



ANKAD

ANADOLU KÜLTÜREL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ
Journal of Anatolian Cultural Research (JANCR)

ISSN: 2587-0491

YIL: 2022, CİLT: 6, SAYI: 2

CİLT 6, SAYI 2, YIL 2022

İÇİNDEKİLER/TABLE OF CONTENTS

Araştırma Makaleleri/Research Articles

İçindekiler

Lise Öğrencilerinde Okula Bağlılığın Okul Başarısı Üzerine Etkisinin İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma.....	74
<i>An Investigation of the Effect of School Commitment on School Success in High School Students: A Qualitative Study.....</i>	74
Koronavirüs Pandemisi Sürecinde Online Eğitime Yönelik Eğitim Fakültesinde Görev Yapmakta Olan Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Belirlenmesi	86
<i>Determining the Opinions of the Faculty Members Working on the Faculty of Education for Online Education During the Coronavirus Pandemic</i>	86
Irak'ta Türkmen Okullarında Okutulan Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Yazılı Metinler ve Bu Metinlerdeki Görsellerin Uyumu.....	1022
<i>The Written Texts in Turkish Textbooks Taught in Turkmen Schools in Iraq and the Harmony of the Visuals in These Texts</i>	1022
Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi.....	1155
<i>Determining the Digital Literacy Levels of Secondary School Students.....</i>	1155
Eğitimde Drama Araştırmaları:1975-2022.....	1355
<i>Drama Research in Education: 1975-2022</i>	1355
Öğretmen Adaylarının İklim Değişikliği Hakkındaki Bilgi ve Görüşleri.....	14949
<i>The Knowledge and Views of Pre-Service Teachers about Climate Change.....</i>	14949
Belgeler Işığında 19. Yüzyıl Başlarında Çankırı'da Evlilik ve Boşanma.....	1688
<i>Marriage and Divorce in Çankırı in the Early 19th Century in Consideration of the Documents</i>	1688
Dijital Okuryazarlık Bağlamında Ortaokul Türkçe Ders Kitapları.....	1822
<i>Turkish Language Textbooks at Secondary School in the Context of Digital Literacy</i>	1822



ANADOLU KÜLTÜREL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

(Journal of Anatolian Cultural Research)

E-ISSN: 2587 - 0491

EDITOR IN CHIEF

Prof. Dr. Turhan ÇETİN, Gazi University, Türkiye

FIELDS EDITORS

Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ, Karabük University, Türkiye (**Education Sciences**)

Prof. Dr. Hasan KARA, Pamukkale University, Türkiye
(**Geography-History- Sociology- Cultural Researches etc.**)

Prof. Dr. Haşim ÖZÜDOĞRU Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye
(**Economics and Administrative Sciences, Law, Tourism, Banking and Insurance etc.**)

Doç. Dr. Bahadır KILCAN, Gazi University, Türkiye (**Social Sciences Education**)

Doç. Dr. Halide ASLAN Ankara University, Türkiye (**Theology**)

Doç. Dr. Müzeyyen Nazlı GÜNGÖR, Gazi University, Türkiye (**Foreign Languages and Teaching**)

Doç. Dr. Nurcan UZEL, Gazi University, Türkiye (**Science Education**)

Doç. Dr. Vedat BAYRAKTAR, Gazi University, Türkiye (**Primary Education**)

Doç. Dr. Veli Savaş YELOK, Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye (**Turkish Language and Literature – Contemporary Turkish Dialects and Literatures**)

Assoc. Prof. Dr. Aliya KURALBAYEVA, Ahmet Yesevi University, Kazakhstan (**Turkic World Studies**)

Assist. Prof. Dr. Seyhan Murtezan IBRAHIMI, International Balkan University, North Macedonia (**Balkan Studies**)

EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Adem SEZER, Uşak University, Türkiye

Prof. Dr. Aslı Özlem TARAKÇIOĞLU, Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye

Prof. Dr. Bülent AKBABA Gazi University, Türkiye

Prof. Dr. Çıgıl AYKUT, Gazi University, Türkiye

Prof. Dr. Elman NESİROV, State Academy of Administration, Azerbaijan

Prof. Dr. Erdal AKSOY, Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye

Prof. Dr. Farzand Ali JAN, Iqra Nation University, Pakistan

Prof. Dr. Liliana DUMITRIACHE, University of Bucharest, Romania

Prof. Dr. Osman ÇEPNİ, Karabük University, Türkiye

Prof. Dr. Seokhee CHO, St. John's University, USA

Prof. Dr. Serdar ERKAN, International Final University, Turkish Republic of Northern Cyprus

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ, Gazi University, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Adriatik DERJAJ, Tiran University, Albania

Assoc. Prof. Dr. Liudmyla RADOVETSKA, National Academy of Security Service of Ukraine, Ukraine

Assoc. Prof. Dr. Muhidin MULALIC, International University of Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

Assoc. Prof. Dr. Mürteza HASANOĞLU, State Academy of Administration, Azerbaijan

Assoc. Prof. Dr. Rehman SEFEROV, Azerbaijan State Pedagogical University, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Zaynabidin ABDIRASHIDOV, Tashkent State University, Uzbekistan
Assist. Prof. Dr. Sezen ISMAIL, International Balkan University, North Macedonia
Doç. Dr. Fitnat GÜRGİL, Gazi University, Türkiye
Doç. Dr. Ferudun Hakan ÖZKAN, Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye
Doç. Dr. Mustafa TAHİROĞLU, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Türkiye
Doç. Dr. Yaşar KOP, Kafkas University, Türkiye
Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ, Kırşehir Ahi Evran University, Türkiye
Doç. Dr. Yusuf İNEL, Uşak University, Türkiye
Dr. Alper ALTUNÇEKİÇ, Gazi University, Türkiye
Dr. Aydın KUDAT, Ankara Yıldırım Beyazıt University, Türkiye
Dr. Erika HANCZ, University of Pecs, Hungary
Dr. Ghazawi SAHAR, Wayne State University, USA
Dr. Gous Mashkooor KHAN, Jawaharlal Nuhru University, India

SCIENCE AND ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Ali Fuat ERSOY, Karabük University, Türkiye
Prof. Dr. Ali MEYDAN, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Türkiye
Prof. Dr. Ali Rıza GÖKBUNAR, Manisa Celal Bayar University, Türkiye.
Prof. Dr. Anna HLAVNOVA, University of Zilina, Slovakia
Prof. Dr. Aybala AKSOY, Kastamonu University, Türkiye
Prof. Dr. Biljana CUBROVIĆ, University of Belgrade, Serbia and Montenegro
Prof. Dr. Bülent AKSOY, Gazi University, Türkiye
Prof. Dr. Çağrı ÖZTÜRK DEMİRBAŞ, Kırşehir Ahi Evran University, Türkiye
Prof. Dr. Duran AYDINÖZÜ, Kastamonu University, Türkiye
Prof. Dr. Elif ALADAĞ, Aydın Adnan Menderes University, Türkiye
Prof. Dr. Erdal AKSOY, Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye
Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR, Gaziosmanpaşa University, Türkiye
Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi University, Türkiye
Prof. Dr. Erol DURAN, Uşak University, Türkiye
Prof. Dr. Eyüp ARTVINLİ, Eskişehir Osmangazi University, Türkiye
Prof. Dr. Fatih AYDIN, Karabük University, Türkiye
Prof. Dr. Fuad MEMMEDOV, State Academy of Administration, Azerbaijan
Prof. Dr. Gülay GÜNAY, Karabük University, Türkiye
Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN, Ege University, Türkiye
Prof. Dr. Hasan BACANLI, Üsküdar University, Türkiye
Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL, Gazi University, Türkiye
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi University, Türkiye
Prof. Dr. İlhami DURMUŞ, Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye
Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU, Karadeniz Teknik University, Türkiye
Prof. Dr. Juhani LAURINKARI, University of Kuopio, Finland
Prof. Dr. Kadir KARATEKİN, Kastamonu University, Türkiye
Prof. Dr. Kasım İNCE, Pamukkale University, Türkiye
Prof. Dr. Kazım SARIKAVAK, Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye
Prof. Dr. Korkmaz MUSTAFAYEV, Academy of Languages, Azerbaijan
Prof. Dr. Lemara SELENDİLİ, University of Tavrida, Crimea, Russia
Prof. Dr. Mehmet Ali YOLCU, Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye
Prof. Dr. Muharrem GÜRKAYNAK, Süleyman Demirel University, Türkiye
Prof. Dr. Musa ÇİFÇİ, Uşak University, Türkiye
Prof. Dr. Musa YILDIZ, Gazi University, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN, Afyon Kocatepe University, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa YILDIZ, Gazi University, Türkiye
Prof. Dr. Nurettin PARILTI, Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye
Prof. Dr. Ömer ÖZKAN, Gazi University, Türkiye
Prof. Dr. Özkul ÇOBANOĞLU, Hacettepe University, Türkiye
Prof. Dr. Roin KAVRELİŞVİLİ, Samtskhe-Cavakheti State University, Georgia
Prof. Dr. Rüstem ŞÜKÜROV, Moscow Molonsov State University, Russia
Prof. Dr. Saim KAYADİBİ, International Islamic University Malaysia, Malaysia
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKÇI, Kastamonu University, Türkiye
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR, Başkent University, Türkiye
Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR, Mersin University, Türkiye
Prof. Dr. Tacida HAFIZ, University of Pristina, Kosovo

Prof. Dr. Ufuk KARAKUŞ, Gazi University, Türkiye
Prof. Dr. Uwe BLAESING, University of Leiden, Netherlands
Prof. Dr. Zafer KUŞ, Kırşehir Ahi Evran University, Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Ana KECHAN, International Balkan University, North Macedonia
Doç. Dr. Fitnat GÜRGİL, Gazi University, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet DENİZ, Uşak University, Türkiye
Doç. Dr. Pusat PİLTEN, Konya Necmettin Erbakan University, Türkiye
Doç. Dr. Seher ERSOY QUADİR, Konya Necmettin Erbakan University, Türkiye
Doç. Dr. Selman ABLAK, Sivas Cumhuriyet University, Türkiye
Doç. Dr. Serkan KOŞAR, Gazi University, Türkiye
Doç. Dr. Sibel OĞUZ HACAT, Kastamonu University, Türkiye
Doç. Dr. Togay Seçkin BİRBUDAK, Gazi University, Türkiye
Doç. Dr. Tülay POLAT ÜZÜMCÜ, Kocaeli University, Türkiye
Dr. Abdurrahman OKUR, Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye
Dr. Arcan AYDEMİR, Artvin Çoruh University, Türkiye
Dr. Bağdagül MUSA, University of Jordan, Jordan
Dr. Davut GÜREL, Bartın University, Türkiye
Dr. Eric GEOFFROY, University of Strasbourg, France
Dr. Esmâ ÖZTÜRK, Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye
Dr. Irina KAYAN POKROVSKAYA, Kiev Taras Shevchenko Institute of Philology, Ukraine
Dr. Klawns ELDMAN, University of Berlin, Germany
Dr. Leo James MAHONEY, University of Toronto, USA
Dr. Mehmet ÖZAY, Malaysia Technology University Faculty of Education, Malaysia
Dr. Mohd ROSLAN, Mohd Nor, University of Malaya, Malaysia
Dr. Nazım CAFEROV, Azerbaijan State University of Economics, Azerbaijan
Dr. Nudzejma OBRALIC, International University of Sarajevo, Bosnia and Herzegovina
Dr. Vedat YEŞİLÇİÇEK, Uşak University, Türkiye
Dr. Zeynep KOYUNCU, Karamanoğlu Mehmetbey University, Türkiye

ENGLISH EDITORS

Dr. Seda ÖNGER, Uşak University, Türkiye

Lecturer, Şeyda KIR, Yozgat Bozok University, Türkiye

TURKISH EDITOR

Dr. Eda Nur KARAKUŞ AKTAN, Gazi University, Türkiye

COVER DESIGN

Öğr. Gör. Veysel ŞAYLI, Gazi University, Türkiye

SECRETARIAT

Arş. Gör. Hüseyin KARAASLAN, Süleyman Demirel University, Türkiye

Arş. Gör. Alaattin ARIKAN, Aydın Adnan Menderes University, Türkiye

Indexes



*Araştırma Makalesi / Research Article***Lise Öğrencilerinde Okula Bağlılığın Okul Başarısı Üzerine Etkisinin İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma***An Investigation of the Effect of School Commitment on School Success in High School Students: A Qualitative Study*Ali Fuat ERSOY ¹ & Fatma ÇEVİK ²

Geliş tarihi/Received date: 29.01.2022

Kabul tarihi/Accepted date: 18.05.2022

Öz

Öğrenciler, çocukluk dönemlerinden başlayarak neredeyse yetişkinlik dönemlerine kadar belli bir süre zamanlarını okulda geçirmektedirler. Okul başarısı hemen hemen her öğrencinin istediği bir durum olmakla birlikte bu başarıyı etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. Alanda yapılan birçok araştırmaya göre okula bağlılık bu konuda öne çıkan temel değişkenlerdendir. Okula bağlılık, öğrencilerin davranışsal, duygusal ve bilişsel yönden kendilerini okula ait hissetmelerinin yanı sıra kendini okulla özleştirmeyi, okulun amaçlarını da benimsemeyi içermektedir. Bireylerin toplumsal kurumlara bağlılığı onların olumsuz davranışlar sergilemesini engelleyerek toplumsal norm ve kurallara uygun hareket etmelerini sağlamaktadır. Okula bağlılığa sahip öğrencilerde de okul kurallarına uyma, öğretmenleri ve arkadaşlarına karşı olumlu duygular besleme, okulda düzenlenen sosyal aktivitelere etkin bir şekilde katılma, okul derslerine karşı ilgili olma, devamsızlıktan kaçınma gibi olumlu davranışlar gözlemlenmektedir. Bu çalışma, öğrencilerde okula bağlılığın, okul başarısına etkisini okul sosyal hizmeti bağlamında incelemektedir. Çalışma nitel olarak tasarlanmış ve kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak 15 öğrenciyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışma sonucunda okula bağlılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin okul başarılarının yüksek olduğu ve bu bağlılığın cinsiyet, okul değiştirme, aile desteği, akran ilişkileri gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci başarısı, okul kaynakları, okul ve öğrenci başarısı, akran ilişkileri

Abstract

Students spend their time at school for a certain period of time, starting from childhood and almost until adulthood. Although school success is a situation that almost every student wants, there are many variables that affect this success. According to many studies in the field, school commitment is one of the main variables that stand out in this regard. Commitment to school includes students' feeling of belonging to the school in terms of behavioral, emotional and cognitive aspects, as well as self-identification with the school and adopting the goals of the school. The commitment of individuals to social institutions prevents them from exhibiting negative behaviors and enables them to act in accordance with social norms and rules. Positive behaviors such as obeying school rules, having positive feelings towards teachers and friends, participating in social activities organized at school, being interested in school lessons, and avoiding absenteeism are observed in students who are committed to school. This study examines the effect of the students' school engagement on school success in the context of school social work. The study was designed

¹ Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Prof. Dr., Karabük Üniversitesi, İİBF Sosyal Hizmet Bölümü, e-posta: alifuatersoy@karabuk.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7665-6741>

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Karabük Üniversitesi, Sosyal Hizmet Bölümü, e-posta: fkocaman691@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3316-424X>

Önerilen Atıf/Suggested Citation: Ersoy, A.F. & Çevik, F. (2022). Lise öğrencilerinde okula bağlılığın okul başarısı üzerine etkisinin incelenmesi: nitel bir çalışma. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 74-85.

qualitatively, and interviews were conducted with 15 students using the snowball sampling method. The data were collected with a semi-structured interview form and content analysis was applied. As a result of the study, it was concluded that students with high level of commitment to school have high school success and this commitment differs according to variables such as gender, school change, family support and peer relations.

Keywords: *Student achievement, school resources, school and student success, peer relations*

1. GİRİŞ

Eğitim şüphesiz ki bir ülkenin varlığını sürdürmesinde, ilerlemesinde ve kalkınmasında en önemli unsurlardan biridir. Ülkemiz gerek okullaşma oranı gerek çağ nüfusu gerekse kalkınma planlarında hedeflenenin ve istenilen düzeyin altında kalarak gelişmekte olan ülkelerin içinde yer almaktadır. Ülkemizin çağdaş ve küreselleşen dünyada bilime ve teknolojiye yön veren toplum olması için bugünden gerekli önlemlerin alınarak planlamalar yapılmalıdır. Bu yönde atılacak en önemli adım ise yine eğitimden geçmektedir. Toplumun yapısını değiştiren ve birçok şeyin temeli sayılan eğitim, dinamik bir süreç olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda eğitim kişilerin kendilerini geliştirebilecekleri örgütleri ayakta tutan ve insanların en aktif olarak yer aldıkları alan olarak karşımıza çıkar (Spielberger ve Vagg, 1995).

Bireyler neredeyse 4-5 yaşlarından itibaren eğitim süreci içerisinde kendilerini bulmaktadırlar. Okulun temel amacı öğrencilere okuma yazma öğretmek, fiziksel ve zihinsel beceriler kazandırarak onları bir üst eğitim kurumuna hazırlamakla beraber bireylerin toplumsal statülerini yükseltmelerine olanak sağlamaktadır (Tatar, 2004). Öğrenci için okul, duygusal ve sosyal bağlantılarının önemli bir parçasını içermektedir. Bu bağlamda okula kendini ait hissedememe, okulunu sevmeme gibi olumsuz durumların ortaya çıkması öğrencinin okulla bağının zayıflamasına ve akademik başarısının düşmesine neden olabilmektedir. Özellikle ergenler için okul yaşamı ve akademik hayat önemli yaşam dönemlerindedir. Bu dönemde alınacak kararlar bireyin sonraki hayatı için belirleyici nitelikte olabilmektedir. Ebeveynler ya da okul paydaşları tarafından bu dönemin en sağlıklı ve en verimli bir şekilde geçirilmesi hedeflenmelidir.

Okul, öğrencilerin gelecekleriyle ilgili alacakları kararların ve kariyer planlamalarının şekillenmesinde rol oynayan temel kurumlardan biri olarak değerlendirildiğinde her öğrencinin de okul ile geliştirdiği ilişkiler farklı şekillerde ve düzeylerde olabilmektedir. Alan yazında öğrencinin okula bağlılığı ile akademik başarı ve okul davranışları arasında güçlü ilişkilerin bulunduğu belirtilmektedir. Okula bağlılık genellikle bilişsel, psikolojik ve davranışsal boyut olmak üzere üç boyutta değerlendirilmektedir (Önen, 2014). Okul iklimi okula bağlılık gibi çok boyutlu şekilde ele alınan bir kavramdır. Okul iklimi; örgütsel yapıyı, öğretimsel boyutları, kişiler arası ilişkileri ve bu ilişkilerin kalitesini, kapsamaktadır (Loukas, Suzuki ve Horton, 2006). Okul iklimi o okulun niteliklerini, birikimlerini ya da okul içerisinde bulunan öğrenciler, öğretmenler, idareciler ve veliler gibi okul ile bağı olan tüm bireylerin arasındaki ilişkileri içermektedir (Balcı, 2002; Kaplan ve Geoffroy, 1990). Okul yaşamı sosyal bir ortam olarak değerlendirildiğinde okul, bireylerin yeni arkadaşlıkların kurulmasına ve bireyin kendini gerçekleştirmesine olanak sağlar. Günün önemli bir bölümünün geçirildiği hatta bireyin hayatında yıllarca yer edinen okul kurumunda öğrencinin hem öğretmenleriyle hem de arkadaşlarıyla kurduğu akademik ve sosyal ilişkilerin kalitesi, boyutu değişebilmektedir. Bu ilişkiler öğrencinin okula bağlanmasını ve okula olan bakışını etkilemektedir (Sağlam, 2016).

Aynı zamanda öğrencinin okulda yaşadığı problemlerin çözümünde ya da akademik yönden her daim aile tarafından desteklenmesi onun okulu sevmesini, kendini okula ait

hissetmesini okul başarılarının artmasını sağlayan önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan bir araştırmaya göre (NIDA, 2003) öğrencilerin güçlü yanlarının keşfedilmesi, topluluk hissini oluşturulması, akademik motivasyonun ve başarının sağlanmasında madde kullanımını, oluşabilecek sağlık problemlerini ve şiddeti azaltmaktadır. Öğrenci, okul ve aile arasındaki ilişki karşılıklı güçlendirme ile sosyal, duygusal ve bilişsel becerilerin geliştirilmesini teşvik etmektedir. Öğrencinin okul içinde akranlarıyla ve öğretmenleriyle kurduğu ilişkilerin boyutu okula bağlılığı etkileyen önemli unsurlardandır. Literatür incelendiğinde okula bağlılık ile öğrencinin öğretmenleri, arkadaşları ya da okuldaki diğer bireylerle olan ilişkileri arasında pozitif yönde anlam ilişkileri olduğu görülmüştür (Dönmez, 2016; Kalaycı ve Özdemir, 2013). Akran zorbalığına maruz kalma, okul iklimi, öğretmen ile etkili iletişimin kurulamaması, sık sık öğretmen ve okul değişimlerinin yaşanması öğrencinin okula bağlılık düzeyini dolayısıyla da okul başarısını etkileyen diğer unsurlardır (Estell ve Perdue, 2013).

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırma, okula bağlılığın öğrencilerin okul başarısına etkisini, bağlılık düzeylerini etkileyen; öğretmen rolü, akran ilişkileri ve aile desteği gibi çeşitli değişkenleri okul başarısı bağlamında değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çalışma dört temel sorudan oluşmaktadır. Sorular aşağıdaki gibidir.

- Okul sizin için ne ifade ediyor, okula gittiğinizde kendinizi nasıl hissediyorsunuz, okula gitmenin iyi veya kötü yanları nelerdir?
- Okulda verilen ödevler diğer sorumluluklarınızı ya da aktivitelerinizi etkiliyor mu, sizce ödevlerin okul başarınıza nasıl bir etkisi oluyor?
- Öğretmenlerinizin hakkınızdaki düşüncelerini önemser misiniz, öğretmenlerinizle ilişkilerinizi sosyal ve akademik hayatınıza nasıl bir etkisi oluyor?
- Akranlarınız tarafından herhangi bir şiddete maruz bırakıldınız mı, akranlarınızla ilişkilerinizin okula yönelik düşüncelerinize nasıl bir etkisi oluyor?

2.YÖNTEM

Araştırma, lise öğrencilerinde okula bağlılığın okul başarısı üzerine etkisini incelemek amacıyla oluşturulmuş nitel bir çalışmadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Araştırma kapsamında nitel araştırma desenlerinden olan fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Fenomenolojik çalışma, belirli kişilerin bir kavram veya olayla ilgili deneyimlerinin ortak anlamını araştırmaktadır. Edmund Husserl'in 20. Yüzyılda yaptığı çalışmalarına dayanan fenomenoloji insanların deneyimlerini anlamayı amaçlamaktadır (Creswell, 2020; Yıldırım ve Şimşek, 2016). İlgili literatür taranarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra içinde bulunduğumuz Covid-19 pandemisi nedeniyle telefon ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubu kartopu örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Kartopu örnekleme, çalışmak istenilen konuyla ilgili belirlenen evrendeki bir kişiyle bağlantı kurularak o kişinin yardımıyla diğer kişilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışma grubunu oluşturan katılımcı sayısı 8 kız ve 7 erkek olmak üzere toplam 15 öğrencidir. Katılımcı sayısının 15 olmasının nedeni toplanan verilerin tekrar edilmesi neticesinde veri doyumu ulaşılmasıdır. Çalışmada katılımcılar; K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9,

K10, K11, K12, K13, K14, K15 şeklinde kodlanmıştır. Araştırma kapsamında 10. 11. ve 12. sınıf öğrencileri ile görüşmeler yapılmıştır.

2.2. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Alan yazın taraması yapılarak araştırmanın genel amacına uygun şekilde yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme soruları oluşturulurken yönlendirmekten kaçınma, açık uçlu sorular sorma, kolay anlaşılabilir sorular sorma gibi ölçütler temel alınmıştır. Görüşme formunda 8 açık uçlu soru 1 kişisel soru olmak üzere toplam 9 soru bulunmaktadır. Görüşme soruları hazırlanırken uzman görüşüne başvurulmuştur. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra 23.11.2020-01.12.2020 tarihleri arasında lise öğrencileriyle telefon aracılığıyla ortalama 15-20 dakikalık görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların onayı alındıktan sonra ses kayıtları alınmış ve daha sonra bu kayıtlar yazıya aktarılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, araştırma kapsamında tanımlanan belirli kavramların tarafsız şekilde değerlendirilmesi ve yorumlanmasıdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Toplanan veriler kapsamında bazı kodlamalar yapılmıştır. Buna göre okula bağlılık, akran ilişkileri, öğretmen rolü ve gelecek beklentisi olmak üzere dört kategori oluşturulmuştur.

2.4. Etik Kurul Onayı

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Ayrıca araştırma için Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 11.05.2022 tarih ve 2022/04-43 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

3. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde; okula bağlılığın öğrencilerin okula başarısına etkisinin incelenmesi kapsamında öğrencilerle yapılan görüşmelerin değerlendirilmesiyle elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Çalışma okula bağlılık, akran ilişkileri, öğretmen rolü ve gelecek beklentisi olgularından oluşan dört ana tema etrafında şekillendirilerek yorumlanmıştır.

3.1. Okula Bağlılık

Bağlanma insanın temel gereksinimlerinden biri olmakla beraber bireyin psikolojik iyi olma halinin sağlanmasını kendini güvende hissetmesini ve benliğini destekleyici ilişki ağlarını kurmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda okula bağlılık, öğrencinin okuldaki öğretmenleriyle, arkadaşlarıyla, diğer okul personeliyle ve okulda kazandırılan idealleriyle olan ilişkiler bütünüdür. Başka bir tanıma göre okula bağlılık öğrencinin okulu ne kadar sevdiğinin, okula kendini ne kadar ait hissettiğinin, okulda öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla olmaktan ne kadar mutlu olduğunun ifade edilmesidir. Öğrencinin okula bağlılığının, öğretmenin kendisi hakkında ne düşündüğünü önemsemesi ve öğretmene duyulan saygı ya da sevgi ile ilgili olduğu görülmektedir (Klem ve Connell, 2004; Yılmaz vd, 2016).

Görüşme yapılan öğrencilerden K3 okula bağlılığa yönelik *“Uzun yıllardır okulla bir bağım var ve günümün çoğunu okulda geçiriyordum ister istemez okula aidiyet hissediyordum. Okulda bir arkadaş ortamım var öğretmenlerim var onlarla olmak beni mutlu ediyor.”* diyerek okula kendini ait hissettiğini belirtmiştir. K7 ise *“Şu an pandemi dolayısıyla okuldan biraz uzak kaldık okula gitmediğim bu dönemde kendimi boşluktaymışım gibi hissediyordum. Okulumu, okul ortamını çok seviyorum.”* şeklinde ifadelerde bulunmuştur.

Okula bağlılık öğrencinin okul ile psikolojik ve sosyal bağlarını içermesi nedeniyle akademik başarının ayrılmaz parçası olarak tanımlanmaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrencinin okulda sergilediği davranışları ve okul başarısını etkileyen en önemli faktörün okula bağlılık olduğu belirtilmektedir (Maddox ve Prinz, 2003). Okula bağlılık, öğrencinin ödevlerini düzenli yapıp yapmadığı, notlarını önemseyip önemsemediği, okula yüklediği anlamlar ve okul etkinliklerine katılımlarıyla da ilgilidir. Çalışmaya katılan öğrencilerden K5 okulun kendisi için ne ifade ettiğine yönelik olarak *“Okul benim için, eğitim ve öğretimi ifade ediyor. Okul hem ahlaki açıdan hem de akademik açıdan bireylerin kendi amaçları doğrultusunda kendilerini geliştirmek için gittiği bir kurumdur.”* şeklinde ifade ederken K1 ise *“Okul bana göre geleceğim için attığım ilk adım, mesleğime ulaşmada bir araçtır.”* diyerek düşüncesini belirtmiştir.

Türkiye’de uygulanan 4+4+4 modeli 12 yıllık eğitimi zorunlu tutarak okul terkinin azaltmayı amaçlayarak uygulamaya konulsa da bu yasal zorunluluğun sadece sayıyı azalttığı ancak öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin azalmasında herhangi bir etkisinin olmadığı belirtilmektedir (Önen, 2014). Öğrencilerin okula bağlılıklarını artırmak için yapılacak müdahale çalışmaları için öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin ve etkileyen faktörlerin incelenmesi ve bağlılık düzeyinde azalma görüldüğü takdirde acil müdahale planının uygulanması gerekmektedir (Argon ve İsmetoğlu, 2016).

Bu bağlamda okul sosyal hizmet uzmanı da önemli roller üstlenmektedir. Ülkemizde yaygın olarak uygulanmasa da çeşitli ülkelerde örneklerinin olduğunu görmekteyiz. Sosyal hizmet uzmanı okul içinde öğrencinin akranlarıyla yaşadığı problemlerin çözülmesinde, zararlı madde kullanımlarının önlenmesinde, akademik başarısının artırılması için aile ve okul arasında bağlantı kurarak öğrencinin okula bağlılık düzeyinin yükseltilmesinde çalışmalar yürütmektedir.

3.1.2. Okula Bağlılık Çeşitleri

Okula bağlılık, çok boyutlu bir kavram olarak ele alınmaktadır ve duyuşsal bağlılık, davranışsal bağlılık ve bilişsel bağlılık olmak üzere üç ana kategoride incelenmektedir. Burada da okula bağlılık konusu bu başlıklar altında ele alınmıştır.

3.1.2.1. Duyuşsal Bağlılık

Duyuşsal bağlılık öğrencinin okula karşı öğretmenlerine, akranlarına ve diğer personele yönelik hissettiği olumlu ya da olumsuz duygu ve düşünceleridir. Duyuşsal bağlılık kavramı öğrencilerin okul faaliyetlerine ilgi duymasını, öğretmenlerine ve arkadaşlarına karşı davranış biçimlerini ve kendini okula ait hissetmesini de kapsamaktadır (Fredricks vd., 2004). Öğrencinin okulu nasıl tanımladığı, okulda bulunmaktan memnun olması, okulda verilen ödevleri yerine getirirken heyecan ve merak duyması duyuşsal bağlılık olarak nitelendirilmektedir. Duyuşsal tepkilerin kaynağı açık olmayabilir, öğrencinin olumlu ya da olumsuz duygularının nedeni öğretmenleri, akranları, akademik içerikler veya çevresinde bulunan diğer kişiler olabilir (Connell ve Welborn, 1991).

Görüşme yapılan öğrencilerden K1 okula gittiklerinde kendilerini nasıl hissettiklerine yönelik olarak “Okulda olduğumda kendimi çok iyi ve oraya aitmişim gibi hissediyorum çünkü birçok başarıyı okulum sayesinde elde ettim mesela milli takıma kabul edilmiş okulumun beni her anlamda desteklemesiyle gerçekleşti.” diye belirtirken K12 ise “Nasıl hissettiğim öğretmenlerime arkadaş ortamıma göre değişiyor. Mesela bir gün sevdiğim dersler varsa gayet mutlu bir şekilde okula gidiyorum. Ama sevmediğim bir ders ya da ders anlatımından pek verim alamadığımız öğretmenimizin dersi varsa tabi ki mutsuz olarak gidiyorum.” şeklinde düşüncelerini ifade ederken okulda kendisini nasıl hissettiğinin kişilere ve derslere bağlı olarak değiştiğini vurgulamıştır.

3.1.2.2. Davranışsal Bağlılık

Davranışsal bağlılığın öğrencilerin okul kurallarına uyması, derste öğretmenini dikkatli şekilde dinlemesi, verilen ödevleri düzenli olarak yerine getirmesi ve derse katılımı ile ilgili olduğu belirtilmektedir. Bu bağlılık türünde etkinliklere katılım ve öğretmenin öğrenciyle ilgili düşüncelerinin duygularının ve tavsiyelerinin önemsenmesi ön plandadır (Fredricks vd., 2004).

Davranışsal bağlılık, öğrencilerin sosyal anlamda kendilerini geliştirebilmesi ve akademik başarılarının sağlanması için gerçekleştirilen davranışların bütününe ifade etmektedir. Bu bağlamda öğrencinin derse istekli olması, derse hazırlıklı gitmesi, not tutması ya da ders dışı etkinliklerden tiyatro, koro, spor, halk oyunları gibi faaliyetlere katılması da davranışsal bağlılığın farklı bir boyutunu içermektedir (Jimerson, Campos ve Greif, 2003).

Bu bağlamda görüşme yapılan öğrencilere okul ödevlerinin akademik performansını nasıl etkilediği sorulduğunda K15 “Ödevlerimi her zaman düzenli olarak yaparım verilen ödevler derslerimi takip etmemi sağlıyor bu da bence okul başarıyı etkiliyor tabi çok fazla ödevim olduğunda arkadaşlarımla ya da ailemle olan bazı aktivitelerimin iptal edilmesine neden oluyor ama bu beni hiçbir zaman rahatsız etmedi.” Aksi yönde ifadelerde bulunan K2 ise “Ödevleri düzenli olarak yaptığım söylenemez bunların zorunlu tutulması benim için kötü bir durum çünkü ben ödevlerimi yapmadan kendi isteğim doğrultusunda çalıştığımda da yüksek notlar alabiliyorum.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Görüşmeye katılan öğrenciler genel olarak okul ödevlerini olumlu olarak değerlendirirken bir kısmı da fazla verilen ödevlerin diğer aktiviteleri etkilediği için çok gerekli olmadığı şeklinde değerlendirmektedirler.

3.1.2.3. Bilişsel Bağlılık

Bilişsel bağlılık öğrencinin arkadaşlarına, öğretmenlerine ve okula karşı duygu düşünce ve inançlarını; verilen görevleri en iyi şekilde yerine getirme, zor ve karmaşık işler karşısında isteklilik, zihni çalıştırmaya yönelik güç sarf etme ve sıkı şekilde ders çalışma davranışlarını kapsamaktadır (Finlay, 2006; Fredricks vd., 2004; Jimerson vd., 2003) Bu bağlılık türünde iki temel kavram üzerinde odaklanılmaktadır. Öz düzenleme stratejileri ve bilişsel yatırım. Öz düzenleme stratejileri öğrencinin bir konuyu nasıl öğreneceğine yönelik stratejiler geliştirmesi, düşüncelerini ve davranışlarını yeniden tasarlaması ve öğrenilecek konuya eleştirel bakış açılarıyla yaklaşmasını içermektedir. Bilişsel yatırım ise öğrencinin öğrenmek için çaba göstermesi, öğrenmeye hevesli olması ve kendine amaçlar belirlemesi gibi özellikler olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel bağlılığı yüksek olan öğrenciler bir problemle karşılaştığında o problemi çözmek için mücadele etmektedirler ve aynı zamanda görev odaklı çalıştıkları için o görevde uzmanlaşmayı hedeflemektedirler (Jimerson vd., 2003; Newman vd., 1992). Bu bağlamda ifadelerinden

bilişsel bağlılığı yüksek olduğu anlaşılan K7 “Okulda iki farklı yabancı dil dersimiz var özellikle Almanca dersi bize daha uzak bir ders çünkü daha önceden herhangi bir alt yapımız yoktu. Bende hem not ortalamamın düşmemesi hem de kendimi geliştirmek için yaklaşık bir sene önce online Almanca kursuna başladım ne kadar zorlansam da dilimin geliştiğini görmek beni mutlu ediyor.” şeklinde kendini ifade etmiştir. K11 ise “Genelde her akşam ertesi günki ders programına bakar hangi dersler var ise derse hazırlıklı giderim işlediğimiz konuları da tekrar ederim. Bunu yapmak kendimi daha çok güvende hissetmemi sağlıyor.” diyerek kendine bir rutin oluşturduğunu belirtmiştir.

3.2. Gelecek Beklentisi

Oluşturulan kategorilerden bir diğeri olan gelecek beklentisi, ilk insanlardan günümüz insanına kadar her bir kişide var olan temelde bireyin neslinin devamı için düşündüğü bir olgudur. Çalışma kavramı ile iç içe olan gelecek beklentisi kavramı çalışma kavramının anlam değişimlerinden doğrudan etkilenecek farklılıklar göstermiştir. Daha rahat bir hayat için sürekli rekabet ve başarının ön planda olduğu endüstri toplumlarında bireylerde kaygı daha belirgin olarak görülmektedir. Bireyler topluma adapte olmak ve sosyo-ekonomik açıdan daha rahat bir hayat sürdürmek adına çocukluk yaşlarından itibaren bir “gelecek beklentisi” içerisine girmektedirler. Bu beklenti beraberinde bazı gelecek kaygılarını da beraberinde getirmektedir (Çarıkçı ve Özkul, 2008). Çalışmaya katılan öğrencilerden K1 okulun geleceğe yönelik beklentilerini oluşmasında önemli bir etkisi olduğunu düşünen bir öğrenci şöyle belirtmiştir: “Okulun hayatımda büyük bir yeri var çünkü o olmadan hedeflerimi gerçekleştirmem mümkün değil. Okul bize birçok şey kazandırdı bu hem akademik anlamda hem de hayata dair. İdeallerimi oluşturmamda öğretmenlerimin ve okulumun etkisi çok fazladır.”

Okullarda bireyler fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimleri yönünden desteklenmektedirler. Okul terkinin yaşanmadığı öğrencilerde öğrenmeye açık olumlu tutum ve davranışlar sergilendiği ve daha sosyal oldukları görülmektedir. Benzer şekilde öğrenci tatminini arttıran öğrenme ve etkili iletişim ortamı öğrencilerde davranış bozukluğu, disiplin sorunları, devamsızlık gibi olumsuz durumların yaşanmasını en aza indirmektedir (Hambleton, 2011). Bütün bunlar öğrencilerin ileriki yaşamına yön vermekte ve yaşam kalitesinin belirleyicilerinden olmaktadır.

Öğrenciler için okul, geleceklerine yön veren temel bir araç olarak görülmektedir. Öğrencilerin bu beklentilerinin karşılanmasında, onların okul ile bağlılık düzeylerinin ne yönde olduğu ve okul ile ilişkileri göz ardı edilmemelidir. Araştırmaya katılan öğrencilere gelecek beklentilerinde okul ailenin rolü sorulduğunda K9 “Ailem okul ve derslerim konusunda her zaman destek oldular istediğim mesleğe yönelik çalışmalarım beni hep teşvik ettiler. Okulum ise mesleğime ulaşmada çok önemli bir araç hatta mesleğimi belirlemede en önemli etken ben çok küçük yaşlardan itibaren doktor olmayı tıp kazanmayı istiyordum fen lisesini de kazanınca bu yöndeki çalışmalarım okulum ve öğretmenlerim sayesinde daha çok yoğunlaştım. Şu anda tek beklentim o fakülteyi kazanıp mesleğimi yapmak.” K6 ise “Gelecek planlarımı daha çok öğretmenlerim ve ailemle konuşurum. Okulumun bu planları gerçekleştirmem için yeterli imkanı sunduğunu düşünüyorum. Benim ise tek yapmam gereken daha çok çalışmak. Liseyi ilk kazandığımda şu an istediğim mesleğe yönelik bir fikrim yoktu ancak öğretmenlerimin ve laboratuvar derslerinin olması sayesinde biyoloji alanına olan ilgimi fark ettim.” diyerek okulun meslek seçiminde etkili olduğunu belirtmiştir.

Gençlerin gelecek beklentisini etkileyen baş faktörler olarak ailelerin sosyoekonomik düzeyleri, eğitim öğrenim fırsatları, yetenek ve beceri düzeyleri akla gelmektedir. Okulu bırakan çocukların çoğu geniş ailelerden gelmektedir. Başarı olarak ailesi tarafından yeterince güdülenmeyen, düşük benlik algısına sahip olduğu düşünülen bu çocukların kendilerine inancı da kırılarak okullarını bırakmışlar toplumun içerisindeki hayata kendisini teslim etmişlerdir.

3.3. Akran İlişkileri

Öğrenciler günün belli bir bölümünü öğretmen ve arkadaşlarıyla birlikte okulda geçirmektedirler. Okul içinde ya da sınıfta teneffüslerde ders esnasında öğrenciler arkadaşlarıyla birçok şeyi beraber deneyerek öğrenmektedirler. Bu deneyimler sayesinde öğrenci akranlarıyla birlikte vakit geçirerek sosyal yeteneklerini ve sorun çözme yeteneklerini geliştirebilmektedirler (Gören, 2017).

Öğrencinin okula katılımını, olumlu arkadaş ilişkilerinin varlığı teşvik ederken problemleri davranışlar sergileyen arkadaşlar ile ilişki kurmak engelleyebilmektedir. Öğrencinin okulda bir arkadaş grubunun parçası olması, o gruba kendini ait hissetmesi, grup içinde sosyalleşmesi okula gitme motivasyonunu arttırmaktadır. Öğrencilerin yaşları ilerledikçe akran ilişkilerinin önemi de farklı bir boyut kazanmaktadır. Özellikle ergenlik döneminde bir gruba ait olma, grubun parçası olma isteği daha fazla önemli hale gelerek öğrencinin okula bağlılık düzeyini etkilemektedir (Osterman, 2000). Okulda destekleyici ve güvenli sosyal ilişkilerin varlığı öğrencilerde bilişsel strateji oluşturma düzeyinde ve öz yeterlilik algılarında artışın olmasını sağlamaktadır. Akranlarıyla etkileşim halinde olma öğrencinin okul etkinliklerine katılma, eleştirel ve analitik düşünme, olumlu benlik gelişimi ve özerklik ihtiyaçları gibi konularda katkı sağlamaktadır (Perdue, Manzeske ve Estell, 2009).

Çalışma kapsamında görüşülen öğrencilerden K7 “Okulda sevdiğim arkadaşlarımın olması haftanın 5 günü onlarla görüşmek benim onlarla birçok şeyi paylaşmamı sağlıyor. Sınavlara beraber çalışmak, birçok etkinlik organize etmek, yarışmalara beraber katılmak kısacası onlarla iken yapmak istediğim çoğu şeyi yapmak benim birçok yönde gelişmeye katkı sağlıyor. İyi bir arkadaş ortamının olması okula gitme motivasyonumu artırıyor.” Benzer ifadelerde bulunan K12 ise “Okulumu ve arkadaşlarımı seviyorum. Okul dışında da arkadaşlarımla görüşüyorum onlarla hem ders çalışıp hem de eğlenabiliyorum. Sorular üzerinde ya da seçmek istediğimiz bölümlere yönelik tartışmalar yapmak benim yeni şeyler öğrenmemi sağlıyor. Aynı zamanda grup olarak bir şey yapacağımızda fikirlerimin önemsenmesi o ortama aitmişim gibi hissettiriyor. Tabii önceki öğrenim hayatımda çok da iyi ilişkilerimin olduğu söylenemez hatta orta okuldayken ders notlarım çok yüksek diye dışlandığım bile olmuştu.” şeklinde durumu ifade etmiştir.

Öğrencilerin çoğu benzer ifadelerde bulunmuşlardır. Bu doğrultuda sağlıklı akran ilişkilerinin varlığının öğrencinin okula gitme motivasyonunu arttırdığı, eleştirel düşünme ve analiz yapma yeteneklerini geliştirdiği, olumlu benlik gelişimini desteklediği ve okula bağlılık düzeyini arttırdığı görülmüştür. Aksi taktirde çocuklukta ve ergenlikte öğrencinin arkadaşları tarafından desteklenmemesi ya da olumsuz yönlendirilmesi okul terkinde ve riskli davranışlar sergilenmesini arttırmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerden biri K13 akran şiddetine maruz kaldığını belirterek şunları söylemiştir: “Ben babamın işinden dolayı çok okul değiştirdim. Bundan önceki okulumda 10. sınıfa yeni başlamıştım sınıftakiler daha önceden arkadaş oldukları için beni aralarına almak istemediler. Sınıfta

belli bir grup öğrenci benimle sürekli uğraşarak ya dalga geçiyorlar ya da el şakaları yaparak beni rahatsız ediyorlardı. Onların yüzünden derslerime odaklanamaz hiç okula gitmek istemezdim. Ancak şimdiki okulumda daha güzel arkadaşlıklar kurdum.”

3.4. Öğretmen Rolü

Eğitim ve öğretimin kilit noktasının aslında öğretmenler olduğu söylenebilir. Öğretmenin sahip olduğu bilgi ve donanımlar sınıf içinde öğrencilerle kurulan iletişimi etkilemektedir. Öğrenciler öğretmenleriyle hem sosyal hem de akademik anlamda etkileşim halindedirler. Bu ilişkilerin kalitesi, boyutu, tatmin ediciliği öğrencinin okula bağlılığını okula bakışını o ortama kendini ne kadar ait hissettiğini etkilemektedir (Tatar, 2006). Bu durumun olumsuz şekilde gerçekleşmesi öğrencinin derse ilgisini azaltabilmekte ve dolayısıyla okul başarısının düşmesine neden olabilmektedir.

Özellikle ergenlik dönemindeki öğrencilerde ilgilerin farklı yönlere yönelmesi, duygusal gerginliklerin fazlaca yaşanması okul başarılarını etkileyebilmektedir. Bu noktada öğretmenler bu dengesizliğin ve gerginliğin azaltılmasında önemli roller üstlenmektedir. Anne babadan farklı olarak öğrencinin rol model alacağı diğer bir kişi ise öğretmenleridir (Belsky ve Fearon, 2002). Bu yüzden öğrencinin, öğretmenlerinin kendisi hakkında ne düşündüklerini önemsemesi, öğretmenleriyle ilişkisinin yönü okulunu ve derslerini etkilemesi kaçınılmaz bir faktördür. Öğretmenin bir öğrenciye istedik davranışları kazandırabilmesi için öncelikle etkili iletişimin kurulması gereklidir. Mesleki gelişim düzeyi yüksek olan öğretmen öğrencilere okul kültürünün kazanılmasını sağlamaktadır (Verschueren & Koomen, 2012).

Görüşmeye katılan öğrencilerden K9 öğretmenleriyle ilgili olarak “*Öğretmenlerimin benim hakkımda ne düşündüklerini çok önemserim, özellikle sevdiğim öğretmenlerin... Öğretmenimin beni hem derslerim konusunda hem de yeteneklerimin geliştirilmesi konusunda desteklemesi beni okula daha çok bağladığı gibi derslere olan ilgi alakamı da olumlu yönde etkilemekte.*” Bir diğer öğrenci (K4) “*Şu an ben üniversite sınavına hazırlanıyorum, öğretmenlerimin benim hakkında ne düşündüklerini bilmek isterim ancak çok da önemsemem mesela bir öğretmenimin benim hakkımda olumsuz düşüncelere sahip olması benim o derse çalışmamı etkileyemez ya da okula gitmek istememek gibi düşüncelerin oluşmasına neden olmaz çünkü ben öğretmenim için değil kendime daha iyi bir gelecek oluşturabilmek için okula gidiyorum.*” diyerek kendini ifade etmiştir. Genel bağlamda öğrencilerin öğretmenleriyle olan ilişkilerini önemsedığı ve derse istekli olma konusunda kendilerini etkilediği görülmüştür.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğrenci başarısı üzerinde etkili olan temel iki unsurdan biri sosyal çevre diğeri ise okuldur. Öğrenci başarısı üzerinde sosyal destek ağlarının oldukça önemli olduğunu kanıtlayan birçok çalışma mevcuttur. Ancak öğrencinin okul başarısını etkileyen temelde öğrencinin okula bağlılık düzeyidir. Okula bağlılığı etkileyen birçok unsur bulunduğu gibi başarı ya da başarısızlığında öğrencinin gittiği okulların sahip olduğu niteliklerin de belirleyici olduğu söylenebilir. Okul kurumunun çalışanları, öğrenci başarısızlığının nedeni olarak genellikle aileleri sorumlu tutmaktadır. Ancak okul kurumu da öğrencilerin başarılarıyla ilgili sorumluluklara sahiptir. Hatta bazen aileden daha çok sorumluluk üstlenebilmektedir.

Araştırma sonucunda; öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri ne kadar çok artarsa okul başarılarının da orantılı bir şekilde arttığı gözlemlenmiştir. Okula bağlanma düzeylerinin

öğrencinin akranlarıyla ve öğretmenleriyle ilişkisine, aile desteğine ve okul imkanlarına göre değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Akranlarıyla ve öğretmenleriyle olumlu ilişkiler geliştiren öğrencilerin okula daha istekli gittikleri, ödevlerini düzenli olarak yaptıkları, gelecekleri için daha net hedefler koyarak amaçları doğrultusunda çalıştıkları, görüşme yapılan öğrencilerin cevaplarından anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin akademik başarılarının artırılması için öncelikle okulların hem ders materyalleri hem de kurum içinde çalışan meslek elemanlarının nitelik ve nicelik açısından geliştirilmesi gerekmektedir. Okul başarısını etkileyen bir diğer önemli etmen sosyal desteklerin varlığıdır ve öğrencinin çevresindeki bu bireyler bilinçlendirilerek sosyal destek sistemleri güçlendirilmelidir. Böylece öğrenci okul başarısı için gerekli desteği önce yakınındakilerden alarak özgüven eksikliği yaşamadan çalışmalarına daha iyi motive olabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin okula bağlılığın artırılması için rehber öğretmenleri ya da okul sosyal hizmet uzmanları tarafından olumsuz akran ilişkilerinin neden olacağı devamsızlık zararlı madde kullanımı hatta okul terki gibi konularda öğrencilerin gerekli takipleri yapılarak bu durumların en aza indirilmesi yönünde okul aile ve öğrenci iş birliği içinde çalışmalar yürütülmelidir.

Etik Beyan: Bu çalışmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması aşamalarında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde ANKAD Dergisi Yayın Kurulunun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazara aittir. Bu çalışmanın ANKAD Dergisi dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederiz. Makalede kullanılan veriler için, Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 11.05.2022 tarih ve 2022/04-43 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.



KAYNAKÇA

- Argon, T. & İsmetoğlu, M. (2016). Öğrencilerin lise yaşam kalitesi algıları ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 238-249.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul kuram, uygulama ve araştırma (3. Baskı)*. Ankara: PegemA Yayınevi.
- Belsky, J. & Fearon, R. P. (2002). Early attachment security, subsequent maternal sensitivity, and later child development: does continuity in development depend upon continuity of caregiving? *Attachment & Human Development*, 4(3), 361-387.
- Connell, J.P. & Wellborn, J.G. (1991). *Competence, autonomy and relatedness: a motivational analysis of self-system processes*, 23. Hillsdale, N.J.; Lawrence Erlbaum Assoc.
- Creswell, J.W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*, (Çev. Ed: Bütün, M. & Demir, S.B.). 5. Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çarıkçı, İ.H. & Özkul, A.S. (2008). Çalışma değerlerini etkileyen faktörler “Süleyman Demirel üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma”. *SDÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(8), 9-36.

- Dönmez, Ş. (2016). *Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Estell, D. B. & Perdue, N. H. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: the effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, 50(4), 325-339.
- Finlay, K. A. (2006). *Quantifying school engagement: research report*. National Center For School Engagement, 1-16. Retrieved From [Http://www.Peecworks.Org/Peec/Peec_Inst/017962E8-001D0211.0/Finlay%202006%20Quantifying%20School%20Engagement.Pdf](http://www.Peecworks.Org/Peec/Peec_Inst/017962E8-001D0211.0/Finlay%202006%20Quantifying%20School%20Engagement.Pdf)
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. & Paris, A.H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gören, S.G. (2017). *Çocuk ve ergenlerde okula bağlanma ile akran inançları ve duyu zorbalığı arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Hambleton, K. (2011). *The cognitive and psychological school engagement of young offenders* (Unpublished Doctoral Dissertation). University College London, London.
- Jimerson, S.R., Campos, E. & Greif, J.L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 7-27.
- Kalaycı, H. & Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. *GEFAD*, 33(2), 293-315.
- Kaplan, L.S. & Geoffroy, K.E. (1990). Enhancing the school climate: New opportunities for the counselor. *School Counselor*, 38(1), 7-12.
- Klem, A.M. & Connell, J.P. (2004). Relationships matter: linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273. Doi: 10.1111/J.1746-1561.2004.Tb08283.X.
- Loukas, A., Suzuki, R. & Horton, K.D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolesence*, 16 (3), 491-502.
- Maddox, S.J. & Prinz, R.J. (2003). School bonding in children and adolescents: conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31-49.
- Newmann, F.M., Wehlage, G.G. & Lamborn, S.D. (1992). *The significance and sources of student engagement*. In F. M. Newmann (Ed.). *Student Engagement and Achievement In American Schools* (P.11-39). New York: Teachers College Press.
- NIDA (2003). *National institute on drug abuse. preventing drug use among children and adolescents, a research-based guide for parents, educators and community leaders* (2nd Ed.) U.S. Department of Health and Human Services. Maryland: USA.

- Osterman, F.K. (2000). Students need for belonging in the school community, *Review of Educational Research*, 17(3), 323-367.
- Önen, E. (2014). Öğrencinin okula bağlılığı ölçeği: Türk ortaokul ve lise öğrencileri için uyarılama çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 221-234.
- Perdue, N.H., Manzeske, D.P. & Estell, D.B. (2009). Early predictors of school engagement: exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1084-1097.
- Sağlam, A. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Spielberger, C.D. & Vagg, P.R. (1995). Test anxiety: a transactional process model. In C. D. Spielberger, & P.R. Vagg (Eds.), *Test anxiety: theory, assessment and treatment* (pp. 3-14). Washington DC: Taylor & Francis.
- Tatar, M. (2004). Etkili öğretmen. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13722/166079>
- Tatar, M. (2006). Okul ve öğretmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *Milli Eğitim*, (171), 156-166.
- Tavşancıl, E. & Aslan, E (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Verschueren, K. & Koomen, H.M. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205-211.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E., Yıldırım, A. & Yılmaz, Y. (2016). *Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği ile okula bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. International Academic Research Congress (2016) Bildiriler Kitabı, s.791-803.

