

**BİLİM,
EĞİTİM,
SANAT ve
TEKNOLOJİ
DERGİSİ**

*Science, Education,
Art and Technology Journal
(SEAT Journal)*

ISSN: 2630-581X



YAYIN KURULU (EDITORIAL BOARD)**Editör (Editor)**

Dr. Ömer Tayfur Öztürk, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Yayın Kurulu (Editorial Board)

Arturo Tobias Calizon, University of Perpetual Help System Dalta, Philippines
Ayfer Alper, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Ayşegül Alaybeyoğlu, İzmir Ekonomi University, Turkey
Cara Williams, Emirates College For Advanced Education, United Arab Emirates
Chandra Pratama Syaima, Lampung University, Indonesia
Chris Pyley, University of the Virgin Islands, Virgin Islands
Claudiu Mereuta, Dunarea De Jos University of Galati, Romania
El Takach Suzanne, Lebanese University, Lebanon
Farouk Bouhadiba, University of Oran 2, Algeria
Hakan Akçay, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Irena Markovska, Assen Zlatarov University, Bulgaria
Irina Andreeva, Peter The Great St. Petersburg Polytechnic University (SPBPU), Russia
Iwona Bodys-Cupak, Jagiellonian University, Poland
Jaya Bishnu Pradhan, Tribhuvan University, Nepal
Kassa Mickael, Addis Ababa University, Ethiopia
Kemmanat Mingsiritham, Sukhothai Thammathirat Open University, Thailand
Mehtap Yildirim, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Milan Kubiato, University of Zilina, Slovakia
Munise Handan Güneş, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye
Mustafa Koç, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Oguz Akturk, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Philomina Ifeanyi Onwuka, Delta State University, Nigeria
Selahattin Alan, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Sharif Abu Karsh, Arab American University, Palestine
Shenglei Pi, Guangzhou University, China
Siew Nyet Moi, Universiti Malaysia Sabah, Malaysia
Sinan Erten, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Sindorela Doli Kryeziu, University of Gjakova, Albania
Tryfon Mavropalias, University of Western Macedonia, Greece
Volodymyr Sulyma, Dnipropetrovsk Medical Academy, Ukraine

Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi):

Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi); bilimsel ve hakemli bir dergi olarak yılda iki kez yayınlanmaktadır. Bu dergide; bilim, eğitim, sanat veya teknoloji ile ilgili özgün kuramsal çalışmalar, literatür incelemeleri, araştırma raporları, sosyal konular, kitap incelemeleri ve araştırma makaleleri yayınlanmaktadır. Dergiye yayınlanmak üzere gönderilen makalelerin daha önce yayınlanmamış veya yayınlanmak üzere herhangi bir yere gönderilmemiş olması gerekmektedir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışma amaçları için kullanılabilir. Makalelerinin içeriğinden sadece yazarlar sorumludur. Dergi, makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımı ile ilgili olarak doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, eylem, talep, işlem, maliyet veya zarardan sorumlu değildir.

Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal):

Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal) is published twice a year as a scientific and refereed and journal. In this journal, original theoretical works, literature reviews, research reports, social issues, psychological issues, curricula, learning environments, book reviews, and research articles related to science, education, art or technology are published. The articles submitted for publication must have not been published before or sent to be published anywhere. This article may be used for research, teaching, and private study purposes. Authors alone are responsible for the contents of their articles. The journal owns the copyright of the articles. The publisher shall not be liable for any loss, actions, claims, proceedings, demand, or costs or damages whatsoever or howsoever caused arising directly or indirectly in connection with or arising out of the use of the research material.

Dizinler ve Platformlar (Abstracting/Indexing):

TUBITAK ULAKBIM Dergipark, Scientific Indexing Service (SIS), Eurasian Scientific Journal Index (ESJI), Index Copernicus, Citefactor.

İletişim Bilgi(Contact Info)

Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi - BEST Dergi (Science, Education, Art and Technology Journal - SEAT Journal)
E-posta (E-mail): bestdergi@gmail.com
Web: <http://www.bestdergi.net>

İçindekiler (Table of Contents)

Makale Türü (Paper Type)	Başlık (Title) / Yazar (Author)	Sayfa (Page)
Derleme (Literature Review)	Gamification in English Language Classrooms: The Case of Kahoot! (İngilizce Dil Sınıflarında Oyunlaştırma: Kahoot! Örneği) <i>Ezgi Kıyanççek, Levent Uzun</i>	1-13
Araştırma (Research)	Çizgi Romanla Fen Bilimleri Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi (The Effects of Science Teaching with Comics on Student Achievement) <i>Kevser Arslan, Hakan Akçay</i>	14-31
Derleme (Literature Review)	Elektronik Kitap Konusunda Türkiye’de 2006-2020 Yılları Arasında Tamamlanmış Lisansüstü Tez Çalışmalarının İncelenmesi (Investigation of Graduate Thesis Studies on Electronic Books Completed Between 2006-2020 in Turkey) <i>Ayşenur Gülmez, Aslıhan Kocaman Karoğlu</i>	32-52
Araştırma (Research)	İlkokullarda Yetiştirme Programı’nın (İYEP) Değerlendirilmesi (Evaluation of the Education Program in Primary Schools (IYEP)) <i>Mehmet Özdoğru</i>	53-63
Araştırma (Research)	Müzik Öğretmenlerinin Öğretmenlik Genel Öz-Yeterlikleri ve Müzik Öğretimi Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi (Investigation of Music Teachers' General Teaching Self-Efficacy and Music Teaching Self-Efficacy) <i>Volkan Burak Kibici</i>	64-76
Araştırma (Research)	Uzaktan Eğitim Dil Öğrenim Süreçlerinde Özgün Araç Kullanımı (Evaluation of Authentic Material Usage in Distance Education Language Learning Processes) <i>Tuğçe Kalkan</i>	77-91
Araştırma (Research)	Creating Computer Informatics Terms WordNet with Concept Maps and Student Opinions (Kavram Haritaları ile Bilgisayar Bilişimi Terimleri WordNetini Oluşturma ve Öğrenci Görüşleri) <i>Ebru Yılmaz İnce</i>	92-99
Derleme (Literature Review)	Küreselleşmenin Sanatın Kültürel Kimliği Üzerindeki Etkisi (The Impact of Globalization on Art's Cultural Identity) <i>Derya Ozdemir</i>	100-114



Gamification in English Language Classrooms: The Case of Kahoot!

