.

Results

The results of this study revealed the following.

Depending on gender, department and Internet usage frequency, vocational school students had high cyber security awareness levels (high level score range: 86-105).

According to the Mann-Whitney U test results, male students' test scores (Avg.=98.5) were higher than female students' test scores (Avg.=97), but the results did not reveal a significant difference ($U=18081.5$, $p>0.05$).

According to the Kruskal-Wallis test results, students' Internet usage frequency was one to three hours (Avg.=99), more than five hours (Avg.=98) and three to five hours (Avg.=97). Despite these differences between the scores, these results did not reveal a significant difference ($H(2)=4.455$, $p>0.05$).

According to the Kruskal-Wallis test results, there was a significant difference between students' cybersecurity awareness depending on the departments ($H(8)= 26.921$, $p<0.05$). When the significant differences between the departments were examined, the cybersecurity awareness of the computer department students was generally higher than that of the other departments. The cybersecurity awareness of the tourism department students was generally lower.

403 students were asked to mark their Internet usage purposes during the scale filling process. Approximately 10 percent of the students ($N=35$) did not spend time on the Internet for any purpose. 38 percent of the students ($N=152$) obtained information from the Internet. Almost half of the students used social media ($N=196$, 48%). Around 30% of students used the Internet for gaming and entertainment purposes ($N=126$, 31%).

Discussion, Conclusion, and Suggestions

38 percent of students use the internet for information purposes. Although there are many reliable sites that provide information, many websites also provide malicious information. During this process, most students may have positive or negative experiences. Experiences can be effective in increasing students' cybersecurity awareness and awareness levels. The literature states that university students are aware of threats to privacy and security that may arise from social media (Bhatnagar & Pry, 2020).

It has been observed that there is no difference between the cybersecurity awareness of vocational school students depending on gender, but both have high awareness levels. While some studies state that gender is not effective (Karacı et al., 2017; Korkmaz, 2016), others emphasize that gender is effective (Özbek, 2019). In a different way, Özbek (2019) stated that male teacher candidates have higher cybersecurity awareness than female candidates. In this study, male students' cybersecurity awareness is slightly higher than that of female students, but this difference is not significant.

When the cyber security awareness of students was examined according to department differences, the cybersecurity awareness of students studying in all departments was high. Many computer-supported online or desktop applications specific to the field are used in departments of numerical sciences such as computer, electronics, construction, machinery and mechatronics. The fact that students are generally very interested in technology and the digital world may also make them sensitive to an important issue such as cyber security (Karacı et al., 2017). The cybersecurity awareness of students studying in the tourism department was found to be significantly lower than those studying in the computer technologies, business administration and public relations departments. Since tourism department students generally focus

on issues such as travel, accommodation, marketing and customer service, their interest in and orientation towards cybersecurity may be lower. Public Relations department students may be in constant interaction with digital platforms and social media tools (Yavuz, 2017). These platforms may constitute an important area for cybersecurity risks and threats.

While vocational school students spend more time on the Internet between three and five hours, students who use the Internet have high cybersecurity awareness regardless of the frequency of use. Özbek (2019) stated that university students who use the Internet more frequently have higher awareness. As the duration of Internet use increases, the threats and risks that students are exposed to may increase (Denis et al., 2023). While students who spend too much time playing games may be exposed to negative situations, the knowledge and experiences gained may also contribute to students' cybersecurity awareness.

In today's World, where Internet use has decreased to very young ages thanks to interactive phones and tablets, cybersecurity awareness and practices of students studying at different levels can be determined. In this way, it can help policymakers, administrators and educators understand the cybersecurity needs of students and determine strategies to promote cybersecurity.