Araştırma Makalesi / Research Article

Koronavirüs Pandemisi Sürecinde Online Eğitime Yönelik Eğitim Fakültesinde Görev Yapmakta Olan Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Belirlenmesi ¹*Determining the Opinions of the Faculty Members Working on the Faculty of Education for Online Education During the Coronavirus Pandemic*Ayfer ŞAHİN  ² Yağmur DÖNMEZ  ³

Geliş tarihi/Received date: 11.09.2021

Kabul tarihi/Accepted date: 23.07.2022

Öz

Bu çalışma dünya genelinde hızla yayılan, can kayıplarına sebep olan koronavirüs pandemisi sürecinde uygulanan çevrim içi eğitimle ilgili öğretim elemanlarının görüşlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu doğrultuda İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan iki devlet üniversitesinden 40 öğretim elemanının görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilip yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretim elemanlarının çevrim içi derslerini dizüstü bilgisayar kullanarak, Zoom ve Big Blue Button platformları aracılığıyla yürüttükleri ortaya çıkmıştır. Çevrim içi eğitimin zaman ve mekân açısından esnek olması, pandemi sürecinde eğitim faaliyetlerinde süreklilik sağlaması gibi avantajlarının yanında internet kesintisi, alt yapı yetersizliği, iletişimsel sorunlar gibi dezavantajlarının olduğu belirlenmiştir. Yine çevrim içi eğitim sürecinin öğretim elemanlarının teknolojiyi kullanma becerisini artırdığı ancak derslerde çok yönlü etkileşim olmadığı için derslerin verimli bir şekilde yürütülemediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme sürecinde en çok performans, proje, ev ödevleri gibi süreç temelli tekniklerden yararlandığı saptanmıştır. Bu bulgulardan hareketle daha çok etkileşimde bulunulabilecek uygulamaların geliştirilmesi ve alt yapının güçlendirilmesiyle çevrim içi eğitim ile yüz yüze eğitimin harmanlanarak kullanılması sağlanabilir.

Anahtar Sözcükler: Pandemi, Koronavirüs pandemisi, çevrim içi eğitim, öğretim elemanı**Abstract**

This study was conducted in order to examine the opinions of the instructors about online education applied during the coronavirus pandemic, which spread rapidly around the world and caused loss of life. Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the study. In the creation of the study group, the appropriate sampling method was preferred. In this direction, the opinions of 40 faculty members from two state universities located in the Central Anatolia Region were applied. The research data were collected by the semi-structured interview form developed by the researcher. The data obtained were evaluated and interpreted with content analysis. As a result of the research, it was revealed that the instructors conducted their online courses by using computers through Big Blue Button and Zoom platforms. It has been determined that online education has

¹ Bu çalışma 29-30.05.2021 tarihlerinde TED Üniversitesi tarafından düzenlenen Ulusal Sınıf Öğretmenliği Öğrenci Kongresinde (USOOK) sunulan bildirden üretilmiştir.

² Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Prof. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, e-posta: ayfersahin1@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9903-1445>

³ Yüksek lisans öğrencisi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, e-mail: yagmurbesh@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8790-5106>

Önerilen Atıf/Suggested Citation: Şahin, A. & Dönmez, Y. (2022). Koronavirüs pandemisi sürecinde online eğitime yönelik eğitim fakültesinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının görüşlerinin belirlenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 86-101.

advantages such as being flexible in terms of time and place, providing continuity in educational activities during the pandemic process, yet disadvantages such as network interruption, insufficient infrastructure, and communication problems as well. Likewise, it was concluded that the online education process increased the ability of the instructors to use technology, but the lessons could not be conducted efficiently because there was no multifaceted interaction in the lessons. It has been determined that teachers benefit most from process-based techniques such as performance, project, homework during the measurement and evaluation process. Based on these findings, it can be ensured that applications that can be interacted with more can be developed and used by combining online training and face-to-face training by strengthening the infrastructure.

Keywords: *Pandemic, Coronavirus pandemic, online education, instructor*

1. GİRİŞ

Salgın, insanoğlunun tarih boyunca karşılaştığı, pek çok hastalığa ve ölüme sebebiyet veren afetlerden biridir. Virüs, bakteri, parazit gibi organizmalar salgın hastalıklara yol açabilir. Geçmişte veba, sars ve kuş gribi gibi salgın niteliği taşıyan hastalıkların etkisi altında kalan devletler, günümüzde de, neredeyse tüm dünyaya yayılan koronavirüs salgınının etkisindedir.

Dünyada, koronavirüs ilk kez 2019 yılının Aralık ayında Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkmış ve kısa sürede tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Koronavirüsün çoğu insanın geçmişte maruz kalmadığı bir hastalık olması, hastalığın hızlı ve kolay bir şekilde yayılması, çok sayıda insanın ölümüne yol açması gibi durumlar gerekçe gösterilerek Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından 12 Mart 2020 itibarıyla bu salgın "Pandemi" olarak ilan edilmiştir (URL, 1). Dünya Sağlık Örgütü' de dâhil olmak üzere dünyadaki birçok sağlık otoritesi koronavirüsten korunmak amacıyla uyulması gereken bazı kurallardan bahsetmişlerdir. Bu kurallar; mecbur kalmadıkça dışarı çıkmamak, dışarı çıkıldığında maske kullanmak, fiziksel mesafeyi korumak ve temizlik kurallarına dikkat etmektir. Belirlenen kurallara uyabilmek ve mümkün olduğunca sosyal ortamlardan uzak kalmak için en güvenli yer olarak kişilerin kendi evleri görülmüştür.

Koronavirüs gündelik yaşamda ekonomi, siyaset, turizm, eğitim, kültür gibi birçok alanı etkilemektedir. İnsanlar işlerini, toplantılarını, eğitimlerini evlerinde yürütmeye başlamışlardır. Bu durum birçok alanda değişikliğe gidilmesine yol açmıştır. Bu değişiklikten en büyük payı da eğitim-öğretim almıştır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO, 2020) verilerine göre, koronavirüs pandemisi nedeniyle 188 ülkede 07 Nisan 2020 itibarıyla, virüsün birdenbire ortaya çıkması ve seyri, bulaşıcılık durumu gibi faktörler göz önünde bulundurularak okullarda eğitim-öğretime ara verilmiştir (Can, 2020). Türkiye'de de 23 Mart 2020 tarihi itibarıyla bütün kademelerdeki okullar tatil edilmiştir (URL, 2). Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) 13 Mart 2020 tarihinde duyurduğu kararla üniversitelerdeki öğrencilerin eğitimlerinden geri kalmamaları amacıyla tam zamanlı çevrim içi eğitime geçiş yapılmıştır. 2021 yılının ortalarına doğru virüsün artmasından dolayı okul öncesi, 8. ve 12. sınıflar haricinde çevrim içi eğitime devam edilmektedir (URL, 3). Böylece zorunlu olarak geçici bir süreliğine eğitim ve öğretimde topyekûn dijitalleşme süreci başlamıştır.

Çevrim içi eğitim en genel anlamda öğrenme-öğretme sürecinde ders içeriğine uygun materyallerin kullanıldığı, öğretmenlere ve öğrencilere farklı zaman ve mekânda ders işleme olanağı sağlayan, hayat boyu öğrenme imkânı barındıran bir eğitim şeklidir (Uşun ve Kocayigit, 2020). Diğer bir tanıma göre gelişen teknolojinin olanaklarından faydalanarak, zaman ve mekân fark etmeksizin sürdürülebilir, okula gitme imkânı olmayan bireylerin eğitim görmesine olanak sağlayan bir alandır (Bozkurt, 2017). Yapılan tanımlara bakıldığında çevrim içi eğitimde teknolojinin etkin kullanımı, zaman ve mekân sıkıntısını ortadan kaldırması, fırsat eşitliği gibi kavramların üzerinde durulduğu görülmektedir.

Dünyada çevrim içi eğitim modeli yeni uygulamaya konan bir yöntem değildir. İlk olarak çevrim içi eğitim uygulaması mektup, radyo, videokasetler, telekonferans, internet, gibi yollarla uygulanmaya başlanmış ve günümüze kadar gelmiştir (Demir, 2014, Moore ve Kearsley, 2012).

Kalabalık ortamlardan uzak kalınması gereken bu pandemi sürecinde de çevrim içi eğitimin önemi daha da ön plana çıkmıştır.

Çevrim içi eğitimin senkronik (eş zamanlı) ve asenkronik (eş zamansız) şeklinde farklı uygulama biçimleri bulunmaktadır (Özdoğan ve Berkant, 2020). Eş zamanlı çevrim içi eğitim, öğretene ve öğrenenin sanal ortamlarda, aynı anda, mekân farkı gözetmeksizin etkileşimde bulunulan çevrim içi öğrenme ortamıdır. Eş zamansız çevrim içi eğitim ise öğretene ve öğrenenlerin aynı anda öğretimin gerçekleştirilemediği, ihtiyaç duyulduğunda erişim imkânı sağlayan (ses kaydı, sunular vb.) eğitim türüdür.

Teknolojinin gelişmesi ile başlayan dijitalleşme genelde her işlemin internet üzerinden halledilmesi, pandemi sürecinde eğitim öğretimin teknolojik imkânlarla sağlanıyor olması zorunlu dijitalleşme dönemini başlatmıştır. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı tüm kademelerdeki okullarda Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi çevrim içi platformlarla eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürülmektedir. Yükseköğretim kurumlarında ise her üniversitenin kendi alt yapısı çerçevesinde ve uygun gördüğü bir program üzerinden dersler yürütülmeye çalışılmaktadır. Üniversiteler genel olarak Big Blue Button, Adoba Connect, Perculus, Microsoft Teams, Zoom, Google Meet, gibi platformları kullanarak çevrim içi derslerini icra etmektedirler.

İlgili alan yazın incelendiğinde çevrim içi eğitimin avantajları ve dezavantajlarını ele alan makalelerin olduğu görülmektedir. Yeşil'in (2015, s.52) yaptığı bir çalışmada çevrim içi eğitimin avantajlarının zaman, personel ve maliyetten tasarruf sağlaması, birçok kişiyle aynı anda iletişim kurma fırsatı sunması ve zaman esnekliği sağlanması olduğu belirtilmiştir. Koç (2020), Türkiye'de öğretim elemanları ile gerçekleştirdiği bir çalışmada çevrim içi eğitimin öğrenciler açısından eğitime ulaşma kolaylığı sağladığını belirtmiştir. Fidan'ın (2020) çevrim içi eğitimin avantajlarına ilişkin saptamaları ise öğrencilerin derslerden geri kalmaması ve zamanın esnek olması yönündedir.

Birçok yönden önemli imkânlar sağlayan çevrim içi eğitimin sosyalleşmeyi engellemesi, iletişim eksikliği yaratması, kendi kendine öğrenme faaliyetinde bulunamayan öğrencilere yardımcı olunamaması, uygulamalı derslerden yeterli verimin alınamaması gibi farklı yönlerden sınırlılıkları da bulunmaktadır (Akyürek, 2020).

2020 ve 2021 yıllarının en önemli sorunu olan koronavirüs pandemisinin daha ne kadar süre ile ülkeleri etkileyeceği bilinmemektedir. Her gün yeni bir mutantının ortaya çıkması nedeniyle de sağlık alanındaki kuruluşlar bile bu konuyla ilgili öngörü sahibi değildir. Bu nedenle de çevrim içi eğitim sisteminin aylar hatta yıllar sürebileceği düşünülebilir. Bu kapsamda çevrim içi eğitim sürecinde karşılaşılan sorunların belirlenip iyileştirilmesi noktasında önerilerin getirilmesi önemli görülmektedir. Bu çalışmada da çevrim içi eğitim modelinin avantajlarının, dezavantajlarının, kullanılan ölçme değerlendirme tekniklerinin belirlenmesi ve sürecin daha da iyileştirmesi konusunda literatüre katkı sağlaması açıdan önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, koronavirüs pandemisi sürecinde çevrim içi eğitime yönelik öğretim elemanlarının görüşlerinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlerin cevapları aranmıştır:

1. Öğretim elemanlarının pandemi sürecinde uygulanan çevrim içi eğitim uygulamalarının yürütürken en çok kullandıkları teknolojik araçlar ve çevrim içi platformlar hangileridir?
2. Öğretim elemanları pandemi süreci bittikten sonra da çevrim içi eğitim faaliyetlerini sürdürmeyi düşünüyorlar mı?
3. Öğretim elemanlarının çevrim içi eğitimin her ders için uygun bir yöntem olup olmadığına ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Öğretim elemanlarının pandemi sürecinde çevrim içi dersleri gerçekleştirdikleri teknikler nelerdir?
5. Öğretim elemanlarının pandemi sürecinde uygulanan çevrim içi eğitim uygulamalarının avantajları hakkındaki görüşleri nelerdir?
6. Öğretim elemanlarının pandemi sürecinde uygulanan çevrim içi eğitim uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
7. Pandemi sürecindeki çevrim içi eğitim öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerini nasıl etkilemiştir?
8. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre çevrim içi eğitim ile yüz yüze eğitimin farkları nelerdir?
9. Pandemi sürecinde çevrim içi eğitim yapan öğretim elemanları hangi ölçme değerlendirme tekniklerini tercih etmektedirler?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın deseni

Koronavirüs pandemisi sürecinde çevrim içi eğitim uygulamasına ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin incelenmesi amacıyla hazırlanan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. “Olgubilim (fenomenoloji) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.78). Araştırma ile ilgili etik kurul onayı Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Etik Kurulu’ndan alınmıştır.

2.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde eşzamanlı bir şekilde çevrim içi eğitim etkinliklerini yürüten İç Anadolu Bölgesinde yer alan iki devlet üniversitesinin eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde görev yapan 40 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında uygun örnekleme yöntemi esas alınmıştır. Uygun örnekleme yönteminde zaman, para ve işgücü açısından kolay uygulanabilir ve kolay ulaşılabilir birimlerden seçilmesi öngörülmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu çalışmada uygun örnekleme yönteminin tercih edilme nedeni araştırmacılardan birinin örneklemin belirlendiği üniversitede görev yapıyor olmasıdır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarına ait demografik bilgilerin frekans ve yüzde dağılımları tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının demografik özellikleri

Demografik Bilgiler	Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	15	37.5
Erkek	25	62.5
Mesleki kıdem		
1-5 yıl	5	12.5
5-10 yıl	12	30
10-15 yıl	7	17.5
15-20 yıl	5	12.5
20 yıl ve üzeri	11	27.5

Tablodaki bilgiler değerlendirildiğinde, 15 kadın ve 25 erkek olmak üzere toplamda 40 öğretim elemanından görüşme yöntemiyle veri toplandığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının 5'i 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca 12 öğretim elemanı 5-10 yıl arası, 7'si 10-15 yıl arası, 5'i 15-20 yıl arası ve 11 öğretim elemanı da 20 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

2.2. Veri toplama aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında koronavirüs pandemisi sürecinde çevrim içi eğitime ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırma yapılacak alan ile ilgili derinlemesine bilgi toplanabilen, hem açık uçlu hem de sabit seçenekli sorulardan oluşan bir formdur (Büyüköztürk vd. 2018). Katılımcıların nesnel bir şekilde cevap verebilmeleri amacıyla düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İlgili formun oluşturulması sürecinde; konu alanı ile ilgili literatür taranmış, çalışma amacı kapsamında kullanılacak sorulardan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuş; oluşturulan taslak yarı yapılandırılmış görüşme formu bir 1 ölçme değerlendirme uzmanı, 2 dil uzmanına sunulmuştur.

Değerlendiriciler;

- ✓ 10 madde için ölçme aracında kullanılabilir.
- ✓ 3 madde düzeltildikten sonra kullanılabilir şekilde görüş bildirmişlerdir.

Bu öneriler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Formda “Pandemi sürecinin mesleki gelişiminizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Çevrim içi eğitimin avantajları ve karşılaşılan sorunlar hakkında düşünceleriniz nelerdir? Pandemi sürecinde hangi ölçme değerlendirme tekniklerini tercih ediyorsunuz?” gibi sorular yer almaktadır.

2.3. Verilerin analizi

Araştırma verileri içerik analizi tekniği ile değerlendirilmiştir. Formlardan elde edilen betimlemeler kodlanarak temalar belirlenmiştir. Toplanan veriler ışığında öğretim elemanlarının koronavirüs pandemisi sürecinde uzaktan eğitimin avantajları, çevrim içi eğitimde karşılaşılan sorunlar, kullanılan ölçme değerlendirme teknikleri hakkındaki temalar belirlenmiş ve belirlenen temalar alıntılarla desteklenmiştir. Alıntılar yapılırken öğretim elemanları Ö1, Ö2 şeklinde kodlanmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Araştırmacı tarafından belirlenen kavramlar bağımsız bir araştırmacı tarafından yeniden gruplandırılarak ve karşılaştırılarak güvenilirlik sağlanmıştır. Bu süreçte Miles ve Huberman'ın (1994) tarafından önerilen görüş birliği ve görüş ayrılığı katsayısı (Güvenirlilik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Kavramlar, .88 güvenilirlik ile değerlendiriciler tarafından kategoriler altında doğru olarak atanmıştır.

2.4. Etik Kurul Onayı

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Ayrıca araştırma için Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 24.06.2021 tarih ve 2021/4-5 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde alt problemlere ilişkin katılımcılardan elde edilen verilere yer verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların pandemi sürecinde uygulanan çevrim içi eğitim uygulamalarında kullandıkları teknolojik araçlar ve çevrim içi platformlar

N=40	f
Teknolojik araçlar	
Dizüstü Bilgisayar +Masaüstü Bilgisayar	15
Dizüstü Bilgisayar	8
Telefon+ Dizüstü Bilgisayar	5
Telefon+ Dizüstü Bilgisayar+ Masaüstü Bilgisayar	5
Telefon+ Tablet+ Dizüstü Bilgisayar+ Masaüstü Bilgisayar	3
Tablet+ Dizüstü Bilgisayar+ Masaüstü Bilgisayar	2
Telefon+ Masaüstü Bilgisayar	1
Masaüstü Bilgisayar	1
Çevrim içi platformlar	
Zoom	31
Big Blue Button	21
Skype	3
Microsoft Teams	1
Adoba Connect	1

Tablo 2’deki bulgular incelendiğinde, katılımcıların çevrim içi eğitim uygulamalarını yürütürken en çok dizüstü bilgisayar ve masaüstü bilgisayarları (f=15) tercih ettikleri görülmektedir. Sonrasında en çok tercih edilen teknolojik aracın ise dizüstü bilgisayar (f=8) olduğu saptanmıştır. En az tercih edilen teknolojik araçlara bakıldığında bir öğretmenin zaman zaman telefon ve masaüstü bilgisayarı dönüşümlü kullandığı, bir öğretmenin ise sadece masaüstü bilgisayarı kullandığı bulunmuştur.

Tablo 2 incelendiğinde, öğretim elemanları tarafından çevrim içi eğitim sürecinde en çok Zoom’un (31) sonrasında ise Big Blue Button’un (f=21) kullanıldığı görülmektedir. En az tercih edilen çevrim içi platformlar ise Microsoft Teams (f=1) ve Adoba Connect’tir (f=1). Zoom ve Big Blue Button’un fazla tercih edilme nedeni araştırma yapılan üniversitelerin genel olarak çevrim içi derslerde bu platformları kullanıyor olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 3. Pandemi sürecinden sonra derslerini çevrim içi yürütme durumları

N=40	f
Evet	4
Bazen	28
Hayır	8

Tablo 3 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretim elemanlarının koronavirüs pandemi dönemi sonrasında birtakım derslerini bazen (f=28) çevrim içi eğitim yoluyla sürdürebileceklerini belirttikleri saptanmıştır. 8 öğretim elemanı da pandemi bittikten sonra çevrim içi eğitimi tercih etmeyeceği görülmektedir. 4 öğretim elemanı ise pandemi süreci bittikten sonra da tüm derslerini çevrim içi sürdüreceklerini belirtmişlerdir.

Tablo 4. Çevrim içi eğitimin dersler için uygun olup olmama durumları

	N=40	f
Evet, tüm derslerde		1
Bazı derslerde		33
Uygulamalı dersler için uygun değildir		23
Öğretim dersleri için uygun değildir		6
Sayısal dersler için uygun değildir		3
Müzik dersi için uygun değildir		1
Hayır, hiçbir derste		6

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların çoğunu çevrim içi eğitimin bazı derslerde kullanılmasının uygun olduğunu (f=33) ancak uygulamalı dersler (f=23), öğretim dersleri (f=6), sayısal dersler (f=3) ve müzik dersi (f=1) için uygun olmadığını belirtmişlerdir. Hiçbir şekilde hiçbir derste kullanmayacağını ifade eden katılımcı sayısı 6'dır. Yalnızca 1 katılımcı tüm dersler için uygun olduğunu belirtmiştir.

Tablo 5. Pandemi sürecinde çevrim içi derslerini gerçekleştirme tercihlerine ilişkin görüşleri

	N=40	f
Dersi öğretmen anlatır		29
Dersi sunular aracılığıyla işler		24
Dersi öğrenciler anlatır		12

Tablo 5 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretim elemanlarının çoğunun dersleri kendilerinin bizzat anlattığı (f=29), bazı öğretim elemanlarının dersi sunular aracılığıyla kendilerinin anlattığı (f=24), sonrasında ise öğrenciler tarafından dersin anlatılmasını (f=12) tercih ettikleri belirlenmiştir.

Tablo 6. Çevrim içi eğitimin avantajlarına yönelik görüşler

Tema	Kodlar/Kategoriler	N=40	f
	Zaman ve mekânda esneklik		16
	Zaman ve mekân açısından esneklik sağlar		13
	Tekrar izlenebilir		3
	Sistemsel kolaylık		14
	Geniş kitlelere ulaşmada kolaylık sağlar		4
	Materyal çeşitliliği sağlar		3
Avantajları var	Sınavları sistemin okumasından öğretmenin iş yükünü hafifletir		2
	Teknolojiyi kullanma imkânı sağlar		2
	Toplu sınav yapma olanağı sağlar		1
	Toplu bilgilendirme olanağı sağlar		1
	Öğrenci yoklaması almada kolaylık sağlar		1
	Ekonomiklik		2
	Maliyeti düşüktür		4
	Fırsat eşitliği sağladı		4
	Ulaşım sorunlarını ortadan kaldırdı		1

Bilgiye ulaşımında kolaylık	12
Pandemi sürecinde eğitimde süreklilik sağladı	7
Bilgiye kolay ulaşım imkânı sağlar	4
Lisansüstü eğitim için yararlıdır	2
Avantajı yok	Hiçbir avantajı yoktur
	5

Tablo 6 incelendiğinde, öğretim elemanlarının çevrim içi eğitimin avantajlarına yönelik görüşleri “zaman, mekân açısından esneklik, sistemsel kolaylık, ekonomiklik, bilgiye kolay ulaşımında kolaylık ve hiçbir avantajı yok” olmak üzere 6 kod etrafında toplanmıştır. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde en çok zaman ve mekân esnekliği kodu altında çevrim içi eğitimin zaman ve mekân açısından esneklik sağladı (f=13), bilgiye ulaşımında kolaylık kodu altında pandemi sürecinde eğitimde süreklilik sağladı (f=7) kategorilerinde görüş belirtirken, en az sistemsel kolaylık kodu altında toplu sınav yapma olanağı sağlar (f=1), öğrenci yoklaması almada kolaylık sağlar (f=1), kodu altında ulaşım sorunlarını ortadan kaldırdı (f=1) kategorilerinde görüş belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının çevrim içi eğitimin avantajlarına ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Zaman ve mekânda esneklik: “Zaman ve mekân açısından oldukça ekonomik olduğunu düşünüyorum...” (Ö14); “Öğrenciler istediği zaman dersleri tekrar izleyebiliyorlar” (Ö31).

Sistemsel kolaylık: “Benim için en büyük avantajı hem derslerimi birleştirmek hem de sınavları sistemin okuyor olmasıdır”; (Ö6). “Aynı anda daha fazla öğrenciye ulaşabiliyorsun” (Ö1).

Ekonomiklik: “Çevrim içi eğitim maliyeti düşük bir eğitimidir” (Ö2); “Uzaktan eğitimin fırsat eşitliği sunması açısından avantajlı olduğunu düşünüyorum” (Ö38).

Bilgiye ulaşımında kolaylık: “Öğrenciye kolay erişim sağlıyor. Aynı zamanda eğitmen ve öğrencilerin pandemi şartlarında sağlıklı kalabilmesi için fırsat sunuyor” (Ö4); “... Özellikle lisansüstü eğitim derslerin devam etmesi açısından yararlıdır” (Ö26).

Tablo 7. Çevrim içi eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik görüşler

Temalar	Kodlar / Kategoriler	N=40	f
	Sistemsel sorunlar		24
	Teknik sorunlar (internet kesintisi, alt yapı yetersizliği, bağlantı sorunları)		16
	Teknoloji bilgisiyle ilgili problemler		5
	Süre yetersizliği		2
	Teknoloji kullanımına bağlı sağlık sorunları		1
	Etkileşimsel sorunlar		16
	İletişimsel sorunlar		15
	Cep telefonunun yalnızca dinleme amaçlı kullanılması		1
	Duyuşsal sorunlar		14
	Motivasyon eksikliği		7
Karşılaşılan sorunlar	Öğrencilerin teknik sorun olmamasına rağmen bu durumu suiistimal etmeleri		5
	Duyuşsal anlamda problemlere sebep olması		2
	İmkân kısıtlılığı		9
	Materyal eksikliği		6

Maddi imkânsızlıklardan kaynaklı fırsat eşitsizliği	4
Ders kaynaklı sorunlar	18
Derse devam sorunu	11
Derslerin interaktif olarak yapılandırılmaması	5
Öğretimin kalitesinin düşük olması	2
Ölçme değerlendirilmede sorunlar	8
Dönüt eksikliği	5
Ölçme değerlendirilmede geçerlik ve güvenilirlik problemleri	3

Katılımcıların koronavirüs pandemisi sürecinde çevrim içi eğitimde karşılaşılan sorunlara yönelik görüşlerin yer aldığı tablo 7 incelendiğinde öğretim elemanlarının çevrim içi eğitimde karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşlerinin çoğunlukla internet kesintisi, alt yapı yetersizliği, bağlantı sorunları gibi teknik sorunlar (f=16), teknoloji bilgisiyle ilgili problemler (f=5), süre yetersizliği (f=2), iletişimsel sorunlar (f=15), motivasyon eksikliği (f=7), duyuşsal anlamda problemlere sebep olması (f=14), öğrencilerin teknik sorun olmamasına rağmen bu durumu suiistimal etmeleri (f=5), materyal eksikliği (f=6), maddi imkânsızlıklardan kaynaklı fırsat eşitsizliği (f=4), öğrencilerin derse devam sorunları (f=11), derslerin interaktif olarak yapılandırılmaması (f=5), dönüt eksikliği (f=5) ile ilgili olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının çevrim içi eğitimde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Sistematik sorunlar: “İnternet kesintisi, program güncellemeleri gibi teknolojik sorunlar ve öğrencilerin derse devam sorunları ile karşılaşıyoruz”(Ö3); “...Çevrim içi eğitim yüz yüze eğitime göre daha kısa sürede yapıldığı için süre olarak bazı yetersizliklerle karşılaşıyoruz”(Ö2).

Etkileşimsel sorunlar: “Uzaktan eğitimde yaşadığım en büyük sıkıntı öğrencilerle iletişim ve etkileşimin kısıtlı olmasıdır. Özellikle uygulamalı derslerde yaşanan iletişim problemleri derslerden alınan verimi azaltmıştır”(Ö40); “...cep telefonlarının sadece dinleme amaçlı kullanılması büyük bir sorun oluşturuyor”(Ö13).

Duyuşsal sorunlar: “Bu süreçte hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının motivasyonlarının düşük olduğunu gözlemliyorum” (Ö11); “...Öğrenciler teknik sorun olmasa bile internetim yok, koronavirüs oldum, çalışıyorum gibi birçok bahane üremeye sebebiyet verdi”(Ö33).

İmkân kısıtlılığı: “...Öğrencilerin teknolojik imkânlarının kısıtlı olması problem oluşturuyor”(Ö13); “Teknolojik cihaz eksikliği konusunda sorunlar yaşıyoruz”(Ö22).

Ders kaynaklı sorunlar: “Zaman zaman öğrencilerin imkânsızlıklardan dolayı derslere devam sorunları ve sınavlara katılmama durumlarıyla karşılaşmaktayız. Öğrencilerin derse karşı motivasyonları da düşük” (Ö6); “...İnteraktif olarak derslerin yapılamaması büyük bir sorun teşkil ediyor”(Ö11).

Ölçme değerlendirilmede sorunlar: “Ölçme faaliyetlerinde güvenilirliğin sağlanamaması gibi problemlerle karşılaşıyorum” (Ö24); “...Öğrencilerden etkili dönüt alınamaması ve onlara dönüt verilememesi sorun yaratıyor”(Ö11).

Tablo 8. Derslerin çevrim içi yürütülmesinin öğretim elemanlarının mesleki gelişimine etkisi

Temalar	Kodlar /Kategoriler	N=40	f
Mesleki gelişim	Olumsuz etkiledi		13
	Eğitimsel sorunlar		4
	Sahada akademik çalışmaları kısıtlama		3
	Eğitsel değişiklik yapma zorunluluğu		2
	Psikolojik sorunlar ve sağlık sorunlar		2
	Öğrenciyle iletişimde zorluk		1
	Plan yapma zorunluluğu		1
	Olumlu etkiledi		28
	Teknolojiyi kullanma becerisi		8
	Seminerlere çevrim içi katılım		8
	Dijital platformları ve yazılımları etkili kullanma		3
	Zaman yönetimi		2
	Çevrim içi ders içeriği hazırlama		2
	Derse araştırarak, hazırlıklı gelmek		1
	Araştırma ve akademik çalışma konusu belirleme		1
	Görsel sunum becerisi		1
	Özgüven artışı		1
	Teknolojik anlamda öğrenci öğretmen arasındaki kuşak farkını azaltma		1
	Hem olumlu hem olumsuz etkiledi		12
	Yeni deneyimler kazandırdı ancak uygulama yapılamadı		3
	Kültür ve sanata yönelik aktivitelere ücretsiz ulaşım sağladı ancak iş yükünü arttırdı		2
	Teknolojiyi kullanma becerisini arttırdı ancak bu sürece adapte olmak zor oldu		1
	Seminerlere çevrim içi katılma fırsatı sağladı ancak derslerde verimi düşürdü		1
	Akademik anlamda gelişim sağladı ancak etkileşim eksikliği oluşturdu		1
	Yeni deneyimler kazandırdı ancak zorunlu kalmayıp kullanmadım		1
	Teknolojiyi kullanma becerisini kazandırdı ancak mesleki gelişimimi olumsuz etkiledi		1
	Eğitimde niceliksel artış oldu ancak niteliksel azalış görüldü		1
	Seminerlere çevrim içi katılma imkanı sağladı ancak mesleki gelişim açısından olumsuz etkiledi		1

Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının koronavirüs pandemisi sürecinde yürütmüş oldukları çevrim içi dersler sırasında mesleki gelişimleriyle ilgili olarak görüşler değerlendirildiğinde öğretim elemanlarının olumlu (f=28), olumsuz (13), hem olumlu hem olumsuz (f=12) görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Olumsuz görüş bildiren öğretim elemanından 4'ü eğitimsel sorunlar yarattığı, 3'ü sahada akademik çalışmaları kısıtladığı, 2'si evde kalmaya bağlı olarak bir takım psikolojik sorunlar ve sürekli ekran karşısında oturmaya bağlı olarak sağlık sorunları yaşadıkları konusunda görüş bildirdikleri bulunmuştur. Olumlu görüş bildiren öğretim elemanından 8'i teknolojiyi kullanma becerisinin arttığı yönünde, 8'i seminerlere çevrim içi katılma imkanı sağladığı, 2'si zaman yönetimi gerektirdiği, 2'si çevrim içi ders içeriği hazırlamada kendisini geliştirdiği, güncellediği yönünde görüş belirtirken; hem olumlu hem olumsuz görüş bildiren öğretim elemanından 3'ü yeni deneyimler kazandırdığı ancak uygulama

yapılamadığı konusunda görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının çevrim içi eğitimin mesleki gelişimlerini etkileme durumlarına ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Olumsuz etkiledi: “Sahaya erişim sınırlılığı nedeniyle uygulamalı araştırma yapmanın sınırlılığının akademik çalışmalar olarak ülkeye olan katkı düzeyinde azalmaya sebebiyet verdiğini düşünüyorum”(Ö7); “Olumsuz olduğunu düşünüyorum. Hem psikolojik hem sağlık hem de eğitimsel açıdan sorunlarla uğraşmak zaman alıcı ve planlama zorluğuna neden olmakta”(Ö13).

Olumlu etkiledi: “Teknolojiye hâkimiyetim arttı. Mesleki eğitim seminerleri aracılığıyla hizmetin içerisindeki öğretmenlere de ulaşabildim. Daha çok araştırarak derslere girmek zorunda kaldım” (Ö1); “Mekan olarak ulaşma imkanı bulamadığım birçok eğitime çevrim içi katılma imkanı buldum” (Ö23).

Hem olumlu hem olumsuz etkiledi : “...Çevrim içi eğitim yöntemleri konusunda bazı tecrübeler edinmiş olduk konuyla ilgili çeşitli araştırmaları okuma fırsatı bulduk. Olumsuz bir katkısı oldu mu denirse öğrencilerle yapılabilecek etkileşimli çalışmalar yapılamadı”(Ö2); “Pandemi sürecinde yeni bir sürece uyum sağlama aşamasında iş yüküm arttığı için mesleki gelişimimle ilgili çok fazla çalışma yapamadım. Ama fırsat buldukça webinarlara katılmaya çalıştım” (Ö39).

Tablo 9. Çevrim içi eğitim ile yüz yüze eğitimin karşılaştırılması ile ilgili görüşler

Temalar	Kodlar /Kategoriler	N=40	f
Çevrim içi eğitim	Olumlu görüşler		6
	Zaman ve mekân açısından esneklik		3
	Pandemi süreci için kıymetlidir		1
	Öğrencilerde çalışma kültürü gerektiriyor		1
	Planlı programlı olmayı gerektirir		1
	Olumsuz görüşler		34
	Verimi düşüktür		13
	Etkileşim eksikliği var		5
	Geri dönüt sağlanamıyor		4
	Zorunlu olduğu için yapılıyor		2
	Kıyaslanamaz		2
	Sınıf atmosferi yok		2
	Uygulamalı dersler için yetersiz		2
	Öğrenmeler kalıcı değil		1
	Motivasyon sağlamak zordur		1
Öğrencileri derse katmak zordur		1	
Öğrenci sorumluluğu fazladır		1	
Yüz yüze eğitim	Olumlu görüşler		28
	Verim yüksektir		9
	Etkileşim fazladır		6
	Uygulamalı dersler açısından avantajlıdır		5
	Kalıcılık fazladır		2

Gönüllere hitap ediyor	2
Öğretmene kolaylık sağlıyor	2
Kontrol etmek kolaydır	1
Kavram öğretimi kolaydır	1

Tablo 9 incelendiğinde öğretim elemanları çevrim içi eğitimin zaman ve mekân açısından esnek olması (f=3), pandemi süreci için kurtarıcı olması (f=1), planlı programlı olmayı gerektirir (f=1) gibi gerekçelerle olumlu görüş belirtirken, öğretim elemanlarının çoğu verimi düşüktür (f=13), etkileşim eksikliği var (f=5), geri dönüt sağlanamıyor (f=4), öğrenmeler kalıcı değil (f=1), motivasyon sağlamak zordur (f=1), öğrencileri derse katmak zordur (f=1), sınıf atmosferi yok (f=1) gibi sebeplerle çevrim içi eğitim konusunda olumsuz görüş belirtmiştir.

Diğer taraftan katılımcılar yüz yüze eğitimde verimin yüksek (f=9), etkileşimin fazla (f=6), uygulamalı dersler için avantajlı (f=5), kalıcılık fazla (f=2), öğretmene kolaylık sağlıyor (f=2), gönüllere hitap ediyor (f=2) olmasını dile getirerek yüz yüze eğitim konusunda olumlu görüşlere sahipken yüz yüze eğitimin olumsuzluğuna dair herhangi bir görüşe rastlanmamıştır. Öğretim elemanlarının çevrim içi eğitim ve yüz yüze eğitimin karşılaştırılmasına ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Çevrim içi eğitim ile ilgili olumlu görüşler: “...Zaman ve mekân vb. açısından esneklik sağladığından çevrim içi eğitim kullanılabilir” (Ö18).; “Pandemi koşullarına çevrim içi eğitimin kıymetli ve etkin bir alternatif olduğuna inanıyorum” (Ö4).

Çevrim içi eğitim ile ilgili olumsuz görüşler: “Uzaktan eğitimde yeterli alt yapı ve donanım olmadığı için verimsizdi” (Ö32); “Çevrim içi eğitimde alınan verim, yüz yüze eğitimden alınan verime oranla en az yarısı kadardır. Eğitimde etkileşim önemlidir ve bu etkileşim yüz yüze olmadıkça istenen düzeylere ulaşması mümkün değildir” (Ö3).

Yüz yüze eğitim ile ilgili olumlu görüşler: “...Yüz yüze eğitim hem öğrenci hem öğretmen açısından daha verimli” (Ö38); “Yüz yüze eğitimin önemi ve yeri tartışılmaz. Eğitim gönle dokunmaktır. Gözlerden gönüllere köprü kurmaktır” (Ö1).

Tablo 10. Katılımcıların koronavirüs pandemisi sürecinde yürütülen çevrim içi eğitim sürecinde kullanılan ölçme ve değerlendirme teknikleri

Temalar	Kodlar/Kategoriler	N=40	f
Ölçme değerlendirme	Sonuç odaklı ölçme değerlendirme teknikleri		34
		Çoktan seçmeli test tekniği	17
		Kısa cevaplı testler	6
		Açık uçlu sınav	5
		Doğru yanlış testleri	4
		Çevrim içi sınavlar	1
		Sözlü sınav	1
		Süreç temelli ölçme değerlendirme teknikleri	35
		Performans, proje ve ev ödevleri	30
		Alternatif ölçme değerlendirmeler (balık kılıçığı, zihin haritası vb.)	5

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların 34’ü sonuç odaklı ölçme değerlendirme tekniğinden yararlandığını, 35’i süreç temelli ölçme değerlendirme tekniklerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar sonuç odaklı ölçme değerlendirme tekniklerinden çoğunlukla çoktan seçmeli test teknikleri (f=17), kullandıklarını belirtirken, en az sözlü mülakat (f=1) ve

çevrim içi sınavları (f=1) tercih ettikleri görülmektedir. Katılımcılar süreç temelli ölçme değerlendirme tekniklerinden performans ve proje ödevleri (f=30) ve diğer alternatif ölçme değerlendirmeler (f=5) kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının çevrim içi eğitimde kullandıkları ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Ben genelde öğretim derslerine/ alan derslerine girdiğim için bu derslerde çoktan seçmeli vb. test tekniklerini tercih etmiyorum. Açık uçlu sınavlarla da çevrim içi eğitimle verilen hedefe ulaşamıyoruz. Bu nedenle ödev verme yolu ile ölçme değerlendirme yapıyorum”(Ö1); *“Her ne kadar ödev ve çoktan seçmeli soruları kullanarak süreci çeşitlendirmeye çalışmamda sürecin güvenilirliği soru işareti oluşturuyor”*(Ö4); *“Otantik değerlendirme, grup çalışmaları, proje, yazılı açık uçlu sorulardan oluşmuş sınav, ödevlerini kullanarak ölçme değerlendirme yapıyorum”*(Ö12); *“Alternatif ölçme değerlendirmelere yönlendi birçok kişi”*(Ö16).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Günümüz dünyasının en önemli sorunu haline gelen koronavirüs pandemisi sürecinde çevrim içi eğitime yönelik öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmanın sonuçları aşağıda tartışılmaktadır.

Görüşlerine başvuru alan öğretim elemanları çevrim içi derslerini dizüstü bilgisayar, masaüstü bilgisayar ve zaman zaman da cep telefonundan en çok Zoom ve Big Blue Button platformlarını kullanarak yürüttükleri bulunmuştur. Sayan’da (2020) çevrim içi eğitim sürecinde öğretim elemanlarının derslerini bilgisayar ve cep telefonu ile yürüttükleri belirlenmiştir.

Öğretim elemanlarının çoğu pandemi süreci bittikten sonra da derslerini çevrim içi olarak devam edebileceklerini belirtmişlerdir. Ancak bazı öğretim elemanları çevrim içi derslerin her ders için kullanışlı ve elverişli olmadığını belirtmişlerdir. Örneğin uygulamalı dersler, öğretim dersleri, sayısal dersler, müzik dersi vb. gibi derslerde çevrim içi eğitimin zorluğundan bahsetmişlerdir. Altıntaş Yüksel’in (2021) yapmış olduğu çalışmada da pandemi sürecini sona ermesinden sonra öğretim elemanlarının bazı derslerini çevrim içi eğitim yoluyla yapabileceklerini ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Ancak bazı çalışma bulgularına göre öğretim elemanlarının hiçbir surette çevrim içi eğitimi tercih etmeyecekleri yönünde bulgularda mevcuttur. Kurnaz ve Serçemeli (2020) ve Aktaş, Büyükaş, Gülle ve Yıldız (2020) yaptıkları çalışmalarda akademisyenlerin ve öğrencilerin Covid-19 pandemi dönemi sonrasında derslerini çevrim içi eğitim yöntemlerini kullanarak yürütmeyi düşünmedikleri bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar bilgi aktarımı yapılan teorik derslerin çevrim içi eğitimle verilebileceği, ancak Öğretmenlik Deneyimi, Matematik Öğretimi, Türkçe Öğretimi, Müzik Öğretimi gibi uygulama gerektiren derslerin de yüz yüze yapılması gerektiğini göstermiştir.

Katılımcılar çevrim içi eğitimin uygulamalı dersler, öğretim dersleri, sayısal dersler, müzik dersi için uygun olmadığını ancak bazı derslerde kullanılabilirliğini belirtmişlerdir. Buna göre uygulamalı derslerde çevrim içi eğitimin kullanılması uygun değildir. Balaman ve Tiryaki’nin (2021) Koronavirüs (covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen çevrim içi eğitim hakkında öğretmen görüşlerini incelemek amacıyla yaptıkları bir çalışmanın bulguları bu bulguyu destekler niteliktedir. Fen Bilimleri, Müzik, Beden Eğitimi, Tiyatro gibi uygulamalı içeriğin ağırlıkta olduğu derslerde, sanatsal etkinliklerde çevrim içi eğitim yoluyla öğretimin yetersiz kaldığı belirlenmiştir.

Öğretim elemanlarının çevrim içi derslerini genellikle bizzat kendileri anlatmayı tercih etmektedirler. Anlatırken bazı akademisyenler sunu kullanmayı tercih ettikleri bazılarının ise dersi öğrencilerine anlattırdıkları saptanmıştır. Akbaba, Kaymakçı, Birbudak, Kılcan’ın (2016) yapmış oldukları bir çalışmanın bulgularına göre en çok tercih edilen öğretim yönteminin sunu vb. tekniklere başvurmadan doğrudan kendilerinin anlattıkları belirlenmiştir. Bakioğlu ve

Çevik'in (2020) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin en çok kullandıkları öğretim yöntemlerinin ise; soru-cevap, problem çözme ve düz anlatım olduğu tespit edilmiştir. Bahse konu tüm bu çalışmalar araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bu sonuçlar öğretim elemanlarının çevrim içi süreçte derslerini sürdürürken dersi bizzat kendilerinin anlatmayı tercih etmiş olmalarının nedeninin çevrim içi ortamda öğrencilerin seslerinin genel olarak açık kaldığında ses karışıklığı meydana gelebilmekte ve bu durumun iletişim kopukluklarına sebep olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada çevrim içi eğitimin derslerde zaman ve mekân açısından esneklik sağlama, bilgiye kolay ulaşım imkânı sağlama, pandemi sürecinde eğitimde süreklilik sağlama, maliyetinin düşük olması gibi avantajlar sağladığı saptanmıştır. Literatürde de pek çok çalışmanın bulgusu bu çalışmanın bulgusuyla benzeşmektedir. Örneğin Özdoğan ve Berkant'ın (2020) çalışmasında zaman ve mekândan bağımsız olarak eğitimin yapılabilmesi, derslerin tekraren izlenebilmesi, birtakım kısıtlamalar içerisinde eğitim ihtiyacının karşılanabilir olması, hastalık nedeniyle yüz yüze eğitime ihtiyaç hissettirmemesi, eğitim içerisindeki önemi üzerindeki farkındalığın artması, teknolojik beceri geliştirme, teknolojinin daha etkin kullanılabilmesi öğrenme kolaylığı sağlama gibi avantajı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Altun Ekiz 'in (2020) yapmış olduğu çalışmada benzer bulgulara ulaşılmıştır.

Literatürdeki bazı çalışmalarda çevrim içi eğitim de yaşanan sorunlardan bahsedilmektedir. Çalışmamızda da çevrim içi eğitimde karşılaşılan sorunlar arasında internet kesintisi, alt yapı yetersizliği, bağlantı sorunları gibi teknik sorunlar; iletişimsel sorunu, cep telefonun yalnızca dinleme amaçlı kullanılması gibi etkileşimsel sorunlar; derse devam sorunu gibi ders kaynaklı sorunlarla karşılaşıldığı belirlenmiştir. Literatürde de Şeren, Tut, Kesten'in (2020), Bilgiç, Doğan, Seferoğlu'nun (2011), Dolmacı ve Dolmacı, (2020) ve Şen ve Kızılcıoğlu 'nun, (2020) çalışmalarda da öğretim elemanı ve öğrencinin iletişimde sorun yaşanması, teknik sorunlar gibi dezavantajlarının olduğu tespit edilmiştir.

Çalışma sonuçlarına göre çevrim içi eğitimin öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerine; çevrim içi ders içeriği hazırlama, teknolojiyi kullanma becerisi, dijital platformları ve yazılımları etkili kullanma, teknolojik anlamda öğrenci öğretmen arasındaki kuşak farkını azaltma, araştırma ve akademik çalışma konusu belirleme, derse araştırarak, hazırlıklı gelme, seminerlere çevrim içi katılım gibi katkılar sunduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir.

Görüşlerine başvuru alan öğretim elemanlarının çoğu çevrim içi eğitimin veriminin düşük olması, etkileşim eksikliği gibi olumsuz görüş belirtirken yüz yüze eğitimde etkileşimin fazla olduğu, verimin yüksek, kalıcılığın fazla uygulamalı dersler için daha avantajlı olduğu konusunda görüş belirtmişlerdir. Metin, Karaman ve Şaştım 'ın (2017) yapmış oldukları çalışmada çevrim içi eğitimin, yüz yüze eğitim derslerinde olduğu kadar verimli bulunmadığı tespit edilmiştir. Görüldüğü gibi çevrim içi eğitimin yüz yüze eğitimle kıyaslandığında birtakım olumsuzluklar içeriyor olduğu görülmektedir. Ancak pandemi sürecinde zorunlu sebepler eğitimdeki kayıpların bir miktar da olsa giderilmesi yönüyle avantajlarından bahsedilebileceği düşünülebilir.

Araştırmada öğretim elemanlarının çevrim içi eğitimde çoğunlukla proje, performans ve ev ödevleri gibi süreç odaklı ölçme-değerlendirme tekniklerinden yararlandıkları saptanmıştır. Özgül, Ceran ve Yıldız'ın (2020) çevrim içi eğitimle yapılan Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla yapmış oldukları çalışmada ölçme değerlendirme tekniklerinden ödev, hazır testler ve soru-cevap tekniğini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Çevrim içi eğitimde ödev tekniğinin kullanılma nedeni çoktan seçmeli testler, boşluk doldurmalar, ya da açık uçlu sorular gibi sonuç odaklı ölçme değerlendirme teknikleri yaparken öğrencilerin kopya çekme olasılıklarının yüksek olmasından dolayı güvenirliliğin düşeceği düşüncesi olabilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre şu öneriler getirilebilir:

- Üniversitelerin çevrim içi derslere yönelik olarak altyapılarını güçlendirmeleri önerilmektedir.
- Öğretim elemanlarına uzaktan eğitim sürecinin etkin bir şekilde yürütülmesi konularını içeren eğitimler verilebilir.
- Yetkili kurum ve kuruluşlar tarafından öğrencilerin çevrim içi süreçte de uygulama yapabilecekleri programlar geliştirilebilir.
- Bu çalışma eğitim fakültesinde görev yapan 40 öğretim elemanı ile sınırlıdır. Gelecekte farklı fakülteler örnekleminde çalışmalar yapılabilir.

Etik Beyan: Bu çalışmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması aşamalarında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde ANKAD Dergisi Yayın Kurulunun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazara aittir. Bu çalışmanın ANKAD Dergisi dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederiz. Makalede kullanılan veriler için, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 24.06.2021 tarih ve 2021/4-5 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

KAYNAKÇA

- Akbaba, B., Kaymakçı, S., Birbudak, T. & Kılcan, B. (2016). University students' perceptions about teaching Atatürk's principles and Turkish revolution history with distance education. *Journal of Theoretical Educational Science*, 9(2), 285-309.
- Aktaş, Ö., Büyüktaş, B., Gülle, M. & Yıldız, M. (2020). Covid-19 virüsünden kaynaklanan izolasyon günlerinde spor bilimleri öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumları. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-9.
- Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan eğitim: Bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9.
- Altıntaş Yüksel, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin covid-19 salgını sürecinde çevrim içi ders-uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 57, 291-303. doi: 10.7816/ulakbilge-09-57-11
- Altun Ekiz, M. (2020). Koronavirüs karantinasında günlük tutan üniversite öğrencileri üzerine nitel bir araştırma. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 25(4), 387-401.
- Bakioğlu, B. & Çevik, M. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies Dergisi*, 15(4), 109-129
- Balaman, F. & Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84. DOI: 10.15869/itobiad.769798
- Bilgiç, H., Doğan, D. & Seferoğlu, S. (2011). Türkiye'de yükseköğretimde çevrimiçi öğretimin durumu: ihtiyaçlar, sorunlar ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim Dergisi*, 1(2), 80-87.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitim: dünü, bugünü ve yarını. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. 6(2), 11-53.

- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 203-211.
- Dolmacı, M. & Dolmacı, A. (2020). Eş zamanlı uzaktan eğitimle yabancı dil öğretiminde öğretim elemanlarının görüşleri: Bir covid 19 örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 706-732.
- Fidan, M. (2020). Covid-19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24-43.
- Kocayiğit, A. & Uşun, S. (2020). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur ili örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299.
- Koç, E. (2020). An evaluation of distance learning in higher education through the eyes of course instructors. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 25-39.
- Kurnaz, E., & Serçemeli, M. (2020). Covid-19 Pandemi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 2(3), 262-288.
- Metin, A., Karaman, A. & Şaştım, Y. (2017). Öğrencilerin uzaktan eğitim sistemine bakış açısı ve uzaktan eğitim İngilizce dersinin verimliliğinin değerlendirilmesi: Banaz meslek yüksekokulu. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 640-652
- Moore, M.G. & Kearsley, G. (2012). Distance education: A systems view of online learning. *Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning*.
- Özdoğan, A.Ç. & Berkant, H.G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Özgül, E., Ceran, D. & Yıldız, D. (2020). Uzaktan eğitimle yapılan Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 395-412.
- Sayan, H. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Bilişim Teknolojileri Çevrim içi Dergisi*. 11(42), 100-122.
- Sen, Ö. & Kızılcıoğlu, G. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin ve akademisyenlerin uzaktan öğretime yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Uluslararası 3b Yazıcı Teknolojileri ve Dijital Endüstri Dergisi*, 4(3). 239-252.
- Şeren, N., Tut, E. & Kesten, A. (2020). Korona virüs sürecinde uzaktan eğitim: Temel eğitim bölümü öğretim elemanlarının görüşleri. *Turkish Studies Dergisi*, 15(6), 4507- 4524
- UNESCO, (2020). Covid-19 educational disruption and response, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>, adresinden 06 Nisan 2021 tarihinde erişilmiştir.
- URL, 1. <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-51614548> adresinden 04.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- URL, 2. <https://www.sozcu.com.tr/2020/gundem/son-dakika-okullar-tatil-edildi-mi-bestepede-corona-virusu-zirvesi-sonrasi-flas-aciklamalar-5676357/adresinden19.05.2021.tarihinde> erişilmiştir.
- URL, 3. <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/basliksiz-41787676Anaokulu-ve-sinav-gruplarına-okul-açık-adresinden-15.04.2021-tarihinde> erişilmiştir.
- Yeşil, Y. (2015). *KOBİ'lerde eğitim ve geliştirmenin örgütsel bağlılıkla ilişkisi: Çerkezköy Organize Sanayi Bölgesi'nde bir araştırma* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Araştırma Makalesi / Research Article

Irak'ta Türkmen Okullarında Okutulan Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Yazılı Metinler ve Bu Metinlerdeki Görsellerin Uyumu

*The Written Texts in Turkish Textbooks Taught in Turkmen Schools in Iraq and the Harmony of the Visuals in These Texts*İbrahim Doğukan DEMİREL ¹ & İhsan KALENDEROĞLU ²

Geliş tarihi/Received date: 22.01.2022

Kabul tarihi/Accepted date: 19.07.2022

Öz

Bu çalışmada, Irak'ta ortaöğretim birinci kademede okutulmak üzere hazırlanan Türkçe 1., 2. ve 3. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki on adet metin ve bu metinlerin görselleriyle uyumu incelenmiştir. İncelenen kitaplarda Türkçe Ders Kitabı 1'in 2019 yılında yayımlanmış 5. baskısı, Türkçe Ders Kitabı 2'nin 2019'da çıkan 2'nci baskısı ve 2019'da yayımlanan Türkçe Ders Kitabı 3'ün yine ikinci baskısı incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup veriler ise doküman analiz yöntemiyle toplanmıştır. Ayrıca veriler nitel içerik analizine tâbi tutularak inceleme yöntemi ile çözümlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Türkçe eğitimi, Irak'ta Türkçe eğitimi, ders kitapları, metin ve görseller

Abstract

In this study, ten texts in the Turkish language textbooks, which were prepared to be taught in the first level of secondary education in Iraq in the 1st, 2nd and 3rd classes, and their compatibility with the visuals of these texts, were examined. In the books examined, the 5th edition of Turkish Textbook 1 published in 2019, the 2nd edition of Turkish Textbook 2 published in 2019, and the 2nd edition of Turkish Textbook 3 published in 2019, were analyzed. Qualitative research method was used in the study and data was collected by document analysis method. In addition, the data were analyzed according to qualitative content analysis.