Ezgi Kıyanççek 
İstanbul Üniversitesi

Levent Uzun 
Bursa Uludağ Üniversitesi

Bu makaleye atf için (To cite this article):

Kıyanççek, E. & Uzun, L. (2022). Gamification in English Language Classrooms: The Case of Kahoot! [İngilizce Dil Sınıflarında Oyunlaştırma: Kahoot! Örneği]. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi) [Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal)]*, 6(1), 1-13.

Makale Türü (Paper Type):

Derleme (Literature Review)

Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi):

Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi); bilimsel ve hakemli bir dergi olarak yılda iki kez yayınlanmaktadır. Bu dergide; bilim, eğitim, sanat veya teknoloji ile ilgili özgün kuramsal çalışmalar, literatür incelemeleri, araştırma raporları, sosyal konular, kitap incelemeleri ve araştırma makaleleri yayınlanmaktadır. Dergiye yayınlanmak üzere gönderilen makalelerin daha önce yayınlanmamış veya yayınlanmak üzere herhangi bir yere gönderilmemiş olması gerekmektedir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışma amaçları için kullanılabilir. Makalelerinin içeriğinden sadece yazarlar sorumludur. Kullanılan fikir ve sanat eserleri için telif hakları düzenlemelerine riayet edilmesi gerekmektedir. Yazarlar, araştırma ve yayın etiğine uydıklarını beyan ederler. Dergi, makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımı ile ilgili olarak doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, eylem, talep, işlem, maliyet veya zarardan sorumlu değildir.

Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal):

Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal) is published twice a year as a scientific and refereed and journal. In this journal, original theoretical works, literature reviews, research reports, social issues, psychological issues, curricula, learning environments, book reviews, and research articles related to science, education, art or technology are published. The articles submitted for publication must have not been published before or sent to be published anywhere. This article may be used for research, teaching, and private study purposes. Authors alone are responsible for the contents of their articles. Copyright regulations must be followed for the ideas and art works used. The authors declare that they adhere to research and publication ethics. The journal owns the copyright of the articles. The publisher shall not be liable for any loss, actions, claims, proceedings, demand, or costs or damages whatsoever or howsoever caused arising directly or indirectly in connection with or arising out of the use of the research material.



Bu eser, Creative Commons Atf-GayriTicari-AynıLisanslaPaylaş 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.
[This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.]

Gamification in English Language Classrooms: The Case of Kahoot!

Ezgi Kıyanççek, Levent Uzun

Article Info

Article History

Received:
07 May 2021

Accepted:
15 December 2021

Key Words

English language
teaching
Gamification
Edutainment
Technology
Kahoot!

Abstract

Technology has been part of education in the 21st century. Especially gamification and online games have been integrated into traditional classroom instruction and they have found their place in language education. It is argued that gamification creates opportunities in which teachers and students focus on entertaining game elements that can be used in non-game settings such as the classroom. Kahoot! is one of the most commonly used online gamification applications that many teachers and students utilize in language teaching and learning process. The current review article focuses on teaching English as a foreign language with the help of Kahoot!. Therefore, the researchers give a detailed explanation of the benefits that Kahoot! brings to the language classroom for both teachers and learners, and how teachers can use Kahoot! for evaluative purposes. The researchers also introduce an overview of classroom activities in which teachers can utilize Kahoot! to develop students' language skills in the current article.

İngilizce Dil Sınıflarında Oyunlaştırma: Kahoot! Örneği

Makale Bilgisi

Makale Tarihi

Gönderim Tarihi:
07 Mayıs 2021

Kabul Tarihi:
15 Aralık 2021

Anahtar Kelimeler

İngilizce öğretimi
Oyunlaştırma
Eğlenceli Eğitim
Teknoloji
Kahoot!

Öz

Teknoloji, 21. yüzyılda eğitimin bir parçası olmuştur. Özellikle oyunlaştırma ve çevrimiçi oyunlar geleneksel sınıf öğretimine entegre edilmiş ve dil eğitiminde yerlerini bulmuşlardır. Oyunlaştırmanın, öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıf gibi oyun dışı ortamlarda kullanılacak eğlenceli oyun öğelerine odaklandıkları fırsatlar yarattığı gözlemlenmiştir. Kahoot! birçok öğretmen ve öğrencinin dil öğretme ve öğrenme sürecinde yaygın olarak kullandığı çevrimiçi oyunlaştırma uygulamalarından biridir. Bu derleme makalesi, Kahoot! yardımıyla İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesine odaklanmış ve araştırmacılar Kahoot! etkinliklerinin hem öğretmenler hem de öğrenciler için dil sınıfına getirdiği faydaları ve öğretmenlerin Kahoot! etkinliklerinin farklı amaçlarla nasıl kullanabileceklerini ayrıntılı bir şekilde açıklamışlardır. Ayrıca, araştırmacılar öğretmenlerin öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için Kahoot! kullanarak yapabilecekleri sınıf içi etkinliklerine dair örnekler sunmuşlardır.

Introduction

The terms digital natives and digital immigrants have been commonly used in the education field as most students today are digital natives or Gen Z-learners (Prensky, 2001). They were born into the technology era and have spent their entire lives being exposed to several tools of the age such as mobile phones, personal computers and various digital games and online platforms. Therefore, this phenomenon has become a discussion point in every stage of education and among educators and authorities as it has urged the institutions to stay up-to-date by adapting to the changes in technology, among teacher trainers to acquire new perspectives in teacher training, and among teachers to change or adjust their teaching methods and strategies in line with the learners' needs.