Keywords: Turkish education, Turkish education in Iraq, textbooks, text and visuals

1. GİRİŞ

Türkmen sözcüğü ile ilgili çeşitli rivayetler söz konusudur. Bu sözcüğün ilk defa Kaşgarlı Mahmut'un Divanı Lügati't Türk isimli eserinde kullanıldığı bilinmektedir. Bu eserde Türkmen sözcüğünün, ilk olarak Türk'ü ifade etmek için kullanıldığı vurgulanmaktadır. Kaşgarlı Mahmut ve El-Biruni'nin göçebeliği bırakıp yerleşik hayata geçen Oğuzlara Karluk, Tarımla uğraşan Halaçlara da Türkmen adını verdiğini biliyoruz (Togan, 1946, s.187). Mervezi, Orta Asya'dan göç edip ve Türkmen adıyla bilinen bu Oğuz kabilelerinin bir kısmının şehirlerde ve bir kısmının da kırsal alanda yaşadığını ifade etmektedir. Ayrıca konar-göçer olarak hayatlarını idame ettirenlerin de Maverünnehir ve Harezmi bölgelerine yakın yerlerde yaşadıklarını eklemiştir. Fakat sonraki zamanlarda Müslüman olan Oğuzlara Türkmen denildiğini ifade etmiştir. İslamiyet'i kabul edip Müslüman ülkelere yayılan Türkmenler pek çok beylik ve devlet kurmuşlardır (Turan, 1965, s. 7). Anadolu'nun ele geçirilmesiyle birlikte

¹ Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Öğretmenliği Programı Doktora Öğrencisi, e-posta: dogukan.ibrahim.87@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-2928-7514>

² Prof. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, e-posta: kihsan@gazi.edu.tr <https://orcid.org/0000-0003-2441-5932>

Türkmenler; Türkiye, İran, Azerbaycan, Irak ve Suriye gibi bölgelere dağılmışlardır. Türkmenler Irak'a üç aşamada yerleşmiştir. Bu aşamalardan birincisi 674 yılında Halife Muaviye döneminde olmuştur. Muaviye, Ubeydullah bin Ziyad'ı yirmi bin kişilik orduya komutan tayin ederek, Orta Asya'nın fethini gerçekleştirmek için görevlendirir. Ziyad, Buhara'da Türk ordusunun büyük kuvvetiyle karşılaşır. Bu sırada Türk ordusunun başında Kabac Hatun bulunmaktadır. Ubeydullah, sonunda pes ederek Kabac Hatun ile barış yapmak zorunda kalır. Sulhun ardından Ubeydullah geldiği yere geri döner. Fakat ok atmakta pek becerikli olan 2000 Türk'ü yanında götürerek Basra'ya yerleştirir. Emevilerin Basra'ya yerleştirdikleri Türklerden asi Arapları bastırmak hususunda yararlandıkları görülmektedir. Abbasilerin de selefleri Emeviler gibi Türk savaşçılardan yararlandıkları görülmektedir. Abbasiler döneminde de Horasan Valisi Abdullah bin Tahir'in, dönemin halifesinin isteği üzerine Türkistan'ın muhtelif yerlerinden, düzenli olarak iki bin kadar Türk savaşçısını Bağdat'a gönderdiği bilinmektedir. Ayrıca 8. Yüzyılın ilk yarısında Horasan'a vali olan Fazıl bin Yahya el-Bermeki'de selefleri gibi Bağdat'a asker gönderdiğini tarih kitapları yazmaktadır. Öyle ki tarihçiler döneminde, 20.000 Türk'ü Irak'a gönderdiğini ifade etmektedirler (Saatçi, 1996, s. 39-40).

Bu arada Halife Kaim Bi-Emrillah'ın Büveyhoğullarının Bağdat'taki nüfuzunu kırmak için Tuğrul Beyi Bağdat'a davet eder. Tuğrul Bey'in gelişinden önce Büveyhilerin tehlikesinden kurtulmak için halife Bağdat'a hutbenin Sultan Tuğrul adına okutulmasını emreder. Bunun üzerine halife 1055 yılında dünya işlerinden elini ayağını çektiğini sadece dini işlerle uğraşacağını bildirmesi üzerine sultan, büyük bir merasimle Bağdat'a girer. Bu sırada sultan haşiyesi haricinde binlerce Türkmen'i beraberinde Bağdat'a götürür. Böylece Türkmenlerin Irak'a yerleşmeleri hususundaki ikinci dalga Selçukiler Dönemi'nde gerçekleşir. Türkmenler bu tarihten itibaren Bağdat olmak üzere ülkenin kuzey topraklarını kendilerine vatan edinmişlerdir (Hürmüzlü, 2006 s. 40).

Türkmenlerin son kez kalabalık grupları hâlinde Irak'a yerleşmeleri Kanuni Sultan Süleyman döneminde olur. Sultan Süleyman Bağdat'ı 1535'te Safevilerden aldığı kalabalık bir Türkmen grubunu Irak'a yerleştirir. Bağdat, 1623 yılında ise tekrar Safevilerin eline geçer. Fakat 1639 yılında IV. Sultan Murad Irak'a yaptığı sefer ile Bağdat'ı tekrar Safevilerin elinden alır. El-Hasaniye göre "Sultan Murad kalabalık bir Türkmen topluluğuyla Bağdat'a gelmiştir. Sultan bu Türkmenleri fetih sonrasında kuzeybatıda Telafer'den, güneydoğuda bulunan Mendeli'ye kadar uzanan bir hat üzerinde posta ve haberleşme yolunu korumak için yerleştirdiğini" ifade etmiştir (El-Hasani, 1956). Böylece Türkmenlerin Irak'a yerleşmeleri evvela Emeviler ve Abbasilerle başlayıp sonra Selçuklular ile devam ederek, Osmanlılar döneminde de son bulmuştur.

Irak Eğitim Sistemine göre 0-4 yaşını dolduran her çocuk, ihtiyari olarak iki yıllık bir anaokulu eğitimine devam edebilmektedir. Burada anaokulu eğitimi çocukları bir manada ilköğretim kademesine hazırlamak üzere kurulmuştur. Buradaki öğretim; genel olarak giyim-kuşam, disiplin, oturma-kalkma ve konuşma adabı öğretmek ile münhasırdır. Anaokulu eğitiminden ücretsiz olarak tüm vatandaşlar yararlanabilmektedirler. İki yıllık anaokulu eğitiminden sonra zorunlu ilköğretim kademesi başlamaktadır. İlköğretim kademesinin ardından zorunlu olmayan ortaöğretim aşamasına geçilmektedir. Ortaöğretim aşamasının ilk üç yılı ortaokul, son üç yılı ise liseyi kapsamaktadır. Ortaokul merhalesinin son yılında yapılacak olan merkezî sınavdan (bakalorya) başarılı olan öğrenciler lise kademesine geçmektedirler. Lise merhalesinin son sınıfında ise merkezî sınav olan Bakalorya'dan başarılı olmak şartıyla, alınan puana göre öğrenciler üniversitedeki bölümlerine yerleşerek eğitimlerine başlayabilmektedirler. Ayrıca liseler fen ve sosyal bilimler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Ortaokul son sınıfta alınan puanlar öğrencinin hangi lise türünde daha başarılı olacağını belirlemek ile beraber devlet

tercihi yine de öğrenciye bırakmaktadır. Irak'ta temel eğitim süresi dokuz yıldır. Dokuz yılın ilk altı yılını ilköğretim, üç yılını ise ortaöğretimin ortaokul aşaması oluşturmaktadır. Bakanlığa bağlı okul, kolej ve enstitüler ücretsiz eğitim hizmeti vermektedir. Bununla birlikte bakanlık uygun gördüğü takdirde, görme ve işitme engelliler için ayrı okullar açma yetkisine sahiptir. Ayrıca bakanlık, üstün zekâlı öğrencilere de farklı sınıflar açarak, onları himayesi altına almaktadır. Irak'ta eğitim, anaokulundan başlayıp üniversite kademesinin son aşamasına kadar tüm merhaleler ücretsizdir. Öğrenim süresi boyunca öğrencinin ihtiyaç duyduğu araçlar (kitap ve kırtasiye) bakanlık tarafından temin edilmektedir (Irak Eğitim Bakanlığı, 2020)³.

Körfez Savaşı'ndan sonra Irak'ın kuzeyinde yer alan Erbil, Süleymaniye ve Duhok şehirleri Birleşmiş Milletlerin Güvenlik Konseyi kararıyla güvenli bölge olarak ilan edilmiştir. Zikredilen bölgenin içerisinde en çok Türkmen nüfusu Erbil ve Kifri'dedir. Bu nedenle bu bölgelerde halkın talebi üzerine Türkçe eğitimine geçilmiştir. Ancak gerekli resmî izinlerin alınması 1993 yılında tamamlanmıştır. Ardından Türkmenlere Türkiye Türkçesiyle öğretim yapabilecekleri 8 okul tahsis edilmiştir. 2003 yılındaki veriler Irak'ın kuzeyinde toplam 13 okulda Türkiye Türkçesiyle öğretimin yapıldığını bizlere göstermektedir. Saddam Hüseyin'in kontrolü altındaki bölgelerde ise Türkiye Türkçesiyle öğretimin yapılması yasaklanmıştır (Anwar, 2012 s. 22-26).

İlk etapta Erbil ve Kifri'de açılan Türkmen okulları zaman içerisinde bölgenin diğer yerlerine de yayılmıştır. Türkiye Türkçesiyle öğretimin yapıldığı bu okullar; (5) anaokulu, (12) ilkokulu (5) ortaöğretim okulu olmak üzere toplamda (22) okuldan oluşmuştur. Hâlihazırda Erbil'de İnci İlköğretim Okulu, Barış ilköğretim okulu, Türkmeneli İlköğretim Okulu, Selçuk İlköğretim Okulu, Doğu İlköğretim Okulu, Akkoyun İlköğretim Okulu, Karakoyun İlköğretim okulu, Fuzuli İlköğretim okulu, Yunus Peygamber ilköğretim okulu, Sultan Muzaffer ilköğretim okulu olmak üzere on adet ilköğretim okulu bulunmaktadır. 2003 öncesi döneme göre Erbil'deki ilköğretim okullarında ciddi bir artış söz konusudur. İlköğretim okulları kızlı-erkekli iken, ortaöğretim aşamasında kız ve erkek öğrenciler için ayrı okullar tahsis edilmiştir. Daha evvel ortaöğretim aşamasının ilk üç yılı orta, son üç yılı ise liseden oluştuğunu belirtmiştik. Bu bağlamda Erbil'de kızlar için Atabek ortaokulu, erkeler için ise Oğuzhan ortaokulu bulunmaktadır. Ayrıca Garibi (Kızlar için) ve İmâdüddin Zengî (Erkekler için) adında iki lise bulunmaktadır. Bunlara ek olarak 0-4 (Türkmen çocukları) yaşını dolduran her çocuğun ücretsiz olarak eğitim görebileceği İpek adında bir anaokulu bulunmaktadır. Tüm bu okullarda görev yapan öğretmen sayısı (301) dir. Bunlardan 31 tanesi sözleşmeli olarak görev yapmaktalar ve maaşları Türkmenli Kültür Merkezi tarafından karşılanmaktadır (Selim, 2020).

20 Mart 2003 tarihinde Amerika Birleşik Devletleri öncülüğünde koalisyon güçleri Irak'a operasyon başlatmıştır. ABD Ordusu Komutanı General Tommy Franks "Irak'ı Özgürleştirme Operasyonu" koduyla bunu duyurmuştur. Kısa bir süre sonra Irak, koalisyon güçleri tarafından tamamıyla işgal edilmiştir. Despot Baas rejiminden kurtulan Irak halkı, tek adam rejimi yerine parlamenter sisteme geçmiştir. Bu dönemde siyasette olduğu gibi, hak ve özgürlükler bakımından da Baas rejimine nispeten daha özgür bir ortam oluşmuştur. Fakat orduyu ve bürokrasiyi yeniden şekillendiren ABD'nin bu hamlesinden sonra bir süreliğine ülkede otorite boşluğu olmuştur. Oluşan bu uygun zeminde Kerkük'e yerleşen Irak Türkmen Cephesi (ITC), onlarca okulu Türkmenleştirmiştir. Ardından Türkmenlerin yoğun olarak yaşadığı bölgelerdeki okullar, Türkmen eğitimcilerinin girişimiyle Türkmenlere tahsis edilmiştir. İşgal kuvvetleri tarafında kota sistemi kapsamında Kerkük İl Eğitim Müdürlüğü'nün Türkmenlere verilmesi, Kerkük'te Türkçe bilenlerin bulunması ve bunlar tarafından Türkçe kurslarının açılması, Türkmen okullarının sayısının artmasına vesile olmuştur. İşgal kuvvetleri; 24.09.2003 tarihinde kitap, kırtasiye, öğretmen, okulların tespit edilmesi ve halkın talebini de göz önünde

³ <https://ar.irakipedia.org/wiki/304/> (04.12.2021).

bulundurulması kaydıyla Türkçe, Kürtçe ve Süryanice dilleriyle öğretimin yapılabileceği konusunu kabul etmiştir. Akabinde Kerkük İl Meclisi tarafından; iki Arap, iki Türkmen, iki Kürt ve iki Süryani olmak üzere eğitim meclisine seçilmiştir. Bu meclis, il eğitim müdürü atanana kadar Kerkük'teki eğitim işlerinden sorumlu olmuştur. İlaveten, 2003-2004 eğitim-öğretim yılında Kerkük Valisi bir kararla, şehirde yaşayan Tüm etnik grupların kendi ana diliyle eğitim alabileceklerini beyan etmiştir (Verdi, 2019).

Kerkük'te Türkmen eğitimi başladığında, Bağdat'ta henüz eğitim bakanlığı kurulmamıştı. 2004 yılının ortasında, geçici hükümetin ilk eğitim bakanı Alâeddin El-ilvan olmuştur. Türkmen Eğitim Komisyonu söz konusu bakanla görüşerek, Türkmençe eğitiminin resmî olarak bakanlık tarafından tanınmasını, okulların giderlerinin ve Türkmençe kitapların basımının bakanlığın üstlenmesi konusunda bakandan talepte bulunmuşlardır. Türkmenlerin bu talebini bakan, 05.05.2004 tarihinde Kerkük'teki her etnik gruba, bir müdürlük ve Kerkük ili eğitim müdürlüğünün de açılması yönündeki (8823) sayılı idari genelgeyle onaylanmıştır. Bunun üzerine Halil İmam Verdi Kerkük İl Eğitim Müdürlüğü'nde, ilk Türkmençe eğitim bölümü müdürü olmuştur. Daha sonra Bakanlar Kurulu (1368) sayılı ve 18.09.2004 tarihli yazısıyla, etnik gruplara yönelik eğitimin başlaması kararını pekiştirmiştir (Verdi, 2019).

İşgal kuvvetlerinin ve Kerkük Valisi'nin onayıyla başlayan Türkmen eğitimi, başlangıçta ilköğretim kademesi için (90) adet okul tespit edildiye de işgal kuvvetleri siyasî dengeyi göz önünde bulundurarak, Türkmenlere (46) okul tahsis etmiştir. Elimizdeki kaynaklar 2003-2004 eğitim-öğretim yılında ilköğretim kademesinde (9.680) öğrencinin olduğunu bizlere göstermektedir. Bu arada (26) ortaokul ve lisede aynı eğitim-öğretim yılında (9638) öğrenci olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan (6) adet anaokulunda ise (560) Türkmen öğrenci mevcuttu. 2003-2004 eğitim-öğretim yılında Kerkük'te toplamda (78) Esas okul bulunmaktaydı. Ayrıca Arapça olan söz konusu okulların ismi, Türkçe ile değiştirilmiştir (Kasapoğlu, 2008, s. 3-5-6). 2009-2010 eğitim ve öğretim yılı itibariyle de ülkenin genelinde (429) okulda Türkçeyle eğitim yapıldığı tespit edilmiştir. Bu okullarda okuyan toplam öğrenci sayısı da (123021) dir. Söz konusu okullarda görev yapan öğretmen sayısı da (1346) olarak ifade edilmiştir (Ziyai, 2010).

Irak'ta kuzeyden başlayıp orta kısma kadar olan bölgede, Türkmenlerin uzun bir hat üzerinde yaşadığını ifade etmiştik. Ana dilleri Türkçe olan bu halkın Türkçe ile öğrenim gördüklerini vurgulamıştık. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkin bir şekilde yürütülebilmesi için hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ihtiyaç duyabileceği en önemli materyal ders kitaplarıdır. Bu açıdan bakıldığında ders kitaplarının binlerce yıldır eğitim ve öğretimin vazgeçilmez araçlarından biri olduğu ifade edilmektedir. Ders kitaplarının, temel kaynak ve taşınabilir olması hem öğretmen hem de öğrenci için çok önemlidir. Bu sebeple ders kitapları eğitim-öğretim etkinliklerinin tamamlayıcı unsurları arasında sayılmaktadır. Bu yüzden ders kitabı "Bir eğitim programında yer alan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme-değerlendirme boyutlarına uygun olarak hazırlanmış ve öğrenme amaçlı kullanılan basılı bir öğretim materyali olarak tanımlanmaktadır" (Demirel, Kıroğlu 2005; Ercantürk, s. 430).

Aynı zamanda ders kitapları diğer materyallere göre daha kolay temini ve ucuza mal edilmesi bakımından ekonomiktir. Ayrıca her öğrencinin konuları algılama hızının farklı olduğu bilinmelidir. Bu yüzden ders kitabı, her öğrencinin kendi hızına göre çalışabilmesini sağladığından öğrenmeyi bireyselleştirmektedir. Öte yandan ders kitabının öğrenmeyi yapıllaştırdığı da bilinmektedir. Buna göre ders kitaplarında (genelden özele, basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta) birbirini izleyen belli bir düzen söz konusu olduğundan, öğretim de belli bir mantık sırasına göre yapılmaktadır. Ayrıca kitaplarda yer alan alıştırma ve uygulamalar öğrencilerin konuları daha iyi kavramasını sağlamaktadır. Kitaplar başka araçlarla kullanılabileceği gibi görsel-işitsel araçlarla birlikte de kullanılabilir.

Özellikle son zamanlarda birçok kitap ile birlikte öğretimi destekleyen materyallerin satışa sunulması bu tür kullanımı yaygınlaştırmıştır.

2. YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma yöntemiyle oluşturulmuştur. Bu bölümde, çalışmanın modeline, örnekleme ve verileriyle ilgili bilgiler yer alacaktır.

2.1. Araştırma Modeli

Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, “Geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan hadise, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey zaten vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir” (Karasar, 2014, s. 77). Buna göre Irak’ta Türkmen okullarında okutulan Türkçe ders kitaplarında yer alan yazılı metinler ve bu metinlerdeki görsellerin uyumunu ortaya koyabilmek adına, ortaöğretim birinci kademe için hazırlanan 1, 2 ve 3. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarından on adet metin seçilmiş ve incelenmiştir.

2.2. Evren/çalışma Alanı

Çalışmada, Türkmen Eğitim Müdürlüğü tarafından önerilen ve Irak Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda okutulmak üzere kabul edilen, 2019 yılındaki baskıları esas alan 1. 2. ve 3. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinler ve bu metinlerde yer alan görseller incelenmiştir. Söz konusu kitapta incelenen metinler sadece okuma metinleridir. Buna göre çalışma evrenini 1. Sınıf Türkçe ders kitabından 5, 2. Sınıf Türkçe ders kitabından 3 ve 3. Sınıf Türkçe ders kitabından iki adet olmak üzere toplam 10 tane metin oluşturmaktadır. Çalışma evreni içerisine alınan metinler rastgele seçilmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Çalışma sırasında veriler doküman analizi (belgeleri tarama) yoluyla toplanmıştır. “Bu yöntem var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamayı, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içerir”. Ayrıca yöntem belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma yapma, not alma ve en sonunda değerlendirme yapma işlemlerini de kapsamaktadır. İlâveten burada belgesel taramanın içerik çözümlenmesi türünden de yararlanmıştır (Karasar, 2014, s.183-184).

2.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmadan elde edilen veriler nitel içerik analizine tâbi tutularak inceleme yöntemi ile çözümlenmiştir. Böylelikle örneklem için seçilen yazılı metinlerin içinde yer alan görseller incelenmiş, yazılı metinler ile metinlerin görselleri arasındaki uyum ortaya çıkarılmıştır.

2.5. Etik Kurul Onayı

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. “Irak’ta Türkmen Okullarında Okutulan Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Yazılı Metinler ve Bu Metinlerdeki Görsellerin Uyumu” başlıklı çalışmada kamuya açık bir kaynak olan Irak’ta Türkmen okullarında okutulan Türkçe ders kitapları taranarak değerlendirilmiştir. Dolayısıyla açık erişim verilerinden yararlanıldığı ve *doküman analizi* tekniği kullanıldığı için etik kurul izni gerektirmemektedir.

3. BULGU VE YORUMLAR

Bu başlık altında Irak'ta Türkmen Okulları'nda okutulan 1, 2, ve 3. sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilen yazılı metniler ile bu metinlerde yer alan görseller incelenmiştir. Kitapta yer alan yazılı metinler ile bu metinler için seçilen görseller arasındaki uyum metinlerin yer aldığı sınıf düzeylerine göre sunulmuştur.

3.1. Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarından Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar

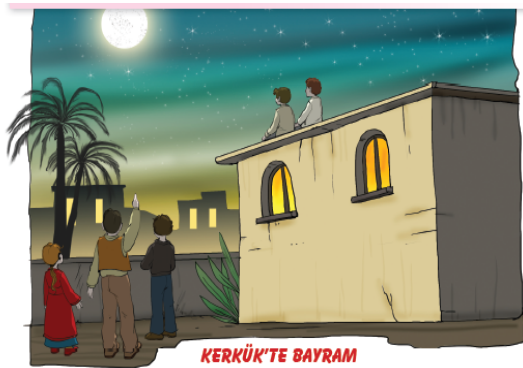
Burada söz konusu kitaptan 5 yazılı metin ve bu metinlerde yer alan görseller incelenmiştir. Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndan yer alan "Gökbörü Okulu, Kerkük Seni Yazdım, Kerkük'te Bayram, Çocukluk ve Yazısız Mektup" adlı metne yönelik şunlar söylenebilir:



Fotoğraf 1: Türkçe Ders Kitabı 1, s. 10



Fotoğraf 2: Türkçe Ders Kitabı 1, s. 26.



Fotoğraf 3: Türkçe Ders Kitabı 1, s. 60.



Fotoğraf 4: Türkçe Ders Kitabı 1, s. 17.

Genel olarak, Irak'ta Türkçe öğrenen ortaöğretim birinci kademeden ilk aşamasındaki çocuklar 12-13 yaş grubundadırlar. Bu aşamaya uygun olarak hazırlanan ve Türkçe ders kitabı 1'de yer

alan “Hiroşimalar Olmasın, Gökbörü Okulu, İşitmek ve Dinlemek, Çocukluk, Memleket Sevgisi, Dostluk, Dinî Bayram, Kitap Sevgisi, Mektuplaşmak, Türkü” gibi genel ve evrensel konulara yer verildiği görülmüştür. Kitapta yer alan konular günceldir. Ancak “Gökbörü Okulu, Kerkük Seni Yazdım, Kerkük’te Bayram” gibi metinlerde görsel metin uyumu söz konusu değildir. Çünkü görseldeki çocukların kıyafetleri Irak’ta Türkmen çocuklarının gündelik olarak giydikleri kıyafetlere benzememektedir. Ayrıca görsellerde kullanılan okul binası, cadde ve sokaklar Kerkük veya Türkmen halkının yaşadığı bölgeleri yansıtmamaktadır. Dolayısıyla metin-görsel tutarsızlığı söz konusudur. Ayrıca Cahit Sıktı Tarancı’nın “Çocukluk” adlı metni ortaöğretim 1. sınıf Türkmen çocuğunun seviyesinde midir? Bunlara ek olarak, “Yazısız Mektup” adlı metnin kahramanı hoca kıyafetindeki bir adam olarak seçilmiştir. Ancak bu adama biçilen rol kurnazlık rolüdür. Ortaöğretim birinci sınıf düzeyindeki bir çocuğun bilinçaltına hoca profilindeki kurnaz bir adam figürünü yerleştirmek uygun değildir. Öte yandan günümüzde Türkmen okullarında üniforma uygulaması olmamasına rağmen görsellerdeki çocuklar üniformalı olarak resmedilmiştir.



Fotoğraf 5: Türkçe Ders Kitabı 1, s. 83.



Fotoğraf 6: Türkçe Ders Kitabı 1, s. 84.

3.2. İkinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarından Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar

İkinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndan 3 yazılı metin ve bu metinlerde yer alan görseller incelenmiştir. İkinci Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “Kızılderili, En Mükemmel Hayat, Engelli Yaşam ve Engelli Yaşamak” adlı metne yönelik şunlar söylenebilir:

Irak'ta Türkçe öğrenen ortaöğretim birinci kademenin ikinci sınıf düzeyindeki çocuklar 13-14 yaş grubunu kapsamaktadır. Türkçe ders kitabı 2'deki konular arasında “Mektuplaşma, Hoyrat, Şiir, Süslenmek, Okumanın Önemi, Efsaneler, Hayatın Mükemmeliyetçiliği, Bayrak Sevgisi, Alışkanlıklar, Vuslatın önemi, Dil ve İnsan” konuları bulunmaktadır. Kitapta yer alan konular günceldir. Günümüzde artık popülaritesini kaybetse de iletişim aracı olan mektup türüne de yer verildiği görülmüştür. Bu yüzden metin-görsel uyumundan bahsetmek söz konusu olamaz. Örneğin, önceden herhangi bir ön bilgi verilmeden ve açıklama yapılmadan kitapta bir “Kızılderili” görseline yer verilerek, öğrencilerden resmin yorumlanması istenmiştir.



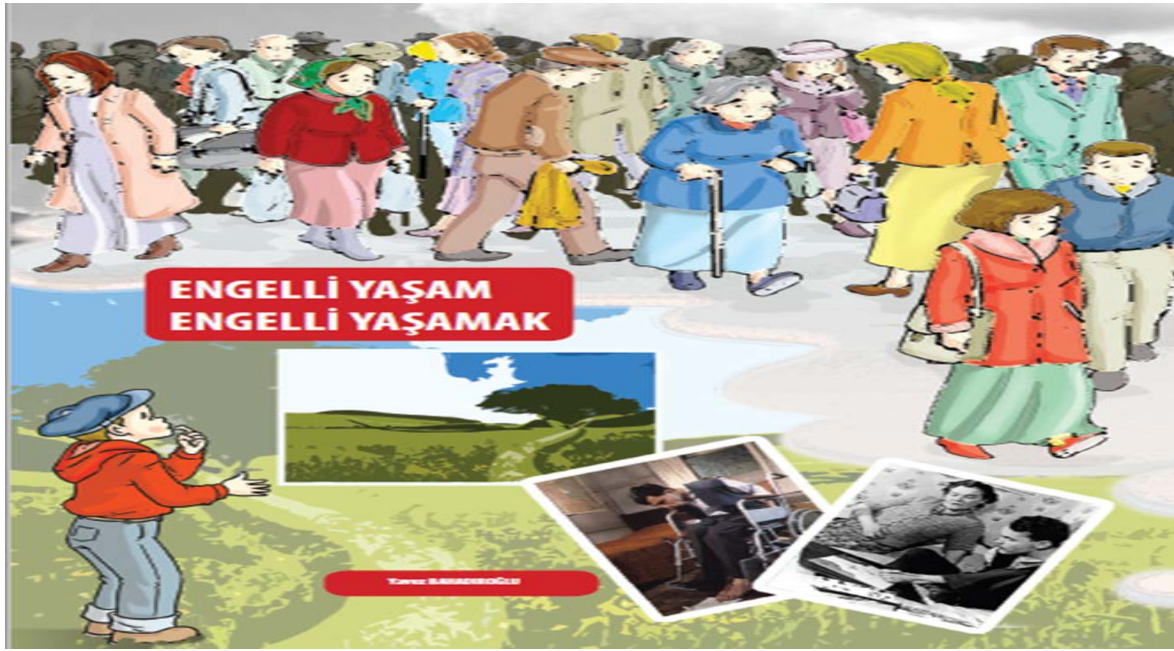
Fotoğraf 7: Türkçe Ders Kitabı 2, s. 66.

Ayrıca “En Mükemmel Hayat” adlı metinde, adından da anlaşılacağı üzere insanın mükemmel bir hayata, yorulmadan ve üşenmeden çalışarak kavuşabileceği işlenmiştir. Ancak metin için traktör süren, çiftçilik yapan kişilerin görseli seçilmiştir. Bu durum öğrencilerin okulu bırakıp çiftçiliğe yönelmesini teşvik edebilir. Bunların yerine; bir doktorun, bir avukatın yahut bir öğretmenin görselini koymak daha faydalı olacaktır.



Fotoğraf 8: Türkçe Ders Kitabı 2, s. 70.

Ek olarak kitapta “müphem, malumat ve mükâfat” gibi kullanılmayan ya da güncelliğini yitirmiş sözcükler kullanılmıştır. Bu tür sözcüklerin yükseköğretimdeki öğrencilere yönelik hazırlanan ders kitaplarında kullanılması, uygun görülebilir. Fakat 13-14 yaşındaki çocukların bu tür ifadeleri anlaması ve algılaması konusunda problemler meydana gelecektir. Bu bakımdan yukarıda tırnak içinde yer alan kelimeler yerine günlük hayatta kullanımı sık olan kelimelere yer verilebilirdi. İlâveten öğrencinin anlamakta zorlandığı soyut kelimelere ve cümlelere yer verildiği görülmüştür. Ayrıca günümüz insanın teknolojik alanda kaydettiği gelişmeleri göz önünde bulundurduğumuzda kitapta, siyah-beyaz görsellere yer verilmesi de başka bir eksiklik olarak değerlendirilmiştir. Tüm bunların yanında metne konu edilen görsellerin bölge halkının kılık-kıyafetini yansıtmadığı da görülmektedir. Ayrıca “korkan çocuk ve engellilerin” olduğu olumsuz ifade ve görüntülere de kitapta yer verildiği görülmüştür.



Fotoğraf 9: Türkçe Ders Kitabı 2, s. 153.

3.3. Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitaplarından Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar

Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda bulunan 2 yazılı metin ve bu metinlerde yer alan görseller incelenmiştir. Üçüncü Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “Eskici ve Hanekin İlçesi'nde Bir Gezinti” adlı metne yönelik şunlar söylenebilir:

Türkçe Ders Kitabı 3, ortaöğretim birinci kademenin son merhalesi için hazırlanmıştır. Bu merhaledeki öğrenciler 14-15 yaş grubundadır. Kitapta “Sevgi, Komşuluk İlişkileri, Misafirlik, Âdet ve Gelenekler, Kitap Sevgisi, Anadil Sevgisi, Ahlak Kuralları, Doğal Yaşam, Teknolojik Aletlerinin Kullanımı, E-posta Gönderimi” gibi konular işlenmiştir. Ayrıca burada Türk kültüründe önemli bir yeri olan kilimin de önemine değinilmiştir. Bu kitapta da metin-görsel uyumundan bahsetmek mümkün değildir. “Eskici” adlı metinde pek çok yer adı ve kavram geçmesine rağmen, metnin bir adet görsel ile desteklenmesi eksiklik olarak görülmüştür. Ayrıca internet, cep telefonu, televizyon gibi güncel iletişim araçlarına kitapta yer verilmesi de olumlu bir yaklaşım olarak değerlendirilmiştir.

Halasının yanındaki kadınlar da sarıldılar, öptüler, söylediler, güldüler. Bir sürü çocuk da gelmişti. Entarilerinin üstüne hırka yerine elbise ceket giymiş, saçları perçemli, başları takkeli çocuklar...

Hasan durgun, tıkanıktı. Susuyor, susuyordu.

Oyle haftalarca sustu.

Anlamaya başladığı Arapçayı, küçücük kafasında beliren bir inatla konuşmayarak sustu. Daha büyük bir tehlikeden korkarak deniz altında nefes almamaya çalışan bir adam gibi tıkanıldığını duyuyordu, yine susuyordu.

Hep sustu.

Şimdi onun da kuşaklı entarisi, ceketi, takkesi, kırmızı merkupları vardı. Saçlarının ortası el ayası kadar sıfır makine ile kesilmiş, alınına perçemler uzatılmıştı. Deri gibi sert, yayvan tandır ekmeğine alışmıştı. Yer sofrasında bunu hem katık, hem çatal yerine dürümlenerek kullanmayı beceriyordu.



Fotoğraf 10: Türkçe Ders Kitabı 3, s. 93. Eskiçi

S. 93'te yer alan "Eskiçi" adlı metnin kahramanı Hasan adında yetim bir çocuk olarak seçilmiştir. Metinde vapur ve deniz görsellerine yer verildiğinden, öğrencilere bu iki kavramın öğretilmeye çalışıldığı düşünülmektedir. Fakat hikâye İstanbul Marmara Denizi'nde başlayıp Filistin'de son bulmaktadır. Bu durum, eğitimin yakından uzağa ilkesiyle çelişmektedir. Zira Marmara Deniz'i yerine çocukların içinde buldukları coğrafyanın herhangi bir nehrinden, denizinden örnek vererek bir kurmaca metin yazılabilir. Bu noktada öğrenciler aynı zamanda kendi coğrafyalarını ve ülkelerindeki deniz ve nehirleri bilirlerdi. Tüm bunlardan hareketle her üç kitabın da belirli bir program gözetilmeden, Irak'ta yaşayan Türkmen öğrencilerin öğrenme düzeylerine göre yazılmadığı gözlemlenmiş; aksine Türkiye'de yaşayan çocuklara daha uygun olduğu görülmüştür.

"Hanekin İlçesi'nde Bir Gezinti" adlı metinde ise yer altı kaynakları bakımından Kerkük'ten sonra en zengin petrol, fosfat ve kibrit yatağına sahip bir yerden bahsedildiği görülmektedir. Hanekin doğal madenlerin yanı sıra tarıma elverişli bir bölge olduğundan, burada buğday, arpa, pamuk gibi tahılların yanında portakal, mandalina, üzüm, limon gibi meyvelerin ve onlarca hurma çeşidinin burada yetiştirildiği bilinmektedir. Ayrıca ilçede Seyit Abdullah, Kadiriye ve Kesnezani Tekkesi gibi çeşitli ekollere ait dinî yerler de bulunmaktadır. Bunlara ek olarak Paşa Köprü, Alemdar, İmam Abbas, Hıdırzında ve Baba Mahmut mezarlıkları da yer almaktadır. Öte yandan 1860 yılında İranlı zengin bir kadın hac ibadetini yerine getirmek için Mekke'ye gitmek üzere Hanekin'e gelir. Fakat ilçede bulunan azgın Nihavent Nehri'ni geçmek zorundadır. Bu

yüzden kendi cebinden 70 metre uzunluğunda ve on gözden oluşan bir taş köprü yaptırır. Bu köprü günümüze kadar hâlen ayaktaadır.



Fotoğraf 11: Türkçe Ders Kitabı 3, s. 238. Hanekin İlçesi'nde Bir Gezinti.

Bu yüzden hem doğal kaynaklar hem de kültürel miras açısından böylesine öneme sahip bir yerin kitaba konu edilmesi son derece önemlidir. Bu bakımdan azami derecede metnin görsellerle desteklenmesi gerekiyordu. Ancak metinde petrol rafinerisi dışında herhangi bir görsele yer verilmediği görülmüştür. Oysa zengin bir görselle hedef kitleyi, buldukları yerden ilçeye gezintiye götürülebilirdi.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada toplam 10 adet metin incelenmiştir. Tetkik edilen her 10 metin için seçilen görsellerin uyumlu olup olmadığına bakıldığında 1. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndan seçilen beş metin ve bu metinlerde yer alan görsellerin, yazılı metin ile birebir uyumlu olmadığı, seçilen fotoğrafların gerçeği yansıtmada konusunda problemler içerdiği, gerçek ile kurgu dengesinin tam olarak ayarlanmadığı tespit edilmiştir. Metinler için seçilen görseller genellikle, metinde zikredilen şahıs yahut varlıkları betimleyici fotoğraflardır. Bu fotoğraflar metinleri süslemekten öteye gitmemekte tema veya konunun daha iyi anlaşılması gibi bir amaca hizmet etmemektedir. Özellikle Türkçe Ders Kitabı 2 ve 3 için seçilen metinlerin uzun oluşu ve bu metinlerde öğrenciler için yeni olan pek çok terim, kavram, dinî ve kültürel miras nitelikli isimlerin geçmesine rağmen, metinler için seçilen tek bir görselin kifayetsiz olduğu görülmektedir. Oysaki görsellerin öğrencilere yeni düşünceler ve hayal dünyaları sunabileceği, bunların öğrencileri metne çekebileceği ve öğrencilerin metni anlamasına yardımcı olabileceği düşünüldüğünde kişi ve varlıkları tanımlayan fotoğraflar yerine daha nitelikli görsellere yer verilmesi gerektiği anlaşılacaktır. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı 2006 tarihli 1-5 Türkçe Öğretim Programında metinlerde bulunması gereken nitelikler başlığı altında, yazılı metinler *“Türkçenin güzellik ve inceliklerini yansıtmalı ve edebî değer taşımalıdır. Metinlerde bilimsel hata ve bilimselliğe aykırı ifadeler bulunmamalıdır. Metinler Türkçenin anlatım zenginliklerini ve güzelliklerini yansıtmalıdır. Metinlerde yer alan ifadeler anlatım, yazım ve noktalama*

yönünden *Türkçenin kurallarına uygun olmalı, olmayanlar düzeltilmelidir. Yabancı dillerden alınmış ve dilimize yerleşmiş kelimelerin yerine varsa Türkçesi kullanılmalıdır*⁴ ifadesine yer vermiştir. Bu bakımdan hazırlanan kitapların Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği hedefler ile örtüşmediği görülmüştür.

Ayrıca kitapta “müphem, malumat ve mükâfat” gibi kullanılmayan ya da güncelliğini yitirmiş sözcükler kullanılmıştır. Bu tür sözcüklerin yükseköğretimdeki öğrencilere yönelik hazırlanan ders kitaplarında kullanılması, uygundur. Fakat 13-14 yaşındaki Irak Türkmen'i çocukların bu tür ifadeleri anlaması ve algılaması zordur. Bu bakımdan yukarıda tırnak içinde yer alan kelimeler yerine günlük hayatta sıkça kullanılan kelimelere yer verilebilirdi. Tüm bunların yanında öğrencilerin anlamakta zorlandığı soyut kelimelere ve cümlelere de yer verildiği görülmüştür. Ayrıca metin için seçilen görsellerin bölge halkının kılık-kıyafetini yansıtmadığı da gözlemlenmiştir. Diğer taraftan korkan çocuk ve engellilerin resmedilerek metne konu edilmesi olumsuz ve uygun olmayan görüntü olarak değerlendirilmiştir.

Bundan sonra kaleme alınacak eserlerde, okullarda giyilmek üzere Irak Eğitim Bakanlığı'nın belirlemiş olduğu (geri-beyaz veya siyah-mavi) kıyafetlerin resmedilmesi daha uygun olacaktır. Metinler için konu edilecek görsel ve kavramların yakın çevreden seçilmesi daha uygun görülmektedir. Örneğin “Eskici” adlı metin için Marmara Deniz'i yerine Irak'ın Anbar Kenti'nde bulunan El-Habbaniye Gölü seçilerek metne konu edilebilirdi. Aynı zamanda ilki Irak'ın güneyinden, ikincisi ise kuzeyinden geçen Fırat ve Dicle nehirleri üzerinden bir metin kurgulanabilirdi. Ayrıca hem doğal kaynaklar hem de kültürel miras bakımından önemli görülen yerler, zengin görsellerle desteklenebilirdi. Bunun dışında kurnazlık ve hile gibi kavramların zekâ ile bağdaştırılarak metinlerde işlenmemesi gerekirdi. Bunun yerine değerler eğitimi bakımından sevgi, sorumluluk, saygı, hoşgörü, duyarlılık, özgüven, empati, adil olma, temizlik, doğruluk, dürüstlük, bağımsız ve özgür düşünebilme, yardımlaşma, dayanışma, vatanseverlik, iyilik yapmak, çalışkan ve paylaşımcı olmak gibi konular işlenebilirdi. Tüm bunlar hesaba katıldığında her üç kitabın da belirli bir program gözetilmeden, Irak'ta yaşayan Türkmen öğrencilerin öğrenme düzeylerine göre yazılmadığını; aksine Türkiye'de yaşayan çocuklara daha uygun olduğu görülmüştür. Sonuç olarak incelenen metinlerin gerek şekil gerekse muhteva bakımından, öğrencilerde okuma isteği ve alışkanlığı kazanmasına yeterli derecede katkı sağlayacak düzeyde olmadığı söylenebilir.

Etik Beyanı: Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanmasında, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde ANKAD Dergisi Yayın Kurulunun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD Dergisi dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. Ayrıca çalışmada kamuya açık bir kaynak olan Irak'ta Türkmen okullarında okutulan Türkçe ders kitapları taranarak değerlendirilmiştir. Dolayısıyla açık erişim verilerinden yararlanıldığı ve *doküman analizi* tekniği kullanıldığı için etil kurul izni gerektirmemektedir.

KAYNAKÇA

- Anwar, İ. (2012). Irak'ta Türkçe Eğitiminin Dünü ve Bugünü, *Kardaşlık Dergisi*, 14 (53), 22-26.
- Balcı, T. ve Bostanoğlu, A. (2015). *5. Sınıf Türkçe ders kitabı ana metinlerinin incelenmesi*. <http://turkcederskitabi.blogspot.com/2015/10/> adresinden 21.01.2022 tarihinde erişilmiştir.

⁴ <http://turkcederskitabi.blogspot.com/2015/10/> 21.01.2022 tarihinde erişilmiştir.

- Demirel, İ. D. (Mülakat yapan) & Selim, D. (Mülakat yapılan) (2020). Erbil’de Türkçe Öğretimi [Mülakat transkripsiyonu] (3), 15.
- Demirel, İ. D. (Mülakat yapan) & Verdi, H. İ. (Mülakat yapılan) (2019). Irak’ta Türkmen Eğitimi [Mülakat transkripsiyonu] (3), 22.
- Demirel, İ. D. (Mülakat yapan) & Ziyai, M. (Mülakat yapılan) (2022). Kerkük’te Türkçe Öğretimi [Mülakat transkripsiyonu] (2), 10.
- El-Hasani, A. (1956). *El-Irak Kadimen ve Hadisen*. Lübnan: Darül Hikme Matbaası.
- Ercantürk, O. K. (2015). Türkçe Ders Kitaplarındaki Yazılı Metinler ile Metin Görsellerinin Uyumu, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 427-454.
- Gülbahar, B. (2019). *Türkçe Ders Kitabı -3*. Kerkük: Fuzuli Basım ve Yayın.
- Hürmüzlü, E. (2006). *Irak’ta Türkmen Gerçeği*. İstanbul: Kerkük Vakfı Yayınları.
- Irak Eğitim Bakanlığı (2021). <https://ar.irakipedia.org/wiki/304/> adresinden 04.12.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (26. Baskı)*. Ankara: Nobel Akademik
- Küçüköğlü, B. Z. (2010). *Türkçe Ders Kitabı -1*. Kerkük: Fuzuli Basım ve Yayın.
- Saatçi, S. (1996). *Tarihi Gelişim İçinde Irak’ta Türk Varlığı*. İstanbul: Tarihi Araştırmalar ve Dokümantasyon Merkezleri Kurma ve Geliştirme Vakfı.
- Saatçi, S. (2007). *Tarihten günümüze Irak Türkmenleri*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Togan, Z.V. (1946). *Umumi Türk tarihine giriş, cilt -1*. İstanbul: Akgün Matbaası.
- Toktaş, H.A. (2010). *Türkçe Ders Kitabı -2*. Kerkük: Fuzuli Basım ve Yayın.
- Turan, O. (1965). *Selçuklular tarihi ve Türk İslam Medeniyeti*. Ankara: Türk Kültürü Araştırmalar Enstitüsü Yayınları.

Araştırma Makalesi / Research Article

Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi¹

Determining the Digital Literacy Levels of Secondary School Students

Hümeysa ÇELİK ² & Gökçe KILIÇOĞLU ³

Geliş tarihi/Received date: 07.02.2022

Kabul tarihi/Accepted date: 04.07.2022

Öz

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ili, merkez ilçelerinde 2020-2021 eğitim öğretim yılında, alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki 5 okulda 5, 6 ve 7. sınıfta öğrenim gören 632 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ve Pala (2019) tarafından geliştirilen Dijital Okuryazarlık Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi aşamasında elde edilen veriler SPSS 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiş, betimleyici istatistikler ve elde edilen verilerin dağılımı normallik göstermediği için Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi gibi parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Ölçeği puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyleri, evde internet bağlantısı bulunma durumu, evde bilgisayar veya tablet bulunma durumu, internete bağlanma sıklığı durumlarına göre anlamlı biçimde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. İnternet kullanım amaçları durumuna göre ise Dijital Okuryazarlık Ölçeğinden elde edilen veriler arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, okuryazarlık, dijital okuryazarlık, ortaokul

Abstract

This research aims to examine the digital literacy skills of secondary school students in terms of various variables. The research was carried out in the survey model, which is one of the quantitative research methods. The study group of the research consists of 632 students studying in 5th, 6th, and 7th grades in 5 different secondary schools from the lower, middle, and upper socioeconomic levels in the central district of Gaziantep in the 2020-2021 academic year. Personal Information Form developed by the researcher and Digital Literacy Scale developed by Pala (2019) were used as data collection tools in the research. The data obtained during the analysis of the data were analyzed using the SPSS 22.0 program, and non-parametric tests such as the Mann-Whitney U test and the Kruskal Wallis H test were used since the descriptive statistics and the distribution of the obtained data did not show normality. As a result of the analysis of the data obtained, it was determined that the Digital Literacy Scale scores of the students differed significantly according to gender, grade level, availability of internet connection at home, availability of computer or tablet at home, frequency of internet connection. According to the state of

¹ Bu araştırma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı Yüksek Lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

² Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. E-posta: humeysa.c95@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7686-365X>

³ Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı. E-posta: kkilicoglu@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6125-1853>

Önerilen Atıf/Suggested Citation: Çelik, H. & Kılıçoğlu, G. (2022). Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 115-134.

Internet usage purposes, no significant differences were determined among the data obtained from the Digital Literacy Scale. Suggestions were made in line with the results obtained from the study.

Keywords: *Social studies, literacy, digital literacy, secondary school*

1. GİRİŞ

Değişen ve gelişen dünya ile birlikte bilişim ve iletişim teknolojileri her geçen gün ilerlemekte ve hayatımızın her alanında etkin rol oynamaktadır. Bu durum dünyada sosyal ve kültürel bağlamda birçok değişikliği beraberinde getirmiş insanların internete olan ilgilerini ve bağımlılıklarını artırmış, internet kullanımını zorunlu hale getirmiştir (Kaya, 2020). İnternet teknolojileri iletişim ve bilgi teknolojilerinde meydana gelen hızlı gelişmelere bağlı olarak artık bireylerin günlük yaşamlarının önemli bir parçası haline gelmiştir (Yurdakul, Dönmez, Yaman & Odabaşı, 2013). İnternetin yaşamımızın önemli bir parçası haline gelmesi; bireylerin gereksinim duyduğu bilgiye ulaşmasını ve iletişim kurmasını sağlarken eğitim, sağlık, iletişim, sinema, sosyal medya, alışveriş, bankacılık ve vatandaşlık işlemleri gibi birçok alanda da etkisini giderek artırmıştır (Kaya, 2020).

Yaşamın her alanını etkileyen teknoloji geliştikçe, eğitimin de bundan nasibini alması elbette ki kaçınılmazdır. Bilginin üretimi ve paylaşımında önemli olanaklara sahip olduğumuz 21. yüzyılda eğitim sistemleri değişen şartlara uygun bir şekilde yenilenmiştir (Pala, 2019). Özellikle dijital araçların ve sosyal ağların günümüzde etkin bir şekilde kullanılmasıyla beraber, bireylerin dijital dünyayla ilgili sahip olmaları gereken beceri ve yetkinliklere öğretim programlarında yer verilmeye başlanmıştır (Gelen, 2017). 2000’li yıllarda başlayan bu yenileşme çabaları Sosyal Bilgiler alanında da kendini göstermiştir. Temel vatandaşlık bilgisi, becerisi ve değerleri konusunda demokrasinin sürdürülebilmesi adına yeni neslin sahip olması gerekli olan eğitim imkanlarını oluşturmak Sosyal Bilgiler eğitiminin merkezinde yer almaktadır (Aslan, 2016). 2018 yılında yapılan program değişikliği ile Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’na öğrencilere kazandırılması amaçlanan bazı beceriler eklenmiştir (Pala & Başbüyük, 2020). Bu becerilerden biri de 21. yüzyıl bilgi, medya ve teknoloji becerileri ile entegre olan dijital okuryazarlık becerisidir.

Dijital okuryazarlık olarak ifade edilen kavram, internetten ve çeşitli dijital teknolojilerden yararlanarak araştırma yapmak, bilgi toplamak ve toplanan bilgileri değerlendirmek anlamına gelir (Özerbaş & Kuralbayeva, 2018). Dijital okuryazarlık kavramını ilk defa 1997 yılında Paul Gilster “Digital Literacy” isimli kitabında kullanmış ancak dijital okuryazarlığın tek bir tanımını yapmaktan kaçınmıştır. Gilster (1997) “dijital okuryazarlık” kavramını, bilgisayar ve özellikle internet gibi çoklu elektronik formatlardaki kaynaklardan sunulan bilgileri eleştirel bir şekilde analiz etme ve kullanma becerisi olarak tanımlamaktadır. Bireylerin ağa bağlı bilgisayar kaynaklarına erişme ve bunları kullanma yeteneğine sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Kısaca Web’de teknik yeterlilikten ziyade eleştirel düşünmeyi ve eleştirel değerlendirmeyi vurgulamıştır. Ayrıca dijital okuryazarlığın beceri veya yeterliliklerden daha fazlası olduğunu, yaşamımızdaki becerilerin ilgili kullanımını vurgulamıştır.

Dijital okuryazarlık dijital cihazları veya yazılımları kullanmanın ötesinde dijital ortamlarda kullanıcıların etkili ve verimli olarak bulunabilmeleri için gerekli görülen karmaşık bilişsel, sosyal ve duygusal becerileri de kapsamaktadır (Sezgin & Karabacak, 2020). Dijital okuryazar olabilmek için araştırma yapma, analiz etme, problem çözme, sorgulama, değerlendirme yapabilmek ve karar verme gibi eleştirel düşünme becerilerine sahip olmak gerekir (Duran & Özen, 2018).

Dijital okuryazarlık içinde bulunulan dijital toplumda yer almak, dijital hayata katılmak, bilgilenecek ve çalışmak için gerek duyulan bilgi, beceri ve tutum örüntüleridir. Bireylerin dijital dünyada bilgiyi elde edebilmek için dijital okuryazarlık becerileri ve internet ile

bilgisayar ortamında bilgi arama, bulma ve yorumlama stratejileri geliştirmeleri önemli görülmektedir (MEB, 2020, s. 2).

Dijital okuyazar olan bir birey verimli ve doğru bir şekilde internetten ve diğer dijital araçlardan arama yapabilme, bilgi kirliliği akışı içinden doğru ve güvenilir bilgi ve içerikleri seçebilme, dijital ortamda dikkat etmesi gereken etik kurallarına uyma, yazılı ve görsel metinler arasında ikna edici olanları seçebilme becerilerine sahip olmaktadır.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hayatımızda edindiği konumu anlayabilmek ve doğru adımlar atabilmek adına dijital okuyazarlık kavramının bilincine sahip olmak gerekmektedir. Hem ülkemizde hem de bütün dünyada bireyler ihtiyaç duydukları her tür bilgiye internet aracılığı ile erişmektedirler. Özellikle son yıllarda devletin birçok iş ve işlemleri elektronik ortamlarda (e-devlet, e-nabız vb.) uygulamaya ağırlık vermesi bireylerin dijital araç bilgisine sahip olmalarını zorunlu hale getirmektedir. Görülmektedir ki dijital okuyazarlık becerisi, internetin, medyanın ve teknolojinin olumlu yönlerini geliştirirken, olumsuz yönlerini de en aza indirmeyi amaçlar. Bu yolla bireylerin internette geçirdikleri zamanın verim ve kalitesinin de artırılması hedeflenir. Çünkü dijital okuyazarlık bireylere dijital teknolojilerden haberdar olup onları kullanabilme becerisi kazandırmaktadır.

Dijital teknolojilerde yaşanan hızlı değişim ve dönüşümlerden en çok etkilenen kesim okul sistemi içinde yer alan öğrenciler, öğretmenler, eğitim programları, yöneticiler vb. olmuştur (Kaya, 2020). Önger ve Çetin (2018) eğitim sistemlerinin, dijital kaynakların aktif kullanımını sağlayacak şekilde hazırlanmalarını ve dijital okuyazarlık müfredatının, öğrencilerin ilişki kuracağı ve yanıt vereceği, sınıfta öğrendiği bilgileri okul dışında da uygulayabilecekleri şekilde tasarlanmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Dijital araç kullanımının eğitimin alt kademelerine kadar inmesi nedeniyle dijital okuyazarlık becerisinin kazandırılması açısından temel eğitim basamağı önemlidir. Bireylerin çağın dijital dünyasına uyum sağlamak zorunda olmaları göz önüne alındığında temel eğitim seviyesinden itibaren bu becerinin planlı ve aşamalı bir şekilde verilmesi gerekir (Altun, 2019). Çünkü temel eğitim basamağında verilecek etkili eğitim ile bireylere bilgi ve iletişim teknolojileriyle oluşan yeni dijital ortamlarda nasıl davranmaları ve toplumun diğer üyeleriyle uyum içinde yaşamaları için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılması gerekir (Karaduman & Öztürk, 2014). Buradan hareketle bu çalışmada temel eğitim basamağında ortaokul öğrencileri üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda bu çalışmada aşağıda belirtilen araştırma sorularına yanıt aranmıştır;

- Ortaokul öğrencilerinin dijital okuyazarlık beceri düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin dijital okuyazarlık beceri düzeyleri sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin dijital okuyazarlık beceri düzeyleri evde internet bağlantısı bulunma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin dijital okuyazarlık beceri düzeyleri evde bilgisayar veya tablet bulunma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin dijital okuyazarlık beceri düzeyleri internet kullanım amaçlarına göre farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin dijital okuyazarlık beceri düzeyleri internete bağlanma sıklığına göre farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, bir evren içinden belirlenen bir örneklem aracılığıyla yapılan çalışmalar ile örneklemden yola çıkarak evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel ya da nümerik olarak betimlenmesini sağlar. Tarama modeli ile örneklemden elde edilen verilerle evren hakkında çıkarımlarda bulunulur (Creswell, 2017, s.155-157). Tarama modelinde amaç araştırılan konunun var olan konumu değiştirilmeksizin betimlenmesidir (Karasar, 2011, s.77).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020 - 2021 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili merkez ilçelerinde alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde devlet okullarında 5, 6 ve 7. sınıfta öğrenim gören 632 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Bu çalışmada çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilirlik açısından uygun örneklem kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi “ulaşılabilir olması, erişiminin kolay olması, araştırmaya nitelik, hız ve pratiklik kazandırması” nedeni ile tercih edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Tablo 1. Katılımcıların Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
Alt Sosyo-Ekonomik Düzey	384	60,7	60,7
Orta Sosyo-Ekonomik Düzey	158	25	25
Üst Sosyo-Ekonomik Düzey	90	14,2	14,2
Toplam	632	99,4	100,0
Kayıp Veri	4	,6	
Toplam	636	100,0	

Tablo 1 incelendiğinde çalışmanın gerçekleştirildiği okullar içerisinde en çok öğrenci katılımı %60,7’lik (384) oranla alt sosyo-ekonomik düzeydeki ortaokullar iken en az öğrenci %14,2 (90) ile üst sosyo-ekonomik düzeydeki ortaokullar olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından çalışmaya katılan öğrenciler hakkında çeşitli bilgiler elde edebilmek için uzman görüşleri doğrultusunda kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Formda çalışmanın amacına hizmet edebileceği düşünülen sorulara yer verilmiştir. Kişisel bilgi formunda öğrencilerin; okulu, sınıfı, cinsiyeti, evlerinde bilgisayar/tablet bulunma durumu, evlerinde internet bağlantısı olma durumu, internete bağlanma sıklığı ve interneti kullanım amacına ilişkin sorulara yer verilmiştir.

2.3.2. Dijital Okuryazarlık Ölçeği

Bu çalışmada Pala’nın (2019) geliştirmiş olduğu “Dijital Okuryazarlık Ölçek”i kullanılmıştır. 27 maddeden oluşan ölçek, “Her zaman = 5”, “Çoğu zaman = 4”, “Bazen = 3”, “Nadiren = 2” ve “Hiçbir zaman = 1” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte olumsuz maddeler yer almamaktadır.

Ölçeğin yapı geçerliğini analiz etmek için faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizinin yapılabilmesi için Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi analizleri yapılmıştır. KMO değeri .82, Barlett Sphericity testi değeri ise 1117,603 ($p < .01$, $sd=210$) olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada AFA için temel bileşenler analizi yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca faktörleri belirginleştirmek için varimax döndürme tekniği uygulanmıştır. Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nde bütün maddelerin .30 değerinin üzerinde olduğu analizler sonucunda belirlenmiştir.

Ölçeğe AFA'dan sonra DFA da uygulanıp maddeler arası ilişki (model) test edilmiş ve standartlaştırılmış yüklerin anlamlılık düzeyini veren t değerlerine bakılmıştır. DFA'da elde edilen t değerleri 13.21 ile 19.55 arasında değişmiştir. Bu doğrultuda tüm t değerlerinin, 2.56'dan büyük olması nedeniyle, .01 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Yapılan uyum indekslerinde faktörler arasında mükemmel ve kabul edilebilir uyum değerleri tespit edilmiştir.

Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmış, "Bilgi-İşlem" alt boyutuna ait Cronbach's Alpha katsayı .71, "İletişim" alt boyutuna ait katsayı .73, "Güvenlik" alt boyutuna ait katsayı .78, "Problem Çözme" alt boyutuna ait katsayı .75 ve ölçeğin toplamına ait katsayı .87 olarak tespit edilmiştir. Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nin ve alt boyutlarının Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .70'in üzerinde çıktığı için ölçeğin ve alt boyutlarının güvenirlik açısından yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca uygulama yapıldıktan yaklaşık üç hafta sonra testin güvenirlik katsayısını belirlemek amacıyla test-tekrar test yöntemi kullanılarak pilot uygulama yapılan 45 öğrenciye aynı test tekrar uygulanmış ve iki uygulama arasındaki korelasyon katsayısı .72 olarak belirlenmiştir. Bu katsayı testin tutarlı olduğunu göstermektedir. Ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileri ile yapılan bu çalışmada ise ölçeğin genelinde Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Bu durum çalışma da uygulanan ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi SPSS 22.0 (Statistical Package for Social Science for Personal Computers) programı kullanılarak yapılmıştır. Çalışmada frekans, yüzde ve ortalama gibi betimsel istatistiklerin yanı sıra verilerin dağılımı normallik göstermediği için Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi gibi parametrik olmayan testler yapılmıştır.

2.5. Etik Kurul Onayı

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Ayrıca araştırma için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 20.04.2021 tarih ve 2021-500 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan betimsel analiz sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri

	Bilgi İşlem	İletişim	Güvenlik	Problem Çözme	Genel Ortalama
Ortalama	3,2888	2,4970	3,6499	2,9584	3,1228
N	632	632	632	632	632

Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyi puanları ölçeğin bilgi işlem alt boyutunda 3,29 olarak tespit edilmiştir. 4'lü likert tipinde olan dijital okuryazarlık ölçeğinin bilgi işlem alt boyutundan aldıkları puanlar dikkate alındığında katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin bilgi işlem alt boyutunda çok yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyi puanları ölçeğin iletişim alt boyutunda 2,50 olarak tespit edilmiştir. 4'lü likert tipinde olan dijital okuryazarlık ölçeğinin iletişim alt boyutundan aldıkları puanlar dikkate alındığında katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin iletişim alt boyutunda orta düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyi puanları ölçeğin güvenlik alt boyutunda 3,65 olarak tespit edilmiştir. 4'lü likert tipinde olan dijital okuryazarlık ölçeğinin güvenlik alt boyutundan aldıkları puanlar dikkate alındığında katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin güvenlik alt boyutunda çok yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyi puanları ölçeğin problem çözme alt boyutunda 2,96 olarak tespit edilmiştir. 4'lü likert tipinde olan dijital okuryazarlık ölçeğinin problem çözme alt boyutundan aldıkları puanlar dikkate alındığında katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin problem çözme alt boyutunda orta düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyi puanları ölçeğin genelinde 3,12 olarak tespit edilmiştir. 4'lü likert tipinde olan dijital okuryazarlık ölçeğinin genelinde aldıkları puanlar dikkate alındığında katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin ölçeğin genelinde çok yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.2. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dijital Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumu araştırılmış ve analiz sonuçları tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Bilgi İşlem	Erkek	287	312,68	89739,50	48411,500	,721
	Kız	343	317,86	109025,50		
	Toplam	630				
İletişim	Erkek	287	349,74	100375,00	39394,000	,000
	Kız	343	286,85	98390,00		
	Toplam	630				
Güvenlik	Erkek	287	300,13	86136,00	44808,000	,052
	Kız	343	328,36	112629,00		
	Toplam	630				

Problem Çözme	Erkek	287	345,94	99285,50	40483,500	,000
	Kız	343	290,03	99479,50		
	Toplam	630				
Genel Ortalama	Erkek	287	332,24	95354,00	44415,000	,035
	Kız	343	301,49	103411,00		
	Toplam	630				

Tablo 3 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre bilgi işlem alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$U=48411,500$; $p>0.5$]. Bu bulgu ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin ölçeğin bilgi işlem alt boyutunda cinsiyete göre değişmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre iletişim alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [$U=39394,000$; $p<0.5$]. Çalışma grubunun sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında belirlenen bu farkın erkek öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeği iletişim alt boyutunda kız öğrencilerin düzeylerinin erkek öğrencilerden daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre güvenlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$U=44808,000$; $p>0.5$]. Bu bulgu ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin ölçeğin güvenlik alt boyutunda cinsiyete göre değişmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre problem çözme alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [$U=40483,500$; $p<0.5$]. Çalışma grubunun sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında belirlenen bu farkın erkek öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeği problem çözme alt boyutunda kız öğrencilerin düzeylerinin erkek öğrencilerden daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre ölçeğin genelinde anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [$U=44415,000$; $p<0.5$]. Çalışma grubunun sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında belirlenen bu farkın erkek öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinin genelinde kız öğrencilerin düzeylerinin erkek öğrencilerden daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.3. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Dijital Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının sınıf düzeylerine göre farklılaşma durumu araştırılmış ve analiz sonuçları tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Sınıf	N	Sıra Ort.	X^2	P	Fark U
Bilgi İşlem	5. Sınıf	195	282,89	8,408	,015	2-1
	6. Sınıf	214	327,06			3-1
	7. Sınıf	218	329,01			

	Toplam	627				
İletişim	5. Sınıf	195	293,15	5,554	,062	
	6. Sınıf	214	311,68			
	7. Sınıf	218	334,93			
	Toplam	627				
Güvenlik	5. Sınıf	195	261,30	24,378	,000	2-1
	6. Sınıf	214	342,75			3-1
	7. Sınıf	218	332,92			
	Toplam	627				
Problem Çözme	5. Sınıf	195	284,15	7,937	,019	2-1
	6. Sınıf	214	331,57			3-1
	7. Sınıf	218	323,45			
	Toplam	627				
Genel Ortalama	5. Sınıf	195	268,50	17,890	,000	2-1
	6. Sınıf	214	333,16			3-1
	7. Sınıf	218	335,89			
	Toplam	627				

Farklı sınıflarda yer alan katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları tablo 4'te verilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin bilgi işlem alt boyutunda sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$\chi^2(sd=2; n=627) = 8,408; p<,05]$. Bu bulgu farklı sınıf düzeylerinde yer alan katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin bilgi işlem alt boyutunda farklılaştığını göstermektedir. Sınıf düzeylerinin sıra ortalamaları dikkate alındığında dijital okuryazarlık düzeyinin 7. sınıfların en yüksek olduğunu bunu sırasıyla 6. sınıflar ve 5. sınıfların takip ettiği görülmektedir.

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre; 5. sınıf (282,89) ile 6. sınıf (327,06) ve 7. sınıflar (329,01) arasında 7. sınıflar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu bilgi işlem alt boyutunda sınıf düzeyleri arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin iletişim alt boyutunda sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$\chi^2(sd=2; n=627) = 5,554; p>,05]$.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin güvenlik alt boyutunda sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$\chi^2(sd=2; n=627) = 24,378; p<,05]$. Bu bulgu farklı sınıf düzeylerinde yer alan katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin güvenlik alt boyutunda farklılaştığını göstermektedir. Sınıf düzeylerinin sıra ortalamaları dikkate alındığında dijital okuryazarlık düzeylerinin en fazla 6. sınıfların bunu sırasıyla 7. sınıflar ve 5. sınıfların takip ettiği görülmektedir.

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre;

5. sınıf (261,30) ile 6. sınıf (342,75) ve 7. sınıflar (332,92) arasında 6. sınıflar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu güvenlik alt boyutunda sınıf düzeyleri arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin problem çözme alt boyutunda sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$\chi^2(sd=2; n=627) = 7,937; p<,05$]. Bu bulgu farklı sınıf düzeylerinde katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin güvenlik alt boyutunda farklılaştığını göstermektedir. Sınıf düzeylerinin sıra ortalamaları dikkate alındığında dijital okuryazarlık düzeyinin en fazla 6. sınıflarda olduğu bunu sırasıyla 7. sınıflar ve 5. sınıfların takip ettiği görülmektedir.

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre; 5. sınıf (284,15) ile 6. sınıf (331,57) ve 7. sınıf (323,45) grupları arasında 6. sınıflar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu problem çözme alt boyutunda sınıf düzeyleri arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin ölçeğinin genelinde sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$\chi^2(sd=2; n=627) = 17,890; p<,05$]. Bu bulgu farklı sınıf düzeylerinde yer alan katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin farklılaştığını göstermektedir. Sınıf düzeylerinin sıra ortalamaları dikkate alındığında dijital okuryazarlık düzeyinin 5. sınıflarda en yüksek olduğu bunu sırasıyla 6. sınıflar ve 7. sınıfların takip ettiği görülmektedir.

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre; 5. sınıf (268,50) ile 6. sınıf (333,16) ve 7. sınıflar (335,89) grupları arasında 7. sınıfların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu sınıf düzeyleri arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

3.4. Öğrencilerin Evde İnternet Bağlantısı Bulunma Durumuna Göre Dijital Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının evde internet bağlantısı bulunma durumuna göre farklılaşma durumu araştırılmış ve analiz sonuçları tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Puanlarının Evinizde İnternet Bağlantısı Bulunma Değişkenine Göre Farklılığı İçin U Testi Sonuçları

	Evinizde İnternet Bağlantısı Var Mı?	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Bilgi İşlem	Evet	405	339,20	137377,50	33532,500	,000
	Hayır	219	263,12	57622,50		
	Toplam	624				
İletişim	Evet	405	333,69	135144,00	35766,000	,000
	Hayır	219	273,32	59856,00		
	Toplam	624				
Güvenlik	Evet	405	328,50	133043,00	37867,000	,003
	Hayır	219	282,91	61957,00		
	Toplam	624				
Problem Çözme	Evet	405	320,90	129962,50	40947,500	,113

	Hayır	219	296,97	65037,50		
	Toplam	624				
Genel Ortalama	Evet	405	335,69	135954,00	34956,000	,000
	Hayır	219	269,62	59046,00		
	Toplam	624				

Tablo 5 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanların “evinizde internet bağlantısı var mı?” değişkenine göre bilgi işlem alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [$U=33532,500$; $p<0.5$]. Çalışma grubunun sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın evinde internet bağlantısı olan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinin bilgi işlem alt boyutunda evinde internet bağlantısı olan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin evinde internet bağlantısı olmayan öğrencilerden daha iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanların “evinizde internet bağlantısı var mı?” değişkenine göre iletişim alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [$U=35766,000$; $p<0.5$]. Çalışma grubunun sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın evinde internet bağlantısı olan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinin iletişim alt boyutunda evinde internet bağlantısı olan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin evinde internet bağlantısı olmayan öğrencilerden daha iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanların “evinizde internet bağlantısı var mı?” değişkenine göre güvenlik alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [$U=37867,000$; $p<0.5$]. Çalışma grubunun sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın evinde internet bağlantısı olan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinin güvenlik alt boyutunda evinde internet bağlantısı olan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin evinde internet bağlantısı olmayan öğrencilerden daha iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanların “evinizde internet bağlantısı var mı?” değişkenine göre problem çözme alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$U=46216,000$; $p>0.5$]. Bu bulgu ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin ölçeğin problem çözme alt boyutunda “evinizde internet bağlantısı var mı?” sorusu değişkenine göre değişmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanların “evinizde internet bağlantısı var mı?” değişkenine göre ölçeğin genelinde anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [$U=34956,000$; $p<0.5$]. Çalışma grubunun sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın evinde internet bağlantısı olan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinin genelinde evinde internet bağlantısı olan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin evinde internet bağlantısı olmayan öğrencilerden daha iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.5. Öğrencilerin Evde Bilgisayar veya Tablet Bulunma Durumuna Göre Dijital Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının evde bilgisayar veya tablet bulunma durumuna göre farklılaşma durumu araştırılmış ve analiz sonuçları tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Puanlarının Evde Bilgisayar veya Tablet Bulunma Değişkenine Göre Farklılığı İçin U Testi Sonuçları

	Evinizde Bilgisayar veya Tablet Var Mı?	N	Sıra Ortalaması		U	P
			Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı		
Bilgi İşlem	Evet	350	334,17	116960,00	42115,000	,003
	Hayır	279	290,95	81175,00		
	Toplam	629				
İletişim	Evet	350	332,73	116456,00	42619,000	,006
	Hayır	279	292,76	81679,00		
	Toplam	629				
Güvenlik	Evet	350	330,63	115722,00	43353,000	,015
	Hayır	279	295,39	82413,00		
	Toplam	629				
Problem Çözme	Evet	350	322,45	112859,00	46216,000	,248
	Hayır	279	305,65	85276,00		
	Toplam	629				
Genel Ortalama	Evet	350	334,79	117175,50	41899,500	,002
	Hayır	279	290,18	80959,50		
	Toplam	629				

Tablo 6 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanların “Evinizde bilgisayar veya tablet var mı?” değişkenine göre bilgi işlem alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [$U=42115,000$; $p<0.5$]. Çalışma grubunun sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın evinde bilgisayar/tablet olan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinin bilgi işlem alt boyutunda evinde bilgisayar/tablet olan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin evinde bilgisayar/tablet olmayan öğrencilerden daha iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanların “Evinizde bilgisayar veya tablet var mı?” değişkenine göre iletişim alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [$U=42619,000$; $p<0.5$]. Çalışma grubunun sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın evinde bilgisayar/tablet olan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinin iletişim alt boyutunda evinde bilgisayar/tablet olan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin evinde bilgisayar/tablet olmayan öğrencilerden daha iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanların “Evinizde bilgisayar veya tablet var mı?” değişkenine göre güvenlik alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [$U=43353,000$; $p<0.5$]. Çalışma grubunun sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın evinde bilgisayar/tablet olan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinin güvenlik alt boyutunda evinde bilgisayar/tablet olan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin evinde bilgisayar/tablet olmayan öğrencilerden daha iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanların “Evinizde bilgisayar veya tablet var mı?” değişkenine göre problem çözme alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$U=46216,000$; $p>0.5$]. Bu bulgu ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin ölçeğin problem çözme alt boyutunda “Evinizde bilgisayar veya tablet var mı” sorusu değişkenine göre değişmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanların “Evinizde bilgisayar veya tablet var mı?” değişkenine göre ölçeğin genelinde anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [$U=41899,500$; $p<0.5$]. Çalışma grubunun sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın evinde bilgisayar/tablet olan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinin genelinde evinde bilgisayar/tablet olan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin evinde bilgisayar/tablet olmayan öğrencilerden daha iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.6. Öğrencilerin İnternet Kullanım Amaçlarına Göre Dijital Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının internet kullanım amaçlarına göre farklılaşma durumu araştırılmış ve analiz sonuçları tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İnternet Kullanım Amaçlarına Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	İnterneti Hangi Kullanıyorsunuz?	Amaçla		Sıra Ort.	X ²	P
		N				
Bilgi İşlem	Araştırma- Ödev Yapma	455		303,97	5,576	,350
	Haber Okumak	26		286,08		
	Oyun Oynamak	44		328,34		
	Dizi/Film İzlemek	32		355,30		
	Müzik Dinlemek	25		265,12		
	Sosyal Medya Kullanmak	27		279,78		
	Toplam	609				
İletişim	Araştırma- Ödev Yapma	455		308,87	11,051	,050
	Haber Okumak	26		383,17		
	Oyun Oynamak	44		269,86		
	Dizi/Film İzlemek	32		302,80		
	Müzik Dinlemek	25		287,80		
	Sosyal Medya Kullanmak	27		240,33		
	Toplam	609				

Güvenlik	Araştırma- Ödev Yapma	455	301,83	5,086	,405
	Haber Okumak	26	305,06		
	Oyun Oynamak	44	314,70		
	Dizi/Film İzlemek	32	362,34		
	Müzik Dinlemek	25	264,28		
	Sosyal Medya Kullanmak	27	312,24		
	Toplam	609			
Problem Çözme	Araştırma- Ödev Yapma	455	312,92	8,192	,146
	Haber Okumak	26	254,71		
	Oyun Oynamak	44	271,78		
	Dizi/Film İzlemek	32	300,66		
	Müzik Dinlemek	25	337,20		
	Sosyal Medya Kullanmak	27	249,48		
	Toplam	609			
Genel Ortalama	Araştırma- Ödev Yapma	455	308,16	4,676	,457
	Haber Okumak	26	304,96		
	Oyun Oynamak	44	294,51		
	Dizi/Film İzlemek	32	339,86		
	Müzik Dinlemek	25	280,84		
	Sosyal Medya Kullanmak	27	249,94		
	Toplam	609			

Katılımcıların internet kullanım amaçlarına göre dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları tablo 7’de verilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin bilgi işlem alt boyutunda internet kullanım amaçlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$\chi^2(sd=2; n=609) = 5,576; p>,05$].

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin iletişim alt boyutunda internet kullanım amaçlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$\chi^2(sd=2; n=609) = 11,051; p>,05$].

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin güvenlik alt boyutunda internet kullanım amaçlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$\chi^2(sd=2; n=609) = 5,086; p>,05$].

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin problem çözme alt boyutunda internet kullanım amaçlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$\chi^2(sd=2; n=609) = 8,192; p>,05$].

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin ölçeğin genelinde internet kullanım amaçlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$\chi^2(sd=2; n=609) = 4,676; p>,05$].

Bu bulgular internet kullanım amaçlarının ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

3.7. Öğrencilerin EBA ve Canlı Ders Dışında Günlük İnternete Girme Sıklığına Göre Dijital Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının internete bağlanma sıklığına göre farklılaşma durumu araştırılmış ve analiz sonuçları tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Canlı Ders ve EBA Dışında Günlük İnternete Girme Sıklığı Durumlarına Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Canlı Ders ve EBA Dışında Günlük İnternete Girme Sıklığınız Ne Kadar?	N	Mean Rank	X ²	p	Fark U
Bilgi İşlem	Hiç		109	228,67	31,604	,000	2-1
	1 Saatten Az		210	323,91			3-1
	1-3 Saat Arası		233	344,60			5-1
	4 Saat ve Fazla		76	319,32			
	Toplam		628				
İletişim	Hiç		109	230,47	44,611	,000	2-1/3-1/5-1
	1 Saatten Az		210	293,82			4-2/3-2
	1-3 Saat Arası		233	361,78			
	4 Saat ve Fazla		76	347,21			
	Toplam		628				
Güvenlik	Hiç		109	246,89	18,687	,000	2-1
	1 Saatten Az		210	333,94			3-1
	1-3 Saat Arası		233	324,91			5-1
	4 Saat ve Fazla		76	325,82			
	Toplam		628				
Problem Çözme	Hiç		109	280,12	10,474	,015	3-1
	1 Saatten Az		210	300,31			3-2
	1-3 Saat Arası		233	341,49			
	4 Saat ve Fazla		76	320,25			
	Toplam		628				
Genel Ortalama	Hiç		109	223,93	38,237	,000	2-1
	1 Saatten Az		210	312,24			3-1
	1-3 Saat Arası		233	352,15			5-1
	4 Saat ve Fazla		76	335,24			3-2
	Toplam		628				

Katılımcıların canlı ders ve EBA dışında günlük internete girme sıklığı durumlarına göre dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları tablo 8’de verilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin bilgi işlem alt boyutunda günlük canlı ders ve EBA dışında internete girme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$\chi^2(sd=2; n=628) = 31,604; p<,05$]. Bu bulgu günlük canlı ders ve EBA dışında internete girme durumları farklı olan katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin bilgi işlem alt boyutunda farklı olduğunu göstermektedir. Günlük canlı ders ve EBA dışında internete girme durumları sıra ortalamaları dikkate alındığında dijital okuryazarlık düzeylerinin en fazla 1-3 saat arası canlı ders ve EBA dışında internete girenlerin olduğu bunu sırasıyla 1 saatten az, 4 saat ve fazla canlı ders ve EBA dışında internete girenlerin olduğu ve hiç canlı ders ve EBA dışında internete girmeyenlerin takip ettiği görülmektedir.

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre; günlük hiç (228,67) canlı ders ve EBA dışında internete girmeyenler ile 1 saatten az girenler (323,91), 1-3 saat arası girenler (344,60), 4 saat ve fazla (319,32) canlı ders ve EBA dışında internete girenler arasında canlı ders ve EBA dışında internete hiç girmeyenler arasında hiç girmeyenler aleyhine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu bilgi işlem alt boyutunda günlük canlı ders ve EBA dışında internete hiç girmeyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin diğer gruplara göre daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bir başka ifade ile internete girmenin dijital okuryazarlık seviyesini artırdığı da söylenebilir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin iletişim alt boyutunda günlük canlı ders ve EBA dışında internete girme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$\chi^2(sd=2; n=628) = 44,611; p<,05$]. Bu bulgu günlük canlı ders ve EBA dışında internete girme durumları farklı olan katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin iletişim alt boyutunda farklı olduğunu göstermektedir. Günlük canlı ders ve EBA dışında internete girme durumlarına sıra ortalamaları dikkate alındığında dijital okuryazarlık düzeylerinin en fazla 1-3 saat arası canlı ders ve EBA dışında internete girenlerin olduğu bunu sırasıyla 4 saat ve fazla, 1 saatten az canlı ders ve EBA dışında internete girenlerin olduğu ve hiç canlı ders ve EBA dışında internete girmeyenlerin takip ettiği görülmektedir.

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre; günlük hiç (230,47) canlı ders ve EBA dışında internete girmeyenler ile 1 saatten az girenler (293,82), 1-3 saat arası girenler (361,78), 4 saat ve fazla (347,21) canlı ders ve EBA dışında internete girenler arasında hiç canlı ders ve EBA dışında internete girmeyenler arasında hiç girmeyenler aleyhine; 1 saatten az canlı ders ve EBA dışında internete girenler (293,82), ile 1-3 saat arası girenler (361,78), 4 saat ve fazla (347,21) canlı ders ve EBA dışında internete girenler arasında 1 saatten az canlı ders ve EBA dışında internete girenler aleyhine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu iletişim alt boyutunda günlük canlı ders ve EBA dışında internete az girenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin diğer gruplara göre daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bir başka ifade ile internete girmenin dijital okuryazarlık seviyesini artırdığı da söylenebilir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin güvenlik alt boyutunda günlük canlı ders ve EBA dışında internete girme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$\chi^2(sd=2; n=628) = 18,687; p<,05$]. Bu bulgu günlük canlı ders ve EBA dışında internete girme durumları farklı olan katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin güvenlik alt boyutunda farklı olduğunu göstermektedir. Günlük canlı ders ve EBA dışında internete girme durumlarına sıra ortalamaları dikkate alındığında dijital okuryazarlık düzeylerinin en fazla 1 saatten az canlı ders ve EBA dışında internete girenlerin olduğu bunu sırasıyla 4 saat ve fazla, 1-3 saat arası canlı ders ve EBA dışında internete girenlerin ve hiç canlı ders ve EBA dışında internete girmeyenlerin takip ettiği görülmektedir.

Anlamli farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre; günlük hiç (246,89) canlı ders ve EBA dışında internete girmeyenler ile 1 saatten az girenler (333,94), 1-3 saat arası girenler (324,91), 4 saat ve fazla (325,82) canlı ders ve EBA dışında internete girenler arasında hiç canlı ders ve EBA dışında internete girmeyenler arasında hiç girmeyenler aleyhine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu güvenlik alt boyutunda günlük canlı ders ve EBA dışında internete hiç girmeyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin diğer gruplara göre daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bir başka ifade ile internete girmenin dijital okuryazarlık seviyesini artırdığı da söylenebilir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin problem çözme alt boyutunda günlük canlı ders ve EBA dışında internete girme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$\chi^2(sd=2; n=628) = 10,474; p<,05$]. Bu bulgu günlük canlı ders ve EBA dışında internete girme durumları farklı olan katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin problem çözme alt boyutunda farklı olduğunu göstermektedir. Günlük canlı ders ve EBA dışında internete girme durumlarına sıra ortalamaları dikkate alındığında dijital okuryazarlık düzeylerinin en fazla 1-3 saat arası canlı ders ve EBA dışında internete girenlerin olduğu bunu sırasıyla 4 saat ve fazla, 1 saatten az canlı ders ve EBA dışında internete girenlerin ve hiç canlı ders ve EBA dışında internete girmeyenlerin takip ettiği görülmektedir.

Anlamli farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre; günlük 1-3 saat arası (341,49) canlı ders ve EBA dışında internete girenler ile hiç (280,12) canlı ders ve EBA dışında internete girmeyenler ve 1 saatten az (300,31) canlı ders ve EBA dışında internete girenler arasında 1-3 saat arası canlı ders ve EBA dışında internete girenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu problem çözme alt boyutunda günlük 1-3 saat canlı ders ve EBA dışında internete girenlerin, günlük hiç canlı ders ve EBA dışında internete girmeyenler ve 1 saatten az canlı ders ve EBA dışında internete girenlerden dijital okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bir başka ifade ile internete girmenin dijital okuryazarlık seviyesini artırdığı da söylenebilir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin ölçeğin genelinde günlük canlı ders ve EBA dışında internete girme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$\chi^2(sd=2; n=628) = 38,237; p<,05$]. Bu bulgu günlük canlı ders ve EBA dışında internete girme durumları farklı olan katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin ölçeğin genelinde farklı olduğunu göstermektedir. Günlük canlı ders ve EBA dışında internete girme durumlarına sıra ortalamaları dikkate alındığında dijital okuryazarlık düzeylerinin en fazla 1-3 saat arası canlı ders ve EBA dışında internete girenlerin olduğu bunu sırasıyla 4 saat ve fazla, 1 saatten az canlı ders ve EBA dışında internete girenlerin ve hiç canlı ders ve EBA dışında internete girmeyenlerin takip ettiği görülmektedir.

Anlamli farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre; günlük hiç (223,93) canlı ders ve EBA dışında internete girmeyenler ile 1 saatten az girenler (312,24), 1-3 saat arası girenler (352,15), 4 saat ve fazla (335,24) canlı ders ve EBA dışında internete girenler arasında hiç canlı ders ve EBA dışında internete girmeyenler arasında hiç girmeyenler aleyhine; 1-3 saat arası (352,15) canlı ders ve EBA dışında internete girenler ile 1 saatten az (312,24) canlı ders ve EBA dışında internete girenler arasında 1-3 saat arası canlı ders ve EBA dışında internete girenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu ölçeğin genelinde günlük canlı ders ve EBA dışında internete hiç girmeyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin diğer gruplara göre daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bir başka ifade ile internete girmenin dijital okuryazarlık seviyesini artırdığı da söylenebilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri, nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni ile incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ili merkez ilçelerinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören altı yüz otuz iki ortaokul öğrencisi oluşturmuştur.

Çalışma sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Günümüzde öğrencilerin mobil erişim, dijital araç ve gereçler, dijital ortam, bilgi, bilgisayar ve iletişim teknolojileri, internet, sanal ortam ve medya gibi teknolojik gelişmelere ulaşım imkânlarının artması ve okullarda dijital okuryazarlık becerilerini geliştirecek ortamların oluşturulması nedeniyle öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri her geçen gün artmaktadır. Elde edilen bu sonuç konu ile ilgili Pala (2019), Pala ve Başıbüyük (2020), Kaya (2020), Kozan (2018), Arslan (2019), Korkmaz (2020), Özerbaş & Kuralbayeva, (2018)'nin çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre ölçeğin genelinde anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın erkek öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle dijital okuryazarlık ölçeğinin geneline bakıldığında kız öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin erkek öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinden daha düşük olduğu söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, internet ve teknoloji kullanımı, dijital ortam ve dijital ortamda bilgi arama bulma konularında cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olduğunu belirten çalışmalar mevcuttur (Kaya, 2020; Kıyıcı, 2008; Özerbaş & Kuralbayeva, 2018; Öztürk, 2020). Ancak Pala ve Başıbüyük (2020), Kara (2021), Pala (2019) ve Kozan (2018) yaptıkları çalışmada cinsiyet faktörünün dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde etkisi olmadığını belirtmişlerdir. Bu durumun araştırmalarda elde edilen sonuçların araştırmanın yapıldığı tarih, araştırma gruplarındaki farklılıklar, evren, örneklem ve katılımcı özellikleri gibi değişikliklerden kaynaklandığı söylenebilir.

Sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinde iletişim alt boyutu dışında ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nden alınan puanlara bakıldığında öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinde 5. sınıflar aleyhine anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin arttığı yorumu yapılabilir. Bunun nedeni olarak dijital okuryazarlık becerisinin 5. sınıf Bilim Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında doğrudan verilen bir beceri olması ve bu öğrenme alanının konu içeriklerinin 6. ve 7. sınıf düzeylerinde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın sarmal yaklaşıma dayanılarak hazırlanmasına (MEB, 2018) bağlı olarak öğrencilere üst sınıflarda daha çok pekiştirme imkanı vermesinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülebilir. Kozan (2018) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre değişiklik gösterdiğini ve sınıf düzeyi arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin de arttığını ifade etmiştir.

Evde internet bağlantısı bulunma değişkenine göre Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nden elde edilen veriler analiz edildiğinde evinde internet bağlantısı olan öğrencilerin lehine problem çözme alt boyutu dışında ölçeğin genelinde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Evinde internet bağlantısı olan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin evinde internet bağlantısı olmayan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinden önemli ölçüde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç Kara (2021), Özerbaş ve Kuralbayeva (2018), Pala (2019) ve Korkmaz (2020)'ın çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Dijitalleşmenin sürekli arttığı 21. yüzyılda internetsiz ev düşünülemez. Bu nedenle bireylerin ve özellikle öğrencilerin dijital araç ve

ortamı etkili kullanabilmeleri onların birer dijital vatandaş, dolayısıyla dijital okuryazarlık becerisi yüksek birer birey olmalarını zorunlu kılmaktadır.

Evde bilgisayar veya tablet bulunma değişkenine göre Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nden elde edilen veriler analiz edildiğinde evinde bilgisayar veya tablet bulunan öğrencilerin lehine problem çözme alt boyutu dışında ölçeğin genelinde anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle ortaokul öğrencilerinden evlerinde bilgisayar veya tablet olanların dijital okuryazarlık düzeylerinin evlerinde bilgisayar veya tablet olmayan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Pala (2019) çalışmasında benzer sonuca ulaşarak bu durumun evlerinde tablet ya da bilgisayar olan öğrencilerin dijital ortamda daha fazla zaman geçirmeleri ve buna paralel olarak da daha fazla deneyim kazanmalarından kaynaklandığını belirtmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin interneti kullanma amacı değişkenine göre Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nden elde edilen veriler analiz edildiğinde, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ölçeğin tüm alt boyutlarında internet kullanım amaçlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Buradan hareketle internet kullanım amaçlarının ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde bir etkisinin olmadığı belirtilebilir. Konu ile ilgili farklı çalışmalar incelendiğinde Kara (2021) çalışmasında öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejilerinin interneti kullanma amacı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirtmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin internete bağlanma sıklığı değişkeni 2020 yılında tüm dünya gündeminde yer alan ve eğitim sürecini doğrudan etkileyen covid-19 pandemi süreci dikkate alınarak öğrencilerin 2020-2021 eğitim öğretim ders dönemini uzaktan eğitim şeklinde almaları dolayısıyla EBA ve canlı ders dışında internette girme durumları incelenmiştir. Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nden elde edilen veriler analiz edildiğinde, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin EBA ve canlı ders dışında internete girme durumları ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Konu ile ilgili yapılan farklı çalışmalar incelendiğine Kaya (2020) ve Pala (2019) dijital okuryazarlık becerisi düzeylerinin öğrencilerin internete bağlanma sıklığı üzerinde etkili olduğunu ve genel olarak günlük internette harcanan süre fazlalaştıkça dijital okuryazarlık düzeylerinde de artış olduğunu saptamışlardır.

Araştırma verilerinden hareketle öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Ölçeği puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyleri, evde internet bağlantısı bulunma durumu, evde bilgisayar veya tablet bulunma durumu, internete bağlanma sıklığı durumlarına göre anlamlı biçimde farklılık gösterdiği belirlenirken; internet kullanım amaçları durumuna göre ise Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nden elde edilen veriler arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma sonucunda elde edilen verilerden hareketle bazı öneriler sunulmuştur. Buna göre ilk olarak alt sınıfların ders içeriklerinde dijital okuryazarlık becerisini geliştirecek şekilde konu ve etkinliklere yer verilmesi ile birlikte alt kademede öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri geliştirilebilir. Ayrıca okul ikliminin dijital okuryazarlık becerisini geliştirecek şekilde koordine edilmesi gerekmektedir. Okullarda internet ve dijital araçlarla ilgili (bilgisayar laboratuvarları gibi) gerekli donanım sağlanmalıdır. İnternete bağlanma sıklığının dijital okuryazarlık düzeyi üzerinde etkili bir değişken olması nedeniyle öğrencilere internette bilgi arama, bulma, kullanma, bilgiyi paylaşma, sosyal medya kullanımı ve internet üzerinden alışveriş yapmak gibi faaliyetlerde karşılaşacakları riskler ve bu risklerden nasıl korunabilecekleriyle ilgili okullarda seminerler ve konferanslar verilebilir.

Etik Beyan: Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanmasında, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Yazarların makaleye katkı oranları eşittir. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde ANKAD Dergisi Yayın Kurulunun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD Dergisi dışında herhangi bir akademik yayına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederiz. Ayrıca Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 20.04.2021 tarih ve 2021-500 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'ndan uygulama izni alınmıştır.

KAYNAKÇA

- Altun, N. (2019). *Temel eğitim programları ve ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Arslan, S. (2019). *İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aslan, S. (2016). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Fırat, Dicle, Siirt, Adıyaman Üniversiteleri örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Creswell, W. J. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Selçuk Beşir Demir (Çev. Edt.). Ankara: Eğiten.
- Duran, E. & Özen, N. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 31- 46.
- Gelen, İ. (2017). P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD Uygulamaları), *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley.
- Kara, S. (2021). *Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karaduman, H. & Öztürk, C. (2014). Sosyal bilgiler dersinde dijital vatandaşlığa dayalı etkinliklerin öğrencilerin dijital vatandaşlık tutumlarına etkisi ve dijital vatandaşlık anlayışlarına yansımaları. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(5), 38-78.
- Karasar, N (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaya, M (2020). *Ortaöğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlık ve dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kıyıcı, M. (2008). *Öğretmen adaylarının sayısal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Korkmaz, M. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kozan, M. (2018). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- MEB, (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*.<https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%20C3%96%C4%99ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20sayfasından erişilmiştir>.
- MEB, (2020). *Dijital okuryazarlık öğretmen kılavuzu*. meb.gov.tr. <http://cdn.eba.gov.tr/kitap/digital/#p=1> adresinden erişilmiştir.
- Önger, S. & Çetin, T. (2018). An investigation into digital literacy views of social studies preservice teachers in the context of authentic learning, *Review of International Geographical Education Online (RIGEO)*, 8(1), 109-124. Retrieved from <http://www.rigeo.org/vol8no1/Number1Spring/RIGEO-V8-N1-6.pdf>
- Özerbaş, M. & Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25.
- Öztürk, Y. (2020). Dijital okuryazarlık hakkında lise öğrencilerinin kendilerine ve anne-babalarına yönelik görüşleri Kırıkkale ili örneği (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Pala, Ş.M. (2019). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi bilim teknoloji ve toplum öğrenme alanına ilişkin akademik başarı ve becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Pala, Ş.M. & Başbüyük, A. (2020). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi, *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(3), 897-921.
- Sezgin, A.A. & Karabacak, Z.İ. (2020). Yükseköğretimde dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık dersine yönelik betimsel bir analiz. *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi*, 28(1), 17-30.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin
- Yurdakul, I. K., Dönmez, O., Yaman, F. & Odabaşı, H. F. (2013). Dijital ebeveynlik ve değişen roller. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(4), 883-896.

Araştırma Makalesi / Research Article

Eğitimde Drama Araştırmaları:1975-2022

Drama Research in Education: 1975-2022

Meryem ÇELİK ¹

Geliş tarihi/Received date: 12.03.2022

Kabul tarihi/Accepted date: 18.05.2022

Öz

Bu araştırma ile Web of Science veri tabanında, eğitim alanında drama ile ilgili yayımlanmış makalelerin bibliyometrik analizini gerçekleştirmek amaçlanmıştır. Araştırmada, betimsel yöntemlerden tarama modeli kullanılmış ve bibliyometrik analiz tekniği uygulanmıştır. Araştırmada 1975-2022 yılları arasında yayımlanan 1.649 makale analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucuna göre; eğitim alanında drama ile ilgili yayımlanan makaleler 2007 yılı sonrasında, yıllarla birlikte artışlar olmuştur. Makalelerde en sık yayın yapılan dil İngilizce, İspanyolca ve Rusçadır. Londra Üniversitesi, Toronto Üniversitesi ve Warwick Üniversitesi en fazla makale yayımlayan araştırmacıların bulunduğu kurumlardır. "Ride The Journal of Applied Theatre and Performance", "Philological Class" ve "International Journal of Education and The Arts" en fazla eğitim alanında drama ile ilgili makalelerin olduğu dergilerdir. İngiltere, ABD ve Avustralya ise en çok makale üreten ülkelerdir. 2004 yılı sonrasında yayımlanan makalelerin atıf sayılarında, yıllara paralel şekilde artış görülmektedir. Yapılan makalelerde en çok kullanılan anahtar kelimeler ise "drama, yaratıcı drama ve süreçsel drama" kavramlarıdır. Bu araştırmanın eğitim alanında drama ile ilgili bilimsel çalışma yapmayı planlayanlar için bir perspektif sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Drama, web of science, bibliyometrik analiz, eğitim

Abstract

This research aimed to perform a bibliometric analysis of articles on drama included in the Web of Science database. In the research, a survey model which is one of the descriptive methods was used and bibliometric analysis techniques were applied. In the study, 1,649 articles published between 1975 and 2022 were analyzed. The analysis results showed that articles published on drama increased after 2007 in parallel with the next years. English, Spanish and Russian are the most frequently published languages in articles. The University of London, the University of Toronto and the University of Warwick are the institutions with the largest number of published researchers. "Ride The Journal of Applied Theatre and Performance", "Philological Class" and "International Journal of Education and The Arts" are the journals in the field of education with the most drama-related articles. The UK, USA and Australia are the countries that produce the largest number of articles. The number of citations of the articles published after 2004 has increased in parallel with the years. The most frequently used keywords in the articles are "drama, creative drama and process drama". It is thought that this research will provide a perspective for those who plan to do scientific work related to drama in the field of education.

Keywords: Drama, web of science, bibliometric analysis, education

1. GİRİŞ

Günümüzde teknoloji ve bilimde olan hızlı gelişim toplumda eğitimden beklentileri değiştirmektedir. Okulların, hem alan bilgisine sahip hem de farklı koşullarda çalışabilme, bilgi

¹ Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Doç. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, mtancelik@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5724-8109>

Önerilen Atıf/Suggested Citation: Çelik, M. (2022). Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 135-148.

okuryazarlığı, kişilerarası ilişkiler ve iletişim becerilerine sahip bireyler yetiştirmesi beklenmektedir. Bunun paralelinde eğitimde öğretmen merkezli yöntemlerden ziyade öğrenenin aktif olduğu öğrenci merkezli yöntemler daha fazla kullanılmaya başlanmıştır. Bu yöntemlerden biri de dramadır. Eğitimde drama, eğitime giren canlı ve üretken bir sanat alanıdır (Xu & Tateo, 2020). Tarih boyunca, sanatın örgün eğitim içinde yer alması hakkında farklı görüşler ileri sürülmüştür. Platon, Devlet adlı eserinde sanatların okullarda yasaklanmasını istemiş, Augustine özellikle drama konusunda ona destek vermiştir. Comenius, okulu dünyanın bir mini tiyatrosu olarak görmüştür. Konfüçyüs ve takipçileri ise estetiği, öğrenmenin temel direklerinden biri olarak kabul etmişlerdir (O'Toole, 2021). Pedagojik bir yöntem olarak drama, eğitimde yirminci yüzyılın başlarında yaygınlaşmaya başlamıştır (Coleman & Luton, 2021). Eğitimde drama niteliğindeki uygulamaların öncüsü eğitimci Harriet-Finlay Johnson'dır. Finlay Johnson 1912 de "Öğretimin Dramatik Metodu" adlı kitabı yazmış ve öğrencilerine tarlalar, oyun alanları gibi farklı ortamlarda drama yöntemini uygulamıştır (Coleman & Luton, 2021. Dorothy Heathcote, 1970'lerde öğrencilere drama çalışmalarında gerçek yaşantılar sunma ve yaparak öğrenme üzerine durmuştur (Çelik, 2017).

Günümüzde drama, etkili ve demokratik öğrenme yollarını oluşturan katılımcı, diyalojik ve diyalektik niteliklere sahip (Villanueva Baselga, Marimon Garrido & González Burón, 2022) olmasından dolayı eğitimde yöntem olarak etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Eğitimde dramatik etkinlikler ile öğrencilere bireysel ve grupça holistik olarak hem rasyonel hem de duygusal boyutların entegrasyonunu sağlayan uygulamalar ve keşifler olanağı sunulmaktadır. Bu etkinlikler ile öğrencilere kurgusal bir dünya inşa etmeye ve dramatik durumları birlikte yaratmaya yönelik uygulamalar oluşturarak öğrenmeyi bilgi düzeyinden daha üst düzey olan analiz, sentez düzeyine çıkarmayı kolaylaştırıcı bir süreç sağlanmaktadır. Bu süreçte öğrenciler, kendi gelişimleri için edinilmeleri gereken karmaşık konuları anlamada drama dünyasının içindeki ve dışındaki aktörlerin, izleyicilerin, oyun yazarlarının vb. farklı işlevlerini üstlenirler (Xu, Wang & Tateo 2021). Drama uygulamalarında öğrenciler bilgiyi somutlaştırır, kültürel olarak konumlandırır ve başkalarıyla etkileşim yoluyla yapılandırır (McNaughton, 2004). Drama uygulamalarında sanat temelli yaklaşımlar yoluyla, çok çeşitli bilgi, hayal gücü ve zekanın (duygusal, sosyal, kinestetik vb.) entegrasyonu ve mobilizasyonu desteklenebilmektedir (Villanueva Baselga vd., 2022).

Bu bilgiler ışığında eğitimde drama öğretmen liderliğinde belirlenen bir eğitim hedefine ulaşmak için bazı sanat tekniklerinin uygulanmasıyla öğrencilerin bireysel ya da grupla kendi deneyimlerinden yola çıkarak oyunsu süreçlerde canlandırma yapması olarak tanımlanabilir. Dramanın her yaşta ve yetenekten öğrenciler için faydaları, son 40 yılda yapılan bilimsel araştırmalarla ortaya konulmuştur (Adomat, 2012; Archila, 2017; Bidwell, 1990; Çelik, 2017; Fleming, Merrell & Tymms, 2004; Galda ve Liang, 2003; Hui & Lau, 2006; McMaster, 1998; McNaughton, 2004; Sextou, 2002; Veach & Gladding, 2007; Villanueva Baselga vd., 2022). Öğrencilerin holistik (bütüncül) olarak gelişimlerini desteklemede eğitim uygulamalarının geliştirilmesinde bilimsel araştırmalar rehber niteliğindedir. Bu araştırmalar özellikle eğitimde drama yöntemi kullanımının önemini kanıtlamada kritik öneme sahiptir.

Teknolojik gelişimin olumlu etkileri sayesinde, bilimsel araştırmalara daha kolay ulaşılmakta ve yeni analiz teknikleri geliştirilmektedir. Bu tekniklerden biri olan bibliyometri ile bilimsel araştırmalar belirli özelliklerine (yayın türleri, yayımlanan dil, ülkeler, yazar kurumları, yazar isimleri, anahtar kelimeler, atıflar vb.) göre analiz edilerek çeşitli bulgular elde edilmektedir. Bibliyometrik çalışmalar ile araştırmacılar ilgili alanda büyük değişikliklerin ne zaman meydana geldiğini (Skinner, 2016), zaman içinde paradigma kaymaları nedeniyle araştırma konularındaki değişimleri (Ritzhaupt, Stewart, Smith ve Barron, 2010), akademik yayınların kalitesini (Góngora Orjuela, 2010) vb. belirleyebilmektedirler. Bir çok araştırmacının

alanlarında bibliyometrik çalışmaların önemini fark ettiği ve yayımlarında bu tekniği kullanma sıklığını artırdığı literatür incelemesinde görülmektedir (Agbo, Sanusi, Oyelere & Suhonen 2021; Bitzenbauer, 2021; Ciriminna, Simakova, Pagliaro & Murzin, 2020; Draissi, Zhanyong, & Raguindin, 2022; García-Carreño, 2021; Hançerlioğulları, 2021; Hinojo Lucena, Aznar Díaz, Cáceres Reche & Romero Rodríguez, 2019; Parra-González & Segura-Robles, 2019; Gamage, Ayres & Behrend, 2022; Ramin, Pakravan, Habibi & Ghazavi, 2016; Rashid, Rehman, Ashiq & Khattak, 2021; Samul, 2020; Wu, 2018). Ancak eğitimde drama alanında yapılan çalışmaların bibliyometrik analizini ortaya koyan kapsamlı bir araştırmaya literatürde rastlanmamıştır. Eğitimde dramaya ilişkin dünya çapında yapılan bilimsel çalışmaların bibliyometrik analizinin yapılmasını araştırmacılara ve eğitimcilere bilimsel tartışmalar ve sorgulamalarda yol gösterici olacağı için önemli görülmekte, araştırma, bilgi ve uygulamanın ilerletilmesine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı Web of Science (WoS) veri tabanında 1975-2022 yılları arasında eğitim alanında drama ile ilgili yayınlanan makaleleri bibliyometrik analizini yapmaktır. Araştırmanın bu genel amacı doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır.

Eğitim alanında drama ile ilgili yapılan makalelerin

- Yıllara göre sayısal dağılımları nasıldır?
- Hazırlandıkları dillere göre dağılımları nasıldır?
- Yazarlarının çalıştığı kurumlara göre dağılımları nasıldır?
- Yayımlandığı kaynaklara göre dağılımları nasıldır?
- Yayımlandığı ülkelere göre dağılımları nasıldır?
- Yıllara göre atıf sayıları nedir?
- En sık kullanılan anahtar kelimeler nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, betimsel yöntemlerden tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2005)'a göre: "Tarama modelleri, geçmişte ya da halen devam eden bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası olmadan incelenmeye çalışılır." Çalışmada eğitimde drama alanında yayımlanan makalelerin bibliyometrik göstergelerini inceleyip var olan durumunun belirlenmesi istenildiğinden dolayı bibliyometrik analiz tekniği uygulanmıştır. Bibliyometrik analiz, "bir literatür bütünüün bibliyografik özellikleri açısından nicel analizi" olarak görülmektedir (Hawkins, 2001). Bibliyometrik çalışmalar, araştırma makalelerini değerlendirmek ve büyüme eğilimleri hakkında bilgi sağlamak için son zamanlarda yaygın olarak uygulanmaktadır (Chuang, Chuang, Ho & Ho, 2011; Rahimi Koseoglu, Okumus, & Liu 2016).

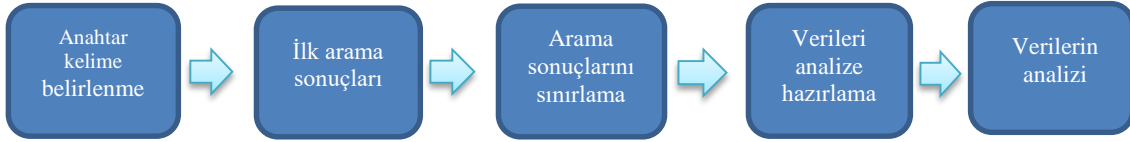
2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, veri toplama aracı olarak WoS'da SSCI veri tabanı kullanılmıştır. WoS, 1960'ların başlarında atıf takibini ve analizini kolaylaştırmak amacıyla "Thomson Reuters Institute of Scientific Information" (ISI)'nın bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır (Adriaanse, & Rensleigh, 2011; Falagas, Pitsouni, Malietzis, & Pappas, 2008). WoS en eski atıf veri tabanı olduğundan, atıf verileri ve bibliyografik veriler için güçlü bir kapsama alanına sahiptir (Boyle & Sherman, 2006). WoS, 171 milyondan fazla veriyi içermektedir. Bu verilere Social Sciences Citation Index (SSCI), Science Citation Index Expanded (SCI Expanded), Emerging Sources Citation Index (ESCI), Book Citation Index- Social Sciences & Humanities (BKCI-SSH), Conference Proceedings Citation Index Science (CPCI-S), Arts and Humanities Citation Index

(A&HCI), Conference Proceedings Citation Index-Social Sciences & Humanities (CPCI-SSH), Book Citation Index- Science (BKCI-S) ve Arts & Humanities Citation Index (A&HCI) veri tabanlarından ulaşılabilmektedir. Bu açıdan WoS, bilimsel araştırmaları detaylı bir şekilde inceleme, araştırma ve sınıflandırma olanağı sağlayan oldukça önemli bir araçtır.

2.3. Veri Toplama Süreci

Bu araştırma yöntemi, beş adımlı metodu benimsemektedir (Tranfield, Denyer, & Smart, 2003; Setyaningsih, Indarti & Jie, 2018). Beş adımlı metod Şekil 1'deki gibidir.



Şekil 1. Bibliyometrik Analizde Beş Adım Metodu

Araştırmada ilk olarak “drama” anahtar kelimesi belirlenmiştir. İlk arama sonucunda 53.528 bilimsel çalışmaya ulaşılmıştır. Arama sonuçları Eğitim/egitim araştırmaları olarak sınırlandırılmış 2.315 veri elde edilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda yayın türü olarak “makale” tercih edilmiş ve veri tabanındaki belirlenen kriterlere uygun bütün makalelere ulaşabilmek amacıyla “tüm zaman aralığı” seçilmiştir. Tarama sonucunda makalelerin sayısı 1.649 olarak bulunmuştur. Verilerin analize hazır hale getirilmesi için kayıt altına alınmış ve bibliyometrik veri elde edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada 1975’den 2022’e kadar olan dönemde drama ile ilgili olarak ulaşılan 1.649 makalenin veri dosyası bibliyometrik analiz tekniği kullanılarak çözümlenmesi için analize uygun hale getirilmiştir. Veriler, çalışmanın alt problemleri doğrultusunda kategorize edilerek grafikler oluşturulmuş, yüzde ve frekans değerleri hesaplanmış, WordArt çevrimiçi kelime bulutu yazılımı ile görsel olarak haritalandırılmış ve sosyal ağ analizi VOSviewer (Version 1.6.16) paket programı aracılığıyla görselleştirilmiştir.