Along with the developments in technology, the amount of information and communication technologies (ICT) used in language classrooms to address the learners who are digital natives has increased dramatically. This increase has helped the learners teachers find new ways to practice language both within the classroom and outside the classroom. Integrating technology in language classrooms has been inevitable to help learners maintain their academic motivation. In other words, teachers have been urged to choose alternative ways to promote language learning with interactive strategies and methods (Nafis, 2020). However, it is not just using computers or projectors that can satisfy or motivate Gen Z-learners. Therefore, teachers and institutions have realized the need to utilize technological tools within the classroom. This realization has directed teachers and experts to use mobile phones and tablet computers to facilitate language learning. Consequently, it has created the term gamification, which can be described as the practice of using game-like mechanics in non-game contexts (Baptista & Oliveira, 2019), edutainment, and Mobile Assisted Language Learning (MALL), which is described as language learning that deals with mobile devices and technology (Sutrisna, Ratminingsih & Artini, 2018). Game-based learning has been discussed as a term in language teaching and learning. However, combined with technology, it turns into a powerful approach for the digital natives (Bicen & Kocakoyun, 2018). One of the most popular online tools that have been used in language classrooms for a while to catch up with the developments in educational technologies is Kahoot!. Therefore, this review article aims to offer an insight into how and why to use Kahoot! in English language classrooms. In other words, the present study is designed to investigate previous studies to clarify the benefits of using Kahoot! to teach English. It also aims to provide some activities and ways to utilize Kahoot! to teach English in the classroom.

Literature Review

Since the integration of Web 2.0 in language education, interactive and collaborative use of technology has gained popularity in teaching and learning. Various kinds of online content have become accessible for learners, and Ybarra and Green (2003) state that technology creates a precious language experience to the students when learning a language. Thus, students have been able to acquire language skills easily with technological tools. Besides online content available, some platforms like blogs, web-based communities, social networking sites, authentic or artificial audio-visual materials have become open to the use of learners to develop language skills.

Additionally, game-based technologies and gamification have gained more attention and importance with the development of educational technologies, ICT and MALL.

Game-based Learning and Edutainment

The new “technology-savvy” (Kukulka-Hulme, 2012, p. 247) learners demand more engaging and modern instructional approaches and media to replace conventional coursebook-oriented instruction and an unappealing learning atmosphere (Batsila & Tsihouridis, 2018; Tan & Liu, 2016; Tan, 2015). To resolve these concerns, teachers must aim to make lessons more interactive and find a new creative approach that integrates different digital technologies into classroom instruction so that these digital resources can create a bridge between traditional learning setting and the idea of student-centeredness (Nawahdah, 2018; Viberg & Grönlund, 2013). This can be accomplished by integrating games into the learning environment while also allowing learners to improve their “motivation, classroom interaction, and cognitive level” (Batsila & Tsihouridis, 2018, p. 565; Dehghanzadeh et al., 2019; Hanus & Fox, 2015).

It is also worth noting that teachers can perform their game-based teaching by utilizing some technological tools and devices to boost higher motivation in a relaxed learning atmosphere. It leads to the term edutainment, and Buckingham and Scanlon (2000, as cited in Okan, 2003) define it as a blended form that strongly focuses on visual content, stories, or gamification components through a more relaxed, less didactic way of instruction. Edutainment aims to engage learners' feelings through a computer display full of brightly coloured animations to draw and retain their attention. Buckingham and Scanlon (2000, as cited in Okan, 2003) state that the main aim in edutainment is to get the learners' attention via computer or technological tools used in the classroom. It depends on the idea that learning is fun.

The relationship between games and language education has been well-accepted and praised, and therefore, games have always been part of the learning process. Al-Azawi et al. (2016) summarize the features of games as being fun, fictitious creating different realities for the players, time independent and unforeseeable which creates curiosity. The researchers define educational games as the games designed and utilized for educational purposes. In educational games, the idea is to merge the elements of fun and educational concepts to boost learner's academic motivation and active participation in learning. Therefore, game-based instruction is more student centered compared to traditional instruction settings. It is believed that game-based instruction creates a better learning environment and higher academic motivation which helps learners increase their problem-solving skills (Al-Azawi et al., 2016). Following a student-centered motivating game-based instruction has brought the term gamification. Michos (2017) puts forward the definition for gamification as the use of game elements in non-game settings and non-game applications to create and increase motivation, concentration, and other positive components of games. Gamification differs from the idea of an educational game. While the idea of gamification is based solely on using game elements, the latter includes the games to achieve non-entertainment purposes (Dicheva et al., 2015).

The main elements of gamification include badges, leader boards, points and levels and progress tracking. Grant (2013) defines badges as “validated indicator of an accomplishment, skill, quality, or interest that can be earned in various learning environments” (p. 1). Various research on how badges affect student motivation and participation have presented positive outcomes. For example, Filsecker and Hickey (2014) conclude that there is no damage of external reward on the academic motivation of learners and their engagement in the learning process, yet it promotes learning. The researchers claim that the badges become effective tools when various factors such as learner profiles, learning objectives and the purpose of the tool are considered (Filsecker & Hickey, 2014). Leader boards are commonly used across many games and game platforms to increase engagement (Jia et al., 2017). They are among the important elements of games and allow the players to see their achievements (O’Donovan, 2012). Points are also widely utilized in gamified environments. Points are considered as an essential part of any gamified setting (Zichermann & Cunningham, 2011) and Carr-Chillman (2015) highlight that the having points as a game element in learning environment fosters active participation of learners. Finally, progress tracking is part of each gamified instruction (Šćepanović, 2015). It can be used as a feedback tool in educational setting since learners and the teachers can track the progress of each learner and the whole group. Progress tracking is generally represented in graphics, character upgrades or progress bars (Raymer, 2011).

Recently, several studies have paid attention to the effects of gamification in different language settings, in different educational levels, and with varying proficiency levels of language (Halloluwa et al., 2018; Stoyanova et al., 2018; Buckley & Doyle, 2016) as gamification provides many benefits for learners. Michos (2017) states that gamification helps the teacher modify the mood in the language classroom. It also increases the happiness level of the learners. What’s more, gamification helps the teacher increase the motivation of learners and improve their attention. With the help of gamification, learners become more engaged in classroom activities. It also creates a goal-oriented context within the classroom so that learners actively participate in the lesson. Finally, it makes learning fun for both the teacher and the learners. Zarzycka-Piskorz (2016) highlights the potential of gamified education to influence intrinsic motivation and states that playing a game together in the classroom goes beyond the traditional way of learning, which directly increases the motivation to learn a language.