2.5. Etik Kurul Onayı

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. “Eğitimde Drama Araştırmaları:1975-2022” başlıklı araştırmada veri toplama aracı olarak WoS veri tabanı üzerinden gerçekleştirilen tarama sonucunda belirlenen yayınların erişime açık verilerinden yararlanılmıştır. Açık erişim verileri kullanıldığından etik kurul izni gerektirmemektedir.

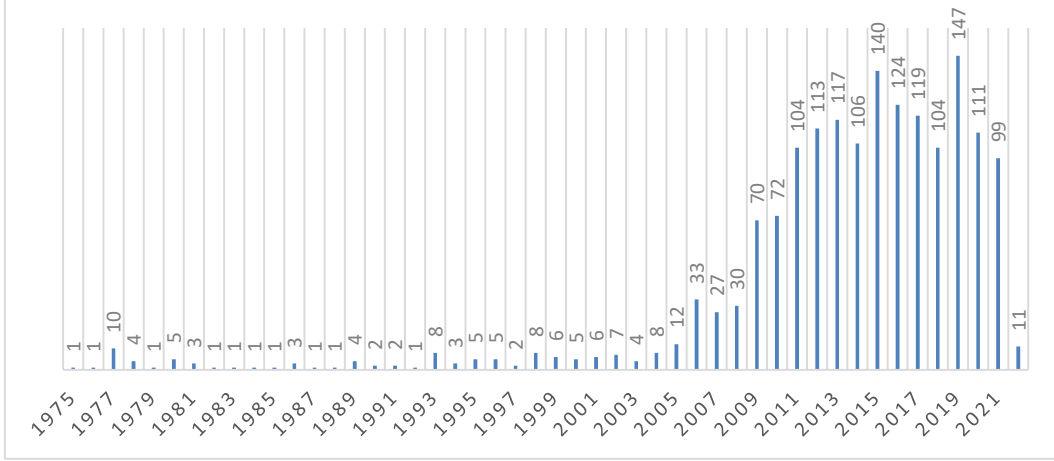
3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde eğitim alanında drama ile ilgili yapılan makalelere ilişkin bulgular, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sunulmuştur.

WoS’ta yayımlanan makalelerin yıl bazında dağılımı Grafik 1’de yer almaktadır. Grafik 1’de yer alan verilere göre eğitim alanında drama ile ilgili olarak en fazla makale yayımlanan yıllar 2019 (f=147) ve 2021 (f=22) olmuştur. Daha sonra sırasıyla 2019 (f=147), 2015 (f=140) ve 2016 (f=124) yılları gelmektedir.

Grafik bir bütün olarak değerlendirildiğinde 2022 yılı hariç 2007 yılı ve sonrasında eğitim alanında drama ile ilgili yayımlanan makalelerin ilerleyen yıllara paralel olarak artış gösterdiği

söylenbilir. Makale sayısının 2022 yılında düşük görülme sebebi ise araştırmanın 2022 yılı Mart ayında yapılması ile ilişkilidir.



Grafik 1. Eğitim alanında drama ile ilgili makalelerin yıllara göre sayısal dağılımı (WoS, Mart, 2022)

WoS'ta eğitim alanında drama ile ilgili yayımlanan makalelerin yayımlandıkları dillere göre dağılımı Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Eğitim alanında drama ile ilgili makalelerin yayımlandıkları dillere göre dağılımı (WoS, Mart, 2022)

Yayın Dili	f	%
İngilizce	1.489	90.3
İspanyol	47	2.85
Rusça	44	2.67
Türkçe	25	1.52
Portekizce	24	1.46
Fransızca	6	0.36
Bulgarca	5	0.30
Slovençe	2	0.12
Arapça	1	0.06
Çince	1	0.06
Hırvat	1	0.06
Almanca	1	0.06
Norveççe	1	0.06
Ukrayna	1	0.06
Galce	1	0.06

Tablo 1'de yer alan veriler incelendiğinde eğitim alanında drama ile ilgili olarak en çok makale yayımlanan dilin İngilizce (f=1.489) olduğu görülmektedir. İngilizce dilinde makalelerin diğer dillere nispeten bu kadar fazla olması, WoS veri tabanlarında indekslenen dergilerin yayım dili tercihlerinden dolayı olabilir.

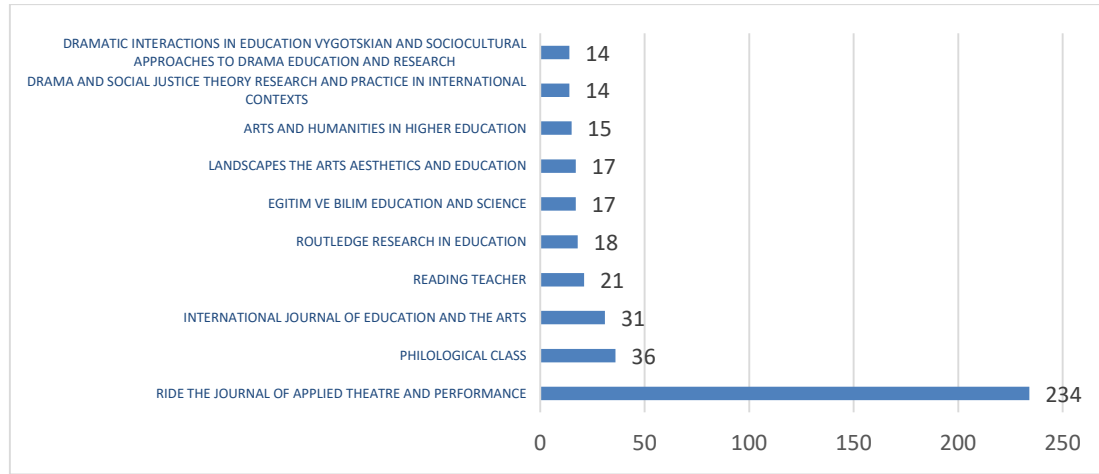
WoS'ta eğitim alanında drama ile ilgili yayımlanan makalelerin yazarlarının çalıştığı kurumlara göre dağılımı Tablo 2'de yer almaktadır. Kurum sayısının fazla (n=1.170) olmasından dolayı tabloda yayın sayısına göre ilk 10 kurum yer almıştır.

Tablo 2. Eğitim alanında drama ile ilgili makalelerin yazarların çalıştığı kurumlara göre dağılımı (WoS, Mart, 2022)

Kurumlar	f	%
Londra Üniversitesi	76	4.61
Toronto Üniversitesi	41	2.49
Warwick Üniversitesi	34	2.06
Griffith Üniversitesi	29	1.76
Üniversite Koleji Londra	25	1.52
Durham Üniversitesi	24	1.46
Üniversite Sağlık Ağı Toronto	24	1.46
Manchester Büyükşehir Üniversitesi	22	1.33
Sidney Üniversitesi	19	1,15
Brock Üniversitesi	17	1.03

Tablo 2’de yer alan veriler incelendiğinde eğitim alanında drama ile ilgili olarak makale yayımlayan yazarların çalıştığı ya da desteklendiği 1.170 kurumun başında Londra Üniversitesi (f=76), Toronto Üniversitesi (f=41) ve Warwick Üniversitesi (f=34) yer almaktadır.

WoS’ta eğitim alanında drama ile ilgili yayımlanan makalelerin yayımlandığı kaynaklara göre dağılımı Grafik 2’te yer almaktadır. Kaynak sayısının fazla (n=590) olmasından dolayı tabloda yayın sayısına göre ilk 10 kaynak yer almıştır.



Grafik 2. Eğitim alanında drama ile ilgili yapılan makalelerin yayımlandığı kaynaklar (WoS, Mart, 2022)

WoS’ta eğitim alanında drama ile ilgili yayımlanan makalelerin yayımlandığı ülkelere göre dağılımı Tablo 4’te yer almaktadır. Ülke sayısının fazla (n=88) olmasından dolayı tabloda makale yayım sayısına göre ilk 10 ülke yer almıştır.

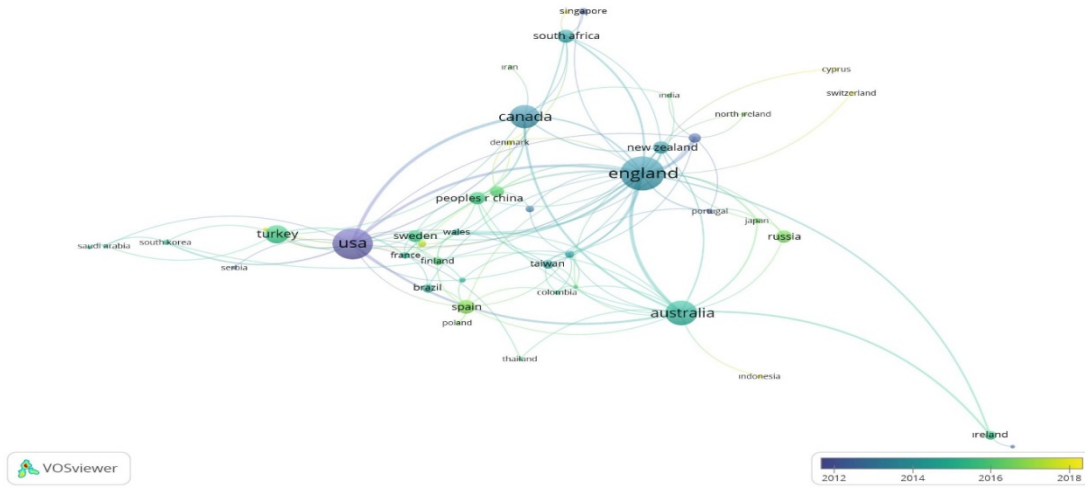
Tablo 3. Eğitim alanında drama ile ilgili yapılan makalelerin yayımlandığı ülkeler (WoS, Mart, 2022).

Ülke	f	%
İngiltere	336	20.38
ABD	307	18.62
Avustralya	186	11.28
Kanada	155	9.40
Türkiye	97	5.88

İspanya	53	3.21
Güney Afrika	49	2.97
Yeni Zelanda	46	2.79
Çin	43	2.61
Rusya	43	2.61

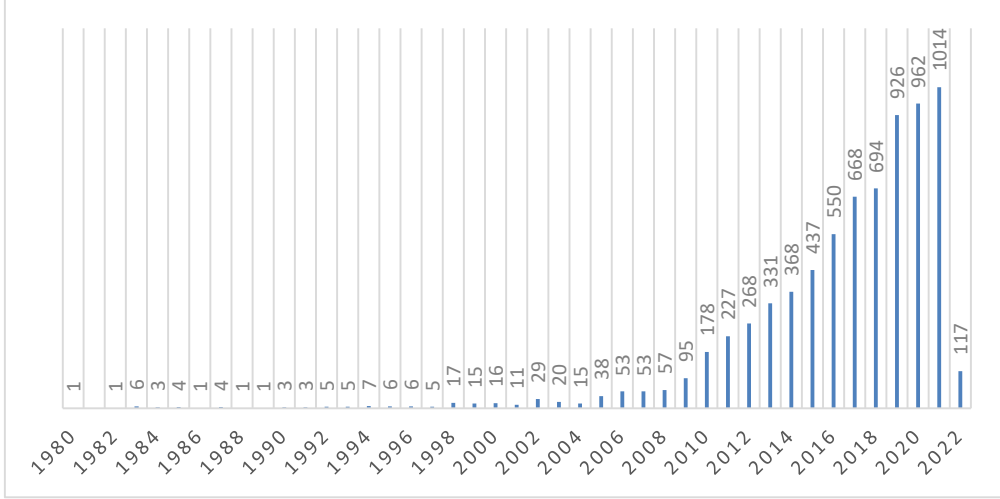
Tablo 3'te yer alan veriler incelendiğinde eğitim alanında drama ile ilgili olarak makale yayını yapılan ülkelerin başında İngiltere (f=336), ABD (f=307) ve Avustralya (f=186) geldiği görülmektedir.

Eğitim alanında drama ile ilgili yapılan makalelerin ortak yazarlık analizinde ülkeler/bölgeler arası iş birliği bulguları Şekil 2'de gösterilmiştir. Her bir analizdeki düğümler ülkeleri ve kurumları temsil ederken aralarındaki düğüm boyutları yayınlanan makaleleri, mesafe ve bağlantı çizgilerinin kalınlığı ise iş birliği derecesini yansıtmaktadır. Programda ülkelerden alıntılanan makale sayısı minimum 3, seçildiğinde 88 ülkenin 50'i eşik değerini karşılamaktadır. Bu ülkeler 10 kümeye ayrılmakta ve aralarında 119 bağlantı çizgisi bulunmaktadır. Ülkeler arası bağlantılı makale yayım sayısına göre İngiltere en yüksek (331) oranda makaleye sahiptir. İngiltere'yi ABD (282) ve Avustralya(173) takip etmektedir. Türkiye'nin 5. sırada yer alması araştırmaları yakından takip ettiği ile açıklanabilir.



Şekil 2. Eğitim alanında drama ile ilgili makalelerin ortak yazarlık analizinde ülke/bölge iş birlikleri (WoS, Mart, 2022)

WoS'ta eğitim alanında drama ile ilgili yayımlanan makalelerin yıllara göre atıf sayıları Grafik 3'te yer almaktadır. Grafik 4'te yer alan veriler incelendiğinde eğitim alanında drama ile ilgili yayımlanan makalelerin 1980 yılına kadar kayıtlı bir atıf bilgisi bulunmazken 1980 – 1997 yılları arasında atıfların düşük oranda seyrettiği, 2004 yılı sonrasında ise her geçen yıl atıf sayısının arttığı görülmektedir. Atıf sayısındaki bu artış eğitim alanında drama yönteminin eğitim, öğretim, çocukların öğrenmesi, gelişimi üzerindeki (olumlu) etkisinin fark edilmesi ve buna paralel olarak eğitim alanında drama ile ilgili yapılan makalelerin sayısının artmasıyla ilişkilendirilebilir.



Grafik 3. Eğitim alanında drama ile ilgili makalelerin yıllara göre atıf sayıları (WoS, Mart, 2022)

Eğitim alanında drama ile ilgili makalelerde kullanılan anahtar kelimelerin sıklığını belirten veriler aşağıdaki kelime bulutunda görselleştirilmiştir.

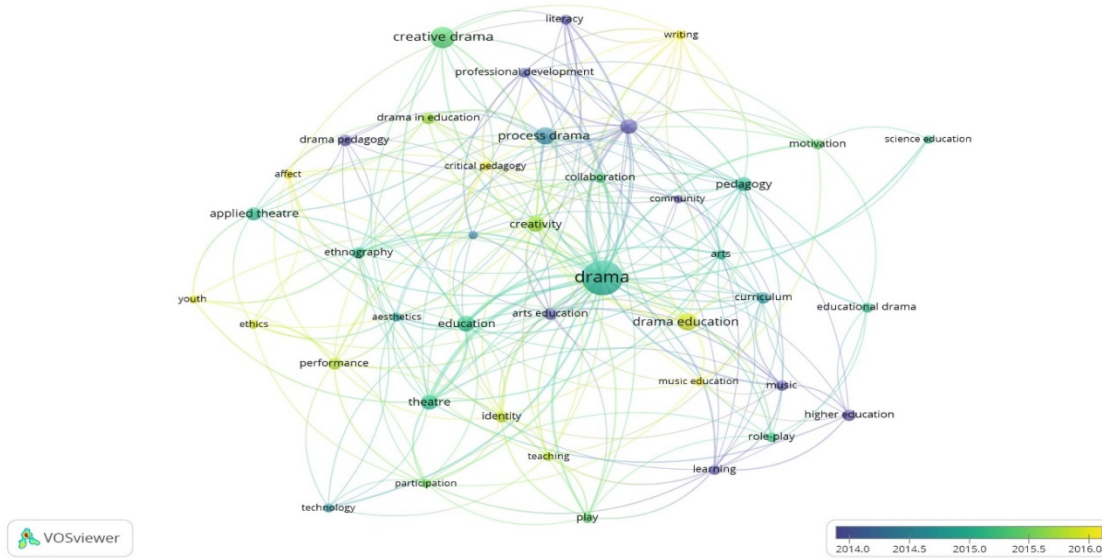


Şekil 3. Eğitim alanında drama ile ilgili makalelerde kullanılan anahtar kelimelerin sıklığı (WoS, Mart, 2022)

Şekil 3 incelendiğinde eğitim alanında drama ile ilgili yapılan makalelerde en çok drama, yaratıcı drama, süreçsel drama anahtar kelimelerinin daha sık kullanıldığı görülmektedir.

Eğitim alanında drama ile ilgili genel araştırma alanları ve bu alanlar arasındaki ilişkilerin sosyal ağ Şekil 4’te gösterilmiştir.

Şekil 4 incelendiğinde anahtar kelime ağı grafiğindeki kümelenme analizine göre eğitim alanında drama ile ilgili akademik yayınların 4 küme altında gruplandığı anlaşılmaktadır. Bu kümelerde yer alan anahtar kelimelerden en sık kullanılanlar ve bağlantı gücü (bg) en yüksek olanlar şu şekildedir; drama (f=165, bg=129), yaratıcı drama (f=60, bg=16), süreçsel drama (f=41, bg=25), drama eğitimi (f=39, bg=17), yaratıcılık (f=32, bg=41) şeklinde sıralanmaktadır.



Şekil 4. Anahtar kelimelerin sosyal ağ analizi (WoS, Mart, 2022)

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada, WoS veri tabanında, eğitim alanında drama ile ilgili yayımlanmış makalelerin yıl, yazar, dergi, ülke ve konu alanları belirlenmiş şekil, grafik ve tablo olarak görselleştirilerek bibliyometrik analizi yapılmıştır. Araştırma 1975-2022 yılları arasında yayımlanan 1.649 makaleyi içermektedir. Yayınların yıllara göre dağılımına bakıldığında 2007 yılı sonrasında, ilerleyen yıllara paralel bir şekilde arttığı söylenebilir. En fazla makalenin 2015 (140) ve 2019 (147) yıllarında yayımlandığı görülmektedir. En sık makale yapılan diller sırasıyla İngilizce, İspanyolca ve Rusçadır. Literatür incelendiğinde birçok çalışmada 2000li yıllardan sonra bilimsel yayımlarda bir artışın olduğu, çoğu yayımların dil tercihini İngilizce olarak yaptığı görülmektedir. İngiltere, ABD ve Avustralya en çok akademik yayım üreten ülkelerdir. Literatürde birçok araştırmada en sık yayım yapılan dil İngilizce olduğu, İngiltere ve ABD'nin en fazla yayım sayısında sahip ülke olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde bu sonuçları desteklemektedir. Parra-González & Segura-Robles (2019) da eğitimde oyunlaştırma ile ilgili WoS veri tabanında 2011-2017 yılları arasında yayımlanan 345 bilimsel yayımların (makale ve konferans bildirisi) scientometrik analizini yaptıkları çalışmada en yaygın kullanılan dil İngilizce olduğunu bulmuştur. García-Carreño (2021), 1981 ve 2020 yılları arasındaki eğitim alanında liderlik üzerine yayımlanan 321 makaleyi bibliyometrik analiz ile incelediği çalışmada en sık kullanılan yayım dilinin İngilizce olduğu, 2000li yıllardan sonra ilgili alanda makale yayım sayılarının arttığı, en üretken ülkelerin ABD ve İngiltere olduğunu bulmuştur. Deveci (2021) WoS veri tabanındaki makalelere dayanarak 1991 ve 2020 yılları arasında eğitim bağlamında girişimcilik eğitimi üzerine yapılan 352 makaleyi incelediği çalışmasında da İngiltere'nin en üretken ülke olduğu onu ABD 'nin izlediğini ve 2000li yıllardan sonra ilgili alanda araştırmaların arttığı sonuçlarını bulmuştur. Bu sonuçlar paralelinde İngiltere ve ABD'nin eğitim alanında dramaya bilimsel bakış açısıyla bakan ülkeler olduğu söylenebilir.

Çalışmada, Londra Üniversitesi, Toronto Üniversitesi ve Warwick Üniversitesi en çok yayım yapan araştırmacıların yer aldığı kurumlar olarak bulunmuştur. “Ride The Journal of Applied Theatre and Performance”, “Philological Class” ve “International Journal of Education and The Arts” en fazla eğitim alanında drama ile ilgili makalelerin olduğu dergilerdir. García-Carreño (2021), yaptığı çalışmada Aarhus Üniversitesi, Warwick Üniversitesi ve Birmingham Üniversitesinin eğitimde drama alanında en fazla makale üretken kurum olduğunu bulmuştur. Agbo vd., (2021) bilgisayar bilimleri eğitiminde sanal gerçekliğin uygulanması ile ilgili 2011-

2020 yılları arasında yayımlanan 971 bilimsel yayımların bibliometrik analizini yaptığı çalışmalarında Güney Kaliforniya Üniversitesi, Aalborg Üniversitesi ve Rennes Üniversitesinin en üretken üniversite olduğu sonucuna ulaşmışlardır. González-Zamar & Abad-Segura (2020), çalışmalarında yükseköğretimde sanat eğitiminde sanal gerçekliğin etkileri üzerine 1980-2019 yılları arasında yayımlanmış 1.296 makalenin analizini yapmışlar ve Madrid Complutense Üniversitesi, Vytautas Magnus Üniversitesi ve Granada Üniversitesinin en verimli kurumlar olduğu, “International Journal of Art and Design Education”, “British Journal of Education Tehenology” ve “Arts Education” dergilerinde ilgili alanla en fazla makale bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Samul (2020), liderlik yayımlarının eğilimlerini incelediği çalışmasında 1923'ten 2019'a kadar olan dönemde WoS veri tabanındaki 12.235 akademik yayını analiz etmiş ve “Leadership Quarterly”, “Personnel Psychology” ve “Leadership” dergilerinde en fazla bilimsel yayımların olduğunu belirlenmiştir. Parra-González & Segura-Robles (2019) eğitimde oyunlaştırma ile ilgili yayınlarda Şu-te Üniversitesi, Ulusal Yunlin Bilim Teknoloji Üniversitesi ve Universidad Europea Valencia en verimli kurumlar, “Bulletin of the Technical Committee on Learning Technology”, “Computers & Education” ve “Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education” en çok yayın olan dergi olduğunu belirlemiştir. Hinojo-Lucena vd.,(2019), açık üniversitelerle ilgili 1969-2018 döneminde yayınlanan 809 makalenin bibliyometrik analizini yaptıkları çalışmada, İngiltere Açık Üniversitesi, Sukhothai Thammathirat Açık Üniversitesi ve Avustralya Ulusal Üniversitesi en üretken kurumlar “British Journal of Educational Technology”, International Review of Research in Open and Distributed Learning” ve “Computers & Education” dergilerinde konuyla ilgili en fazla makale yayımlandığını bulmuşlardır. Bu durum bilimsel çalışmalarda belli alanlarda araştırma kabul eden dergilerde belirledikleri alanlarda yayımların fazla olmasının ile açıklanabilir.

Yapılan bilimsel yayımlarda uluslararası araştırma işbirliği önemli bir noktadır. VOSviewer, her ülke için yapılan yayımlarla orantılı olan güçlü bir ilişkiler ağı içermektedir (van Eck & Waltman, 2017). Çalışmada eğitim alanında drama ile ilgili makale yayımı açısından en büyük katkıyı sağlayan yazarların ülkelerini belirlemek için VOSviewer’da yapılan ağ analizi sonucunda 88 ülke 119 bağlantıdan (ülkeler arası ilişki) oluşan bir ağ elde edilmiştir. Ağ 10 kümeye bölünmüştür. Ülkeler eğitim alanında drama ile ilgili yaptıkları makale sayılarına göre incelendiğinde en verimli ülkelerin İngiltere, ABD ve Avusturalya olduğu ortaya çıkmıştır. . Bitzenbauer (2021), 2000 ve 2021 yılları arasında kuantum fiziği eğitimi ile ilgili yayımlanan 1.520 makalenin bibliyometrik analizini yaptığı çalışmada ABD ve İngiltere’nin diğer ülkelerden daha fazla yapılan uluslararası araştırmalarla işbirliğine en açık ülke olduğunu bulmuşlardır. Jiménez, Prieto & García (2019), eğitim teknolojisi ve yükseköğretimle ilgili WoS veri tabanlarında 1972-2018 yılları arasında yayımlanan 1.689 akademik çalışmanın bibliyometrik analizini yaptıkları araştırmalarında Amerika ve Brezilya’nın en güçlü bağlantıları olan ülkeler olduğunu bulmuşlardır. Ramírez, & Devesa, (2019) çalışmalarında 1978-2017 tarihleri arasında Scopus veri tabanında kayıtlı olan matematik eğitimi ile ilgili 5633 bilimsel yayımı analiz sonucunda en güçlü bağlantıları olan ülkeler ABD ve İngiltere’dir. Bu ülkelerin eğitim alanında drama ile ilgili çalışmalarda da bilimsel iletişimin kurulmasında önemli rol oynadıkları söylenebilir.

Bir diğer önemli nokta da yayınların etkisi ile ilgilidir. Bu, atıf yapılan kaynak sayısına göre değerlendirilebilir (Garfield, 1964). Yapılan analiz sonucunda 2004 yılı sonrasında yayımlanan makalelerin atıf sayılarında yıllara paralel bir artışın olduğu, en fazla atfın 2019-2021 yılları arasında olduğu görülmektedir. Yeşiltaş & Yılmaz (2021) eğitimde medya okuryazarlığı ile ilgili 1970-2021 yılları arasında yayımlanan 919 akademik yayımların bibliyometrik analizini yaptıkları çalışmada 2000 yılı sonrasında atıf sayılarının arttığı en fazla atfın 2019-2021 yılları arasında olduğu görülmektedir. Atıf sayılarındaki artış günümüzde teknolojinin hızlı gelişimi

ve etkin kullanımının artması sayesinde bilimsel yayımlara daha kolay ulaşılmışından dolayı olabilir.

Çalışmada, eğitim alanında drama ile ilgili yapılan makalelerde en çok kullanılan anahtar kelimelerin “drama”, “yaratıcı drama” ve “süreçsel drama” olduğu bulunmuştur. Saqr, Ng, Oyelere & Tedre (2021) hesaplamalı düşünme üzerine yapılan 2006-2019 yılları arasındaki 874 bilimsel çalışmanın bibliyometrik analizini yaptıkları çalışmada en sık kullanılan anahtar kelimelerin “programlama”, “eğitim” ve “oyun” olduğunu, García-Carreño (2021) ise “liderlik”, “insan”, “nitel araştırma” olduğunu belirlemişlerdir. Bu bulgular paralelinde bilimsel çalışmalarda araştırma konusu ile ilgili anahtar kelimelerin daha sık kullanıldığı söylenebilir.

Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- Bu çalışmada yayın türü olarak makaleler incelenmiştir. İleriki çalışmalarda diğer yayım türleri de incelenebilir.
- Drama eğitimi ile ilgili bilimsel çalışma planlayan araştırmacılar bu çalışmada bulunan sonuçları doğrultusunda, uluslararası en verimli dergiler, kurumlar ve ülkeler ile işbirliğine gidebilirler.
- Bu çalışmada makale aramak için sadece WoS veri tabanı kullanılmıştır. Bu nedenle WoS veri tabanında indekslenmeyen dergi makaleleri bu çalışmaya dahil edilmemiştir. Gelecekteki araştırmalarda, araştırmacılar kendi ülkelerinin ulusal veri tabanlarındaki araştırmaları da inceleyebilirler.

Etik Beyan: Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanmasında, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde ANKAD Dergisi Yayın Kurulunun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazara aittir. Bu çalışmanın ANKAD Dergisi dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. “Eğitimde Drama Araştırmaları:1975-2022” başlıklı çalışmada veri toplama aracı olarak WoS veri tabanı üzerinden gerçekleştirilen tarama sonucunda belirlenen yayınların erişime açık verilerinden yararlanılmıştır. Açık erişim verileri kullanıldığından etik kurul izni gerektirmemektedir.

KAYNAKÇA

- Adomat, D.S. (2012). Drama’s potential for deepening young children’s understandings of stories. *Early Childhood Educ J* 40, 343–350. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0519-8>
- Adriaanse, L.S. & Rensleigh, C. (2011). Comparing web of science, scopus and google scholar from an environmental sciences perspective, *The South African Journal of Libraries and Information Science*, 77(2), 169-178.
- Agbo, F.J., Sanusi, I.T., Oyelere, S.S. & Suhonen, J. (2021). Application of virtual reality in computer science education: a systemic review based on bibliometric and content analysis methods. *Education Sciences*, 11(3) 142. <https://doi.org/10.3390/educsci11030142>
- Archila, P.A. (2017). Using drama to promote argumentation in science education. *Sci & Educ*, 26, 345–375. <https://doi.org/10.1007/s11191-017-9901-7>

- Bidwell, S. M. (1990). Using drama to increase motivation, comprehension, and fluency. *Journal of Reading*, 34(1), 38–41.
- Bitzenbauer, P. (2021). Quantum physics education research over the last two decades: A bibliometric analysis, *Education Sciences*, 11, 699. <https://doi.org/10.3390/educsci11110699>
- Chuang, K.Y., Chuang, Y.C., Ho, M. & Ho, Y.S. (2011). Bibliometric analysis of public health research in Africa: the overall trend and regional comparisons. *South African Journal of Science*, 107(5-6), 54-59.
- Ciriminna, R., Simakova, IL., Pagliaro, M. & Murzin, DYu. (2020). A scientometric analysis of catalysis research. *Journal of Scientometric Research*, 9(3), 335-343. doi:10.5530/jscires.9.3.41.BibTex
- Coleman, C. & Luton, J. (2021). Familiar ‘innovative’ spaces: ece, drama, physical education, and marae-based learning. *NZ J Educ Stud*, 56, 167–18. <https://doi.org/10.1007/s40841-021-00206-3>
- Çelik, M. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemlerini kullanmaya yönelik özyeterliklerinin incelenmesi. *JRES*, 4(2), 124-134.
- Deveci, İ. (2022). Review of entrepreneurship education literature in educational contexts: bibliometric analysis, *Participatory Educational Research (PER)*, 9(1), 214-232 <http://dx.doi.org/10.17275/per.22.12.9.1>
- Draissi, Z., Zhanyong, Q. & Raguindin, P.Z.J. (2022). Knowledge mapping of skills mismatch phenomenon: a scientometric analysis. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 12(2), 271-293. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-02-2021-0019>
- Falagas, M.E., Pitsouni, E.İ., Malietzis, G.A. & Georgios Pappas, G. (2008). comparison of pubmed, scopus, web of science, and google scholar: strengths and weaknesses. *The FASEB Journal*, 22(2), 338-342.
- Fleming, M., Merrell, C. & Timms, P. (2004). The impact of drama on pupils language, mathematics, and attitude in two primary schools? *Research in Drama Education*, 9(2), 177-96.
- Galda, L., & Liang, A. (2003). Literature as experience or looking for facts: Stance in the classroom. *Reading Research Quarterly*, 38(2), 268–275.
- Gamage, S.H.P.W., Ayres, J.R. & Behrend, M.B. (2022). A systematic review on trends in using Moodle for teaching and learning. *IJ STEM Ed*, 9(9), <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00323-x>
- García-Carreño, I., V. (2021). Distributed Leadership: A Bibliometric Analysis Using Scopus Database (1981-2020). *The European Educational Researcher*, 2(6), 227-249. DOI: <https://doi.org/10.31757/euer.426>
- Garfield, E. (1964). Science citation index: a new dimension in indexing. *Science*, 144, 649-654. doi: 10.1126/science.144.3619.649
- González-Zamar, M.D. & Abad-Segura, E. (2020). Implications of virtual reality in arts education: Research analysis in the context of higher education, *Educ. Sci.* 10, 225. doi:10.3390/educsci10090225
- Góngora Orjuela, A. (2010). The importance of bibliometric studies. The orinoquia case. *ORINOQUIA*, 14(2), 121-122.

- Hançerlioğulları K.Ö. (2021). Havacılık ve uzay tıbbının bibliyometrik analizi, *Politeknik Dergisi*, 1(1) <https://doi.org/10.2339/politeknik.1015295>
- Hinojo Lucena, F. J., Aznar Díaz, I., Cáceres Reche, M. P., & Romero Rodríguez, J. M. (2019). A tour of open universities through literature: a bibliometric analysis. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(4). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i3.4079>
- Hui, A. & Lau, S. (2006). Drama education: a touch of the creative mind and communicative expressive ability of elementary school children in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, 1(1), 34-40.
- Jiménez, C.R., Prieto, M.S. & García, S.A. (2019). Technology and higher education: a bibliometric analysis, *Education Science*, 9(169). doi:10.3390/educsci9030169
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- McMaster, J.C. (1998). “Doing” literature: Using drama to build literacy. *The Reading Teacher*, 51(7), 574–584.
- McNaughton, M.J. (2004). Educational drama in the teaching of education for sustainability. *Environmental Education Research*, 10(2), 139–155.
- O’Toole, J. (2021). The basic principles of a socially just arts curriculum, and the place of drama. *Aust. Educ. Res.* 48, 819–836. <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00480-6>
- Parra-González, M.E. & Segura-Robles, A (2019). Scientific production about gamification in education: A Scientometric analysis, *Revista de Educación*, 386, 113-135, DOI 10.4438/1988-592X-RE-2019-386-429
- Ramin, S., Pakravan, M., Habibi, G. & Ghazavi, R. (2016) Scientometric analysis and mapping of 20 years of glaucoma research, *Int J Ophthalmol*, 9(9): 1329–1335. doi: [10.18240/ijo.2016.09.17](https://doi.org/10.18240/ijo.2016.09.17)
- Rahimi, R., Koseoglu, M. A., Okumus, F., & Liu, J (2016). Bibliometric studies in tourism. *Annals of Tourism Research*, 61(2016), 180-198.
- Ramírez, M.C. & Devesa, R.A.R. (2019). A scientometric look at mathematics education from Scopus scientometric look at mathematics education from Scopus database, *The Mathematics Enthusiast*, 16, 37-46.
- Rashid, S., Rehman, S.U., Ashiq, M. & Khattak, A.A. (2021). Scientometric analysis of forty-three years of research in social support in education (1977–2020). *Educ. Sci*, 11, 149. <https://doi.org/10.3390/educsci11040149>
- Ritzhaupt, A. D., Stewart, M., Smith, P., & Barron, A. E. (2010). An investigation of distance education in North American research literature using co-word analysis, *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(1), 37-60.
- Samul, J. (2020). The research topics of leadership: Bibliometric analysis from 1923 to 2019. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 8(2), 116–143. <https://doi.org/10.17583/ijelm.2020.5036>
- Sagr, M., Ng, K., Oyelere, S.S. & Tedre, M. (2021). People, ideas, milestones: a scientometric study of computational thinking. *ACM Trans. Comput. Educ.* 21(3), <https://doi.org/10.1145/3445984>

- Setyaningsih, I., Indarti, N., & Jie, F. (2018). Bibliometric analysis of the term “green manufacturing”. *International Journal of Management Concepts and Philosophy*, 11(3), 315–339. <https://doi.org/10.1504/ijmcp.2018.093500>
- Sextou, P. (2002). Drama teacher training in Greece: a survey of attitudes of teachers towards drama teachers. *Journal of Education for Teaching*, 28(2), 123- 133.
- Skinner, J. (2016). Bibliometrics and social network analysis of doctoral research: *Research Trends In Distance Learning*." https://digitalrepository.unm.edu/oils_etds/32
- Tranfield, D., Denyer, D., & Smart, P. (2003). Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. *British Journal of Management*, 14(3), 207–222. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.00375>
- van Eck, N.J., & Waltman, L. (2017). Citation-based clustering of publications using CitNetExplorer and VOSviewer. *Scientometrics*. 111(2), 1053-1070. doi: 10.1007/s11192-017-2300-7
- Veach, L.J. & Gladding, S.T. (2007). Using creative group techniques in high schools. *The Journal For Specialists in Group Work*, 32(1), 71-81.
- Villanueva Baselga, S., Marimon Garrido, O. & González Burón, H. (2022). Drama-based activities for stem education: encouraging scientific aspirations and debunking stereotypes in secondary school students in Spain and the UK. *Res Sci Educ*, 52, 173–190. <https://doi.org/10.1007/s11165-020-09939-5>
- Wu, J.F. (2018). A bibliometric analysis of picture book research between 1993 and 2015, *Reading Psychology*, 39(5), 413-441, <https://doi.org/10.1080/02702711.2018.1451419>
- Xu, S., & Tateo, L. (2020). Drama-in-education for understanding: an investigation from the perspective of cultural psychology of semiotic mediation. *Hu Arenas* (2020). <https://doi.org/10.1007/s42087-020-00157-z>
- Xu, S., Wang, J. & Tateo, L. (2021). Dramatizing living-in-the-world: affective generalization in drama-in-education workshop. *Integr. psych. behav.* <https://doi.org/10.1007/s12124-021-09625-9>
- Yeşiltaş, E. & Yılmaz, A. (2021). Eğitimde medya okuryazarlığı ile ilgili araştırmalara yönelik bibliyometrik bir analiz, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18, 4903-4929.

Araştırma Makalesi / Research Article

Öğretmen Adaylarının İklim Değişikliği Hakkındaki Bilgi ve Görüşleri

The Knowledge and Views of Pre-Service Teachers about Climate Change

Semra BENZER ¹ & Maide Mihriban AKKAYA ²

Geliş tarihi/Received date: 17.03.2022

Kabul tarihi/Accepted date: 15.07.2022

Öz

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının iklim değişikliği hakkındaki bilgi ve görüşlerini belirlemektir. Nitel özellik taşıyan çalışmada tarama araştırmasının kesitsel türü kullanılmıştır. Çalışma 2021-2022 güz döneminde İç Anadolu'da bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarından 100 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler "İklim Değişikliği Bilgi ve Görüş Anketi" ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarında katılımcıların yüksek bir oranda iklim değişikliği ile ilgili bilgi sahibi oldukları gözlemlenmiştir. Araştırmada yer alan öğretmen adaylarının çoğunluğunun, bütün alanlarda iklim değişikliği ile ilgili gerekli mücadelenin verilmediğini iklim değişikliğinin canlıların yaşam döngülerinde farklılaşma, popülasyonlarda dengesizleşme ve besin zincirindeki bozulmalar oluşturabileceğini, tarım alanlarında verimli toprakların çölleşmesine neden olabileceğini ve iklim değişikliğinin vermiş olduğu zararı önlemek amacıyla yenilenebilir enerji kaynakları üzerinden teşviklendirme yapılabileceğini belirttikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: İklim değişikliği, öğretmen adayları, bilgi, görüş

Abstract

The aim of this study is to identify knowledge and views of pre-service teachers about climate change. The cross-sectional type of survey research was used in the qualitative study. The study was carried out with 100 pre-service teachers studying at a state university in Central Anatolia in the fall semester of 2021-2022. The data in the research were collected with the "Climate Change Information and Opinion Questionnaire". The data obtained in the research were analyzed by content analysis. As a result of the analysis, it was observed that the participants had a high level of knowledge about climate change. The majority of the pre-service teachers in the study stated that the necessary fight against climate change is not given in all areas, that climate change may cause differentiation in the life cycles of living things, imbalance in populations and deterioration in the food chain, and that it may cause desertification of fertile lands in agricultural areas. It has been determined that they stated that incentives can be made through renewable energy sources in order to prevent the damage caused by the change.

Keywords: Climate change, pre-service teachers, views, knowledge

1. GİRİŞ

Ekosistem, canlı ve cansız faktörlerin birbirleriyle bağlantılı olduğu alandır (Campell & Reece, 2010). Bu alanda bir denge vardır, eğer canlı ve cansız faktörler arasında denge bozulursa sorunlar ortaya çıkmaya başlar. Günümüzde evreni ilgilendiren en büyük denge

¹ Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Prof. Dr. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: sbenzer@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8548-8994>

² Fen Bilgisi Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, e-posta: maideakkaya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2739-1198>

Önerilen Atıf/Suggested Citation: Benzer, S. & Akkaya, M.M. (2022). Öğretmen adaylarının iklim değişikliği hakkındaki bilgi ve görüşleri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 149-167.

bozukluklarından biri ise “İklim Değişikliği” dir. İklim değişikliği kavramı, Dünyanın sahip olduğu iklimin uzun yıllar içinde gerek küresel gerek yerel anlamda farklılaşmasıyla gündeme gelmektedir (Ediger, 2008).

İklim değişikliği için Sanayi Devrimi başlangıç olarak kabul edilebilir. Sanayi Devrimi’nden önce biyokütle ve odun gibi yakıtlar kullanılırken Sanayi Devrimi’nden sonra makineye ve enerjiye olan ihtiyaç artmış yenilenemez enerji kaynakları kullanılmaya başlanmıştır. Bu kullanımlar iklimi olumsuz yönde etkilemiştir (Steffen vd., 2015). İklimde meydana gelen olumsuz değişimlere sadece yenilenemez enerji kaynaklarının kullanılması sebep olmamaktadır. Elde edilen kaynakların hızla tüketilmesi, nüfusta artışların yaşanması, şehirlerde oluşan çevre kirlilikleri de etkili olmaktadır (Türkeş, 2008). Bu durumlar atmosfer olaylarında, Güneş’te oluşan farklılaşmalarda, Güneş’ten gelen ışığın yansıtılma durumunda, volkanik faaliyetlerde, orman yangınlarında, sera etkisinde, arazilerin verimsiz kullanımlarında gözle görülür değişimler oluşturmakta ve iklimi etkilemektedir. Örneğin, tarım arazilerinin bilinçsizce kullanımı karbon dioksit emisyonu ile doğal sera etkisinin artmasına ve bunun sonucunda iklim değişikliğine neden olmaktadır (Türkeş, 2004).

İklim değişikliği biyotik ve abiyotik faktörlerin bir arada bulunduğu ekosistemi ve ekosisteme bağlı olarak ortaya çıkan biyoçeşitliliği her geçen gün olumsuz etkilemektedir. Sıcaklığın ortalama değerlerindeki en ufak artış canlıların yaşamını zorlaştırmaktadır (Şeker & Hacıeminoğlu, 2021). Bu zorluk ile ekosistemdeki bazı canlı türleri yok olmakta, bazıları yaşam yerlerini değiştirmekte, bazıları ise göç etmek durumunda kalmaktadırlar. Canlıların yaşayış biçimleri değişikçe besin zincirlerinde ayrılmalar, bütünleşik olmayan yapılar oluşmaktadır. Bu oluşumlar biyoçeşitliliğin temel yapısını etkiler ve su ile kara ekosisteminde farklılaşmalar görülmektedir (Demir, 2009). Sıcaklık değerlerinin artıp buzulları eritmesi sonucu deniz seviyesinde yükselmeler görülmektedir. Bu yükselmeler sonucu dev dalgalar oluşmakta ve su ekosistemindeki canlıların habitatları etkilenmektedir. Canlılar ortama uyum sağlamak adına değiştirmekte, üretkenliğini yitirmekte ya da göç etmek durumlarında kalmaktadır (Green vd., 2003). Su ekosisteminde tespit edilen durumlar kara ekosisteminde de tespit edilmektedir. Kara ekosisteminde iklim değişikliği toprak yapısını farklılaştırarak canlıların yaşamlarını etkilemektedir. Kara canlıları sıcaklığa ve sıcaklıkla oluşan değişikliklere uyum sağlayamazlar. Bu durum canlıların neslinin tükenmesine yol açabilir. Kara biyoçeşitliliğinde oluşabilecek bir diğer etki ise ormanların iklim değişikliği ile tahrip olmasıdır. Ormanlarda sıcaklığın düzensiz şekilde artması yangınlara sebep olur ve canlı çeşitliliği zarar görür (Bakkenes vd., 2006). Kara ekosisteminde tespit edilen olumsuz bir durum, tarım alanlarını da olumsuz etkilemektedir.

Tarım sektörü her canlı için bir önem arz etmektedir. İklim değişikliği ile birlikte çölleşmiş alan miktarı artmakta ve toprakta yetişen bitkinin verimi düşmektedir. Doğal sera gazlarının miktarından fazla olması arazilerin yapısını kalitesizleştirmektedir. Bu durum canlılar arasında gıda güvenliğini tehlikeye atmaktadır (Demirbaş & Aydın, 2020). Bu alt boyutların dışında iklim değişikliği sağlık alanında da olumsuz etki göstermektedir. Fosil yakıtların aşırı boyutta kullanılması iklim değişikliğine sebep olmakta ve bu değişiklik ile canlılar üzerinde farklı hastalıklar görülmektedir. İklim değişikliğine bağlı olarak canlılarda doğrudan kalp-damar ile solunum hastalıkları, sinir sistemi bozuklukları, temiz su kaynaklarının azalmasına bağlı olarak enfeksiyon ve sindirim sistemi hastalıkları tespit edilmiştir. Doğrudan görülen hastalıklara ek olarak eklem bacaklıkların sokması sonucu Dang, sarıhumma ve sıtma iklim değişikliği sonucu oluşan hastalıklara örnek verilebilir. Kuş gribi, veba, uyku hastalığı, ebola, verem, kızıl humma, kanser ve alerjik reaksiyonlar da canlılar üzerinde görülen hastalık çeşitleridir (Olgun & Kantarlı, 2020).

İklimde görülen değişimler yaşam alanlarında afetlere de sebep olmaktadır. Toprak alanın verimsizleşmesi, ormansızlaşma ile fosil yakıtların bilinçsizce kullanımı sonucu kuraklık,

çölleşme, sel, taşkın, fırtına, sıcak-soğuk hava dalgaları, yangın, kaya düşmesi, toprak kayması, çığ, çökme ve kıtlık gibi afetler yeryüzünde görülmektedir (AFAD, 2017).

İklim değişikliği iki türde açığa çıkabilir: Sera gazlarında bir artışa sebep olursa ortam ısınır ve küresel ısınmaya sebep olmaktadır. Eğer sıcaklık artışı buharlaşmaya sebep olur ve yeryüzüne yakın bazı bulut tabakalarını etkilerse bu durumda küresel soğuma meydana gelmektedir (Epstein, 2000). Değinilen bu kavramlar farklı yüzyıllarda da farklı etki göstermiştir, örnek verilecek olursa 20.yüzyıl başlarında oluşan çevre kirlilikleri küçük kitleleri etkilemiş ve 20.yüzyıl sonlarında bu sorunlara karşı önlemler alınmaya başlanmıştır. 21.yüzyıl da ise çevre sorunları uluslararası bir boyut kazanmış ve çözümü için sürdürülebilir kalkınma hedefleri belirlenmiştir (Doğan vd., 2020). Sürdürülebilir kalkınma hedefleri 1987 yılında Ortak Geleceğimiz Raporu ile Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilerek resmîyet kazanmaktadır. Ardından 1992 yılında Rio Zirvesi'nde sürdürülebilir kalkınma hedefleri somut hale getirilmektedir. Sürdürülebilir kalkınma hedefi sadece gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri değildir. Bunun yanında canlılar için gerekli olan ekonomik ve sosyal boyutu da içerisinde barındırmaktadır. Karbon dioksit ve sera gazlarının kontrolüne ilişkin Kyoto Protokolü oluşturulmuştur. Bu protokol sera gazı salınımını ez az seviyeye indirmeyi amaçlamaktadır (Karakaya & Özçağ, 2003). Bütüncül olarak ele alınması gereken sürdürülebilir kalkınma hedefleri için yapılan çalışmaları 2000 yılında Binyıl Zirvesi, 2002 yılında ise Sürdürülebilir Kalkınma Dünya Zirvesi takip etmektedir. Rio Konferansı'nın yirminci yılı olan 2012'de ise Birleşmiş Milletler Kalkınma Konferansı yapılmış ve her ülke kendi ülkesinin özelliğini de göz önüne alarak çevre ile ilgili hedeflerini belirlemiştir. 2015 yılında Birleşmiş Milletler 17 sürdürülebilir kalkınma hedefi belirlemiş ve çevre sorunları bütün yönleri ile ele alınmıştır (Arı, 2018).

Dünya'da iklim değişikliği ile ilgili farklı çalışmalar yapıp çevreyi koruma bilinci geliştirilmeye çalışılmaktadır. Türkiye'de de iklim değişikliği ile ilgili çeşitli çalışmalar, planlamalar ve raporlar oluşturulmaktadır. Bu çalışmalardan en önemli olanı ise "Sıfır Atık Projesi" dir. Sıfır Atık evrensel bir kavram olup ilk kez 19.yüzyılda kullanılmaya başlanmıştır (Nizar vd., 2018). Sıfır Atık Projesi, kaynakların ve atıkların verimli bir şekilde kullanılması, tasarruf edilmesi ile bu yapıların geri dönüştürülerek doğaya kazandırılmasını amaçlayan bir proje olarak bilinmektedir (ÇŞB, 2017; Bilgili, 2021). Türkiye, Sıfır Atık Projesi ile 2017 yılından itibaren birçok atık geri dönüştürülerek, kaynaklardan tasarruf edilmektedir. Böylelikle geri dönüştürülen ürünler ile yenilenemez enerji kaynaklarına olan ihtiyaç azaltılarak ve oransal olarak da iklim değişikliğine etki eden bir etmenin unsuru azaltılmaya çalışılmaktadır (Gül & Yaman, 2021). Türkiye'de Sıfır Atık Projesi'nin dışında 2010-2023 Türkiye İklim Değişikliği Stratejisi'nde bir takım kararlar alınarak ve eylem planı hazırlanmıştır. Hazırlanan eylem planında sera gazı emisyonunu azaltma, arazilerin verimli kullanımını sağlama, enerji verimliliğine ait kapasiteyi artırma, yenilenebilir enerji kaynaklarını elektrik üretiminde kullanma, binaların ısı yalıtımının yapılmasını sağlama ve atık tesislerinin kurulması gibi kararlar yer almaktadır (ÇŞB, 2012).

İklim değişikliği sadece bir kesimi etkilemez, canlı olarak belirttiğimiz her alanda iklim değişikliği ve etkileri gözlemlenebilir. Bu sebeple iklim değişikliği ile ilgili literatür incelendiğinde farklı çalışma alanlarında yapılmış araştırmalar bulmak mümkündür (Leiserowitz, 2003). Atık & Doğan (2019) tarafından iklim değişikliği ile ilgili görüş bildirilen çalışmada lise öğrencileri çevre kirliliğinin ve bilinçsizce tüketimin iklim değişikliğini etkileyen en önemli unsur olduğunu belirtmişlerdir. Ay & Yalçın Erik (2020) Sivas Cumhuriyet Üniversitesi öğrencilerinin iklim değişikliği hakkındaki bilgi ve algı düzeylerini incelemişlerdir. İnceleme sonucunda öğrenciler iklim değişikliğine hava kirliliğinin, ormansızlaşmanın ve ozon tabakasının delinmesinin neden olduğunu ifade etmişlerdir. Eroğlu

& Aydoğdu (2016) yapmış oldukları çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının küresel ısınma bilgi düzeylerini incelemiş olup öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin geliştirilmesi gerektiğine değinmişlerdir. Tok vd (2017) iklim değışikliği hakkında farkındalık oluşturmak için sınıf öğretmeni adayları ile yapılan çalışmada öğretmen adayları sosyal ortamlarda etkinlikler oluşturarak ve maddi destek sağlayarak farkındalık oluşturabileceklerini ifade etmişlerdir. Khalid (2001) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının sera etkisi, ozon tabakası ve asit yağmurları hakkındaki bilgileri incelenmiş olup öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunda kavram yanlışlarının olduğu tespit edilmiştir. Hedge vd (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin iklim değışikliği farkındalıkları incelenmiş olup öğretmenlerin iklim değışikliği ile ilgili eğitimlere katılmalarının gerekli olduğu belirtilmiştir.

Akay vd (2020) iklim değışikliğinin sağlık alanına etkisini araştırmak amacıyla sağlık çalışanlarına çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda sağlık çalışanlarının iklim değışikliği ile ilgili eğitimlere ihtiyaçları olduğu anlaşılmıştır. Biçer & Vaizoğlu (2015) tarafından hemşire adayları ile yapılan çalışmada hemşire adaylarının küresel iklim değışikliği ile ilgili bilgi ve farkındalıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda hemşire adaylarının bilgi ve farkındalık düzeylerinde gözle görülür oranda yetersizliklerin olduğu belirlenmiştir. Ergin vd (2017) küresel ısınma ve sağlığa etkilerini Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerine uygulayarak araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin küresel ısınma ile ilgili kavramları iyi düzeyde bildikleri ancak küresel ısınma sonucu ortaya çıkabilecek hastalıklarda yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

Bu bilgiler ışığında yapılan çalışmada ana problem sorusu “Öğretmen adaylarının iklim değışikliği hakkındaki bilgi ve görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Çalışmaya ait alt problem soruları ise ana problem sorusu ile ilişkilendirilerek Bulgular kısmında detaylıca incelenmiştir.

Yapılan çalışma yukarıda yer alan problem sorusuna göre düzenlenmiştir ve öğretmen adaylarının iklim değışikliği hakkındaki bilgi düzeyleri ile görüşleri incelenmiştir. Böylelikle iklim değışikliği literatürüne katkı sağlanması araştırmayı önemli kılmaktadır.

2. MATERYAL VE YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Çalışma nitel bir özellik taşıması ile birlikte tarama araştırmasının kesitsel türünü içermektedir. Tarama araştırmalarında oluşturulan örnekleme çok fazla birey katılır ve bu bireylerden farklı bilgiler elde edilir. Kesitsel tür ise kişi sayısının ve kişilere bağlı çeşitliliğin fazla olduğu çalışma türüdür. Bu tür ile farklı kesimlerden farklı bilgiler toplanabilir (Büyüköztürk vd., 2016).

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu belirlenirken örnekleme yöntemi olarak basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde çalışmaya katılan kişiler şans olarak eşittir yani kişilerde bir kategorilendirilme yapılmamıştır (Büyüköztürk vd., 2011). Bu bilgilerden yola çıkılarak çalışma, 2021-2022 Güz Dönemi’nde İç Anadolu’da bulunan devlet üniversitesindeki öğretmen adayları arasından 100 kişi ile yapılmıştır. Çalışma grubuna ait ayrıntılı bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Akademik Birimler	Ana Bilim Dalı	Kişi Sayısı	% f
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	1	1
Eğitim Bilimleri Bölümü	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	20	20
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	Resim-İş Eğitimi	2	2
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	Biyoloji Eğitimi	5	5
	Fen Bilimleri Eğitimi	5	5
	Kimya Eğitimi	1	1
	Matematik Eğitimi (İlköğretim)	7	7
	Matematik Eğitimi (Lise)	6	6
Temel Eğitim Bölümü	Okul Öncesi Eğitimi	16	16
	Sınıf Eğitimi	1	1
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü	Felsefe Grubu Eğitimi	2	2
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	5	5
	Türkçe Eğitimi	5	5
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	Alman Dili Eğitimi	5	5
	Arap Dili Eğitimi	9	9
	Fransız Dili Eğitimi	3	3
	İngiliz Dili Eğitimi	7	7

(% f: Yüzdeler cinsinden frekans)

Tablo 1 incelendiğinde farklı ana bilim dallarındaki öğretmen adaylarının çalışmaya katıldığı belirlenmiştir. Çalışmada katılımcılara K1'den K100'e kadar numara verilmiştir. K1 Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri öğretmen adayını; K2- K21 arası Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğretmen adaylarını; K22 ve K23 Resim-İş Eğitimi öğretmen adaylarını; K24-K28 Biyoloji Eğitimi öğretmen adaylarını; K29-K33 Fen Bilimleri Eğitimi öğretmen adaylarını; K34 Kimya Eğitimi öğretmen adayını; K35-K41 İlköğretim Matematik Eğitimi öğretmen adaylarını; K42-K47 Lise Matematik Eğitimi öğretmen adaylarını; K48-K63 Okul Öncesi Eğitimi öğretmen adaylarını; K64 Sınıf Eğitimi öğretmen adayını; K65 ve K66 Felsefe Grubu Eğitimi öğretmen adaylarını; K67-K71 Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarını; K72-K76 Türkçe Eğitimi öğretmen adaylarını; K77- K81 Alman Dili Eğitimi öğretmen adaylarını; K82- K90 Arap Dili Eğitimi öğretmen adaylarını; K91- K93 Fransız Dili Eğitimi öğretmen adaylarını; K94-K100 İngiliz Dili Eğitimi öğretmen adaylarını temsil etmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan, alan ve dil uzmanlarınca incelenen “İklim Değişikliği Bilgi ve Görüş Anketi” ile toplanmıştır. Pilot uygulama sonucunda ankete son halini verilmiştir. Ankette İklim değişikliği ile ilgili 13 maddeden oluşan açık uçlu sorular yer almaktadır. Araştırmada gönüllü olarak yer alan katılımcılara açık uçlu sorular yönlendirilerek cevaplamaları istenilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan “İklim Değişikliği Bilgi ve Görüş Anketi” ile elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizinde soruları aynı cevaplayanlar aynı kategori altında

toplanmıştır ve sırası ile tema ve kod oluşturulmuştur. Kodlar bir bütün oluşturularak temaları, temalar bir bütün oluşturularak kategorileri oluşturmaktadır.

Çalışmada görüş anketinden elde edilen veriler içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi ile benzer yanıt verenler aynı başlık altında toplanarak yorumlanmıştır ve bir sonuca varılmıştır. Ayrıca bazı maddeler “kategori, tema ve kod” başlıkları oluşturularak analiz edilmiştir. Kategori, temalardan; temalar ise birbirleri ile ilişkili olan kodlardan oluşmaktadır (Çelik vd., 2020).

3.1.Etik Kurul Onayı

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Ayrıca araştırma için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 05.04.2022 tarih ve 2022-457 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde öğretmen adaylarının belirtmiş oldukları benzer yanıtlar aynı başlık altında toplanarak yorumlanmıştır. “İklim Değişikliği Bilgi ve Görüş Anketi” ile elde edilen verilere yer verilmiştir.

Öğretmen adaylarının 1.madde olan “İklim değişikliği nedir, bilimsel temelleri nelerdir, Türkiye’deki ve Dünya’daki etkileri nelerdir?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının İklim Değişikliği ve Etkileri Hakkındaki Görüşleri

Kategori	Temalar	Kodlar	f	%
İklim Değişikliği ve Etkileri	İklim Değişikliği Tanımı	Uzun süreli hava değişimi	19	19
		Antropojen etkiler	9	9
		Atmosfer yapısının bozulması	11	11
		Sera gazında normalin üzerinde artışın gözlenmesi	12	12
	Dünya’daki ve Türkiye’deki Etkileri	Ekosistemde dengenin bozulması	6	6
		Sıcaklıkta artışın görülmesi	18	18
		Ekonomi, endüstri, tarım, turizm alanlarında düşüşlerin gözlenmesi	15	15
		Salgın hastalıklarda artışın gözlenmesi	10	10

Görüş anketinde yer alan 1. maddeye ait cevaplar “ İklim Değişikliği ve Etkileri” kategorisinde incelenmiştir (Tablo 2). Bu kategoride “İklim Değişikliğinin Tanımı ile Dünya’daki ve Türkiye’deki Etkileri” başlıkları altında iki tema bulunmaktadır. “İklim Değişikliği Tanımı” temasında katılımcılar en çok “Uzun süreli hava değişimi” (19 katılımcı, % 19) kodunu tercih etmişlerdir. “Dünya’daki ve Türkiye’deki Etkileri” temasında ise katılımcılar en çok “Sıcaklıkta artışın gözlenmesi” (18 katılımcı, %18) kodunu belirttikleri tespit edilmiştir.

Katılımcılara ait bazı görüşler alt kısımda paylaşılmıştır:

“İklim sistemi, içsel ve insani nedenlerden etkilenmektedir (K37).”

“Atmosfere salınan sera gazı birikimlerindeki artışın doğal sera etkisini kuvvetlendirmesi sonucunda iklim değişikliği meydana gelir (K 64).”

“Türkiye’de kuraklık artar ve su sıkıntısı meydana gelir (K24).”

Öğretmen adaylarının 2. madde olan “İklim değişikliğinin ekosistemlere ve canlılara etkileri nelerdir, açıklayınız” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının İklim Değişikliğinin Ekosistemlere ve Canlılara Etkileri

Kategori	Temalar	Kodlar	f	%
İklim Değişikliğinin Ekosisteme ve Canlılara Etkisi	Ekosisteme Etkileri	Besin zincirinde bozulmalar	14	14
		Nesli tükenme tehlikesinde olacak canlılar	22	22
		Canlıların habitat alanı bulmada zorluk yaşamaları	7	7
	Canlılara Etkileri	Yaşam döngülerinde farklılaşma	13	13
		Popülasyonlardaki devamlılığın farklılaşması	6	6
		Adaptasyon ile ilgili olumsuzluklar	38	38

İklim değişikliğinin incelendiği araştırmada 2. maddeye ait cevaplar “İklim Değişikliğinin Ekosisteme ve Canlılara Etkisi” kategorisinde incelenmiştir (Tablo 3). Bu kategoride “Ekosisteme Etkileri ve Canlılara Etkileri” başlığı altında iki tema yer almaktadır. “Ekosisteme Etkileri” temasında “Nesli tükenme tehlikesinde olacak canlılar” (22 katılımcı, %22) kodu en çok tercih edilen kod olmuştur. “Canlılara Etkileri” temasında ise katılımcılar en çok “Adaptasyon ile ilgili olumsuzluklar” (38 katılımcı, % 38) kodunu belirtmişlerdir.

Katılımcılara ait bazı görüşler alt kısımda paylaşılmıştır:

“Canlı türlerinden bazıları yok olurken bazılarının habitatı değişecek biyolojik çeşitlilikte değişmeler görülecektir (K52).”

“Canlılar iklimin değişmesi ile birlikte adapte olamazlar ve yok olurlar (K21).”

Öğretmen adaylarının 3. madde olan “İklim değişikliğinin canlı dağılımına ve biyoçeşitliliğe ne gibi etkileri bulunmaktadır, örneklerle açıklayınız?” sorularına vermiş oldukları cevaplar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. İklim Değişikliğinin Canlı Dağılımına ve Biyoçeşitliliğe Etkileri

Kategori	Temalar	Kodlar	f	%
İklim Değişikliğinin Canlı Dağılımına ve Biyoçeşitliliğe Etkisi	Canlı	Bitki ve hayvan türlerinde azalmaların görülmesi	20	20
		Canlıların yaşamsal olaylarında farklılaşmaların görülmesi (Erken çiçek açma, göç etme zamanı vb.)	44	44
	Biyçeşitliliğe Etkileri	Canlı türlerinde yok olmalar	15	15
		Farklı canlı türlerin oluşması	5	5
		Habitat değişiklikleri	16	16

Görüş anketinde yer alan 3. maddeye ait cevaplar “ İklim Değişikliğinin Canlı Dağılımına ve Biyoçeşitliliğe Etkisi” kategorisinde incelenmiştir (Tablo 4). Bu kategoride “Canlı Dağılımına

Etkileri ve Biyoçeşitliliğe Etkileri” isimleri ile iki tema yer almaktadır. “Canlı Dağılımına Etkileri” temasında katılımcılar en çok “Canlıların yaşamsal olaylarında farklılaşmaların görülmesi (Erken çiçek açma, göç etme zamanı vb.)” (44 katılımcı, %44) kodunu tercih etmişlerdir. “Biyoçeşitliliğe Etkileri” temasında ise en çok “Habitat değişiklikleri” (16 katılımcı, %16) kodunun katılımcılar tarafından belirtildiği tespit edilmiştir.

Katılımcılara ait bazı görüşler alt kısımda paylaşılmıştır:

“Canlıların fenolojik aktivitelerinin zamanlarını değiştirecek ve canlılar besin bulmada zorluk yaşayacaklardır (K87).”

“Adaptasyon süreci olumsuz etkilenecek ve yeni koşullara uygun farklı türlerin oluşması söz konusu olacaktır (K73).”

Öğretmen adaylarının 4. madde olan “İklim değişikliğinin Türkiye’deki tarıma ve tarım alanlarına etkileri nelerdir, örnekle açıklayınız?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. İklim Değişikliğinin Türkiye’deki Tarıma ve Tarım Alanlarına Etkileri

Kategori	Tema	Kodlar	f	%
İklim Değişikliğinin Türkiye’deki Tarıma ve Tarım Alanına Etkisi	Tarım ve Tarım Alanlarında Oluşan Etkiler	Su ve toprak kalitesinin bozulması	26	26
		Tarımsal üretimde ve kalitede azalma	22	22
		Gübreleme ve ilaçlama sorunları	5	5
		Tarım alanlarının çölleşmesi	29	29
		Dikim ve hasat zamanındaki değişimler	10	10
		Ürünlerde görülen hastalıklar	8	8

Katılımcılara yöneltilen görüş anketinde 4. maddeye ait cevaplar “İklim Değişikliğinin Türkiye’deki Tarıma ve Tarım Alanına Etkisi” kategorisinde incelenmiştir (Tablo 5). Kategoride “Tarım ve Tarım Alanlarında Oluşan Etkiler” başlığı altında bir tema bulunmaktadır. Bu temada katılımcıların en fazla belirttikleri kod “ Tarım alanlarının çölleşmesi” (29 katılımcı, %29) olmuştur.

Katılımcılara ait bazı görüşler alt kısımda paylaşılmıştır:

“İklim değişikliği ürün yetiştirmede elverişsizliğe ve hastalıklara sebep olur (K49).”

“Artan sıcaklık ile bitkilerin çiçek açma süresi ve hasat zamanı değişebilir (K25).”

Öğretmen adaylarının 5. madde olan “İklim değişikliğinin su kaynaklarına ve iç su kaynaklarına etkileri nelerdir, sonuçları neler olabilir?” sorusuna ait vermiş oldukları cevaplar Tablo 6’ da verilmiştir.

Tablo 6. İklim Değişikliğinin Su Kaynaklarına ve İç Su Kaynaklarına Etkileri

Kategori	Temalar	Kodlar	f	%
İklim Değişikliğinin Su Kaynaklarına ve İç Su Kaynaklarına Etkisi	Su Kaynaklarına Etkileri	Su kaynağında fiziksel ve kimyasal değişimler	9	9
		İçme suyunda kalitenin azalması	10	10
		Su kıtlığının oluşması	23	23
		Buzulların erimesi su kaynaklarında taşkınların görülmesi	18	18

İç Su Kaynaklarına Etkileri	İç su kaynaklarındaki kalitenin azalması	13	13
	Sulama kanalları açılarak iç su kaynaklarının miktarında azalmanın görülmesi	27	27

Görüş anketinde yer alan 5. maddeye ait cevaplar “İklim Değişikliğinin Su Kaynaklarına Etkileri ve İç Su Kaynaklarına Etkisi” kategorisinde incelenmiştir (Tablo 6). Kategori “ Su Kaynaklarına Etkileri ve İç Su Kaynakların Etkileri” olarak iki tema altında araştırılmıştır. “Su Kaynaklarına Etkileri” kategorisinde katılımcılar en fazla “Su kıtlığının oluşması” (23 katılımcı,%23)” kodunu; “İç Su Kaynaklarına Etkileri” kategorisinde ise “Sulama kanalları açılarak iç su kaynaklarının miktarında azalmanın görülmesi” (27 katılımcı,%27) kodunu tercih etmişlerdir.

Katılımcılara ait bazı görüşler alt kısımda paylaşılmıştır:

“Akarsu havzalarındaki azalmalar sonucunda kentlerde su sıkıntıları ortaya çıkmaya başlayacaktır (K53).”

“Karların aniden erimesi sonucu barajlara gelen su ani debi artışına sebep olur ve taşkınlar görülür (K94).”

Öğretmen adaylarının 6. madde olan “İklim değişikliğinin denizlerde yaşayan canlılara etkileri nelerdir, örnekle açıklayınız?” sorusuna ait vermiş oldukları cevaplar Tablo 7’ de verilmiştir.

Tablo 7. İklim Değişikliğinin Denizlerde Yaşayan Canlılara Etkileri

Kategori	Tema	Kodlar	f	%
İklim Değişikliğinin Denizlerde Yaşayan Canlılara Etkisi	Denizlerde Yaşayan Canlılarda Oluşan Etkiler	Soğurulmayan Güneş ışınlarının deniz canlılarına zarar vermesi	16	16
		Su ekosisteminde bozulmalar	14	24
		Su biyolojik çeşitliliğinde azalmalar	37	37
		Su canlılarının habitatlarından göç etmesi	18	18
		Okyanuslarda yaşayan mercanların sayılarında azalma	15	15

Görüş anketinde yer alan 6. maddeye ait cevaplar “İklim Değişikliğinin Denizlerde Yaşayan Canlılara Etkisi” kategorisinde incelenmiştir (Tablo 7). Kategori “Denizlerde Yaşayan Canlılarda Oluşan Etkiler” temasından oluşmuş olup katılımcılar temada en çok “Su biyolojik çeşitliliğinde azalmalar” (37 katılımcı,%37) kodunu tercih etmişlerdir.

Katılımcılara ait bazı görüşler alt kısımda paylaşılmıştır:

“Güneş’ten gelen ışınların oranının artmasıyla okyanus-deniz ışını soğuramayacak ve ışın deniz canlılarına büyük oranda zarar verecektir (K82).”

“İklim değişikliğinden okyanusların ormanı olan mercanlar fazlaca etkilenecektir (K53).”

Öğretmen adaylarının 7. madde olan “İklim değişikliğinin karasal ortamda yaşayan canlılara etkileri nelerdir, örnekle açıklayınız?” sorusuna ait vermiş oldukları cevaplar Tablo 8’ de verilmiştir.

Tablo 8. İklim Değişikliğinin Karasal Ortamda Yaşayan Canlılara Etkileri

Kategori	Tema	Kodlar	f	%
İklim Değişikliğinin Karasal Ortamda Yaşayan Canlılara Etkileri	Karasal Ortamda Yaşayan Canlılarda Oluşan Etkiler	Ormansızlaşmanın görülmesi	20	20
		Endemik bitkilerin zarar görmesi	19	19
		Kara ekosisteminde canlı sayısındaki değişmeler	21	21
		Asit yağmurların görülmesi ve canlılara vermesi	12	12
		Canlıların özelliklerini kaybetmesi(kış uykusu, buzullarda yaşayamama vb.)	28	28

İklim değişikliğine ait görüşlerin alındığı araştırmada 7. maddeye ait cevaplar “İklim Değişikliğinin Karasal Ortamda Yaşayan Canlılara Etkileri” kategorisinde incelenmiş (Tablo 8) ve tema olarak “Karasal Ortamda Yaşayan Canlılarda Oluşan Etkiler” teması belirlenmiştir. Katılımcılar temada en çok “Canlıların özelliklerini kaybetmesi(kış uykusu, buzullarda yaşayamama vb.)” (28 katılımcı, %28) kodunu tercih etmişlerdir.

Katılımcılara ait bazı görüşler alt kısımda paylaşılmıştır:

“Kış aylarında ayıların uykuya yatmaması iklim değişikliğinden kaynaklanır, kış mevsiminin geldiğini fark edemeyen ayılar ısının yükselmesi ile uykularından uyanmaktadır (K10).”

“Canlıların büyük bir kısmının habitatu ormanlardır ancak iklim değişikliği ile çölleşme, susuzluk, kuraklık gibi nedenlerden dolayı ormansızlaşma oranı artacaktır (K67).”

Öğretmen adaylarının 8. madde olan “Enerji politikalarının iklim değişikliği ile mücadelede etkisi var mıdır, enerji politikası ve kullanımında nasıl bir yol izlenmelidir?” sorusuna ait vermiş oldukları cevaplar Tablo 9’ da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının İklim Değişikliği ve Enerji Politikalarını İlişkilendirmeleri

Kategori	Temalar	Kodlar	f	%
İklim Değişikliği ve Enerji Politikalarını İlişkilendirme	İklim Değişikliği ve Enerji Politikaları İlişkisinde İzlenilebilecek Yöntemler	Reklamlar ve kamu spotları	26	26
		Afiş veya broşürler	18	18
		Yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımına yönelik teşviklendirme	39	39
		Devlet olarak enerji konusunda kanunlar oluşturma	17	17

Görüş anketinde yer alan 8. maddeye ait cevaplar “İklim Değişikliği ve Enerji Politikalarını İlişkilendirme” kategorisinde araştırılmıştır (Tablo 9).Tema olarak “İklim Değişikliği ve Enerji Politikaları İlişkisinde İzlenilebilecek Yöntemler” belirlenmiş ve temada katılımcılar en çok “Yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımına yönelik teşviklendirme” kodunu tercih etmişlerdir.

Katılımcılara ait bazı görüşler alt kısımda paylaşılmıştır:

“Güneş ve rüzgâr çevre dostu enerji kaynaklarıdır, çevre etkileri neredeyse sıfır olan bu teknolojiler kullanılmalıdır (K72).”

“Enerji politikaları reklam veya kamu spotları ile insanlara öğretilmeli ve insanlar teşvik edilmelidir (K93).”

Öğretmen adaylarının 9. madde olan “İklim değişikliğinin sağlık alanındaki etkileri nelerdir, insan sağlığına etkileri nelerdir, Türkiye’de ve Dünyada bu sebeple yaşanan sağlık sorunlarına örnekler veriniz?” sorusuna ait vermiş oldukları cevaplar Tablo 10’ da verilmiştir.

Tablo 10. İklim Değişikliğinin Uluslararası ve Ulusal Boyutta Sağlık Alanına Etkileri

Kategori	Temalar	Kodlar	f	%
İklim Değişikliğinin Sağlık Alanına Etkisi	Dünya’daki Etkileri	Kara veba	10	10
		Kuş gribi	9	9
		Sarı humma	16	16
		Sıtma	12	12
		Enfeksiyona dayalı hastalıklar	8	8
	Türkiye’deki Etkileri	Kene	14	14
		Sıtma	18	18
		Enfeksiyona dayalı hastalıklar	13	13

Görüş anketinde yer alan 9. maddeye ait cevaplar “ İklim Değişikliğinin Sağlık Alanına Etkisi” kategorisinde incelenmiştir (Tablo 10). Kategori “Dünya’daki Etkileri ve Türkiye’deki Etkileri” başlıkları altında iki temadan oluşmuştur. “Dünya’daki Etkileri” temasında katılımcılar en fazla “Sarıhumma” (16 katılımcı,%16) kodunu ; “Türkiye’deki Etkileri” temasında ise katılımcılar en fazla “Sıtma” (18katılımcı,%18) kodunu tercih etmişlerdir.

Katılımcılara ait bazı görüşler alt kısımda paylaşılmıştır:

“Sıcak ve nemli ortamın sebep olduğu sivrisineklerin yayması sonucu ortaya çıkan Sıtma hastalığı Türkiye’de de görülen hastalık çeşitlerindedir (K49).”

“İklim değişikliği ve düzensiz yağışlar sarıhumma gibi hastalıkların oluşmasına sebep olur (K14).”

Öğretmen adaylarının 10. madde olan “Küresel iklim değişikliği ile mücadelede ne gibi çözüm önerileriniz vardır?” sorusuna ait vermiş oldukları cevaplar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Küresel İklim Değişikliği İle Mücadelede

Kategori	Temalar	Kodlar	f	%
Küresel İklim Değişikliği ile Mücadelede Çözüm Önerileri	Birey Olarak Yapılabilecekler	Yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanılması	24	24
		Toplu taşıma araçlarının kullanılması	18	18
		Enerji tüketimini fazla yapan ürünler yerine doğal yöntemlerin seçilmesi	13	13
	Devlet Olarak Yapılabilecekler	Güneş panellerinin kullanılmasına yönelik bilgilendirme yapılması	6	6
		İklim değişikliği ile ilgili toplum bilinçlendirilmesinin yapılması	20	20
		İklim politikalarının düzenlenmesi	19	19

Öğretmen adayları ile yapılan çalışmanın görüş anketinde 10. maddeye ait cevaplar “Küresel İklim Değişikliği ile Mücadelede Çözüm Önerileri” kategorisinde incelenmiştir (Tablo 11). Kategori “Birey Olarak Yapılabilecekler ve “Devlet Olarak Yapılabilecekler” başlıkları altında iki temadan oluşmaktadır. “Birey Olarak Yapılabilecekler” temasında katılımcılar en çok “Yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanılması” (24 katılımcı, %24) kodunu; “Devlet Olarak Yapılabilecekler” temasında ise “İklim değişikliği ile ilgili toplum bilinçlendirilmesinin yapılması” (20 katılımcı, %20) kodunu belirttikleri tespit edilmiştir.

Katılımcılara ait bazı görüşler alt kısımda paylaşılmıştır:

“Çevreye zararlı gazlar salan araçlar yerine elektrikli arabalar veya bisikletler tercih edilmelidir (K85).”

“İklim değişikliği konusunda halk bilinçlendirilmelidir (K36).”

Öğretmen adaylarının 11. madde olan “İklim değişikliğinin neden olduğu afetler nelerdir, yazarak açıklayınız” sorusuna ait vermiş oldukları cevaplar Tablo 12’ de verilmiştir.

Tablo 12. İklim Değişikliğinin Sebep Olduğu Afetler

Kategori	Tema	Kodlar	f	%
İklim Değişikliğinin Sebep Olduğu Afetler	Afet Çeşitleri	Kuraklık/ Çölleşme	21	21
		Sel ve taşkınlar	16	16
		Buzulların erimesi	20	20
		Heyelan	10	10
		Fırtına ve Kasırgalar	18	18
		Kıtlık görülmesi	15	15

İklim değişikliğinin incelendiği çalışmada 11. maddeye ait cevaplar “İklim Değişikliğinin Sebep Olduğu Afetler” kategorisinde incelenmiştir (Tablo 12). Kategori “Afet Çeşitleri” temasından oluşmaktadır. Afet Çeşitleri temasında katılımcılar en çok “Kuraklık/Çölleşme”(21 katılımcı,%21) tercih etmişlerdir.

Katılımcılara ait bazı görüşler alt kısımda paylaşılmıştır:

“İklim değişikliği orman tahribatına sebep olur ve erozyon görülür. Erozyon toprağın verimini düşürür (K59).”

“Gelgit, heyelan ve kuraklık iklim değişiklikleri sonucu oluşmuştur (K26).”

Öğretmen adaylarının 12. madde olan “Küresel iklim politikaları nelerdir, açıklayınız” sorusuna ait vermiş oldukları cevaplar Tablo 13’ te verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Küresel İklim Politikaları

Kategori	Temalar	Kodlar	f	%
Küresel İklim Politikaları ve Görüşler	Küresel İklim Politikaları	Avrupa Birliği İklim Politikaları	14	14
		Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi	12	12
		G20 Ülkeleri İklim Politikaları	7	7
		Kyoto Protokolü	29	29
		Paris Anlaşması	24	24
		Küresel Çevre Paketi	10	10
		Montreal Protokolü	4	4

Görüş anketinde yer alan 12. maddeye ait cevaplar “Küresel İklim Politikaları ve Görüşler” kategorisinde incelenmiştir (Tablo 13). Kategori “Küresel İklim Politikaları” başlığında bir temadan oluşmuştur. Katılımcılar “Küresel İklim Politikaları” temasında en fazla “Kyoto Protokolü” (29 katılımcı,%29) kodunu tercih etmişlerdir. “Mücadelenin Yeterliliği” temasında ise “Yeterli mücadele verilmemektedir” (50 katılımcı, %50) kodunu tercih etmişlerdir.

Katılımcılara ait bazı görüşler alt kısımda paylaşılmıştır:

“Doğrudan ilişkili olarak Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi örnek verilebilir, amacı sera gazının miktarını sınırlamaktır (K70).”

“Avrupa İklim Değişikliği Programı yoluyla Avrupa Birliği düzeyinde çeşitli politikalar ve tedbirler kabul edilmiştir (K68).”

Öğretmen adaylarının 13. madde olan “Türkiye’nin İklim değişikliği ile mücadelesi yeterli midir ve iklim değişikliği ile mücadelede gençlere ne gibi ödevler düşmektedir?” sorusuna ait vermiş oldukları cevaplar Tablo 14’ te verilmiştir.

Tablo 14. Türkiye’nin İklim Değişikliği İle İlgili Mücadelesi

Kategori	Temalar	Kodlar	f	%
Türkiye’nin İklim Değişikliği ile Mücadelesi ve Gençlerin Rolü	Mücadelenin Yeterliliği	Yeterli mücadele verilmektedir.	7	7
		Kısmen yeterli mücadele verilmektedir.	43	43
		Yeterli mücadele verilmemektedir.	50	50
	İklim Değişikliği Konusunda Gençlerin Rolü	Ülkede yapılacak olan iklim politikalarına öncülük edilmeli	25	25
		Enerji tasarrufu ile ilgili bilgi sahibi olunup halk bilgilendirilmeli	38	38
		Yenilenebilir enerji kaynaklarını kullanıp çevreye örnek olmalı	37	37

(Madde iki aşamadan oluştuğu için her temadan 100 katılımcı üzerinden ayrı ayrı hesaplama yapılmıştır).

İklim değişikliğinin incelendiği çalışmada 13. maddeye ait cevaplar “Türkiye’nin İklim Değişikliği ile Mücadelesi ve Gençlerin Rolü” kategorisinde incelenmiştir (Tablo 14). Kategori “Mücadelenin Yeterliliği ve İklim Değişikliği Konusunda Gençlerin Rolü” temalarından oluşmaktadır. “Mücadelenin Yeterliliği” temasında katılımcılar en çok “Kısmen yeterli mücadele verilmektedir ”(43 katılımcı,%43) kodunu; “İklim Değişikliği Konusunda Gençlerin Rolü” temasında ise katılımcılar en çok “Enerji tasarrufu ile ilgili bilgi sahibi olunup halk bilgilendirilmeli” (38 katılımcı,% 38) kodunu tercih etmişlerdir.

Katılımcılara ait bazı görüşler alt kısımda paylaşılmıştır:

“Küresel iklim değişikliği ile ilgili pek çok çalışma yapılmaktadır ancak tam anlamıyla etkin bir mücadele yapılıyor denilemez. Buna politikaların her ülke tarafından kabul edilmemesi sebep olabilir (K24).”

“Fosil ile ilgili yatırımlardan, yüksek sera gazı salınımına sebep olan sektörlere yatırım yapan bankalardan kaçınılmalıyız (K65).”

“Biz gençlerin üzerine düşen görevler kısa ve uzun vadelidir. Toplu taşıma araçlarını kullanmak, bisiklet sürmek, otomobil kullanmaktan kaçınmak, ozon tabakasına zarar verecek maddelerin kullanımından kaçınmak olabilir (K100).”

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan bu araştırmada öğretmen adaylarının iklim değişikliği ile ilgili sahip oldukları bilgi ve görüşlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük bir kısmı iklim değişikliğini uzun süreli hava değişimi olarak tanımlamış ve buna bağlı olarak sıcaklıkta artışların gözlemlendiğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adayları ise iklim değişikliğini atmosfer yapısının bozulması veya sera gazlarının etkisinin normalin üzerinde olması olarak da tanımlamışlardır. Tok vd (2017) sınıf öğretmeni adaylarının iklim değişikliğini atmosfer sıcaklığının artması olarak belirttiklerini bildirmektedirler. Aydın (2015) lise öğrencilerinin küresel ısınmaya sebep olan etmenin sera gazı olduğunu belirttiklerini bildirmektedir

Gülsoy (2018) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada öğrenciler iklim değişikliğini doğal dengenin bozulması olarak nitelendirmişlerdir. Polat & Dellal (2016) tarafından yapılan araştırmada iklim değişikliği, iklimin normal ilerlememesi olarak tanımlanmıştır. Baer & Singer (2014) çalışmalarında iklim değişikliğini “iklim kargaşası veya “küresel çevresel değişim” olarak adlandırmaktadırlar. Eroğlu & Aydoğdu (2016) tarafından fen bilgisi öğretmen adaylarının sera etkisi konusunda bilgilerinin eksik olduğunu bildirmektedirler

Araştırmada yer alan katılımcıların iklim değişikliğinin etkisiyle birçok canlı türünün neslinin tehlikeye düşebileceğini ve canlıların ortamlarındaki farklılaşmadan dolayı adaptasyon sorunu yaşayabileceklerini belirttikleri tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmen adayları iklim değişikliğinin canlıların yaşam döngülerinde farklılaşma, popülasyonlarda dengesizleşme ve besin zincirindeki bozulmalar oluşturabileceğini belirtmektedirler. Adger vd (2009) iklim değişikliğinin etkisi ile bazı canlı türlerinde farklılaşmanın veya azalmanın olabileceğini ifade etmişlerdir. Araştırmada yer alan öğretmen adaylarının iklim değişikliği sonucunda canlıların yer değiştirebileceklerini ve görülmeyen nadir olayların(erken çiçek açma, kış uykusundan önce uyanma vb.) görülebileceğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Şen vd. (2013) iklim değişikliği sonucunda canlıların yaşam şekillerinde değişmelerin olabileceğini veya buldukları ortamlara uyum sağlayamayıp yer değiştirebileceklerine değinmiştir.

Yapılan araştırmada öğretmen adaylarının iklim değişikliğinin tarım alanlarında verimli toprakların çölleşmesine neden olabileceği yönünde fikir belirttikleri tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cevapları arasında çölleşmenin ardından su ile toprak kalitesinin bozulması ve üretilen ürünün besin değerinin kalitesizleşmesi yer almaktadır. Su kaynakları üzerinde iklim değişikliğinin nasıl bir etki bırakacağı ile ilgili sorulan soruda öğretmen adayları su kıtlığından ve sulama kanallarından bahsetmişlerdir. Bu değişkenleri sulak alanlarda taşkın görülmesi ve su kaynaklarının kalitesizleşmesi takip etmektedir. Deniz ve kara ekosisteminde iklim değişikliğinin etkisinin araştırıldığı soruda ise öğretmen adayları deniz ekosisteminde su biyoçeşitliliğinin azalacağından; kara ekosisteminde de canlıların kendine has özelliklerini kaybedeceklerinden bahsetmişlerdir. Büken vd (2017) araştırmalarında iklim değişikliğine bağlı olarak havanın aniden ısınması veya soğuması sonucunda toprağın üretkenliği azalır sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adayları iklim değişikliğinin vermiş olduğu zararı önlemek amacıyla yenilenebilir enerji kaynakları üzerinden teşviklendirme yapılabileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının teşviklendirme ile birlikte reklam ve kamu spotlarının doğru kullanımı ile iklim

değişikliği konusunda halkın bilinçlenebileceğine değindikleri belirlenmiştir. Akbulut & Kaya (2020)'nin sınıf öğretmenlerinin iklim değişikliği ile ilgili farkındalığın oluşturulması gerektiğini savunmuşlardır. Ayrıca konunun gündemde kalması amaçlı medyanın duyarlı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Keleş & Aydoğdu (2010) tarafından fen bilgisi öğretmen adayları ile yapılan çalışmada öğretmen adayları iklim değişikliğinde ve karbon ayak izinde enerji tasarrufunun önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Bu çalışmada öğretmen adayları iklim değişikliğinin sebep olduğu hastalıklar arasında sarı humma, sıtma ve enfeksiyona bağlı hastalıkları sıraladıkları belirlenmiştir. McMichael & Haines, (1997) çalışmalarında iklim değişikliğine bağlı olarak oluşan yüksek sıcaklık değerlerinin enfeksiyon hastalıklarına yol açabilecekleri belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen bu çalışmada İklim değişikliği ile mücadelede halkı bilinçlendirmenin önemine vurgu yapan öğretmen adayları, yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımına da özen gösterilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Kılınç vd (2008) tarafından ortaokul öğrencilerine yapılan iklim değişikliği çalışmasında öğrenciler elektrik kullanımında tasarruflu olunması gerektiğini ifade etmişlerdir. Yu vd (2013) Çin'de yaptıkları çalışmada iklim değişikliği konusunda halk arasında farkındalık oluşturmanın iklim değişikliği üzerinde olumlu etki bırakacağını tespit etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmen adayları kuraklık/çölleşme, sel, buzulların erimesi ve kıtlıkların görülmesi gibi durumları iklim değişikliği ile oluşabilecek afetler olarak belirtmektedirler. McAnaney (2012) çalışmasında küresel iklim değişikliğinin kuraklık, çölleşme ve fırtına gibi sonuçları meydana getirdiğine değinmiştir. Tetik & Acun (2015) tarafından turizm öğrencilerine yapılan çalışmada öğrenciler iklim değişikliği ile birlikte sel, taşkın ve kuraklık gibi sorunların oluşacağına değinmişlerdir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının birçoğunun bütün alanlarda iklim değişikliği ile ilgili gerekli mücadelenin verilmediğini dair görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Meehan vd (2016) lise müfredatı üzerinden yaptığı çalışmada derslerde iklim değişikliği konusunun yeterli seviyede anlatılmadığını ve gereken mücadelenin yeterli miktarda verilmediğini belirtmiştir.

İklim değişikliği ile ilgili hazırlanan politikaların ve çalışmaların sorulduğu soruda öğretmen adayları en çok Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi'ne değinmişlerdir.

İklim değişikliği hakkında öğretmen adaylarının bilgi ve görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yürütülen bu çalışmada iklim değişikliği ile ilgili bilgi düzeylerinin yeterli olduğu söylenebilir. Katılımcıların iklim değişikliğinin farklı boyutlarına ait farkındalıkları genel itibarıyla bulunmaktadır, ancak bu farklı boyutlarda oluşabilecek olumsuz etkilere karşı bilgi düzeyleri sınırlıdır. Araştırmada yer alan katılımcıların iklim değişikliğinin etkileri üzerine aynı görüşleri belirttikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının iklim değişikliği ve etkileri üzerine bilgi düzeylerinin artırılması gerektiği düşünülmektedir Şen & Özer (2018) öğretmen adaylarının iklim değişikliği sorularına vermiş oldukları cevapların tatmin edici ve yeterli olduğunu bildirmektedirler. Gülsoy (2018)'in üniversite öğrencilerinin bu konudaki bilgi düzeylerinin yeterli ancak geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler incelendiğinde İklim değişikliği ile öğretmen adayları tarafından verilen yanıtların daha çok medyadan öğrenilmiş bilgiler üzerinden verildiği düşünülmektedir. İklim değişikliği konusunda bilinci artırmak ve farkındalık oluşturmak adına medyanın etkin şekilde kullanılmasının doğru olacağı düşünülmektedir. Biçer & Vaizoğlu (2015)'nin üniversite öğrencilerinin iklim değişikliği konusundaki bilgilerini sosyal medya üzerinden elde ettiklerini tespit ettiklerini belirtmektedirler

Araştırmada elde edilen verilerin incelenmesi ile genel olarak iklim değişikliği ile ilgili kendilerine yöneltilen sorulara fen bilgisi, biyoloji ve sınıf öğretmen adaylarının daha yeterli cevaplar verdikleri gözlemlenmiştir. Bu durumun söz konusu branşlarda çevre vb. derslerinin daha fazla verilmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Aksan & Çeliker (2013) tarafından ilköğretim öğretmen adayları ile yapılan küresel ısınma araştırmasında çevre eğitimini her sınıf düzeyinde almış olan öğretmen adaylarının sorulara daha tatmin edici cevaplar verdikleri belirlenmiştir.

4.1. Öneriler

Bu araştırmada ele alınan “İklim Değişikliği” konusu evrenseldir ve etkisi tüm insanlığı ilgilendirmektedir. Bu sebeple toplumsal ve bireysel yapılabilecek uygulamalar ve alınacak tedbirler insanoğlunu iklim değişikliğinin oluşturduğu olumsuzluklardan koruyacaktır. Devletlerin hem ülkeler arası hem de kendi içlerinde iklim ile ilgili politikalar belirlemesinin toplumu bu yönde teşvik etmesinin önemi tüm dünyaca bilinmektedir. İklim değişikliği konusunda tüm kaynakların seferber edilerek başta eğitim temel olmakla birlikte, medya organlarının etkin şekilde kullanılması ve halkın iklim değişikliği hakkında bilinçlendirilmesinin önemi yadsınmaz bir gerçektir. Eğitim alanında eğitimin her kademesinde öğrenci seviyesine uygun olarak konunun önemine dikkat çekerek çevre dersleri verilmelidir. Yapılan bu araştırmada, öğretmen adaylarının iklim değişikliği hakkında bilgi ve görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Toplumun farklı katmanlarında daha kapsamlı çalışmalar yapılarak mevcut durumun belirlenmesinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Etik Beyan: Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanmasında, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Yazarların makaleye katkı oranları eşittir. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde ANKAD Dergisi Yayın Kurulunun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD Dergisi dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederiz. Ayrıca Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 05.04.2022 tarih ve 2022-457 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

KAYNAKÇA

- Adger, W.N., Dessai, S., Goulden, M., Hulme, M., Lorenzoni, I., Nelson, D.R., Naess, L.O., Wolf, J. & Wreford, A. (2009). Are there social limits to adaptation to climate change? *Climatic Change*, 93, 335–354.
- AFAD, (2017). *Türkiye’de iklim değişikliğinden kaynaklanan afet risklerinin belirlenmesi ve azaltılması için kapasitenin artırılması*. Yasal ve Kurumsal Boşluk Analizi Final Raporu, Ankara. 17.
- Akay, D.S., Akca, G., Atik, A.D. & Erkoç, F. (2020). Yaşam bilimleri profesyonellerinin iklim değişikliğinin sağlık etkileri konusunda eğitim ihtiyaçları var mı? *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(1), 141-151.
- Akbulut, M. & Kaya, A.A. (2020). Bir afet olarak küresel iklim değişikliği ve ilköğretim öğretmenlerinin iklim değişikliği farkındalığının incelenmesi: Gümüşhane ili örneği. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 112-124.
- Aksan, Z. & Çeliker, D. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının küresel ısınma konusundaki görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 49-67.
- Arı, İ. (Ed.) (2018). *İklim değişikliği ve kalkınma*. Ankara: T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı.

- Atik, A.D. & Doğan, Y. (2019). Lise öğrencilerinin küresel iklim değişikliği hakkındaki görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences*, 3 (1) , 84-100.
- Ay, F. & Yalçın Erik, N. (2020). Üniversite öğrencilerinin küresel ısınma ve iklim değişikliğine yönelik bilgi ve algı düzeyleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 44(2), 1-18.
- Aydın, F. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin küresel ısınma konusundaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(4), 15-27.
- Baer, H. & Singer, M. (2014). *The anthropology of climate change*. London: Routledge.
- Bakkenes M., Eickhout, B. & Alkemade, R. (2006). Impacts of different climate stabilisation scenarios on plant species in europe. *Global Environmental Change*, 16(1), 19-28.
- Biçer, B.K., & Vaizoğlu, S.A. (2015). Hemşirelik bölümü öğrencilerinin küresel ısınma/iklim değişikliği hakkındaki bilgi ve farkındalıklarının belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 2(2), 30-43.
- Bilgili, M.Y. (2021). Sıfır atık yaklaşımının kökenleri ve günümüzdeki anlamı. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(40), 683-703.
- Büken, M.E., Cakan, H. & Yüceer, N.S. (2017). *Climate change projections of Saimbeyli pinus nigra forests. [Duman F (der.)]* Ecology 2017 Konferansı. Kayseri, Türkiye.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Campell, A. N. & Reece, J.B. (2010). *Biyoloji* (3.Baskı). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Çelik, H., Başer Baykal, N. & Kılıç Memur, H.N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 379-406.
- Çevre ve Şehircilik Bakanlığı (2012). *İklim değişikliği ulusal 2011-2023 eylem planı*, Çevre Yönetimi Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Çevre ve Şehircilik Bakanlığı (2017). *Sağlık kuruluşları atıksu/sıvı atık yönetimi el kitabı*, Çevre ve Şehircilik Bakanlığı Çevre ve Temiz Üretim Enstitüsü, Ankara.
- Demir, A. (2009). Küresel iklim değişikliğinin biyolojik çeşitlilik ve ekosistem kaynakları üzerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Çevre Bilimleri Dergisi*, 1(2), 37-54
- Demirbaş, M. & Aydın, R. (2020). 21. yüzyılın en büyük tehdidi: küresel iklim değişikliği. *Ecological Life Sciences*, 15 (4), 163-179.
- Doğan, S., Doğan, E. & Tüzer, M. (2020). Küresel ısınma ve iklim değişikliği: bilimsel uzlaşmadan politik ayrışmaya. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 1453-1484.
- Ediger, V.Ş. (2008). Küresel iklim değişikliğinin uluslararası ilişkiler boyutu ve Türkiye'nin politikaları. *Mülkiye*, 17(259), 133-158.
- Epstein, P.R. (2000). Is global warming harmful to health? *Scientific American*, 283(2), 50-57.
- Ergin, A., Akbay, B., Özdemir, C. & Uzun, S.U. (2017). Tıp fakültesi öğrencilerinin küresel ısınma ve sağlığa etkileri ile ilgili bilgi, tutum ve davranışları. *Pamukkale Tıp Dergisi*, 10 (2), 172-180.

- Eroğlu, B. & Aydoğdu, M. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının küresel ısınma hakkındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2) , 345-374.
- Green, R.E., Harley, M., Miles, L., Scharlemann, J., Watkinson, A. & Watts, O. (2003). *Global climate change and biodiversity, university of East Anglia*, Norwich, UK April 2003, Summary of papers and discussion.
- Gül, M. & Yaman, K. (2021), Türkiye’de atık yönetimi ve sıfır atık projesinin değerlendirilmesi: Ankara örneği, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 35(4), 1267-1296.
- Gülsoy, E. (2018). *Üniversite öğrencilerinin küresel ısınma ve iklim değişikliği üzerine bilgi düzeyi ve algıları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Hedge, S.S., Murthy, N.S., Shalini, C.N., & Sandeep, K. R. (2012). Awareness of global warming among school teachers in coastal Karnataka. *Indian Journal Prev. Soc. Med*, 43(4), 383-388.
- Karakaya, E. & Özçağ, M. (2003). *Türkiye açısından Kyoto Protokolü’nün değerlendirilmesi ve ayrıştırma (decomposition) yöntemi ile CO₂ emisyonu belirleyicilerinin analizi*. VII. ODTÜ Ekonomi Konferansı, Ankara.
- Keleş, Ö., & Aydoğdu, M. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ekolojik ayak izlerini azaltma yolları konusundaki görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(3), 171-187.
- Khalid, T. (2001). Pre-Service teachers’ misconceptions regarding three environmental issues. *Canadian Journal of Environmental Education*, 6, 102-120.
- Kılınç, A., Stanisstreet, M., & Boyes, E. (2008). Turkish students’ ideas about global warming. *International Journal of Environmental and Science Education*, 3(2), 89-98.
- Leiserowitz, A. (2003). *Global warming in the American mind: the roles of affect, imagery, and worldviews in risk perception. Policy Preferences and Behavior, Environmental Science, Studies and Policy*. University of Oregon.
- McAnaney, S.C. (2012). Sinking islands-formulating a realistic solution to climate change displacement. *New York University Law Review*, 87, 1172-1209.
- McMichael, A. J. & Haines, A. (1997). Global climate change: potential effects on health. *BMJ*, 315, 805-809.
- Meehan, C.R., Levy, B.L. & Collet-Gildard, L. (2016). Global climate change in U.S. high school curricula:Portrayals of the causes, consequences, and potential responses. *Science Education*, 102, 498-528.
- Nizar, M., Munir, E., Munavar, E. & Irvan, M. (2018). Implementation of zero waste concept in waste management of Banda Aceh City. *Journal of Physics: Conference Series*, 1116, 1-12.
- Olgun, E. & Kantarlı, S. (2020). İklim değişikliğinin sağlık üzerine etkileri. *Doğanın Sesi*, (5), 13-23.
- Polat, K., & Dellal, İ. (2016). Göksu deltasında çeltik yetiştiriciliği yapan üreticilerin iklim değişikliği algısı ve iyi tarım uygulamaları yapmalarında etkili faktörlerin belirlenmesi. *TEAD*, 2(2), 46-54.

- Steffen, W., Richardson, K., Cornell, E. S. & Fetzer, I. (2015). Planetary boundaries guiding human development on a changing planet. *Science*. 347(6223).
- Şeker, S. & Hacıeminoğlu, E. (2021). *Sürdürülebilir kalkınma ve iklim değişikliği*. Ankara: İksad Yayınevi.
- Şen, G., & Özer, Y.E. (2018). Üniversite öğrencilerinin iklim değişikliği ve çevre sorunları konusundaki farkındalıklarının değerlendirilmesi: Dokuz Eylül Üniversitesi kamu yönetimi örneği. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 667-688.
- Şen, Ö.L., Bozkurt, D., Göktürk, O.M., DüNDAR, B. & Altürk, B. (2013). *Türkiye'de iklim değişikliği ve olası etkileri*. 3.Ulusal Taşkın Sempozyumu. S.9.
- Tetik, N. & Acun, A. (2015). Turizm öğrencilerinin küresel ısınma ve iklim değişikliği algısı ve görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 8 (41), 1459- 1476.
- Tok, G., Cebesoy, Ü.B. & Bilican, K. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının iklim değişikliği farkındalıklarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (2), 23-36.
- Türkeş, M. (2004). Küresel iklim değişikliği ve olası sonuçları, *Hava Kuvvetleri Dergisi*, 348, 70-77.
- Türkeş, M. (2008). Küresel iklim değişikliği nedir? Temel kavramlar, nedenleri, gözlenen ve öngörülen değişiklikler, *İklim Değişikliği ve Çevre*, 1, 26-37.
- Yu, H., Wang, B., Zhang, Y. J., Wang, S. & Wei, Y. M. (2013). Public perception of climate change in China: results from the questionnaire survey. *Natural hazards*, 69(1), 459-472.

Araştırma Makalesi/ Research Article

Belgeler Işığında 19. Yüzyıl Başlarında Çankırı’da Evlilik ve Boşanma¹*Marriage and Divorce in Çankırı in the Early 19th Century in Consideration of the Documents*Ahmet Elibol ²

Geliş Tarihi/Received Ddate: 08.07.2022

Kabul Tarihi/Accepted Date: 01.08.2022

Öz

Tarihsel çalışmalarda devlet ve hanedan tarihlerinden ziyade topluma ve kişisel tarihlere yönelinmesi özellikle 20. Yüzyılın başlarında Annales okulunun çabalarıyla hız kazanmıştır. Bu çerçevede şehir tarihi araştırmaları, özellikle geçmişte bir bölgede yaşayanların ekonomik, sosyal ve hukuki olarak yapıp etmeleri ve ilişkiler örüntüsü tarih disiplininin cazip konuları haline gelmiştir. Bu çalışmada 19. yüzyıl Osmanlısının bir sancak merkezi olan Çankırı toplumunda sosyal hayatın en temel taşlarından kabul edilen ve ailenin kuruluşunun bir gereği olan evlenme, evliliğin sonlandırılması anlamına gelen boşanma hadiseleri ve bunların hukuki uygulamaları kadı sicillerine dayanarak incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çankırı sancağı, evlenme, boşanma, Kadı sicilleri, poligami

Abstract

In historical studies, focus on society and personal histories rather than state and dynastic histories gained momentum especially with the efforts of the Annales school at the beginning of the 20th century. In this context, urban history studies, especially the economic, social, and legal activities of those who lived in a region in the past, and the pattern of relations have become attractive subjects of the discipline of history. In this study, marriage, which is considered as one of the most cornerstones of social life and a requirement of the establishment of the family, and divorce, which means the dissolution of marriage, and their legal practices in Çankırı society, which was a sanjak center of the 19th century Ottoman Empire, were investigated based on the Kadi's registers.

Keywords: The sanjak of Çankırı, marriage, divorce, Kadi's registers, polygamy

1-GİRİŞ

Kadim felsefe “insan”ı bir mikrokosmos (küçük evren), “evren”i de makrokosmos (büyük evren) olarak değerlendirir. Bu anlamda belirtilen kavramlar ve anlayışı toplum bilimine taşıyıp yine analogi yaptığımızda denilebilir ki; “aile” bir mikrokosmos, “toplum” ise bir makrokosmostur. Bundan dolayı aile ve toplum kavramlarının farklı dillerde çoğu zaman birbirlerinin yerine geçtiği bir vakiydir (Canatan, 2011, 53). Toplumların tarihsel vetire içerisinde gösterdikleri değişimden dolayı “Aile”nin yapısı, mahiyeti ve anlamı da belirtilen süreç içerisinde önemli değişikliklere uğradığından, kavramı tarif etmek ve açıklamak oldukça zor görünmektedir.

Bu makalede Osmanlı Anadolu Eyaleti’nin bir sancak merkezi olan Çankırı’da aile kurumunun şekillenişinde en temel unsur olarak karşımıza çıkan evlenme, dayandığı hukuki ve kültürel

¹ Bu çalışma “Yakınçağ Başlarından Tanzimat’a Kadar Çankırı (1789-1839)” adlı doktora tezinden genişletilerek üretilmiştir.

² Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Dr. Öğr. Üyesi., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü, e-posta: ahmet.elibol@hbv.edu.tr <https://orcid.org/0000-0003-3837-1176>

normlar, çok eşlilik, boşanma gibi hadiseler 19. yüzyıl başlarındaki kadı sicilleri verileri ışığında incelenmeye çalışılmıştır. Özellikle Osmanlı devlet ve toplum yapısının bu dönem itibarıyla hala büyük ölçüde geleneksel temelli olduğu hesaba katıldığında bu tarz ilişkiler ağının önceki uzunca süreli devirlerden uzanıp geldiğini düşünmek çok yanıltıcı olmaz. Devlet ve toplum arasındaki ilişkilerde en temel kıstas ve dayanak noktası olarak muhakkak ki İslam hukuku referans alınmıştır. İslam fihkî, özellikle Hanefî fihkî kadı mahkemelerince suç ve cezalar bahsinde olduğu gibi aile hukukunun işleyişi ve yerine getirilmesinde de en temel kaynaktır. Ancak aşağıda sunulacak örneklerde de görüleceği üzere Çankırı’da İslam hukukundan ayrı olarak örfün de bazen hukukla çatışacak kadar canlı olduğu müşahade edilmektedir. Bu anlamda hukukun uygulayıcısı olan kadılar bir yana devletin merkezi de bu gibi ikilikler karşısında resmi hukukun işleyişini mühim ve hayati görmektedir.

Toplumun temelini aile oluşturmaktadır. Muhakkak ki ailenin teşekkülünü temin eden en önemli adım evlenmedir. Evlenme, aralarında evlilik engeli bulunmayan bir kadın ve bir erkeğin ortak bir hayat kurup sürdürmek, evlat yetiştirmek maksadıyla gerekli bağı meydana getirmek üzere yaptıkları bir akit olarak tanımlanabilir (Kurt, 1998, 13). Boşanma ise evlilik akdinin sona ermesi ile ortaya çıkan bir durumdur. 19. yüzyıl başlarında Çankırı havalisinde birçok kadı sicilinde evlenme, evlenmeye giden yolda tahakkuk eden safhalardan olan namzetlik (nişanlılık), başlık usulü, nikâhın gerçekleşmesi ve çeşitleri, çok eşle evlilik, boşanma şekilleri ve bunların hukuki uygulamalarına dair önemli örneklere rastlamak mümkün olabilmektedir. Bu süreçler aşağıda, zikredilen belgeler ışığında incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

2-YÖNTEM

Bu araştırmada 1792-1832 tarihleri arasında Çankırı Sancağına ait altı adet kadı sicili taranarak elde edilen bulgular diğer telif eserlerin de yardımıyla değerlendirilerek genellemelere ulaşılmıştır. Ayrıca tereke gibi kayıtlardan hareketle özellikle çok eşlilik, mehr-i müeccele gibi uygulamalar tablolar eşliğinde mütalaa edilmiştir.

2.1 Etik Kurul Onayı

Araştırmada Milli Kütüphane Eski Yazmalar Arşivi veri tabanı üzerinden gerçekleştirilen tarama sonucunda belirlenen arşiv belgelerinin erişime açık verilerinden yararlanılmıştır. Açık erişim verileri kullanıldığından etik kurul izni gerektirmemektedir.

3-BULGULAR

3.1-Evlilik

Evlilik niyetiyle hareket eden kişiler toplumun örf-adetleri ve mevcut hukuk sisteminin öngördüğü şekilde bazı safhalardan geçip nikâhlanarak evlenebiliyorlardı. Bu safhalar aşağıdaki alt başlıklarda incelenmiştir.