Ali et al. (2020) conducted a study to investigate if language games can motivate adult learners to learn grammar or not. They adopted language games as a motivational strategy for teaching English grammar to a sample of 31 male and 19 female first-year undergraduates at a university in Pakistan. The participants were not studying English as a primary subject, their ages ranged between 19 to 22 years, and English was not their mother tongue. After teaching them grammar for one semester, the instructors—the researchers themselves—asked for their feedback on the use of games through a 25-item questionnaire from the students. The questionnaire included sub-sets such as interest, satisfaction, effort, tension, choice, usefulness, competition, and pre-and post-treatment experience of learning grammar. The findings of the study show that language games are motivating for young learners as well as adult language learners. It is suggested that games should be made an

integral part of students of primary and high schools. They also conclude that teachers should be trained on how to implement games into the classroom.

In the study conducted by Bolliger et al. (2015) in Japan, the researchers tried to examine how college students perceived digital games in English classrooms. According to the findings, many of the participants claimed that using computer games was a good idea. Ebrahimzadeh and Alavi (2017) analysed how digital video games affect high-school students' motivation level. It was found that utilizing online video games would increase learner motivation towards language learning. Another study carried out with second-year high school students in Norway proved that it was advantageous to utilize gamification elements in the language classroom (Cruaud, 2016). Finally, in the study conducted by Rachels and Rockinson-szapkiw (2017), a mobile phone application was extremely useful in teaching Spanish to elementary students.

Shortly, there are many opportunities that gamification provides for both learners and teachers. In terms of students, it can be postulated that gamification and gamified activities foster learning, increase learner achievement, promote learners' active participation, create a relaxed atmosphere where learners feel confident and eager to learn, triggers social and communicative skills (Yürük, 2019). From the teachers' perspective, gamified activities help teachers achieve their goals by creating an appropriate learning environment that serves the base for learning. Therefore, while preparing games or gamified activities, teachers should pay attention to some factors such as student needs, interests, age, language proficiency level, personality as well as keeping the activity fun. As Yürük (2019) states, when all these are considered, pedagogical importance of games and gamification cannot be underestimated.

Kahoot! as a Tool for e-learning

Gamification has been used by the language teachers recently and there are some platforms that can be employed in the classroom such as Socrative, Plickers, Quizizz, Quizgame, etc. Although there are numerous online sites and tools that can be used in language learning, Kahoot! is one of the most commonly used online platform. Kahoot! is a game-based student response system (GSRS) that turns the classroom environment into a game show in which the teacher becomes the host, and the learners are the contestants (Wang, 2015). According to Wang and Tahir (2020), Kahoot! is the students' most favourite gamification application compared to other gamification applications such as Socrative or Plickers. Kahoot! has been compared to these gamification applications in many studies. It has been found out that Kahoot! is different in the sense that it integrates various gamification components to make learning motivational and entertaining, provides learners opportunities to interact with the tool as well as other students, and boosts active student participation and collaboration (O'Brien et al., 2009).

Kahoot! is a free mobile application that is accessible for teachers from different disciplines and can be used at various levels. The platform is user-friendly and doesn't require sophisticated computing or programming skills. The teachers can easily create their questions according to the level of their learners. With gamification elements

such as points, a leader, winner, and feedback, Kahoot! can create an atmosphere where autonomy and cooperation can be observed. Additionally, it is digital game-based learning (DGBL) platform with more than 70 million users worldwide (Wang & Tahir, 2020). Kahoot! is mediated to be smart, easy to utilize without any former experience. Neither learners nor teachers have to download any software, yet it can simply be operated through a search engine on a computer as well as a mobile phone or a tablet connected to the Internet. Moreover, digital native learners will quickly understand Kahoot! and relate it with other apps they have already been familiar with.

As stated before, Kahoot! has become very popular among language teachers and learners, and there are some advantages of Kahoot! like any other game-based teaching environment. Kahoot! increases dynamics within the classroom, interaction, inspiration, and learning beyond what can be done by conventional methods including PowerPoint presentations, chalk, and lectures. Using Kahoot! in the classroom will help students pay attention and concentrate on the activity. Dellos (2015) stated that in Kahoot! a game-based learning platform is merged with a student response system, and it also functions as a formative assessment tools for both teachers and students. In the learning process involved with Kahoot!, the game may help students recall the previously discussed material, comprehend different perspectives, and enhance their knowledge.

Moreover, as stated by Rosas et al. (2003), individual student can engage with others while studying the content through an online platform by changing classroom dynamics with the help of Kahoot! It may also increase competition within the classroom. Then, when playing a Kahoot! game, the students will get immediate feedback directly related to their answer to know if they have got an answer right or wrong. They will analyse the responses and try to comprehend why they were right or not. This will consequently lead to a deeper understanding that helps the participation and retention of students' knowledge. It can be stated that integration of Kahoot! games in the learning process can help students increase their focus and encourage different interaction in the classroom.

Yürük (2019) states that gamified activities implemented in traditional classroom settings can be useful in language classrooms. She conducted a study that aimed to show that Kahoot! could be employed as a review activity and to gather students' ideas regarding the application in the educational setting. The study was expected to shed light on making a warm, relaxing, and entertaining classroom atmosphere for students. The research design was action research. Within the study, Kahoot! was used three times after every three units. As a part of the quantitative data collection phase of the study, a questionnaire with 20 items was given to 15 participants to identify the perceptions of the application. The results of the study show that students could participate actively during the lessons. They could excel the target language efficiently and had a good time while learning English.

The study conducted by Kaur and Nadarajan (2020) explored experiences of 5 language teachers and 50 secondary students of an international school using Kahoot! in their English lessons. The researchers administered a 10-item questionnaire and a semi-structured interview for data collection. Majority of the

teachers found Kahoot! efficient for teaching and assessment and stated that utilizing Kahoot! helped the teachers encourage active participation of students. The questionnaire findings highlighted that many students in the study had positive experiences with Kahoot!. They said they could actively participate in their lessons when Kahoot! was utilized. Generally, it was realized Kahoot! helped learners participate actively in their learning, and teachers employed Kahoot! to create a richer language learning experience for their learners.

Prawira and Mukhaiyar (2020) carried out a study to analyse the effects of using Kahoot! to teach grammar to students in the second year of a high school in Indonesia. In their study, they used a quantitative method which included quasi-experimental design with pre- and post-test. There were 20 participants in the experimental group and 22 participants in the control group. The scores of the post-test results of grammar teaching with and without using Kahoot! were the data for the study. The test results were compared to determine the efficiency of Kahoot! to teach grammar. According to comparative t-test results, it was observed that utilizing Kahoot! was useful in grammar teaching.

There has been plenty of research conducted on gamification among children at school ages, students at university, or pre-service teachers. Almost all these studies have highlighted that gamification impacts learning of their participants. Therefore, if teachers are not aware of the advantages of gamification, they may prevent themselves and their learners from reaching their aims. Keeping this thought in mind, Yunus and Azman (2019) researched to show that using Kahoot! would help the year-3 pupils retain the irregular English verbs. The researchers used a quasi-experimental research design with 3rd year pupils (N=35) and used the pre-test and post-test. The results were assessed descriptively by a sample t-test, and they presented that performances of students in the post-test showed improvement with Kahoot! in the classroom. Briefly, this study provides an understanding of how gamification can impact pupils' learning. Obviously, Kahoot! helps learners retain the previously learned topics.

Kahoot! as an Assessment Tool

Assessment is always part of the teaching and learning process, and it has two significant purposes: Summative and formative assessment (Ismail et al., 2019; Yan & Cheng, 2015). Formative assessment can be defined as “activities undertaken by teachers - and by their students in assessing themselves - that provide information to be used as feedback to modify teaching and learning activities” (Black & Wiliam, 2010, p. 82). Wiggins (1998) argue that “The aim of [formative] assessment is primarily to educate and improve student performance, not merely to audit it” (p. 7). Formative assessment embraces the tools giving feedback to teachers or students to help learners learn more effectively. On the other hand, summative assessments can be defined as “cumulative assessments ... that intend to capture what a student has learned, or the quality of the learning, and judge performance against some standards” (National Research Council, 2001, p. 25). Contrary to formative assessments, which are usually utilized to give feedback to teachers and students, summative assessments are generally employed to get a final assessment of how much students have learned and know (Gardner, 2010).

Formative assessment may be practiced in various forms, including paper-based assessment and assessment through ICTs, which is known as e-assessment (Bahar & Asil, 2018; Stödberg, 2012).

Games and gamification can be used in the classroom for assessment purposes as well. Mahbub (2020) investigated the perception of students' towards e-assessment through Kahoot!. The study conducted by Mahbub (2020) is an endeavour to illustrate the attitudes of undergraduate students towards Kahoot! when integrated into the undergraduate students' learning. He aimed to investigate the Indonesian undergraduate students' ideas of the in-class use of Kahoot! as a formative assessment tool. To this end, the researcher used a sequential explanatory design with 21 undergraduate students from a university in Indonesia. Also, an online five-point Likert scale questionnaire was used to examine their perceptions. Additionally, a focus-group interview was carried out to find out detect their in-depth feelings. The results indicated that the participants were happy with the integration of Kahoot! into classroom. The participants have a high level of perception towards Kahoot! insertion in the classroom. The results showed that the participants believed Kahoot! is attractive, entertaining, and can promote concentration. Additionally, it also reinforces the students' participation.

Furthermore, a literature review analysed online formative assessment and concentrated on variety of delivery techniques and their psychological advantages (McLaughlin & Yan, 2017). With the help of videos, pictures, music, scoring, and ranking, Kahoot! was identified as a game-like response system that is more vigorous when compared to other online tools. The main advantages of online formative assessment embody increase in scores and the improvement of fundamental complex mental processes including self-regulation.

How to Use Kahoot! in (Language) Classes?

According to Bergin and Reilly (2005), games have been used to promote learning since it is known that they catch the interest and "all of us learn better when we are motivated" (p.294). Therefore, to create an environment to help students actively get involved in the learning process and keep their motivation to learning maintained, Kahoot! can be implemented in different ways in the classroom.

First, Kahoot! can be utilized as a diagnostic activity. Before starting the teaching process at the beginning of the academic period, teachers can use a short Kahoot! quiz to understand what and how much learners know or remember from their previous learning experiences. Namely, teachers can prepare a Kahoot! quiz covering the possible target vocabularies or linguistic forms of the language level that have been taught and will be introduced in the academic year, semester, or the term. Then, the learners can be directed to work in pairs or small groups to do the Kahoot! quiz. That's how Kahoot! may replace traditional paper-based quizzes to detect learners' levels as well as guiding them to get to know each other.

Kahoot! can also be used as a warm-up activity before starting a new topic in class. The teachers can prepare a short vocabulary activity related to the unit's topic or the course material on Kahoot! to activate what learners

know about that topic. Integrating Kahoot! as a warm-up activity is also likely to change the classroom dynamic, which is usually driven by the coursebook activities in which learners are required to discuss the topic to activate their prior knowledge. For example, before starting a unit to teach cooking verbs, quantifiers and food, the teacher can include some visuals and multiple-choice questions, gap-fills, or True-False questions to activate learners' previous knowledge about the topic.

Besides, Kahoot! can be part of flipped learning. Learners can be required to read a text online or in the coursebook, listen to a recording or watch a video before the lesson, and later, teachers can check their understanding by using Kahoot! during the class (Michos, 2017). By implementing Kahoot! as a part of flipped learning, teachers can use class time more efficiently and help learners become more autonomous by taking up some responsibilities to maintain the lesson's flow. Additionally, with the help of Kahoot!, the routine and the possible boredom that may be resulted from typical checking understanding activities can be eliminated.

Additionally, Kahoot! can be employed as a review activity. The teacher can prepare a quiz or a questionnaire on Kahoot! to evaluate and identify students' level of achievement, and the teacher can provide feedback to learners (Michos, 2017). Instead of handing out traditional paper-based gap-filling activities to analyse how much learners remember the previously taught topics, they can be provided with a short review activity in which they not only revise the topic but also enjoy while competing with their peers.