3.1.1-Başlık Âdeti

İncelediğimiz kadı sicillerinde doğrudan “başlık” ifadesine dair bir belgeye rastlayamadık. Ancak anlaşıldığına göre bu bir gelenek olarak Türk toplumunda çok eskilerden günümüze kadar devam ede gelmiştir. Bu geleneğe göre kızın velisi, kızını istediği gence vermekte ve bunun karşılığında para ya da mal almaktadır. Bu âdetin Osmanlı döneminde “namzetlik akçası”, “kalın” ve hatta yanlış bir adlandırma ile “mehr” olarak adlandırıldığına şahit olunmuştur (Ortaylı, 2000, 60). Mehir bilindiği gibi İslam hukukunun kadını sosyal yönden

güvence altına alan bir müessesesi olarak karşımıza çıkmaktadır ve kadının bizzat mülküdür³. Oysa başlık âdetinde para ya da malın kızın velisine verildiği bilinmektedir.

3.1.2-Namzetlik (Nişanlılık)

Kelime anlamı aday olmaktır. İstilahi anlamda, bugünkü kullanılan şekliyle nişanlanmak, evlilik için karşılıklı söz vermek demektir.

Namzetlik hukuki belgelere, yani incelediğimiz kadı sicillerine, ancak bu durumun sona ermesi şeklinde intikal etmiştir. Namzetliğin başlangıcına dair hemen hiçbir vesika şeriyeye sicillerinde görülmemektedir. Bu da demektir ki nişanlanmak isteyen iki gencin kadı huzuruna bizzat ya da vekilleri aracılığı ile gelerek bu durumu tescil ettirmesi söz konusu değildir.

Osmanlı toplumunda evlenmeye karar verenler, dünürlük (hıtbe) ve söz kesme işleminden sonra, genellikle belirli bir süre nişanlı kalırlardı (Kurt, 1998, 24). Bu şekilde evlenmeden önce birbirlerini daha yakından tanıma fırsatına kavuşmaktaydılar. Namzetlik süresinin sonunda ki muhtemelen namzetliler ve aileleri bir süre tayin etmekteydiler⁴ ve bu süre çoğu zaman bir iki sene bazen de altı yedi seneye kadar çıkabilmektedir (Köstüklü, 1996, 24). Genellikle namzetli olanlar evlenmekteydiler. Ancak bazı durumlarda nişan bozulmaktadır. Mahkemeye intikal eden davalarda genellikle velisi tarafından küçükken bir şahsa namzet edilen kız çocuklarının baliğa olduklarında namzet olunan kişileri istemedikleri, kendisinin beğendiği veya istediği bir kişiyle nikâh akdi yapıldığı görülmektedir. Mesela 1817 tarihli bir kayıt buna bir örnektir: “*Kengri kazasına tâbi Yukarıçavuş karyesinden Ayşe binti Ahmed nâm bikr-i bâliğa bi tav’ihi meclis-i şer’ e gelüb takrîr-i kelâm ider ki; bundan ‘akdem işbu amucam Kurd Hüseyin sağire iken beni Yukarıpelidözü karyesinden Türkmén Karaca’nın oğlu Ahmed’e namzet etmiş olub lâkin mezbûr Ahmed vesâir kimesne ile beynimizde nikâh vâki’ olmayub şimdi amucam mezbûr Hüseyin beni mukaddem namzed eylediği mezbûr Ahmed’e ve vâlidem dahî işbu hâzirü’l-bi’l-meclis Kiçeci Karaca’nın oğlu Mehmed’e tezvîc etmek murâd eylediklerinde mezbûrânı istemem ancak kendi rızâm ile nefsimi Kahveci Osman oğlu Ali nam kimesneye yüzellibir guruş mehr-i müeccele ve beynimizde mu’ârefe olan mu’accele ile ber vech-i şeri’at-ı Ahmediyye ‘akd u tezvîc eyledim dedikde...*” (ÇŞS-23, 69).

Bazı durumlarda iki kişi namzet olunduktan hemen sonra “*bi’l-âhare Şeri’at-ı Ahmediyye müceddeden nikâh olunur*” diyerek kendi aralarında nikâh dahi kıydıkları vaki olabilmektedir. Çankırı’da Alacamescit mahallesi’nden Hamide binti Hüseyin nam bikr-i bâliğa aynen bu şekilde sagir Seyyid Ahmet ile velileri tarafından namzet olunup nikâhlanmış, ancak kadı “*bu misüllü nikâhın sıhhati olmadığı*”na hükmetmiş ve Ahmet’in Hamide’den el çektirilmesine karar vermiştir (ÇŞS-23, 23).

Namzetlikle ilgili sicillere yansıyan bir başka dava konusu da namzetliğin sona erdirilmesiyle kız veya erkek tarafının namzetlik süresince birbirlerine verdikleri hediye, para veya eşyayı talep etmeleriyle vaki olmaktadır. Ancak bu talep tek taraflı mı gerçekleşmekte yani sadece erkek tarafı mı verdiği eşya veya parayı - ki bu para ve eşyanın başlık âdetine müteallik olup

³ Ortaylı, bu geleneğin İslam hukuku ve dolayısıyla İslam hukukundaki “mehr” ile bir alakasının olmadığını, buna rağmen mahallin kadı veya naipleri, uygulamanın İslami mehr müessesesi ile mutabık olup olmadığına çok fazla dikkat etmeksizin o mahallin nizam ve örfüyle ihtilafa düşmemek için müesseseyi kabul eden hükümler verir ve bu tür davalara bakarlar demektir. Bu âdetin geçmiş asırlarda İslam hukuku müesseselerinin uygulanmaması biçiminde yaşadığını ve menşeinin çok eskilere gittiğini de ifade etmektedir (Ortaylı, 2000, 60).

⁴ Örneğin, 6 Haziran 1799 tarihinde Çivi karyesinden Ayşe binti Ahmet isimli hatun namzetlik için bir süre tayin edildiği halde sürelerinin bitimini beklemek istemeyen Hüseyin b. Mustafa’yı dava etmiş ve Hüseyin mahkeme tarafından cezalandırılmıştır (ÇŞS-18, 26).

olmadığı hususunda bazı çevrelerde şüpheler söz konusudur⁵- istemekte yoksa kız tarafının da bundan dolayı talepleri olmakta mıdır? Mâmâfih elimizdeki bilgilere istinaden Çankırı temelinde bunun tek taraflı olduğu yönünde bir bilgiye sahibiz. Örneğin; *Yapar Mahallesinden İbrahim b. Halil, Aşağıalagöz karyesinden Hatice binti Mehmet nâm hâtun mahzarında bundan 'akdem kızı Emine'ye namzed olduğumda yüzelli gurusluk nükûd ve eşyâm geçmiş idi mezbûre Emine fevt oldukda geçmiş alacağımı talep ederim dedikde...* (ÇŞS- 18, 35). Mahkeme sonunda hâkim, İbrahim'in alacaklarının tahsil edilmesine karar vermiştir.

Yine namzetliğin nihayet bulması sonucu iade edilen para ve eşya hususunda bir belge ilginçtir. Hocahasan karyesinden Veliyyüddin Alemdaroğlu Seyyid Ali aynı karyeden Çublahoğlu kızı Fatma'yı dava ederek sekiz sene evvel Âsitane'de kendi rızası ve babası izniyle Fatma'yı kendisine nikâhladığını ancak Fatma'nın dört sene evvel mahkemede hazır bulunan İmancıoğlu Seydullah'la evlendiğini iddia etmiş, Fatma cevabında; “*sekiz sene mukaddem beynimizde namzed olunub lâkin nikâh vâki olmadı*” diyerek bunu reddetmiştir. Ali'nin davasını ispatlayacak delil ve şahitler getiremediğinden davadan çekilmek zorunda kaldığını ancak “*hîn-i namzedlikde i'tâ eylediğim hediye ve rusûm-i namzed olarak bâ-defter eşyâm olmakla*” diyerek talep ettiği üç yüz Kuruşun Fatma'dan tahsil edildiğini belgeden öğreniyoruz (ÇŞS-18, 35).

3.1.3-Nikâh

Osmanlı, hususen Türk toplumunu sosyal ve kurumsal olarak eski Türk gelenek ve görenekleri yanında kuvvetle İslam din ve hukukunun biçimlendirmiş olabileceği bir postüla olarak kabul edilebilir. Bundan dolayı evlenme ve nikâhın tescili hususunda İslam hukukunun neleri vaz ettiği tabii ki konuya açıklık kazandırılması bakımından önemlidir.

İslam hukukunda evlenme, tarafların icap ve kabulüyle karşılıklı olarak akdedilen bir akit olarak görülmüştür. Bundan dolayı herhangi bir memur, devlet görevlisi ya da bir din görevlisinin nikâha iştirak etmesi söz konusu değildir. Ancak bazı durumlarda hakimın evlenmeye müdahale edebileceği de kabul edilmiştir. Mesela velisi olmayan küçüklerin ve bazı hallerde buluğa eren kadınların evlendirilmesi hâkimin görevi olduğu gibi velayet yetkisini kötüye kullanan velilerin, velisi oldukları kişilere sebepsiz yere evlenme müsaadesi vermemesi ve başka durumlarda kadının müdahalesi vaki olabilmektedir. Fakat bunun, gerçek anlamda nikâha devlet müdahalesi olmadığı açıktır (Cin, 1974, 282).

Şer'i olarak lüzum görülmemesine rağmen bazı İslam devletleri ve Osmanlı'da uygulama farklı olmuştur. Mevcut Osmanlı kadı sicillerinden de anlaşılacağı üzere evlenme akitlerinin devlet kontrolünde olduğu ve kadı tarafından sicillere işlendiği bilinmektedir. Muhtelif kadı sicilleri bunun örnekleri ile doludur (ÇŞS-18, 48, ÇŞS-18, 53, ÇŞS-23, 74, ÇŞS-23, 89, ÇŞS-24, 1, ÇŞS-24, 212, ÇŞS-25, 1, ÇŞS-25, 215)⁶.

Bu sicillere geçirilen evlenme kayıtlarında bazen bir kıza iki kişi talip olmakta, kız bunlardan beğendiği ve istediği birisini seçerek evlenmektedir. İnallı aşiretinden Gündoğmuş köyü sakinlerinden Fatma, yine bu köyden Ömer'i istememiş diğer talibi Şabanözü'ne bağlı Ödek köyünden Süleyman'la nikâhlanmışlardır (ÇŞS-18, 64). Kadı sicillerinde müşahede ettiğimiz Müslümanlara ait nikâhların yanında gayrimüslimlerin de nikâhlarını tescil ettirdiklerini

⁵ Abacı, bunun *başlık* âdetiyle ilgisinin olmadığını savunmaktadır. Abacı, Bursa Şer'iyye Sicilleri'nden verdiği bir belge örneğinde kız tarafının da namzetlik süresince erkek tarafına hediye veya mallar verdiğini bildirmektedir (Abacı, 2001, 141).

⁶ Mesela 15 Zilkade 1215 (3 Mart 1801) tarihli bir belge şöyledir: “...*Absarı karyesinden Hanife binti Hüseyin nâm bîkr-i bâliğa Korgun karyesinden Pehlivan Mustafa mahzarında bir kimesneyle beynimizde nikâh olmayub lâkin mezbûr Mustafa sağır oğlu Ali'nin nefsi için bi'l-velâye 'akdima tâlib olmağla ber vech-i şeri'at-ı ahmediyye ve yüzbir gurus mehr-i müeccele ile nefsimi tâlibim mezbûr Ali'ye tezvîc eyledim dedikde mezbûr Mustafa dahi vech-i meşrûh üzere mezbûr Hanife oğlu sağır Ali'nin nefsi için 'akd u tezevvüc eylediği i'lâm-şod'*”, (ÇŞS-18, 55).

bilmekteyiz. Kayserbey mahallesinde oturan Meryem binti Yorgi isimli zimmiye ile aynı mahalleden Kürkçü Anastas mahkemeye gelerek aralarında kararlaştırdıkları mehr-i müeccele ile evlenmişlerdi (ÇŞS-18, 53). Gayrimüslimlerin kendi ruhani reisleri değil de kadıyı tercih etmesi muhtemeldir ki kadı evlilik tescilinin daha ucuz olmasındandı (Ekinci, 2006, 50).

Çoğu nikâhların kadı ve şahitler huzurunda kıyıldığı ve bunun kayıtlara geçirilmek suretiyle tescil edildiğini varsayabiliriz.⁷ Ancak vaki olan nikâhların tamamının kadı tarafından tescil olunmadığı da aşikârdır. Bunun en büyük sebebi, kişilerin yaşadıkları mahallerdeki imamlara nikâhların kıyılması hususunda yetki verilmiş olmasıdır. Evlenecek olan kişiler, evlenmeye dair herhangi bir engellerinin olmadığını gösterir bir belge-muhtemelen bu kişilerin buldukları köy, kasaba veya mahallenin ileri gelenlerince verilmektedir- ile kadıya müracaat etmekte, kadı, bunu tasdik ederek mahalle imamına nikâh için izin vermektedir (Abacı, 2001, 143).

Bunun yanında kadı izni olmayan nikâhların şer'i olarak geçerli olduğunu fakat bu tür nikâhın kıyıldıktan sonra hukuki anlamda bir niza zuhurunda problem çıkartabileceği göz önüne alınmalıdır. Bu bağlamda Kalecik kazasına bağlı Kargın köyünden Mustafa bin Ahmet mahkemeye gelerek Fatma binti Ömer adlı hatunla elli gün evvel nikâhlandığını ve halen zevcesi olduğunu şahitlerle ispatlamış, lakin daha önce *izn-i kâdı* bulunmadığından dolayı *ihtiyaten* kadı huzurunda nikâhını tasdik ettirme gereğini hissetmiştir (ÇŞS-18, 58). Mâmâfih kadı izni olmadan yapılan nikâhların sonunda niza veya anlaşmazlık zuhur ederse, dava, yine de kadı huzuruna gelmekte ve kadı tarafları dinlemektedir.⁸ Mirahor mahallesinden Ayşe binti Mehmet bu şekilde evlendiğini itiraf etmiş olmasına rağmen zevciyle olan davaları görülmüştür (ÇŞS-18, 43).

Tabii ki devletin, nikâhları kayıt altına alma çabasında, hukuki kaygılar yanında maddi yönden gelir temin edici taraflarını da gözettiğini hesaba katmak gerekir. Devlet, bildiği gibi kıyılan nikâhlardan belirli oranlarda nikâh resmi almakta ve bunu hukuk sisteminin önemli finans kaynaklarından birisi olarak görmektedir (Abacı, 2001, 144).

Kadı sicillerindeki evlenmeye dair kayıtlarda daha önce örneklerini verdiğimiz belgelerde şahit olduğumuz gibi erken yaşlarda evlendirme hadiselerine rastlanmaktadır. Bu gibi durumlarda evlendirilecek olan “sagirler” yakınları olan anne, baba veya bir akrabası velayet ve vekaletiyle kadı huzurunda evlendirilmektedir. Mesela 1807 yılında Kayserbey Mahallesi Puşyan taifesinden Fatma binti Mehmet, kızı sagire Dudu’yu, yine aynı taifeden Mehmet bin Ali’nin oğlu sagir Mehmet’e mahkemede muayyen bir mehir miktarıyla tezevüc eylemiştir (ÇŞS-21, 87). Çankırı Şeriyeye Sicillerinde erken evlendirmeye dair muhtelif örnekler mevcuttur (ÇŞS-18, 49, ÇŞS-21, 10, ÇŞS-23, 69). İslam hukukunda küçük yaşta evlendirilen çocuklar için herhangi bir engelleyici müeyyide bulunmamaktadır ki Osmanlı mahkemelerinde de hükmün genel içtihadı göre verilmesi dolayısıyla velisi tarafından evlendirilen küçük çocuğun nikâhı geçerli addedilmiştir (Kurt, 1998, 21). Bu durum Osmanlı toplumunda sosyal bir gerçeklik olmasına rağmen bazı belgelerde bu gibi evliliklerden kötü neticeler hasil olduğuna şahit olunmaktadır.⁹

⁷ “Liva-yı Kengri’de vaki nefs-i Kalacık mahallatından Düşkünler Mahallesinden Ali bin Mustafa mahalle-i mezburdan Seyyid Ahmed bin Mustafa ve Hatice binti Mehmed nam hatun mahzarında bundan akdem kazamız hakimi Feyzullah Efendi huzurunda ber vech-i şeriat-ı ahmediyye ve ikiyüzellibir Guruş mehr-i müeccele ile nefsinı bana tezevüc eyleyüb...” (ÇŞS-18, 73).

⁸ M. Akif Aydın bunun aksini iddia etmekte ve kadı izni olmayarak yapılan nikahlarda daha sonra bir mesele çıktığında hakimın davayı dinlemediğini ileri sürmektedir (Aydın, 1982, 8).

⁹ Bu hususa müteallik bir belgede “Mirahur mahallesinden Ayşe binti Mehmet nâm sağıre meclis-i şer’e gelüb hâlen ben oniki yaşında ve nâ bâliğa iken Halil bin Yusuf nâm kimesneye ‘akd-ı nikâh etmişler ve bundan ‘akdemce mezbûr Halil’in vâlidesi Emine ellerini kafam üzerine tutub oğlu Halil dahi cebren bikrimi izâle eyledi su’al oluna dedikde Halil cevâbında mezbûre Ayşe onbeş yaşını teknil edib ve tarafeynden ‘akd-ı nikâh ve Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi (ANKAD)

Erken evliliğin genel evlilik oranları içindeki payları hususunda, nikâhların tamamının kayıtlara geçirilmemiş olduğu gerçeğini de hesaba katarak kat'î bir neticeye ulaşmak oldukça zordur. Yani bu durumda, Çankırı ve yakın kültürel coğrafyasında evlilik yaşının görece düşük olduğunu ancak bir varsayım olarak sunabiliriz. Bunun yanında erken evliliğin, devrin sosyal şartlarını ve geleneksel tarım toplumu pratiklerini hesaba kattığımızda fert ve aile için önemli faydalar sağladığı tahmin edilebilir.

Evlilik kayıtlarında görülen en mühim hususlardan biri ise daha önce kısmen bahsettiğimiz *mehirdir*. Bu, nikâh sırasında erkeğin kadına verdiği veya vermeyi taahhüt ettiği mal ya da paradır. Kadını sosyal ve ekonomik yönden güvence altına alan hukuki bir uygulama olan mehir kadının bizzat hakkı ve kendi malıdır. İslam Hanefî fihında mehrin asgari miktarı tayin edilmiştir ki bu 10 dirhem gümüşe tekabül eden para veya onun muadili olan eşyadır (Bilmen, 1975, 116).

Şeriyeye Sicillerinde gördüğümüz nikâh kayıtlarında mehir miktarı kesinlikle belirtilmiştir. 9 Eylül 1823 tarihli bir evlenme kaydında, Toht kazasına tabi Topuzsaray köyünden Meryem bint-i Halil aynı köyden Hasan bin Mustafa ile 201 Kuruş mehr-i müeccele ve aralarında mukavele olunan 100 Kuruş mehr-i muaccele ki toplam 301 Kuruş ile hâkim huzurunda nikâh kıydırmışlardır (ÇŞS-24, 1). Burada dikkati çeken husus mehrin iki çeşit olduğudur. Mehr-i muaccel erkeğin kadına nikâh sırasında verdiği parayı işaret etmektedir. Mehr-i müeccel ise hâlihazırda ödenmiş değildir. Müecceldeki bu para veya muadili eşya kadına istikbalde vukua gelebilecek herhangi bir boşanma veya kocanın vefatı zuhurunda tereke taksiminden evvel ödenecek miktarı bize bildirmektedir. İncelediğimiz kayıtlarda mehr-i müeccelin mahkemece kesinlikle tayin ve tespit edildiğini, buna mukabil mehr-i muaccelin genellikle evlenen kişilerin kendi aralarındaki bir anlaşmaya bırakıldığını ve zikredilmediğini görmekteyiz¹⁰. Tereke kayıtlarında mehr-i müeccel büyük oranda belirtilmiştir ve kocanın vefatıyla terekenin taksiminden evvel kadına verilmekte, yine kadının vefatında ise kocanın zimmetinden kadının terekesine dahil edilmektedir. Tereke kayıtlarındaki mehr-i müeccel miktarlarına dair veriler oldukça dikkat çekicidir. Aşağıdaki tabloda verilen ve 1803 ila 1834 yılları arasında mevcut terekelerin on altısı köylerde yaşarken vefat eden şahıslara aittir. Geri kalan kısmı ise şehir merkezi veya kasabalarda vefat etmişlerdir.

Tablo 1. Terekelerdeki Mehr-i Müeccel Miktarları (1803-1834).

Mehr-i Müeccel Miktarı (Kuruş)	Sayısı	Toplam Sayıya Oranı (%)
21-41 arası	12	%7,1
50-91 arası	49	%29,3
100-141 arası	47	%28,1
150-200 arası	15	%8,9
201-250 arası	11	%6,5
251-500 arası	6	%3,5

Serdâr'ın Ebubekri'ni tevkil edib mahalle imâmı 'akdeyledi ve velisi Deli Ahmed izniyle hâlen zevcem olmağla râzî eyledim deyu def'le mukâbele gibbe'es-suâl istintâk ve'l inkâr mezbûre Ayşe hâl-i sağirinde nefsinin tevzice mezbûr Ebubekir'i tevkil eylediği gayr-i câiz ve mu'teber olmağla beynlerinde olan nikâhın fesâdı ve 'adem-i sıhhati zâhir ve numâyân olmaktan-nâşi..." (ÇŞS-18, 43).

¹⁰ Mesela Haziran 1832 tarihli bir vesikada "Şabanözü Kazasından Arablı Yusuf Kızı Ayşe nâm bîkr-i bâliğa tarafından vekili amucası İbrahim, Hasan oğlu Ömer muvâcehesinde 181 Guruş mihr-i müeccelce ve beynlerinde mukâvele olunan mu'accele ile ber vech-i şer'i akd u tezevvüc olundu" (ÇŞS-24:1(B), çoğu mahkeme kaydında zaten muaccelede hiç söz edilmemektedir (ÇŞS-18:48, ÇŞS-18:55, ÇŞS-23:74, ÇŞS-23:89, ÇŞS-23:143, ÇŞS-24:92, ÇŞS-25:215), vb.

500-801 arası	5	%2,9
Belirtilmeyen	22	%13,1
Toplam	167	%100

(ÇŞS-18-21-22-23-24-25)

Bu yıllar arasında Çankırı’da 21 ilâ 801 kuruş aralığında mehr-i müeccel verildiği görülmektedir. Ancak yoğunlaşma 50-101 Kuruş arasındadır. Yüz altmış yedi tereke arasında mehr-i müeccel 101 Kuruş olarak belirtilen tereke sayısı yirmi dokuzdur ki, toplam terekelerin %17’sine tekabül eder. Yirmi üç tereke kaydında ise 51 kuruş mehr-i müeccel (%13) zikredilmiştir. Bu devirde mevcut 167 tereke arasında hiç mehir belirtilmeyen tereke sayısı ise yirmi ikidir. Bu terekelerin büyük bir kısmının dul kadın veya karısı daha önceden vefat etmiş kişilere ait olduğu tahmin edilebilir. Çünkü ekserisinde varisler arasında kadın veya kocadan hiç bahsedilmemiştir. Mehr-i müeccel miktarı olarak en yüksek rakam ise 801 kuruştur. Bu terekenin sahibi Çankırı’da Perdedar Mahallesi’nde sakin iken 4 Aralık 1822 tarihinde vefat eden ve geçmişte devletin ilmiye sınıfında görev yaptığı anlaşılan e’s-Seyyid Ahmed Refi’ Efendi bin e’s-Seyyid Hüseyin Raşid Efendi’dir. Ahmed Refi’ Efendi geride iki zevce, biri erkek diğeri kız olmak üzere iki çocuk, 32000 Kuruşa baliğ olan ve bu devir rakamları itibarıyla hatırı sayılır bir tereke bırakmıştır (ÇŞS-24, 2). Terekesinden zevceleri Şerife Hamide’ye 801 ve Ayşe’ye de 701 kuruş mehr-i müeccel ödendiği anlaşılmaktadır.

3.1.4-Teaddüd-i Zevcat (Çok Eşle Evlilik)

Çankırı Şeriyye Sicillerindeki tereke kayıtları temel alınarak 19. yüzyıl Çankırı’ında çok eşle evlilik hususunda bazı bilgileri değerlendirmeye çalışacağız. Aşağıda verdiğimiz tabloya göre 1803 ila 1834 tarihleri arasında mevcut olan terekelere göre tek veya çok eşle evlilik nispetlerini Çankırı temelinde kısaca inceleyeceğiz.

Tablo 2. Çankırı’da Çok ve Tek Eşlilik Nispetleri (1803-1834).

Eş Sayısı	Mahalleler		Köyler	
	Sayısı	Toplama Nispeti	Sayısı	Toplama Nispeti
Tek Eşle Evli	89	% 93,6	12	% 92,3
İki Eşle Evli	5	% 5,2	1	% 7,6
Üç eşle evli	1	% 1,05	0	% 0
Toplam	95	% 100	13	% 100

(ÇŞS-21-22-23-24-25)

Bilindiği gibi İslam hukukunda bir erkeğin birden çok kadınla evlenmesine ruhsat verilmiştir. Ancak, bunun Kuran-ı Kerim’de de belirtildiği gibi çok olumlu bir durum olmadığı da ayrıca izah edilmiştir.¹¹ İlber Ortaylı, yaygın kanaatin tersine 16. yüzyılda Osmanlı toplumunda “polygamie” nin (çok kadınlık) pek iltifat görmediğini bildirmektedir. 14. yüzyılda Anadolu’dan geçen Alman Protestan papazı *Salomon Schweiger*’den alıntılacağı bir pasajda “*Türkler dünyaya, karıları da onlara hükmeder. Türk kadını kadar gezen eğleneni yoktur. Çok karılılık yoktur. Herhalde bu işi denemiş, dert ve masrafa neden olduğunu anlayıp*

¹¹ Kuran-ı Kerim’in Nisa Suresi’nin 3. ayetinde “Eğer (kendileri ile evlendiğiniz takdirde) yetimlerin haklarına riayet edememekten korkarsanız (onların yerine) beğendiğiniz kadınlardan ikişer üçer dörder tane alın. Haksızlık yapmaktan korkarsanız bir tane alın; yahut da sahip olduğunuzla yetinin. Bu adaletten ayrılmamanız için en uygun olanıdır.” şeklinde buyurulmuştur.

vazgeçmişler...” demektedir (Ortaylı, 2000, 67). Yine Kınalızade Ali gibi bir Osmanlı alimi de çok eşle evliliğin mahzurlarına dikkat çekmiştir (Öztürk, 1990, 109).

Yukarıda verdiğimiz tabloda bu dönemde Çankırı'daki mahallelere ait toplam 111 erkek terekesinden 16'sının eşleri olmadığından tabloya kaydedilmemişlerdir. Bu sebeple 95 evli erkek üzerinden hesaplama yapılmıştır. 95 evli erkekten 89'u tek eşle evlidir. Bunun toplama oranı %93.6 dır. İki eşle evli olanlar 5 kişidir ve yüzdesi % 5.2 dir. 95 kişiden yalnızca birisi üç eşlidir. Eşleri olmayan 16 kişiden 9'unun çocukları olduğunu görmekteyiz. Muhtemelen bunlar tek eşle nikâhlılardı ve hanımları daha önce vefat etmişti. Şayet oranlama listesine bunları da dahil edersek tek eşli olan erkeklerin yüzdesi % 95'lere kadar dayanmaktadır. Köylerde de durum mahalle ile benzerlik göstermektedir. Köyde vefat eden 3 erkeğin hanımı terekelerde zikredilmemiştir. Ancak 2'sinin çocukları mevcuttur. Bunları da aynı hesapla mevcuda dahil ettiğimizde adı geçen idari ve sosyal statüdeki tek eşli olanların yüzdesi %94'lere ulaşmaktadır.

Buradan da anlaşıldığı üzere Çankırı'da 19. yüzyıl başlarında kâhır ekseriyetle erkeklerin tek eşle nikâhlı oldukları gerçeğine varılmaktadır. İki eşle evli olanlardan 4'ünün bütün çocukları daha sonraki eşlerinden doğmuşlardır ve çocukları küçüktür. Muhtemelen önceki eşlerinden çocukları olmadığı varsayımından hareketle ikinci evliliklerini yapmış olmalıdırlar. Yani ikinci evlilikleri görece bir zaruri hal keyfiyeti olarak algılanabilir. Bir diğer husus da birden çok eşli olan kişilerden üç kişinin, terekelerdeki ortalamaların çok üzerinde servetlerinin bulunmasıdır. Mesela daha önce mehir örneğinde ismi geçen Ahmet Refi' Efendi iki eşli olup 32000 Kuruş servet bırakmıştır. İki küçük çocuğu da ikinci eşinden doğmuştur. Ancak çok eşliliği tamamen, servet, mevki ve sosyal statü ile alakalandırmanın karşıt örnekleri hesaba kattığımızda tutarsız olduğu da düşünülebilir.

Çankırı'da tek eşle evlilik oranı bu dönem itibarıyla takriben %93-94 gibi yüksek bir rakam olarak gözlemlenmiştir. Anadolu'nun değişik bölgeleri üzerinde yapılan çalışmalarda mevcut yüzdeye yakın nispetler saptanmıştır. Örneğin 20. yüzyılın başlarında Yalvaç'ta bu oran %88 (Köstüklü, 1996, 41), 1772-1810 arası Tokat'ta %84,26 (Özdemir, 1990, 1090), Çorum'da ise 19. yüzyılda %89,8 (Korkmaz, 2003, 230)'dir. Fakat bu oranın 19. yüzyılın ilk yarısında Diyarbakır'da nispeten düşük olduğunu öğreniyoruz. Burada %78'lere (Yılmazçelik, 1995, 277) gerilediğini gördüğümüz tek eşle evlilik nispetinin, Anadolu'nun doğu bölgesinin ancak sosyal ve ekonomik farklılıkları ile izah edilebileceğini düşünebiliriz.

3.2-Boşanma

Evli eşlerden birisinin veya her ikisinin isteğiyle evlilik durumunun sona ermesi, *boşanma*dır. Şüphesiz ki toplumun huzur ve saadeti nokta-i nazarından oldukça önemli zararlar teşkil ettiği bilindiğinden birçok toplumsal ve idari otorite tarafından kısıtlama ve kontrol edilme gereği duyulmuştur. İslam'da da boşanmanın kişilerin hukuku esasından bir hak olduğu kabul edildiği halde “helallerin en sevimsizi” olarak tavsif edildiği malumdur. Yine de karı- koca arasında sevgi ve saygıya istinat etmesi gereken aile bütünlüğü bütün gayretlere rağmen sarsılır ve birtakım toplumsal rahatsızlıklar zuhura gelirse usulüne uygun olarak eşlerin boşanmasına müsaade edilmiştir (Kurt, 1998, 61).

Osmanlı hukuk sisteminde boşanmaların hepsi tescil edilmiş değildir. Hukuken boşanmanın sahih sayılması için buna gerek de yoktur. Zaten 16. yüzyıldan itibaren devletin nikâhta başlatmaya gayret ettiği izinname alma usulüne benzer bir resmi müdahale boşanmada görülmemektedir (Cin, 1988, 123). Yani boşanma herhangi bir memurun veya dini kişiliği olan birisinin müdahalesi olmadan mümkün olabilmektedir. Çankırı Şer'iyeye Sicillerinde karşılaştığımız boşanmalar ancak bir dava konusu olduğunda veya kadın tarafından gelen şikâyet ve istek üzerine gözlemlenebilmektedir.

İslam-Osmanlı Hukuku'nda üç türlü boşanmaya rastlanılmaktadır. Bunlardan ilki *talak*tır ki kocanın tek taraflı irade beyanıdır. Diğerleri *hul'* veya *mahala'*adır. Bunda boşanma talebi bazı feragatler muvacehesinde kadın tarafından yapılır. Öbürü ise *tefrîk* olarak adlandırılmaktadır ve hâkim mevcut delilleri inceleyerek bu konuda bir karara varmaktadır. Şimdi bu boşanma türlerini ayrı ayrı inceleyelim.

3.2.1-Talak Usulü İle Boşanma

Bu tür boşanma usulünde tek taraflı bir irade beyanı bulunduğunu ifade etmiştik. Kocanın, karısına, *benden boş ol* veya *seni boşadım* demesi boşanma için kâfi gelmekte olup ayrı bir mahkeme kararına ihtiyaç yoktur (Kurt, 1988, 55). Bu tür boşanmaları ancak bir niza zuhuruyla kayıtlarda görebiliyoruz. Haddizatında toplumda kocaların keyfi olarak eşlerini boşadığına çokça tesadüf edilmemekte, aksine toplumsal baskı, sebepsiz ayrılmaların hoş karşılanmayışı, hukuken meşru olmakla beraber kocanın dinen aynı serbestî içinde olmayışı, boşanmanın getireceği azımsanamayacak mali külfetler, talâkın Osmanlı cemiyetinde çok daha az vuku bulmasını sağlamıştır denilebilir (Kurt, 1988, 56).

Talâk ile boşanmada rastladığımız bir usul vardır ki o da şartlı boşanmadır. Koca bir şeyi yapmak veya yapmamak için şart ileri sürmekte, eğer bunu yapmaz ise karısından talak ile boşanmaktadır. Mesela 1793 senesinde Tosya'da Şehreküstü Mahallesi'nden Hanife binti Musli adlı hatun mahkemeye gelerek bundan önce Tosya yakınlarında bulunan Saparca yaylası sakinlerinden Molla Mehmet bin Hasan ile kendisini Tosya şehrinden çıkarmamak şartıyla nikâhlanmış olduğunu ancak kocasının kendisini zorla yaylaya götürmesinden dolayı boş olması gerektiğini söylemiş, kadı, nikâhın böyle bir şarta bağlı olması hasebiyle boşanmalarına karar vermiştir (ÇŞS-18, 29). Görüldüğü gibi bu şekilde yapılan bir boşanma şartıyla, bir anlamda kadının hakları savunulmuş olmakta, koca baskısına karşı caydırıcılık noktası teşekkül ettirilmiştir. Bir başka örnekte ise Vezirköprüsü'nden Yunusoğlu Derviş İbrahim daha önce mahkemeye gelerek “*doksan bir güne kadar gelmezsem zevcem Gülas Köyünden Abdullah kızı Ayşe benden ıtlak olsun*” demiş, doksan bir günlük (muhtemelen bu bekleme süresi iddeti de ifade ediyor) müddeti tamamlanınca zevcesi mahkemeye gelerek boşanmak istemiştir. Ancak Ayşe'nin bilahare hamile olduğu anlaşılmıştır (ÇŞS1827-24, 212).

Talâk usulüyle boşanmalar iki çeşittir. Bunlardan biri *talâk-ı baîn* diğeri ise *talâk-ı rici'*i dir. Talâk-ı rici'ide koca karısına boş ol dediğinde boşanma gerçekleşir. Ancak belli bir süre sonra kadın kocasına dönebilir. Yani ayrıca bir nikâha gerek yoktur. Mâmâfih ikinci defa vuku bulan talâk-ı rici'iden sonra geriye dönüş için oldukça ağır şartlar getirilmiş ve hülle denilen usule müracaat edilmesi emredilmiştir. Rici'î boşanmayla aileye belirli bir düşünme süresi verilmekte ve bir anlamda ailenin devamı temin edilmektedir. Talâk-ı ba'inde ise geriye dönüş mümkün olamamaktadır. Kadın ve koca kesin bir şekilde ayrılmakta, boşanma sonrasında kadın iddet¹² nafakası ve mehr-i müeccelesini de almaktadır. Talâk-ı rici'î yukarıda belirttiğimiz gibi evlilik birliğini talâk-ı ba'in ise kadını korumaktadır. Çünkü kadın ayrıca boşanmadan sonra yeni bir yuva kurmak imkanına kavuşacaktır (Cin, 1988, 38).

Bu iki talâk türü hususunda Çankırı Sicillerinden ilginç bir örneğe şahit olunmuştur. 1803'te Şeyhosman Mahallesi sakinelerinden Fatma binti Mehmet vefat eden eski kocası Mehmet'in terekesinden hakkına düşeni istemektedir. Fatma, ölmeden yirmi beş gün evvel kocasından talâk-ı rici'î ile boşandığını ve iddetinin dolmadığını iddia etmiş, ancak şahitler huzurunda talâk-ı rici'î ile değil talâk-ı ba'in ile boşandığı tespit olunarak muarazadan men edilmiştir (ÇŞS-22, 21).

¹² Bu süre kadının üç defa adet görmesi ile tahdit edilmiştir. Abacı, Bursa sicillerinden bu konu ile ilgili örnekler de vermiştir (Abacı, 2001: 152).

Talâk ile boşanmalarda genellikle mahkemeye müracaat eden kadındır. Karşı taraf bizzat mahkemeye intikal etmese bile mahkeme neticelendirilebilmektedir. Çünkü boşanma beyanı mutlaka yüz yüze olmak zorunda değildir. Kocanın boşanmak istediği karısı için şahitler huzurunda *benden boş olsun* demesi, uzak bir memlekette ise mektup göndermesi veya bulunduğu yerde bir mahkemeden¹³ talâkı tescil ettirmesi mümkün olabilmektedir. Mesela 1818’de Kayserbey Mahallesinden Fatma binti İbrahim, mahkemeye gelerek Mısır’da olan eşi Yağız Ahmet’in, kardeşi Hafız Mustafa’ya hitaben yazdığı mektubu gösterir. Mektupta Yağız Ahmet, zevcesi Fatma’yı boşadığını ve Çankırı’da kain emlakini 75 Kuruş borcunun ödenmesi şartıyla mehir ve nafaka mukabilinde Fatma’ya bıraktığını yazmıştır. Fatma bu şekilde kocasından boşanmış ve kendisine devir edilen emlakini de aynı mahalle mütemekkinelerinden Zafira veledet Eliya adlı zimmiye 575 Kuruşa satarak mehir ve nafakasını almıştır (ÇŞS-23, 158). Bu hususa bir örnek olarak yine 1818 senesinde “*Karataş Mahallesi’nden Fatma binti Mustafa nâm hâtun meclîs-i şer’de Dabbâğhâne Mahallesi’nden Çatıkkaşoğlu Osman mahzarında bundan bir sene mukaddem zevcim Mustafa b. Hasan Cezâyirinde(?) ben zevcem Zeliha’yı boşadım ve boş kâğıdı gönderdim deyû takrir eyledi deyû ikrâr etmeğle şahâdet taleb iderim dedikde merkûm Osman dahi vec-i meşrûh üzere takrîr ve şahâdet eylediği kayıd şod...* (ÇŞS-23, 168) zikredilebilir.

3.2.2- Muhala’a

Bu usul boşanmalarda kadın ve kocanın karşılıklı anlaşarak ayrılmaları söz konusudur. Ancak boşanma talebi umumiyetle kadından gelmekte, çoğu zaman kadın nafaka ve mehrinden feragat ederek boşanmak istemektedir. Yukarıda genellikle boşama hakkının erkeğe verildiğine şahit olduk. Adı geçen usulle beraber evlilik hayatının tahammül edilemeyecek noktalara varması halinde İslam hukuku tarafından kadına boşanma hakkı bir bedel karşılığında da olsa verilmiştir.

Yalnız burada kadının iddet nafakası veya mehrinden vazgeçerek boşanmak istemesi kâfi gelmemektedir. Kocanın teklifi kabul etmesi ve boşanmayı istemesi de gerekir. Ancak bütün bunlar gerçekleşirse boşanma olur. İşte bu türden boşanmaya *muhala’a* veya *hul’* adı verilir. Ayrılma talebi kadından geldiği için, kadın boşanma ile kocanın yükleneceği büyük maddi külfetten kocasını kurtarmayı teklif etmekte ve bu cihetle onu külfetsiz bir boşanmaya razı etmektedir (Aydn, 1986, 1).

Muhala’a, kadı sicillerinde boşanma usulü olarak en çok karşımıza çıkan boşanmalardandır. Genellikle kadın, mahkemede “*beynimizde hüsn-i imtizâcımız veya zindegânımız yoktur*” sözleri ile şekillenen ve umumi geçimsizliği anlatan bir şablon ifade ileri sürer, bilahare yukarıda bahsettiğimiz gibi nafaka ve mehrinden feragat ederek kocasından ayrılmayı talep eder (ÇŞS-21, 6, ÇŞS-22, 14, ÇŞS-23, 69). Ancak bazen kadınlar, boşanma sebebi olarak ileri sürdükleri şikayetlerinde ayrıntıya da girmektedirler. Mesela 1793 yılında Toht kazasına bağlı Şeyhosman köyünden Meryem binti İsmail, kocası Mustafa’nın hayatını idame ettirecek nafakasını görmediğini, sürekli olarak kendisine küfür edip dövdüğünü söyleyerek kocasından muhala’a ile ayrılmıştır (ÇŞS-18,119).

Burada dikkati çeken husus boşanmaların aslında mahkemeye gelmeden vuku bulmasıdır. Yani kadın ve koca karşılıklı anlaşarak zaten ayrılmışlardır. Bilahare mahkemeye gelerek kadı huzurunda bunu ileride zuhur edebilecek karışıklık veya anlaşmazlıklara karşı tasdik ve tescil ettirme gereği hissetmektedirler. Bu durumda hâkimin, davanın seyrine müdahil olabilecek

¹³ Koca boşandığına dair bir hücceti bulunduğu mahkemeden alabilmektedir. Mesela, Hacı Ahmet Kahire mahkemesinden böyle bir hüccet alarak Çankırı mahkemesine göndermiş, boşandığı eşi Fatma da diğer talibi Musa oğlu Hasan ile nikahlanabilmiştir (ÇŞS- 23, 89).

herhangi bir görev icra etmesi söz konusu bile değildir. Bu husustaki kadı sicillerinin belge türü zaten bir hüccet niteliği taşımaktadır.

Erkeklerin bir sebeple muhala'ayı kabul etmemeleri durumunda bazı kadınlar evini terk ederek onları boşanmaya zorlamaktaydı. Buna rağmen kocası daha fazla ısrar ederse kadınlar mahkemeye, bizzat padişaha veya divân-ı humâyûna müracaatları halinde, kocaların fiilen muhala'aya zorlandıkları bilinmektedir. Bu gibi durumlarda Hanefi fikhinin zorlayıcı yanı bazı tarihçi-hukukçular tarafından eleştiriye tabi tutulmuştur (Kurt, 1988, 59).

3.2.3- Tefrik

Hakim kararıyla gerçekleşen ayrılmalara *tefrik* veya *kazai boşanma* denilmektedir. Daha önce incelediğimiz boşanma usullerinde hakimın boşanmayı etkileyebilecek mahiyette hiçbir etkisinin olmadığını gördük. Ancak bu usulde kadı, davacı ve davalıyı dinleyerek ortaya konulan sebep, delil ve şahitleri dinleyerek bir karara varmakta eğer boşanmayı gerektirecek sebepleri yeterli görürse tarafların ayrılmalarına hükmetmektedir. İslam hukukunda bu davalarda hâkimin göz önünde bulundurması gerekli dört sebep şunlardır: hastalık- kusur, nafakanın ödenmemesi, gaiplik-terk, fena muamele- geçimsizlik (Aydın, 1986, 3).

Bilindiği gibi Osmanlı devleti fikhi olarak İslam'ın dört Sünni mezhebinden olan Hanefi mezhebinin içtihatlarını temel almıştır. Hanefi fikhı yukarıda sayılan dört boşanma sebebinden yalnızca *hastalık ve kusur*'u geçerli bir boşanma sebebi olarak görür. Bu sebebin haricinde olan ve diğer mezheplerce kabul edilen sebepleri geçerli addetmez. Ancak bazı durumlarda çıkış yolu bulamayan Osmanlı kadıları özellikle Şafi mezhebinden naibler tayin ederek naiblerin kendi mezheplerine göre verdikleri kararlarla, husule gelebilecek mağduriyetleri önlemeye çalışmışlardır. Mesela kocaları hayatlarını idame ettirecek kadar nafaka bırakmadan kaybolan kadınların 16. asrın ortalarına kadar diğer mezheplerin kabul ettikleri tefrik imkanından bu şekilde yararlandıkları bilinmektedir (Aydın, 1988, 5). 19. yüzyıla gelindiğinde hakimlerin bu şekilde bir imkânı boşanmak isteyen kadınlara vermediklerini müşahede ediyoruz. Kayserbey mahallesinden Ayşe binti Hüseyin, kocası başka bir diyarda olup kendisinden haber alınmadığını ve terzi Kara Ahmet vekâletiyle Anuza köyünden Hasan bin İbrahim'le nikâhlandığını mahkemeye bildirmiştir. Ayşe'nin vekili Kara Ahmet, nikâhtan önce müvekkilesinin kayıp kocası öldü diyerek mahalle imamı İbrahim Efendi'ye ihbarda bulunmuş, lâkin Ayşe'ye sorulduğunda, kocasının vefat ettiğini bilmediğini ifade etmiştir. Bunun sonucunda problem Müftü efendiye havale olunur. Müftü verdiği cevapla gaiplikte doksan sene geçmeden bir başkasıyla nikâhın sahih olamayacağını bildirir ve yapılan nikâh geçersiz sayılır (ÇŞS-18, 114).

Yukarıdaki örneğe bakıldığında durum hukuki gibi olsa da aslında trajik gözükmektedir. Burada kadının mağduriyeti söz konusudur. Yani kocası bir ömür boyu gelmese, öldüğü veya yaşadığından haber alınmasa kadın, evlenemeyecek ve çocuk sahibi olamayacaktır. Bu durumda mağdur olan kadın bazen yalancı şahitler bulmak suretiyle kocasının öldüğü haberini mahkemeye taşıyarak boşanmayı başarabilmektedir.¹⁴

Çankırı Kadı Sicillerinde tefrik usulüyle boşanmaya hemen hiç tesadüf edilmemiştir. Bu da ancak Hanefi hukukunun yukarıda bahsettiğimiz kısıtlayıcı yanı ile alakalı gözükmektedir.

Kadının boşandıktan sonra *iddet* denilen bir bekleme süresi vardır. Kadın, tayin edilen bu zaman zarfında kat'î surette başka birisiyle nikâhlanamamaktadır. Örneğin 1804 yılında

¹⁴ Mesela Bursa örneğinde; kocaların gaipliğinde mahkemeye gelerek boşanmak isteyen bazı hanımların, kocalarının şart koşarak (talak) kaybolduklarını, bazılarının ise eşlerinin belli bir süre dönmemeleri durumunda "boşanmış olacaklarını" söylediklerini şahitlerle ispatlayarak boşandıklarını öğreniyoruz (Abacı, 2001: 162). Ancak bu tür boşanmalar tefrik ile değil talak ile gerçekleşmektedir.

Kalecik kazasına bağı Şeyh Mahmut köyünden Mahmut b. Ömer, Göl köylü Mehmet'in kızını kaçırap dağlarda gezdirmiş ve kendisine nikâhlamıştır. Oysa Mehmet'in kızı daha yakın bir zamana kadar evlidir ve kocası yeni vefat etmiştir. Mahkeme tarafından kocası ölümünden itibaren geçen süre hesaplanmış, ancak iddetinin dolmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sebepten dolayı her ikisine de tazir cezası verilmiştir (ÇŞS-21, 33). Bu belgede iddetin süresinden bahsedilmemektedir. Ancak boşanan kadının yeni bir evlilik yapabilmesi için hukuki olarak beklemesi gereken süre 3-4 aydır (Eken, 2000, 115). Bu dönemde kadının mağdur olmaması ve yaşesini temini için erkek tarafından verilmek üzere muayyen bir iddet nafakası tayin ve tespit edilmekteydi. Mâmâfih, hususen muhala'a usulü boşanmalarda kadının ayrılma karşılığında bundan vazgeçtiğini de yukarıda görmüştük.

4.SONUÇ VE TARTIŞMA

19. yüzyılın başlarında Anadolu Eyaleti'nin sancak merkezlerinden biri olan Çankırı özelinde evlenmeden ayrı olarak özellikle boşanma hadiseleri anlaşmazlık zuhurunda kadı sicillerine geçmiştir. Evlilik akdinin devlet tarafından kayıtlara geçirilmesi hususunda hassasiyet gösterildiği anlaşılmaktadır. Bunun özellikle, sahip olunan çocuklar ve eşlerin veraset, velayet ve birtakım davalarının çözüme kavuşturulmasında önemli bir referans kaynağı olarak telakki edildiği düşünölmelidir. Ancak bütün evlenme akitlerinin kadılar tarafından tescil edilmediği de bir gerçekliktir. Kişilerin kendi aralarında ve iki şahit huzurunda yaptıkları akitler, sonradan ortaya çıkan nizalarda görölmekte ve önemli sorunlar teşkil etmektedir. Küçük kasaba veya köylerde nikâhlar kadılar tarafından kendilerine icazet verilen imamlar vasıtasıyla izinname usulüyle de yapılabilmekteydi. Ancak bunların kayıtlarının ne suretle tutulduğunu bilemiyoruz. Muhtemelen bu akitler bilahare kadı sicillerine işlenmekteydi.

Çankırı'da nüfusun büyük çoğunluğunu elbette ki müslimler oluşturmaktaydı. Bunun yanında hatırı sayılır bir gayrimüslim nüfusun olduğu da aşıkardır. Gayrimüslimlerin de kadı huzuruna gelerek nikâhlarını tescil ettirdiğini yukarıdaki verilen örneklerden müşahede ettik. Geleneksel dönemde cemaatler hukuku çerçevesinde gayrimüslimlerin nikâh akitlerini kendi ruhani reislerinin yapabileceği de malumdur. Ancak gayrimüslimlerin bu yolu tercih etmesinde bazı avantajlı sebepler olduğu düşünölebilir ki bunların en akla yatan tarafı kadı nikâhının daha ucuz olmasıdır.

İslam hukuku çerçevesinde erkeklerde çok eşliliğe müsaade edilse de çok eşliliğin diğer birçok Anadolu kent ve taşrasına benzer bir şekilde çokça yaygın olmadığı göröür. Bu halin muhtemelen tarihsel sosyolojide var olan ve o güne tevarüs eden tutumdan kaynaklı olduğu düşünölebilir. Zira eski Türklerin çok kadınla evliliğe soğuk baktıkları birçok tarihi araştırmada ortaya konulmuştur.

Çalışmaya konu olan dönemde evlenme ve boşanmalarda İslam hukukunun esas alındığı bir vakiadır. Boşanma hadiselerinde mevcut hukukta var olan talak, muhala, tefrik gibi usullerin uygulandığı anlaşılıyor. Ancak sayılan usullerden tefrik usulü hukuk sisteminin dayandığı Sünni-Hanefi hukuk çerçevesinde son derece kısıtlanmıştır. Tefrik usulüyle boşanmalarda Hanefi fikhî mazeret olarak sadece hastalık ve kusuru geçerli saymış, diğer mezheplerin bu yoldaki kolaylaştırıcı sebeplerini reddetmiştir. Bundan dolayı mesela bir kadının kocası kaybolduğunda ondan boşanıp tekrar evlenebilmesi bu noktayı nazardan oldukça zorlaşmıştı. Duruma geçici çareler üretildiğini de kaynaklardan anlıyoruz. Kadılar bu gibi durumları çözebilmek için özellikle Şafi mezhebine mensup naipler tayin ederek Şafi fikhına göre davaları çözmeye yoluna başvurmuşlardı.

Etik Beyanı: Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanmasında, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde ANKAD Dergisi yayın kurulunun hiçbir sorumluluğu

bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazara aittir. Bu çalışmanın ANKAD Dergisi dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. Araştırmada Milli Kütüphane Eski Yazmalar Arşivi veri tabanı üzerinden gerçekleştirilen tarama sonucunda belirlenen arşiv belgelerinin erişime açık verilerinden yararlanılmıştır. Açık erişim verileri kullanıldığından etik kurul izni gerektirmemektedir.

KAYNAKÇA

Arşiv Kaynakları

(ÇŞS-18) (H.1207-1209- M.1792-1794), Ankara Millî Kütüphane Eski Yazmalar Arşivi, *Çankırı Şer'iyye Sicilleri, 18 Numaralı Defter*

(ÇŞS-21) (H. 1218-1229- M.1803-1813), Ankara Millî Kütüphane Eski Yazmalar Arşivi, *Çankırı Şer'iyye Sicilleri, 21 Numaralı Defter.*

(ÇŞS-22) (H. 1218-1223- M.1803-1808), Ankara Millî Kütüphane Eski Yazmalar Arşivi, *Çankırı Şer'iyye Sicilleri, 22 Numaralı Defter.*

(ÇŞS-23) (H. 1232-1235- M.1816-1819), Ankara Millî Kütüphane Eski Yazmalar Arşivi, *Çankırı Şer'iyye Sicilleri, 23 Numaralı Defter.*

(ÇŞS-24) (H. 1238-1242- M.1822-1826), Ankara Millî Kütüphane Eski Yazmalar Arşivi, *Çankırı Şer'iyye Sicilleri, 24 Numaralı Defter.*

(ÇŞS-25) (H. 1242-1248- M. 1826-1832), Ankara Millî Kütüphane Eski Yazmalar Arşivi, *Çankırı Şer'iyye Sicilleri, 25 Numaralı Defter.*

Telif Eserler

Abacı, N. (2001). *Bursa şehrinde Osmanlı hukukunun uygulanması (17.Yüzyıl)*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Aydın, M.A. (1982). Osmanlı hukukunda nikah akitleri. *Osmanlı Araştırmaları*, 3(3), 1-12.

Aydın, M.A. (1986). Osmanlı hukukunda kazai boşanma - tefrik. *Osmanlı Araştırmaları*, 5(5), 1-13.

Bilmen, Ö. (1975). *Hukuk-i İslamiyye ve ıstılahatı fıkhiyye kamusu*. İstanbul: Razva Kitap.

Canatan, K. (2011). *Aile kavramının tanımı, aile sosyolojisi*. İstanbul: Açılım Kitap.

Cin, H. (1974). *İslam ve Osmanlı hukukunda evlenme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.

Cin, H. (1988). *Eski hukukumuzda boşanma (2. Baskı)*. Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları.

Eken, G. (2000). XVIII. yüzyıl ortalarında Antep'te aile. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 477-490.

Ekinci, E.B. (2006). Osmanlı hukukunda izinname ile nikâh. *Türk Hukuk Tarihi Araştırmaları*, 2, 41-60.

Korkmaz, Ş. (2003). *Çorum'un idari, sosyal ve ekonomik yapısı (Tanzimat-II. Meşrutiyet) (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Köstüklü, N. (1996). *Yalvaç'ta aile (1892-1908)*. Konya

Kurt, A. (1998). *Bursa sicillerine göre Osmanlı ailesi (1839-1876)*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.

Ortaylı, İ. (2000). *Osmanlı toplumunda aile*. İstanbul: Pan Yayıncılık.

Özdemir, R. (1990). Tokat'ta ailenin sosyo-ekonomik yapısı (1771-1810). *Belleten*, 54 (211), 993-1052.

Öztürk, H. (1990). *Kınalızade Ali'de aile*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.

Yılmazçelik, İ. (1995). *XIX. Yüzyılın ilk yarısında Diyarbakır (1790-1840)*. Ankara: TTK Yayınları, XIV. Dizi-Sayı, 21.

Araştırma Makalesi / Research Article

Dijital Okuryazarlık Bağlamında Ortaokul Türkçe Ders Kitapları¹

Turkish Language Textbooks at Secondary School in the Context of Digital Literacy

Büşra PEHLIVANLI ³¹ & Nuray KAYADİBİ ³²

Geliş Tarihi/Received Date: 29.06.2022

Kabul Tarihi/Accepted Date: 09.08.2022

Öz

Dijital okuryazarlık “dijital teknolojik araçları kullanarak bilgiye ulaşma ve bilgi üretme becerisi” olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin dijital ortamlarda bilgiye ulaşmalarını, anlamalarını, yorumlamalarını ve bu bilgiyi kullanıp üretim yapmaları üzerine kurulu bir süreçten oluşmaktadır. Dijital okuryazarlık becerisinin gelişmesinde dört temel dil becerisinin etkisi büyüktür. Ana dilini etkili biçimde kullanan birey dijital ortamlarda da etkili kullanılmalıdır. Bu çalışmanın amacı Türkçe Dersi Öğretim Programı’na (2019) göre yazılan ortaokul Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesidir. Araştırmanın yöntemi durum çalışmasıdır. İlgili alan yazın ve Dijital Okuryazarlık, Beceriler ve Hazırlık için Küresel Standartlar Çerçevesi (DQ Çerçevesi) incelenmiş, doküman inceleme maddeleri oluşturulmuştur. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) dijital okuryazarlık becerisi ile ilgili kazanımlar tespit edilmiş, kazanımlara göre Türkçe ders kitapları incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda dijital okuryazarlık ile ilişkili kazanım sayısının etkinlik sayısına yansımadağı görülmüştür. Etkinlik sayısı daha azdır. Dijital okuryazarlığa en az yer veren 7. sınıf ders kitabıdır (%2,34); en fazla yer veren 5. sınıf ders kitabıdır (%5,2). Bu oranın yetersiz olduğu düşünülmektedir. Ayrıca kitaplardaki bağlantı adreslerinin güncel olmadığı tespit edilmiştir. Etkinliklerin bir kısmı da dijital içeriği tam anlamıyla yansıtmamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, dijital okuryazarlık, Türkçe öğretim programı, ortaokul Türkçe ders kitapları.

Abstract

Digital literacy is defined as “the ability to reach and produce information by using digital technological tools”. It consists of a process based on individuals accessing, understanding, interpreting information in digital environments, and using and producing this information. The effect of four basic language skills on the development of digital literacy skills is great. An individual who can use his/her mother tongue effectively should also be able to use it effectively in digital environments. The aim of this study is to examine the secondary school Turkish textbooks prepared in the ‘Turkish Lesson Curriculum’ (2019) in the context of digital literacy skills. The method of the research is case study. Relevant literature and the Global Standards Framework for Digital Literacy, Skills, and Readiness (DQ Framework) were reviewed, and document review items were created. In the Turkish Language Curriculum (2019), the achievements related to digital literacy skills were determined, and Turkish textbooks were examined according to the achievements. As a result of the study, it was seen that the number of

¹ Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın hazırladığı “Dijital Okuryazarlık Bağlamında Ortaokul Türkçe Ders Kitapları” isimli Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir

³¹ Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Bilim uzmanı, e-posta: pehlivanlibusra@gmail.com , <https://orcid.org/0000-0002-2031-8038>

³² Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Kırıkkale, Türkiye, e-posta: nuraykayadibi@kku.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9644-1449>

achievements related to digital literacy was not reflected in the number of activities. The number of activities is less. It is the 7th grade textbook that includes the least amount of digital literacy (2.34%); it is the 5th grade textbook that gives the most place (5.2%). This ratio is considered insufficient. In addition, it has been identified that the connection addresses in the books are out of date. Some of the events also do not fully reflect digital content.

Keywords: Turkish lesson education, digital literacy, Turkish lesson curriculum, Turkish lesson textbooks of secondary school.

1. GİRİŞ

Teknolojinin geliştiği, dijital evrene geçişin hızla arttığı günümüzde bireyler bilgiyi öğrenmek, yaymak, içerik üretmek, paylaşmak için dijital araçları kullanmaya başlamıştır. 20. ve 21. yüzyılın tarihsel gelişiminde 1950’li yıllardan sonra teknoloji ve bilişim alanlarında gelişmeler hızla artmıştır. Günümüzde tüm işlerimiz uzaktan, mobil uygulamalar üzerinden yürütülmektedir. Yüz yüze gerçekleşen işlemler dijital ortamlarda da yapılabilir hâle gelmiştir. 2020-2021 yıllarında küresel bir sağlık krizi olan Covid-19 isminde bir salgın başlamıştır. Bu dönemde yüz yüze gerçekleşen eğitim, ticaret, spor, sanayi, ekonomi vb. alanlarda hizmetler dijital ortamlar üzerinden verilmeye başlanmıştır. Bireyler işlemlerini e-sistemler üzerinden yürütmüş, mesafeleri “http” bağlantıları ile kısaltmıştır. Salgın sürecinde ve sonrasında bireylerin teknolojik araçları kullanabilme, dönemin ihtiyaçlarını karşılayabilme, bilgiyi sorgulama, değerlendirme becerilerindeki eksikliklerden dolayı sıkıntılar ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan sıkıntılar okuryazarlık kavramı ile ilişkilendirilmektedir. Günümüzde okuryazarlık, yazı sembolleri ile gerçekleştirilen bir eylem olmanın çok ötesinde, pek çok zihinsel beceriyi ve dili kullanarak gerçekleştirilen iletişim becerilerini ifade eden bir eğitim terimi olarak kullanılmaktadır (Aşıcı, 2009). Teknolojinin gelişmesiyle ekran yolu ile aktarımı sağlanan metinlere erişmek, bu metinleri algılamak ve anlamlandırmak önem taşımaktadır. Teknoloji insanların okuma, yazma, dinleme ve iletişim/konuşma becerilerini etkilemiştir. Bilgisayarlar ve internet, okuma, yazma becerilerinin önemini ortaya çıkarmıştır (Ertem, 2014). Bunun sonucunda çağımızda dijital okuryazarlık önemli bir beceri hâline gelmiştir. Dijital okuryazarlık; dijital araçlar kullanarak dijital içeriğe, bilgiye ulaşma ve bilgi üretme becerisi olarak tanımlanmaktadır.

Günümüzde bireylerden bazı beceriler beklenmektedir. Bu beceriler 21. yy. becerileri olarak adlandırılmıştır. 21. yy. becerileri etkili iletişim becerileri, öğrenmeyi öğrenme, sosyal beceriler, iş birliği, eleştirel düşünme, problem çözme, bilgiye ulaşabilme, kullanabilme ve yorumlayabilme, yaşam boyu öğrenme becerileri olarak tanımlanmaktadır (Bates, 2002). 21. yy. becerileri ve dijital okuryazarlık becerilerinin ilişkisi şu şekildedir: Dijital ortamda iletişim kurmak, bir bilgiyi anlamak, bir veriyi yorumlamak ile bir kitabı okumak, anlamak, yorumlamak benzer süreçlerdir. Dijital okuryazarlık becerilerin geliştirilmesinde konuşma, dinleme, okuma ve yazma dil becerilerinin etkili şekilde geliştirilmiş olması, ana dilinde toplum içinde kendini ifade edebilen bireyin dijital ortamda aynı beceriyi gösterebilmesi açısından önemlidir.

1.1.1. 2. Dijital Okuryazarlık Kavramı

Günümüzde okuryazarlık; bir kavramı, yazıyı okuyabilme ve anlama olarak yorumlanmıştır. Okuryazarlık kavramı Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından “okuryazar olma durumu” olarak tanımlanmıştır. Bir bireyin okuryazar olması yaşadığı dönemi, toplumu takip edebilmesi ile de ilişkilidir. Bu doğrultuda teknolojiye toplumların değişiminin en temel unsurlarından biri olmuştur. Teknolojinin gelişiminde “dijital” kavramı vardır. Dijital kavramı Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından “Sayısal, verilerin bir ekran üzerinde elektronik olarak gösterilmesi.” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2021).

Dijital okuryazarlık bu beklenti doğrultusunda yeni bir terim olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kavramı ilk kez 1997 yılında Paul Gilster kitabında kullanmış “İnternete erişmek, dijital

bilgileri bulmak, yönetmek ve düzenlemek için bir dizi beceri; dijital kaynakları, araçları ve hizmetleri düzgün bir şekilde kullanma ve değerlendirme, yaşam boyu öğrenme süreçlerine uygulama yeteneği" olarak tanımlamıştır (akt. Falloon, 2020:6). Bu tanım yapıldığında birçok teknolojik araç keşfedilmemişti. Yıllar içinde gerçekleşen teknolojik gelişmelere bakıldığında dijital okuryazarlığın tanımı da değişmiş ve genişlemiştir. Martin (2008), dijital okuryazarlığı farkındalık edinme, tutum oluşturma ve dijital araçları doğru şekilde kullanabilme, tanımlama, sentezleme, değerlendirme, yeni bilgiler oluşturma ve kişilerarası iletişim kurabilme olarak tanımlamıştır. Goodfellow (2011) ise dijital teknolojileri kullanma yetkinliği olduğunu ve bu sürecin bilgiyi bulmak ve erişmek, yönetmek, değerlendirmek ve yeni bilgiyi yapılandırmak, medya içerikleri oluşturmak, sosyal iletişim kurabilmek ve bu süreçleri bireyin yönetebilmesi süreci olarak açıklamıştır. Sağiroğlu, Bülbül, Kılıç ve Küçükali (2020), dijital okuryazarlığı dijital dünyada var olmanın temeli olarak görmektedirler. Daha çok üretim, daha yetenekli olmak, hızlı paylaşım yapmak şeklinde yorumlamışlardır. Dijital dünyaya erişen bireylerin bilinçli hareket edebilen hâle gelebilmesi, topluma karşı sorumluluk bilinci geliştiren, bu ortamları iyi kullanıp paylaşabilen bireyleri dijital okuryazar olarak tanımlamışlardır. Bireylerin dijital “okur-yazar-sever-üretir-paylaşır-yönetir-satar” süreci içinde geliştirilmeye yönlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Eshet-Alkalai (2004) ise dijital okuryazarlığı beş başlığa ayırmıştır. Bunlar:

1. *Görsel okuryazarlık: Medya kanalları aracılığıyla sunulan görsellerin anlamlandırılmasıdır.*
2. *Çoğaltma okuryazarlığı: Metin, ses, video gibi var olan bir materyalin yorumlanıp yaratıcı bir şekilde çoğaltılmasıdır. Eskinin yeniden yorumlanmasıdır.*
3. *Çoklu okuryazarlık: Hiper metinler aracılığıyla, bir bilgi hakkında farklı bağlantılar kurabilme ve bu bilgiler arasında serbestçe gezinme becerisidir.*
4. *Bilgi okuryazarlığı: Bilgiye ulaşma, anlama ve eleştirel düşünme, bilgiyi etkin şekilde değerlendirme becerisidir.*
5. *Sosyo-duygusal okuryazarlık: Bireyin dijital ortamı kullanırken nasıl davranması gerektiğinin farkında olmasıdır. Tuzaklardan, sahtekarlıktan kaçınma becerisidir.*

Dijital okuryazarlık tanımlarına bakıldığında dijital ortamlarda bilginin ve sosyal yaşamın ne şekilde yürütüleceğinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu çerçevede JİST Guide “Dijital Okuryazarlığın Yedi Elementi” modeli oluşturulmuştur (JIST Guide, 2021):

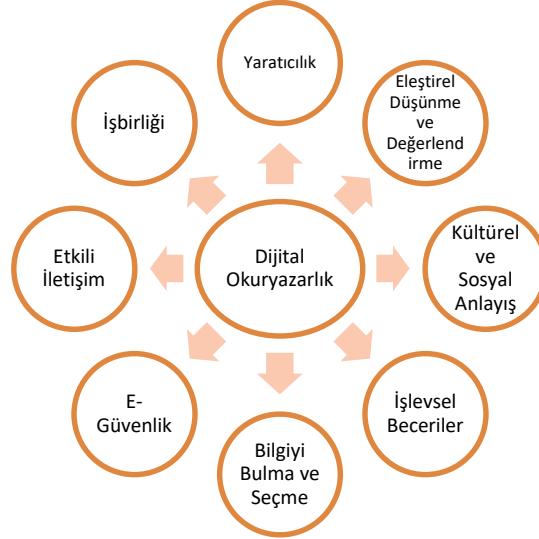
1. *Medya Okuryazarlığı: Medyada yer alan akademik ve uzman mesajlarını eleştirel olarak okuma ve yaratıcı şekilde yeniden ortaya koyma.*
2. *Bilgi Okuryazarlığı: Bilgileri bulma, yorumlama, değerlendirme, yönetme ve paylaşma.*
3. *Dijital Burs: Dijital sistemlere bağlı olarak ortaya çıkma akademik, profesyonel ve araştırma uygulamalarına katılma.*
4. *Öğrenme Becerileri: Teknoloji bakımından zengin ortamlarda resmî ve gayri resmî olarak çalışma, öğrenme.*
5. *Bilişim Okuryazarlığı: Dijital cihazları, uygulamaları ve hizmetleri benimseme, uyarlama ve kullanma.*
6. *Kariyer ve Kimlik Yönetimi: Dijital itibar ve çevrimiçi kimlik yönetimi.*
7. *İletişim ve İş Birliği: Öğrenme ve araştırma için dijital ağlara katılma.” (JIST Guide, 2021).*

Tanımlara bakıldığında; dijital okuryazarlığın dijital dünyadaki verileri anlama, yorumlama, değerlendirme, yaratma ve paylaşma süreçleri üzerine kurulu olduğu görülmektedir. Dijital okuryazarlık çağımızda bilgi akışını sağlayan teknolojik araçların dilini çözmeyi sağlamaktadır. Bilinen okuryazarlık tanımı dışında dijital ortamda bir belgenin, çoklu medya unsurunun anlaşılması çok önemlidir.

1.2.1. Dijital Okuryazarlık Bileşenleri

Dijital okuryazarlığa ilişkin beceriler sekiz bileşenden oluşmaktadır (Hague ve Payton, 2010). Bu bileşenler şu şekildedir:

Şekil 1. Dijital okuryazarlığın bileşenleri



Şekil 1'e göre dijital okuryazarlığın bileşenleri şu şekildedir: "*Yaratıcılık*" bileşeni dijital medyayı keşfetmek ve hayal gücünü ve özgün fikirler kullanarak yeni dijital medya ürünleri oluşturmayı içerir. "*Eleştirel düşünme ve değerlendirme*" bileşeni verileri analiz etmek, verinin güvenilirliğini sorgulamak, değerlendirmek, fikir oluşturmak anlamına gelir. "*Kültürel ve Sosyal Anlayış*" bileşeni dijital alanda bireylerin kendi kültürlerini yayması, diğer kültürleri tanıması ve kendi kültürüne entegre edebilmesi üzerinedir. "*İşlevsel beceriler*" bileşeni donanım ve yazılım olarak dijital teknolojileri kullanabilme becerisidir. "*Bilgiyi bulma ve seçme*" bileşeni bireylerin güvenilir ve doğru bilgiyi seçmesiyle ilgilidir. Güvenilir kaynakların ne olduğuna dair bilgilendirme yapılması gerekir. "*E-güvenlik*" bileşeni, dijital okuryazarlığın ortaya çıkışında önemli yere sahiptir. Bireylerin seçimleri, farklı destek uygulamaları (anti virüs yazılımları) ile dijital güvenliğini sağlamasıdır. "*Etkili iletişim*" bileşeni dijital dünyada iletişim kurmak anlamına gelir. Dijital iletişimde telefon, görüntülü görüşme, sosyal medya, forum vb. birçok platformda sağlıklı bir iletişim kurmak gerekmektedir. "*İş birliği*" bileşeni, dijital ortamda içerikler üzerinde diyalog kurmayı, tartışma yapmayı içerir. Toplumsal hayattaki iş birliğinin dijital ortama yansımaları beklenmektedir (Hague ve Payton, 2010). Dijital okuryazarlığın bileşenleri bireylerin teknolojik gelişimleri üzerinedir. Sadece bireyleri değil toplumu etkileyen değişimler olmuştur.

1.3. Türkçe ve Dijital Okuryazarlık İlişkisi

Dört temel dil becerisinin yansıdığı dijital platformları etkili biçimde kullanmayı öğrenmek önemli bir gereksinim hâline gelmiş, bu platformları doğru kullanmanın önemi, doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmanın zorluğu anlaşılmıştır. Salgın döneminde eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksaması ve uzaktan yapılmaya başlanmasına bağlı olarak öğrenciler, aileler ve toplum dijital ortamlarla bir anda tanışmışlardır. Sürecin öğretmen boyutunda uzaktan eğitime uygun materyallerin eksikliği fark edilmiştir. Yeni içerikler hazırlanmaya başlanmıştır. Dijital okuryazarlık becerisi eğitim-öğretim sürecinin önemli bir unsurudur. Eğitim gören neslin teknolojiyle birebir etkileşim kurması, dijital okuryazar olarak yetiştirilmesi açısından en önemli etkidir. Bu süreçte Türkçe dersi dijital yaşamı anlamak ve anlatmak için en temel derslerden biridir. Öğrencilerin dijital ortamdaki veriyi anlaması, değerlendirip kendi

yorumunu üretmesi, insanlarla paylaşması ve bunu yaparken etik kurallara uygun davranması gereklidir.

Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretim Programı'nda (2019) "Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişimin, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçlarını doğrudan etkilediği" ifadelerine yer verilerek "eğitim sistemimizin yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçladığı" belirtilmiştir. Ayrıca programda bilgi okuryazarlığı, bilim okuryazarlığı, bilişim okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık, matematik okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlığı becerilerinin yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) ortaya konulmuştur (TDÖP, 2019: 8). TYÇ' de yer verilen sekiz anahtar yetkinlikten biri de "dijital yetkinlik" olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkçe Öğretim Programı'nda (2019) birçok kazanım bu amaçlar çerçevesinde dijital yetkinlik kazandırmaya yöneliktir. Söz konusu becerilerin kazandırılmasında programın önderliğinde ders kitaplarının da önemli bir yeri bulunmaktadır. Ders kitapları her öğrencinin temel bilgi kaynağı niteliği taşımaktadır. Bu kapsamda hazırlanan ders kitapları bu becerileri kazandırmaya yönelik olmalıdır.

1. 4. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı ortaokul Türkçe ders kitaplarını dijital okuryazarlık becerileri kapsamında incelemektir. Bu doğrultuda "Ortaokul Türkçe ders kitaplarında dijital okuryazarlık ile ilişkili etkinlikler nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır.

2. YÖNTEM

2. 1. Araştırmanın Modeli

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı (2019) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarını dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın deseni olarak nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının sınırlandırılmış bir zaman içinde bir veya birden fazla durumu gözlem, görüşme, görsel-ışitsel medya, dokümanlar ve raporlar ile derinlemesine incelediği nitel bir yaklaşımdır. Veriler sistematik biçimde toplanır, gerçek ortamda neler olduğuna bakılır (Creswell, 2007).

2. 2. Araştırmada İncelenen Dokümanlar

Araştırmanın incelenen dokümanları Türkiye'de 2020-2021 eğitim öğretim yılında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda okutulmasına uygun bulunduğu Türkçe ders kitaplarıdır. Her sınıf düzeyinde okutulan bir (1) adet toplamda dört (4) adet ders kitabı seçilmiştir. Kitaplar:

- "Çapraz Baran, Ş., Diren, E (2019). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı. Ankara: Anıttepe Yayıncılık."
- "Ertürk, N., Keleş, S. ve Külünk, D (2020). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları."
- "Akgül, A., Demirer, N., Gürcan, E., Karadaş, D., Karahan, İ. ve Uysal, A (2018). 7. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe ders kitabı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları."
- "Eselioğlu, H., Set, S. ve Yücel, A (2020). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları."

2. 3. Verilerin Toplanması, Çözümlemesi

Araştırma verileri elektronik ortamda toplanmıştır. Programa göre yazılmış ders kitaplarına “http://www.eba.gov.tr/ekitap” adresinden Kasım- Aralık 2020 tarihlerinde ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında Türkçe ders kitapları bilgisayara indirilip dosyalanmıştır. İlgili alan yazın ve Dijital Okuryazarlık, Beceriler ve Hazırlık için Küresel Standartlar Çerçevesi (DQ Çerçevesi) kapsamında dijital okuryazarlık becerisi ile ilgili doküman inceleme maddeleri oluşturulmuştur. Bu maddeler doğrultusunda öğretim programı ve 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları incelenmiştir. Ders kitaplarında, hazırlık çalışmaları, metinlere yönelik hazırlanmış etkinlikler, gelecek derse hazırlık çalışmaları değerlendirilmiştir.

Araştırmada kullanılan dokümanları ise MEB tarafından 2020-2021 eğitim ve öğretim yılı için hazırlanan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Kitaplar Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi'nin Ek Aralık 2019 tarihli 2747. sayısında ilan edilmiş kitaplardan seçilmiştir.

Elde edilen veriler, nitel araştırma ve doküman incelemede kullanılan betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde amaç görüşme ve gözlem sonucu elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır. Veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 224).

2.5. Etik Kurul Onayı

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. “Dijital Okuryazarlık Bağlamında Ortaokul Türkçe Ders Kitapları” başlıklı çalışmada kamuya açık bir kaynak olan Ortaokul Türkçe (5., 6., 7., ve 8. sınıf) ders kitapları taranarak değerlendirilmiştir. Dolayısıyla açık erişim verilerinden yararlanıldığı ve *doküman analizi* tekniği kullanıldığı için etik kurul izni gerektirmemektedir.

3. BULGULAR

3. 1. 5. Sınıf Ortaokul Türkçe Ders Kitabında Dijital Okuryazarlığa İlişkin Bulgular

Ortaokul 5. sınıf Türkçe derslerinde programa göre hazırlanmış olan ders kitabındaki “dijital okuryazarlık” becerilerine yönelik kazanımlarla ilişkili etkinlikler tespit edilmiş, Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Dijital okuryazarlık ile ilgili kazanımlarının 5. Sınıf ders kitabındaki dağılımı

Kazanım	Etkinlik Sayısı (f)
“T.5.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.”	5
“Öğrencilerin verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve sunum öncesinde prova yapmaları sağlanır.”	
“T.5.3.23. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.”	2
“a) Altını çizmenin, koyu veya italik yazmanın, renklendirmenin, farklı punto veya font kullanmanın işlevi vurgulanır.”	
“b) Köprü metinlerin (Hipertekst) dış bağlantı olduğu belirtilir.”	
“T.5.3.25. Medya metinlerini değerlendirir.”	5
“İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır.”	
“T.5.3.28. Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.”	2

“T.5.3.29. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.”	3
“Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.”	
“T.5.3.34. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.”	1
Toplam	18

Tablo 1 incelendiğinde üç yüz kırk sekiz (348) etkinlik içinden dijital okuryazarlık ile ilişkili 5. sınıf Türkçe kazanımlarına yönelik on sekiz (18) etkinlik tespit edilmiştir. Konuşma becerisi kapsamında bir (1) kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımla ilgili etkinlik örnekleri Görsel 1 ve Görsel 2’de verilmiştir.

Görsel 1. 5. sınıf ders kitabı etkinlik örneği (s. 57)

BİR SONRAKİ DERSE HAZIRLIK

15 Temmuz gecesi ile ilgili gazete, dergi ve internet sitelerinden araştırma yapınız. Araştırma sonuçlarınızı sınıfa getiriniz.

Görsel 2. 5. sınıf ders kitabı etkinlik örneği (s.58)

HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

1. “Demokrasi” kavramı sizde ne çağırıyor?
2. Bir ülkenin bağımsızlığı sizce neden önemlidir? Açıklayınız.
3. 15 Temmuz gecesi ile ilgili yapmış olduğunuz araştırmanızın sonuçlarını arkadaşlarınızla paylaşınız.

Görsel 1 ve Görsel 2 incelendiğinde ilgili etkinliklerin öğrencilerden çeşitli dijital ortamlardan araştırma yapmasını ve sunmasını istemektedir. Bu araştırmaları arkadaşlarına sunmaları beklenmiştir. Hazırlıklı konuşma yapmaları amaçlanmıştır.

Okuma becerisi kapsamında beş (5) kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlarla ilişkili etkinlik örnekleri Görsel 3’te verilmiştir.

Görsel 3. 5. sınıf ders kitabı etkinlik örneği (s.51)

BİR SONRAKİ DERSE HAZIRLIK

1. Çanakkale Savaşı ile ilgili şiirler araştırınız. Beğendiğiniz bir şiiri ezberleyiniz.
2. Nusrat Mayın Gemisi hakkında bilgi toplayınız.
3. “http://www.kultur.gov.tr/genel/SanalMuzeler/canakkale_abide_turkish/index.html” adresinden yararlanarak Çanakkale’ye sanal bir gezi düzenleyiniz. İzlenimlerinizi not alınız.

Görsel 3 incelendiğinde “T.5.3.23. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.” kazanımına yönelik bir (1) etkinlik verildiği görülmüştür. Bu etkinlikte öğrencilere bir bağlantı adresi verilmiştir. Bu bağlantı adresi köprü metinlerle oluşturulmuş bir sayfaya yönlendirmektedir. Ancak bağlantı adresine tıklandığında sanal müzeye erişim sağlanamamaktadır. Bağlantı linki güncel değildir.

Görsel 4. 5. sınıf ders kitabı etkinlik örneği (s. 52)

HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

1. Çanakkale ile ilgili sanal ziyaretiniz sırasındaki gözlemlerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.
2. Sanal gezi sayesinde neler öğrendiniz? Farklı kaynaklardan bilgi edinme konusundaki düşüncelerinizi açıklayınız.
3. Nusrat Mayın Gemisi hakkında neler öğrendiniz? Öğrendiklerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.
4. “Çanakkale Geçilmez!” sözünden ne anlıyorsunuz? Açıklayınız.
5. Çanakkale ile ilgili ezberlediğiniz şiiri sınıfta okuyunuz.

Görsel 4 incelendiğinde “T.5.3.25. Medya metinlerini değerlendirir.” kazanımına yönelik olduğu görülmüştür. İlgili hazırlık çalışması etkinliği daha önce bahsettiğimiz çalışmanın devamıdır. Birinci ve ikinci sorularda yapılan sanal gezinin değerlendirilmesinin yapılması beklenmiştir. Farklı kaynaklardan bilgi edinme konusunda öğrencilerin yorum yapması istenmiştir. Ancak bağlantı adresi güncel olmadığı için bu etkinlik yapılamamaktadır.

Görsel 5. 5. sınıf ders kitabı etkinlik örneği (s.30)

10. ETKİNLİK

a) Dinlediğiniz metni çizgi film olarak izlemek ister miydiniz?

b) Hangi çizgi filmleri izliyorsunuz?

c) Bu çizgi filmlerde neler anlatılıyor?

ç) İzlediğiniz filmlerdeki konuşmalardan farklı anlamlar çıkarabiliyor musunuz? Örnekler vererek açıklayınız.

d) <http://www.eba.gov.tr/videoizle/kprdak-ile-sprdak-cizgi-film/312287ae2b52c7c3f4b87af40a245e55f1236a750e005> adresindeki çizgi filmi izleyiniz. Bu filmde verilen mesajları yazınız.

.....

.....

.....



Görsel 5’te verilen etkinlik medya metinlerinin değerlendirilmesi ile ilgilidir. Etkinlikte bağlantı adresi ile verilmiş olan bir medya iletilisinin değerlendirilmesi istenmiştir. Ancak “d” maddesinde verilen bağlantı adresine tıkladığında ulaşılamamaktadır.

3. 2. 6. Sınıf Ortaokul Türkçe Ders Kitabında Dijital Okuryazarlığa İlişkin Bulgular

Ortaokul 6. sınıf Türkçe derslerinde programa göre hazırlanmış olan ders kitabındaki “dijital okuryazarlık” becerilerine yönelik kazanımlarla ilişkili etkinlikler tespit edilmiş, Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Dijital okuryazarlık ile ilgili kazanımlarının 6. sınıf ders kitabındaki dağılımı

Kazanım	Etkinlik Sayısı (f)
“T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.”	2
“Öğrencilerin verilen bir konu hakkında görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve prova yapmaları sağlanır.”	
“T.6.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.”	1
“T.6.3.31. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.”	1
“Altını çizmenin, koyu veya italik yazmanın, renklendirmenin, farklı punto veya font kullanmanın işlevi vurgulanır.”	
“T.6.3.32. Medya metinlerini değerlendirir.”	0
“İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır.”	
“T.6.3.33. Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.”	0
“T.6.3.34. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.”	3

“Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.”	
“T.6.3.34. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.”	0
“T.6.4.11. Yazdıklarını paylaşır.”	1
“Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medyada paylaşmaya teşvik edilir.”	
“T.6.4.13. Formları yönergelerine uygun doldurur.”	0
Toplam	8

Tablo 2 incelendiğinde iki yüz kırk sekiz (248) etkinlik içinden dijital okuryazarlık ile ilişkili 6. sınıf Türkçe kazanımları kapsamında hazırlanan etkinlik sayısı toplamı sekiz (8) olarak tespit edilmiştir. Konuşma, okuma ve yazma becerilerinde dijital okuryazarlık ile ilişkili kazanımlar bulunmaktadır. Konuşma becerisi kapsamında bir (1), okuma becerisi kapsamında altı (6) kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımla ilişkili etkinlik örneği Görsel 6’da verilmiştir.

Görsel 6. 6. sınıf ders kitabı etkinlik örneği (s. 27)

7. ETKİNLİK

a) Aşağıdaki farklı yazı karakteri ile yazılmış metni okuyunuz. Ardından yönergeleri uygulayınız.

MOR SALKIMLI EV*

Hafızasında hayat, kendini kayda başladığı ilk devrin hiç unutamayacağı zemini, Beşiktaş’ta, doğduğu evde başlar. Evin kendisi çocuğun hafızasında Mor Salkımlı Ev etiketini taşır.

Bu ev, yarım asırdan ziyade bazen de her gece, bu küçük kızın rüyalarına girmiştir. Sabahın ilk saatlerinde burada dolaşan, çiçek ve ağaç sulayan, bir alay güvercine yem veren bir kadın görürsünüz. Bu kadın, küçük kızın annesidir. İşte Haminne** diye torunlarının hitap ettiği kadının kısaca portresi: Teni hakiki süt gibi, gözleri açık maviye kaçan bir ela, ağzı küçük, dudakları pembe, ince sanatla işlenmiş kıvrımları vardır. Fakat bu güzellik ve hususiyet, o ilk bahçe devrinde, kızda hiçbir ilgi uyandırmış değildir. Mesela nar çiçeklerinin uyandırdığı heyecan ve iç hareketini Haminne uyandırmaz.

Acaba ilk varlığını idrak ettiren sahne kaç yaşında meydana gelmiştir. Herhâlde dört yaşından önce olacak. Çünkü bu devirde hafızasında çakan şimşeklerin aydınlattığı sahnelerde zaman zaman annesi de görünür.

Halide Edip Adıvar

Görsel 6 “T.6.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.” kazanımı ile ilişkilidir. Farklı yazı tiplerinin tanınması amaçlanmıştır.

Dijital okuryazarlık ile ilgili kazanımlar bağlamında 6. sınıf ders kitabı incelendiğinde “T.6.3.32. Medya metinlerini değerlendirir.”, “T.6.3.34. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.” “T.6.4.13. Formları yönergelerine uygun doldurur.” kazanımlarıyla ilgili etkinliğe yer verilmediği görülmüştür.

3. 3. 7. Sınıf Ortaokul Türkçe Ders Kitabında Dijital Okuryazarlığa İlişkin Bulgular

Ortaokul 7. Sınıf Türkçe derslerinde programa göre hazırlanmış olan ders kitabındaki “dijital okuryazarlık” becerilerine yönelik kazanımlarla ilişkili etkinlikler tespit edilmiş, Tablo 3’te verilmiştir.

3. Tablo. Dijital Okuryazarlık ile İlgili Kazanımlarının 7. Sınıf Ders Kitabındaki Dağılımı

Kazanım	Etkinlik Sayısı (f)
“T.7.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.”	0
“Öğrencilerin verilen bir konu hakkında görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve prova yapmaları sağlanır.”	
“T.7.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.”	0
“T.7.3.27. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.”	0
“a) Altını çizmenin, koyu veya italik yazmanın, renklendirmenin, farklı punto veya font kullanmanın işlevi vurgulanır.”	
“T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir.”	1
“İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır.”	
“T.7.3.33. Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.”	0
“T.7.3.34. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.”	2
“a) İnternet/yazılı (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynakların güvenilirliklerinin sorgulanması sağlanır.”	
b) Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.	
“T.7.3.35. Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır.”	0
“a) Hikâye, masal, fıkra gibi metinlerin; çizgi film, animasyon gibi medya sunumları ile karşılaştırması sağlanır.”	
“b) Kahramanlar, mekân, zaman ve olay yönlerinden karşılaştırılması sağlanır.”	
“T.7.4.2. Bilgilendirici metin yazar.”	3
“a) Öğrencilerin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde yazacaklarını belirleyerek bir metin taslağı oluşturmaları, düşünceyi geliştirme yollarını kullanmaları, yazılı ve çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları sağlanır.”	
“T.7.4.10. Formları yönergelerine uygun doldurur.”	0
“T.7.4.11. Yazdıklarını paylaşır.”	1
“Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medya ortamlarında paylaşmaya, şiir ve kompozisyon yarışmalarına katılmaya teşvik edilir.”	
Toplam	7

Tablo 3 incelendiğinde üç yüz (300) etkinlik içinden dijital okuryazarlık ile ilişkili 7. sınıf Türkçe kazanımları kapsamında hazırlanan etkinlik sayısı toplamı yedi (7) olarak tespit edilmiştir. Konuşma, okuma ve yazma becerilerinde dijital okuryazarlık ile ilişkili kazanımlar bulunmaktadır.

Konuşma becerisi kapsamında bir (1) kazanım bulunmaktadır. Bu kazanım “*T.7.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.*”dır. Ders kitabında bu kapsamda etkinlik tespit edilememiştir.

Okuma kazanımı kapsamında altı (6) kazanım bulunmaktadır. Okuma becerisine ait “*T.7.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.*”, “*T.7.3.27. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.*”, “*T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir.*”, “*T.7.3.33 Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.*”, “*T.7.3.35. Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır.*” kazanımlardan ders kitabında dijital okuryazarlık ile ilişkili etkinlik tespit edilememiştir.

Görsel 7. 7. sınıf ders kitabı etkinlik örneği (s. 133)

GELECEK DERSE HAZIRLIK

1. Uzay ve uzay yolculukları hakkında basılı ve görsel medya kaynaklarından bir araştırma yapınız.
2. Çevrenizdeki büyüklerden son 20 yıldaki teknolojik gelişmeler hakkında bilgi toplayınız.

Görsel 7 “T.7.3.31. *Medya metinlerini değerlendirir.*” kazanımı ile ilgilidir. Çalışmada uzay ve uzay yolculukları hakkında medya metinlerinden faydalanarak araştırma yapması beklenmiştir. Ancak etkinlik ile ilgili derse hazırlık ve metin sonrası etkinlik tespit edilmemiştir.

Yazma becerisi kapsamında üç (3) kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlardan “T.7.4.10. *Formları yönergelerine uygun doldurur.*” kazanımına yönelik etkinlik tespit edilememiştir.

Görsel 8. 7. sınıf ders kitabı etkinlik örneği (s. 69)














9. ETKİNLİK: Okuduğunuz metinden hareketle, yazılı ve çoklu medya kaynaklarını da kullanarak Japon arkadaşınıza “Barış Manço” hakkında bilgilendirici bir yazı yazınız.






Kime

Konu ekle

Sevgili Dostum,

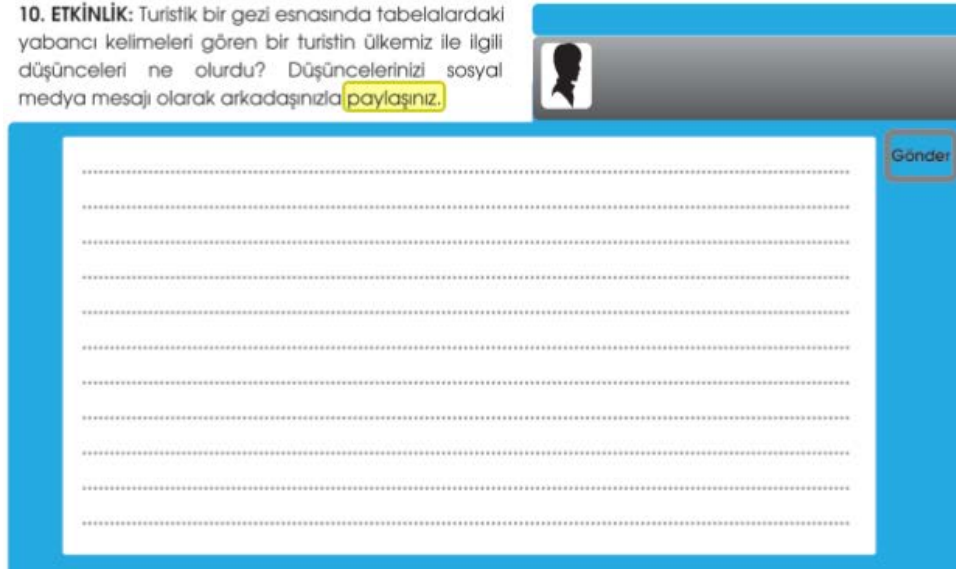
Yıllar önce Japonya’da bir konserde Barış Manço’nun Japonca şarkılar söylediğini duydum ve bundan çok etkilendim. Barış Manço hakkında bilgi almak istiyorum. Bu konuda bana yardımcı olursan sevinirim. En kısa sürede senden bir e-posta bekliyorum.

A A B I U              abc v

Gönder At      v

Kime

Görsel 8 “T.7.4.2. *Bilgilendirici metin yazar.*” kazanımına yönelik bir etkinliktir. Bu kazanımın alt açıklaması “Öğrencilerin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde yazacaklarını belirleyerek bir metin taslağı oluşturmaları, düşünceyi geliştirme yollarını kullanmaları, yazılı ve çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları sağlanır.” şeklindedir. Öğrencilerden yazılı kaynakların yanında çoklu medya kaynaklarından destek almaları istenmiştir. Etkinlikte yazılı ve çoklu medya kaynaklarının kullanılması istenmiş, bilgilendirici bir metin yazmaları beklenmiştir.

Görsel 9. 7. sınıf ders kitabı etkinlik örneği (s. 183)

Görsel 9 “T.6.4.11. Yazdıklarını paylaşır.” kazanımına yönelik bir etkinliktir. Bu kazanımın alt açıklaması “Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medya ortamlarında paylaşmaya, şiir ve kompozisyon yarışmalarına katılmaya teşvik edilir.” şeklindedir.

3.4. 8. Sınıf Ortaokul Türkçe Ders Kitabında Dijital Okuryazarlığa İlişkin Bulgular

Ortaokul 8. Sınıf Türkçe derslerinde programa göre hazırlanmış olan ders kitabındaki “dijital okuryazarlık” becerilerine yönelik kazanımlarla ilişkili etkinlikler tespit edilmiş, Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Dijital Okuryazarlık ile İlgili Kazanımlarının 7. Sınıf Ders Kitabındaki Dağılımı

Kazanım	Etkinlik Sayısı (f)
T.8.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.	0
a) Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanmaları, sunu hazırlamaları sağlanır.	
b) Öğrenciler araştırma sonuçlarını sempozyum, panel, forum vb. ortamlarda sunmaya teşvik edilir.	
T.8.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.	1
T.8.3.28. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.	0
a) Altını çizmenin, koyu veya italik yazmanın, renklendirmenin, farklı punto veya font kullanmanın işlevi vurgulanır.	
T.8.3.29. Medya metinlerini değerlendirir.	1
. Medya metinlerinin amaçlarının (kültür aktarma, olay yorumlama, bilgilendirme, eğlendirme, ikna etme) belirlenmesi sağlanır.	
T.8.3.30. Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.	1
T.8.3.31. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	2
a) İnternet/yazılı (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynakların güvenilirliklerinin sorgulanması sağlanır.	
b) Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.	

T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	1
T.8.4.10. Formları yönergelerine uygun doldurur.	2
T.8.4.11. Yazdıklarını paylaşır.	0
Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medya ortamlarında paylaşmaya, şiir ve kompozisyon yarışmalarına katılmaya teşvik edilir.	
Toplam	8

Tablo 4 incelendiğinde iki yüz elli (250) etkinlik içinden dijital okuryazarlık ile ilişkili 8. sınıf Türkçe kazanımları kapsamında hazırlanan etkinlik sayısı toplamı sekiz (8) olarak tespit edilmiştir. Konuşma, okuma ve yazma becerilerinde dijital okuryazarlık ile ilişkili kazanımlar bulunmaktadır.

Konuşma becerisi kapsamında bir (1) kazanım bulunmaktadır. Bu kazanım “*T.8.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.*”dır. Ders kitabında bu kapsamda etkinlik tespit edilememiştir.

Okuma becerisi kapsamında altı (6) kazanım bulunmaktadır. Beş (5) etkinlik tespit edilmiştir. “*T.8.3.28. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.*” kazanımıyla ilgili etkinlik tespit edilememiştir.

Yazma becerisi kapsamında iki kazanım bulunmaktadır. Kazanımlar ile ilgili etkinlik örneği şu şekildedir:

Görsel 10. 8. sınıf ders kitabı etkinlik örneği (s. 204)

Aşağıdaki metni okuyunuz.

Türkiye'nin "müze müze gezdiren" tek kartı müzekart ile T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığına bağlı 300'ü aşkın müze ve ören yerini ücretsiz gezebilirsiniz, tarihte keyifli bir yolculuğa çıkabilirsiniz.

Müzekart, geçmişine değer veren kültür ve sanat meraklılarına avantajlarla dolu tarihi bir imkân sağlıyor. Uygarlıkların zevklerini, düşüncelerini, inançlarını, yaşam tarzlarını koruyan ve bu mirası geleceğe taşıyan müzeleri yılda iki kez ücretsiz ziyaret etme olanağını veriyor. Müzekart ile sanat, bilim, kültür ve tarih evi sayılan müzelerin kapıları yani tarihin kapıları sizler için sonuna kadar açılıyor. Gezilmedik müze, görülmedik eser kalsın.

(www.muze.gov.tr)

Siz de müzekart sahibi olmak için **formu** doldurunuz.

MÜZEKART

Müzekart ile bir yıl boyunca T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığına ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ne bağlı 300'ü aşkın müze ve ören yeri gezilebildiği gibi (Bazı özel müzeler ücretsiz ziyaret ediliyor.) sergiler ve tiyatro temsilleri indirimli izleniyor. Kafe ve hediyelik eşya mağazalarındaki alışverişlerde daha az ücret ödeniyor.

KART SAHİBİNİN

ADI SOYADI T.C. KİMLİK NO

E-POSTA ADRESİ TELEFON NUMARASI CİNSİYETİ

+ FOTOĞRAF YÜKLE

Görsel 10 “*T.8.4.11. Formları yönergelerine uygun doldurur.*” kazanımı ile ilgilidir. Bu etkinlikte İnternet ortamında “gov” uzantılı bir siteden alınan bir yazı ile müze kart alma sürecinden bahsedilmiştir. Etkinlikte öğrenciden temsili şekilde kayıt formu doldurulması beklenmiştir.

“*T.8.4.17. Yazdıklarını paylaşır.*” kazanımıdır. Ders kitabında bu kapsamda etkinlik tespit edilememiştir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Türkçe Öğretim Programı (2019) dijital okuryazarlık becerisi bağlamında incelenmiş, ilgili kazanımlar tespit edilmiştir. 5. sınıf ders kitabında bulunan üç yüz kırk sekiz (348) etkinlikten on sekiz (18) etkinliğin dijital okuryazarlık ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Kitabın etkinlik bağlamında dijital okuryazarlığa yer verme oranı %5,2'dir. Kitaptaki etkinliklerde görsellerin kalitesiz olması, köprü metin bağlantı adreslerinin açılmaması, bağlantı adreslerinin güncel olmaması etkinliklerin amacına ulaşmasını engellemektedir. Sanal müze gezileri, resmî kurum ve kuruluşların içeriklerine yer vermesi açısından önemlidir.

6. sınıf ders kitabında bulunan iki yüz kırk sekiz (248) etkinlikten altı (6) etkinliğin dijital okuryazarlık ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Kitabın etkinlik bağlamında dijital okuryazarlığa yer verme oranı %2,42'dir. Kitapta şekil ve kurgu bakımından e-posta, blog gibi etkinlik kurguları oluşturulmuştur. Kurguların içine güvenilir uzantı bağlantıları hakkında bilgiler eklenmiştir. Köprü metin niteliği taşıyacak unsurlar eklenmemiştir. Yazılı kaynaklara yönlendirici ifadeler vardır. Dijital okuryazarlık bağlamında belirlenen kazanımların hepsini karşılayan etkinlik tespit edilememiştir.

7. sınıf ders kitabında bulunan üç yüz (300) etkinlikten yedi (7) etkinliğin dijital okuryazarlık ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Kitabın etkinlik bağlamında dijital okuryazarlığa yer verme oranı %2,34'dir. Diğer sınıflardan farklı olarak çoklu medya kaynakları ile ilişkili etkinlikler bulunmaktadır. Etkinlikler blog, e-posta ve sosyal medya paylaşımı kurgusu ile hazırlanmıştır. Öğrencileri farklı platformlara yönlendirme yapılmamıştır. Etkinliklerin ders kitabı dışında uygulanabilirliğinin zayıf olduğu düşünülmektedir. Dijital okuryazarlık bağlamında belirlenen kazanımların hepsini karşılayan etkinlik tespit edilememiştir.

8. sınıf ders kitabında bulunan iki yüz elli (250) etkinlikten sekiz (8) etkinliğin dijital okuryazarlık ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Kitabın etkinlik bağlamında dijital okuryazarlığa yer verme oranı %3,2'dir. Diğer sınıflarla benzer bir etkinlik kurgusu yürütülmüştür. Farklı platformlara yönlendirme yapılırken sadece bilgi notları kullanılmıştır. Dijital okuryazarlık bağlamında belirlenen kazanımların hepsini karşılayan etkinlik tespit edilememiştir. Altun (2019) da benzer şekilde çalışmasında 8. sınıf Türkçe ders kitabının dijital okuryazarlık ile ilgili kazanımların kitapta tam olarak yansıtılmadığını belirtmiştir.

Ders kitaplarındaki etkinlikler dijital okuryazarlık becerilerinin yorumlanması ve analiz edilmesi seviyesinde kalmıştır. Uygulamaya yönelik etkinlikler uygulanabilir değildir. 5. sınıf seviyesindeki uygulamaya yönelik sanal müze gezisi gibi etkinliklerin yönlendirildiği sitelerin açılmaması kitabın bu yönünü engellemiştir. Maden, Maden ve Banaz'ın (2018) yapmış olduğu çalışmada da kitapların dijital ortamları kullanımı açısından kısıtlı olduğunu tespit edilmiştir.

Kazanımlar sınıf seviyelerinde farklı yorumlanmıştır. Örneğin, "Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır." kazanımı 5. sınıf seviyesinde doğru bilgi edinme; 8. sınıf seviyesinde bilgi kaynaklarının doğru kullanımı üzerine şekillenmiştir. Farklı yazı şekilleri ve önemli noktaların vurgulanması ile ilgili etkinlik çalışmaları sadece dil bilgisi etkinlikleri çerçevesinde kullanılmıştır. Bu konular ile ilgili dijital dünyadaki mesajların yorumlanması, içerik oluşturma, yaratıcılık becerileri geliştirmesi gerekmektedir. E-posta ve blog tasarımı kullanılarak öğrenciler için dijital iletişim kaynakları üzerinden etkinlikler hazırlanmıştır. Bu etkinliklerin uygulamaya yönelik olması önemlidir. Dijital okuryazarlık ile ilişkili kazanım sayısının çokluğuna rağmen en az etkinlik %2,34'lük oranıyla 7. sınıftadır. En fazla %5,2'lik oranıyla 5. sınıftadır. Kazanımların dağılımı beceriler açısından incelendiğinde en fazla okuma, ardından yazma ve konuşma gelmektedir. Direkçi, Akbulut ve Şimşek'in (2019) yapmış olduğu çalışmada, benzer şekilde, incelenen Türkçe ders kitaplarında dijital okuryazarlığa en fazla okuma becerisinde, daha sonra yazma ve konuşma becerilerinde yer verildiği belirlenmiştir.

Birçok uluslararası ve ulusal metinde dikkat çekilen “Dijital Okuryazarlık” kavramına Türkçe ders kitaplarında daha fazla yer verilmelidir. Dijital içeriklerin okunması, anlaşılması ve yorumlanması temelleri üzerine kurulu bu beceride Türkçe dersinin önemi büyüktür. Özbay ve Özdemir (2014) öğrencilerin dijital ortamlarda okuma ve yazma becerilerinin daha etkin kullanabilmeleri için Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık becerilerinin kazandırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Saluk ve Pilav’ın (2018) yapmış olduğu çalışmada ise yazma becerisini geliştirmek istendiğinde öğrencilerin bilgisayar kullanarak yazdıklarında yazmaya ilgilerinin arttığı, daha uzun metinler yazdıkları görülmüştür. Bu bağlamda çerçeve metinlerde ve öğretim programlarında bireylerden beklenen dijital yetkinlikleri ders materyallerine entegre etmemiz önem arz etmektedir. Ayrıca eğitim gören neslin “dijital yerli” olarak adlandırılan bir nesil olduğu gerçeği kitapların onlara göre düzenlenmesi gerektiğini de göstermektedir. Öğrencilerin ilgilerini ve dikkatlerini çekmek için ders içi materyallerin teknolojiye uygun olarak güncellenmesi gerekmektedir.

Etik Beyanı: Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanmasında, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde ANKAD Dergisi Yayın Kurulunun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD Dergisi dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. Ayrıca çalışmada kamuya açık bir kaynak olan Ortaokul Türkçe (5., 6.,7., ve 8. sınıf) ders kitapları taranarak değerlendirilmiştir. Dolayısıyla açık erişim verilerinden yararlandığı ve *doküman analizi* tekniği kullanıldığı için etik kurul izni gerektirmemektedir.

KAYNAKÇA

- Akgül, A., Demirer, N., Gürcan, E., Karadaş, D., Karahan, İ. & Uysal, A. (2018). *7. sınıf ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Altun, N. (2019). *Temel eğitim programları ve ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (17), 9-26.
- Bates, A.W. (2002). *Managing technological change: Strategies for college an universities*. San Fransisco CA: Jasey Bass Inc.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (2. Baskı)*. USA: Sage Publications.
- Çapraz Baran, Ş. & Diren, E. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- Direkçi, B., Akbulut, S. & Şimşek, B. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (2018) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 797-813.
- Ertem, İ. S. (2014). *Okuma Yazma Eğitimi ve Teknolojisi*. Ankara: Nobel.
- Ertürk, N., Keleş, S. & Külünk, D. (2020). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Eselioğlu, H., Set, S. & Yücel, A. (2020). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Eshet Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: a conceptual framework for survival in the digital era. *Journal of Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development*, 68(5), 2449–2472.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley Computer Publication
- Goodfellow, R. (2011). Literacy, literacies, and the digital in higher education. *Teaching in Higher Education*. 16(1), 131-144.
- Hague, C. & Payton, S. (2010). *Digital literacy across the curriculum*. London, UK: Futurelab.
- JIST Guide (2021). *Developing digital literacies*. <https://www.jisc.ac.uk/guides/developing-digital-literacies>. Erişim Tarihi: 25.05.2021
- Maden, S., Maden, A. & Banaz, E. (2018). Ortaokul 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 685-698.
- Martin, A. (2008). *Digital literacy and the digital society*. [https://pages.ucsd.edu/~bgoldfarb/comt109w10/reading/Lankshear-Knobel et al-Digital Literacies pdf](https://pages.ucsd.edu/~bgoldfarb/comt109w10/reading/Lankshear-Knobel%20et%20al-Digital%20Literacies.pdf). Erişim Tarihi: 22.10.2021.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe öğretim programı*. Ankara.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu (2015). *Türkiye yeterlilikler çerçevesi*. Ankara
- Özbay, M. & Özdemir, O. (2014). Türkçe öğretim programı için bir öneri: Dijital okuryazarlığa yönelik amaç ve kazanımlar. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(2), 31-40.
- Sağiroğlu, Ş., Bülbül, H. İ., Kılıç, A. & Küçükali, M. (2020). *Dijital okuryazarlık ve ötesi*. Sağiroğlu, Ş., Bülbül, H. İ., Kılıç, A. & Küçükali, M (Ed.). *Dijital okuryazarlık: araçlar, metodolojiler, uygulamalar ve öneriler*.(s.25-27). Ankara: Nobel Yayınları.
- Saluk, N. & Pilav, S. (2018). Üstün yeteneklilerde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2191-2215.
- TDK (2021). <http://www.tdk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 05.05.2021).
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.