Finally, Kahoot! can be utilized as an assessment tool in language classrooms. Instead of assessing learners through traditional paper and pen quizzes or tests, teachers can use Kahoot! to see the progress in learners. Learners can also be informed about their strengths and weaknesses that they need to focus on. Using Kahoot! as an assessment tool can be a new and enjoyable way to evaluate the students' learning and it is a less stressful way to assess.

Discussion and Conclusion

In today's world, technology has been an integral part of teaching and learning. Several researchers have argued that incorporating the online tools into teaching-learning wisely is likely to make the lessons more efficient, creative, and motivating for both learners and teachers (Westera & Sloep, 2001; Young, 2003; Blachowicz et al., 2009; Yuksel & Tanriverdi, 2009; Salehi & Salehi, 2012; Yunus et al., 2012).

It can be concluded from the previous studies (Batsila & Tsihouridis, 2018; Graham, 2015; Ismail et al., 2019; Plump & LaRosa, 2017) that using Kahoot! boosts students' English learning. To enhance the students' academic motivation and get an optimal result of the teaching, Kahoot! can help teachers create an appropriate classroom atmosphere. It offers an opportunity for the teachers to build an appealing and personalized learning environment, optimize learning, and enrich students' experiences in receiving and processing information and interaction. It also creates a competitive environment in the language classroom in which learners can work individually or in teams to achieve success.

Kahoot! can be used for different types of activities and purposes thanks to its being interactive, easy to use, and multifunctional. The online application Kahoot! is also proved to be one of the efficient tools for language learning as it encourages active, cooperative, constructive, authentic, and purposeful learning.


References

- Al-Azawi, R., Al-Faliti, F., & Al-Blushi, M. (2016). Educational gamification vs. game-based learning: Comparative study. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 7(4), 132-136.
- Ali, S. S., Ali, M. W., & Amin, T. (2020). Enhancing adult learners' motivation for learning English grammar through language games. *Research Journal of Social Sciences & Economics Review*, 1(3), 143-150.
- Baptista, G., & Oliveira, T. (2019). Gamification and serious games: A literature meta-analysis and integrative model. *Computers in Human Behavior*, 92, 306-315. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.11.030>
- Batsila, M., & Tsihouridis, C. (2018). "Let's go... Kahooting" – Teachers' views on C.R.S. for teaching purposes. In M. E. Auer, D. Guralnick, & I. Slmonks (Eds.), *Teaching and learning in a digital world. The 20th international conference on interactive collaborative learning 2017* (pp. 563–571). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73210-7>
- Bergin, S., & Reilly, R. (2005). The influence of motivation and comfort-level on learning to program. Paper Presented at The Proceedings of The 17th Workshop On Psychology of Programming, Brixton, UK
- Bicen, H. & Kocakoyun, S. (2017). Determination of university students' most preferred mobile application for gamification. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*. 9(1), 18-23. <https://doi.org/10.18844/wjet.v9i1.641>
- Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi delta kappan*, 92(1), 81-90. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Blachowicz, C., Bates, A., Berne, J., Bridgman, T., Chaney, J., & Perney, J. (2009). Technology and at-riskyoung readers and their classrooms. *Reading Psychology*, 30(5), 387-411. <http://dx.doi.org/10.1080/02702710902733576>
- Bolliger, D. U., Mills, D., White, J., & Kohyama, M. (2015). Japanese students' perceptions of digital game use for English-language learning in higher education. *Journal of Educational Computing, Research*, 53(3), 384-408. <https://doi.org/10.1177/0735633115600806>
- Buckingham, D., & Scanlon, M. (2000). That is edutainment: Media, pedagogy and the market place. Paper presented to the International Forum of Researchers on Young People and the Media, Sydney.
- Carr-Chillman, A. A. (2015). Games in Elementary and Middle School Settings. J. M. Spector, *The SAGE Encyclopedia of Educational Technology*, 309-310.
- Cruaud, C. (2016). The playful frame: gamification in a French-as-a foreign-language class. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(4), 330–343. <https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1213268>
- Dehghanzadeh, H., Fardanesh, H., Hatami, J., Talaee, E., & Noroozi, O. (2019). Using gamification to support learning English as a second language: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 1–24. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1648298>

- Dellos, R. (2015). Kahoot! A digital game resource for learning. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12 (4), 49-52.
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(3), 75-88.
- Ebrahimzadeh, M., & Alavi, S. (2017). The effect of digital video games on EFL students' language learning motivation. *Teaching English with Technology*, 17(2), 87–112. <http://www.tewtjournal.org>
- Filsecker, M., & Hickey, D. T. (2014). A multilevel analysis of the effects of external rewards on elementary students' motivation, engagement and learning in an educational game. *Computers & Education*, 75, 136-148.
- Gardner, J. (2010). Developing teacher assessments: An introduction. In J. Gardner, W. Harlen, L. Hayward, G. Stobart, & M. Montgomery (Eds.), *Developing teacher assessment* (pp. 1 – 11). Open University Press.
- Graham, K. (2015). TechMatters: Getting into Kahoot!(s): Exploring a gamebased learning system to enhance student learning. *LOEX Quarterly*, 42(3), 6-7. <https://commons.emich.edu/loexquarterly/vol42/iss3/4>
- Grant, S. (2013, March 6). Digital badges. *Hastac*. <https://www.hastac.org/collections/digital-badges>
- Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers and Education*, 80, 152–161. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019>
- Ismail, M. A., Ahmad, A., Mohammad, J. A., Fakri, N. M. R. M., Nor, M. Z. M., & Pa, M. N. M. (2019). Using Kahoot! as a formative assessment tool in medical education: A phenomenological study. *BMC Medical Education*, 19, 1–8. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1658-z>
- Jia, Y., Liu, Y., Yu, X., & Volda, S. (2017, May). Designing leaderboards for gamification: Perceived differences based on user ranking, application domain, and personality traits. In *Proceedings of the 2017 CHI conference on human factors in computing systems* (pp. 1949-1960).
- Kaur, P., & Nadarajan, R. (2020). Language learning and teaching using Kahoot!. *International Journal of Modern Education (IJMOE)*, 2(5), 19-28.
- Kukulska-Hulme, A. (2012). How should the higher education workforce adapt to advancements in technology for teaching and learning? *Internet and Higher Education*, 15, 247–254.
- McLaughlin, T., & Yan, Z. (2017). Diverse delivery methods and strong psychological benefits: A review of online formative assessment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33(6), 562–574.
- Md Yunus, M., & Azmanuddin bin Azman, M. (2019). Memory stay or stray?: Irregular Verbs Learning Using Kahoot!. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL*, (5).
- Michos, V. M. (2017). Gamification in foreign language teaching: Do you kahoot?. In *Sinteza 2017- International Scientific Conference on Information Technology and Data Related Research* (pp. 511-516). Singidunum University.
- Nafis, Y. A. (2020). Kahoot game as media in grammar teaching learning process at SMAN 3 Ponorogo [Unpublished doctoral dissertation], IAIN Ponorogo.
- National Research Council. (2001). *Classroom assessment and the national science education standards*. National Academies Press.

- Nawahdah, M. I. (2018). Gamifying the teaching and learning process in an advanced computer programming course. In H. Egi, T. Yuizon, N. Baloian, T. Yoshino, & S. Ichimura (Eds.), 10th International Conference on CollabTech 2018: Collaboration Technologies and Social Computing (Vol. 1, pp. 89–95). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-98743-9_7
- O'Brien, J. G., Millis, B. J., & Cohen, M. W. (2009). The course syllabus: A learning-centered approach (Vol. 135). John Wiley & Sons.
- O'Donovan, S. (2012). Gamification of the games course. The University of Cape Town. http://pubs.cs.uct.ac.za/archive/00000771/%5Cnhttp://pubs.cs.uct.ac.za/archive/00000771/01/Gamification_of_the_Games_Course.pdf
- Okan, Z. (2003). Edutainment: Is learning at risk? *British Journal of Educational Technology*, 34(3), 255-264.
- Plump, C. M., & LaRosa, J. (2017). Using Kahoot! in the classroom to create engagement and active learning: A game-based technology solution for e-learning novices. *Management Teaching Review*, 2(2), 151–158.
- Prawira, R. P., & Mukhaiyar, M. (2020). The use of “Kahoot” (Online Quiz Application) in Teaching Grammar for Second Year Students at SMA Pembangunan Laboratorium UNP. *Journal of English Language Teaching*, 9(1), 390-401.
- Prensky, M. (2001). Digital native and digital immigrant part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
- Rachels, J. R., & Rockinson-szapkiw, A. J. (2017). The effects of a mobile gamification app on elementary students' Spanish achievement and self-efficacy. *Computer Assisted Language Learning*, 31(1-2), 72-89.
- Raymer, R. (2011). Gamification: Using game mechanics to enhance eLearning. *ELearn*, 2011(9). <https://elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=2031772>
- Rosas, R., Nussbaum, M., Cumsille, P., Marianov, V., Correa, M., Flores, P., ... & Rodriguez, P. (2003). Beyond Nintendo: Design and assessment of educational video games for first and second grade students. *Computers & Education*, 40(1), 71-94.
- Salehi, H., & Salehi, Z. (2012). Integration of ICT in language teaching: Challenges and barriers. *Proceedings of the 3rd International Conference on e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning (IC4E,2012)*. *IPEDR*, 27, 215-219.
- Šćepanović, S., Žarić, N. A. Đ. A., & Matijević, T. (2015, September). Gamification in higher education learning—state of the art, challenges and opportunities. In *The Sixth International Conference on e-Learning (eLearning-2015)* (pp. 24-25).
- Sutrisna, I. P. E., Ratminingsih, N. M., & Artini, L. P. (2018). Mall-Based English Instruction. *JPI (Jurnal Pendidikan Indonesia)*, 7(1), 30-40. <https://doi.org/10.23887/jpiundiksha.v7i1.13191>
- Tan, C., & Liu, M. (2016). Using ICT in teaching the Chinese language: Practices and reflections from Singapore. In K. Soh (Ed.), *Teaching Chinese Language in Singapore: Retrospect and Challenges* (pp. 45– 65). Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0123-9_10
- Tan, P. J. B. (2015). English e-learning in the virtual classroom and the factors that influence ESL (English as a Second Language): Taiwanese citizens' acceptance and use of the Modular ObjectOriented Dynamic Learning Environment. *Social Science Information*, 54(2), 211–228. <https://doi.org/10.1177/0539018414566670>


- Viberg, O., & Grönlund, Å. (2013). Cross-cultural analysis of users' attitudes toward the use of mobile devices in second and foreign language learning in higher education: A case from Sweden and China. *Computers and Education*, 69, 169–180. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.07.014>
- Wang, A. I. (2015). The wear out effect of a game-based student response system. *Computers & Education*, 82, 217–227.
- Wang, A. I., & Tahir, R. (2020). The effect of using Kahoot! for learning – A literature review. *Computers and Education*, 149, 1–22. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103818>
- Westera, W., & Sloep, P. (2001). The future of education in cyberspace. In L. R Vandervert, L. V. Shavinina, & R. A. Cornell (Eds.), *Cyber education: The future of distance learning* (pp. 115-136). Mary Ann Liebert, Inc.
- Yan, Z., & Cheng, E. C. K. (2015). Primary teachers' attitudes, intentions and practices regarding formative assessment. *Teaching and Teacher Education*, 45, 128–136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.002>
- Ybarra, R. & Green, T. (2003). Using Technology to Help ESL/EFL Students Develop Language Skills, *The Internet TESL Journal*, Vol. IX, No. 3.
- Young, S. S. C. (2003). Integrating ICT into second language education in a vocational high school. *Journal of Computers Assisted Learning*, 19, 447-461. <http://dx.doi.org/10.1046/j.0266-4909.2003.00049.x>.
- Yuksel, D., & Tanriverdi, B. (2009). Effects of watching captioned movie clip on vocabulary development of EFL learners. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8(2), 33-47.
- Yunus, M. M., Salehi, H., & Chenzi, C. (2012). Integrating social networking tools into ESL writing classroom: Strengths and weaknesses. *English Language Teaching*, 5(8), 42-48. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n8p42>
- Yürük, N. (2019). Edutainment: Using Kahoot! as a review activity in foreign language classrooms. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 2(2), 89-101.
- Zarzycka-Piskorz, E. (2016). Kahoot it or not? Can games be motivating in learning grammar? *Teaching English with Technology*, 16(3), 17-36.
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Media, Inc.

Yazar Bilgileri**Ezgi Kıyancıçek** <https://orcid.org/0000-0002-1865-0023>

İstanbul Üniversitesi

İstanbul, Turkey

İrtibat yazar e-posta (Contact e-mail):

*ezgi.kiyancicek@gmail.com***Levent Uzun, Ph.D.** <https://orcid.org/0000-0002-2321-391X>

Bursa Uludağ Üniversitesi

Bursa, Turkey



Çizgi Romanla Fen Bilimleri Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi

Kevser Arslan 
Yıldız Teknik Üniversitesi

Hakan Akçay 
Yıldız Teknik Üniversitesi

Bu makaleye atıf için (To cite this article):

Arslan, K., & Akçay, H. (2022). Çizgi Romanla Fen Bilimleri Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi [The Effects of Science Teaching with Comics on Student Achievement]. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)* [Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal)], 6(1), 14-31.

Makale Türü (Paper Type):

Araştırma (Research)

Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi):

Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi); bilimsel ve hakemli bir dergi olarak yılda iki kez yayınlanmaktadır. Bu dergide; bilim, eğitim, sanat veya teknoloji ile ilgili özgün kuramsal çalışmalar, literatür incelemeleri, araştırma raporları, sosyal konular, kitap incelemeleri ve araştırma makaleleri yayınlanmaktadır. Dergiye yayınlanmak üzere gönderilen makalelerin daha önce yayınlanmamış veya yayınlanmak üzere herhangi bir yere gönderilmemiş olması gerekmektedir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışma amaçları için kullanılabilir. Makalelerinin içeriğinden sadece yazarlar sorumludur. Kullanılan fikir ve sanat eserleri için telif hakları düzenlemelerine riayet edilmesi gerekmektedir. Yazarlar, araştırma ve yayın etiğine uydıklarını beyan ederler. Dergi, makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımı ile ilgili olarak doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, eylem, talep, işlem, maliyet veya zarardan sorumlu değildir.

Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal):

Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal) is published twice a year as a scientific and refereed and journal. In this journal, original theoretical works, literature reviews, research reports, social issues, psychological issues, curricula, learning environments, book reviews, and research articles related to science, education, art or technology are published. The articles submitted for publication must have not been published before or sent to be published anywhere. This article may be used for research, teaching, and private study purposes. Authors alone are responsible for the contents of their articles. Copyright regulations must be followed for the ideas and art works used. The authors declare that they adhere to research and publication ethics. The journal owns the copyright of the articles. The publisher shall not be liable for any loss, actions, claims, proceedings, demand, or costs or damages whatsoever or howsoever caused arising directly or indirectly in connection with or arising out of the use of the research material.



Bu eser, Creative Commons Atıf-GayriTicari-AynıLisanslaPaylaş 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.
[This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.]

Çizgi Romanla Fen Bilimleri Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi

Kevser Arslan, Hakan Akçay

Makale Bilgisi

Makale Tarihi

Gönderim Tarihi:
12 Eylül 2021

Kabul Tarihi:
21 Aralık 2021

Anahtar Kelimeler

Fen Öğretimi
Teknoloji
Web 2.0
Çizgi Romanlar
Akademik Başarı

Öz

Bu çalışmada, çizgi romanla fen bilimleri öğretiminin öğrenci akademik başarısına olan etkisinin araştırılmasını amaçlanmaktadır. Çalışma grubunu, altıncı sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 60 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanılarak yürütülmüştür. Deneysel grubu öğrencilerine pixton uygulamasıyla oluşturulan çizgi romanlar kullanılarak fen öğretimi; kontrol grubunda ise ders kitabındaki etkinliklere bağlı kalınarak mevcut fen öğretimi gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, veri toplama aracı olarak akademik başarı testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, pixton uygulamasıyla oluşturulan çizgi romanlarla desteklenmiş fen öğretiminin geleneksel fen öğretimine kıyasla daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Fen bilimleri öğretimi sürecinde eğitimciler tarafından çizgi romanlardan etkin bir biçimde kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

The Effects of Science Teaching with Comics on Student Achievement

Article Info

Article History

Received:
12 September 2021

Accepted:
21 December 2021

Key Words

Science Teaching
Technology
Web 2.0
Comics
Academic success

Abstract

In this study, it is aimed to investigate the effect of science teaching with comics on student academic achievement. The study consists of a total of 60 students in the 6th grade. The research was carried out using a quasi-experimental design that is one of the quantitative research methods. Teaching science to the experimental group students using comics created with the pixton application; In the control group, current science teaching was carried out by the activities in the textbook. In the study, an academic achievement test was used as a data collection tool. According to the results obtained in the research, it has been determined that science teaching supported by comics created with the pixton application is more successful than traditional science teaching. It has been also concluded that comics can be used effectively by educators in the process of teaching science.

Giriş

Eğitim ve öğretim sürecinde gün geçtikçe ilerleme kaydederek değer kazanan teknoloji, öğrenme ortamlarında öğrenci-öğretmen rollerini değişikliğe uğratmaktadır. Değişen ve gelişen roller ile beraber teknolojinin öğrenme ortamlarına etkili bir biçimde entegre edilmesi gerekliliğine işaret edilmektedir. Eğitimsel anlamda teknolojiden faydalanılması; anlama, kavrama ve bilgiye erişme sürecinde önemli katkılar oluşturabilecektir (Timur, Timur, Arcagök ve Öztürk, 2020). Öğrencilere hedeflenen becerilerin kazandırılması ve istenilen başarının sağlanması noktasında, geleneksel metotlardan arındırılmış teknoloji odaklı yöntemler ile öğretimin desteklenmesi beklenmektedir. Bu noktada öğretmenlerin teknoloji destekli öğretim sürecini desteklemesi adına, uygun yeni yöntemlerden ve araçlardan yararlanılması ihtiyacını ön plana çıkarmaktadır.

Özellikle çevrimiçi eğitim süreciyle ivme kazanan teknoloji destekli öğretim, eğitimcileri bu süreci daha etkin hale getirilmesi amacıyla yeni yöntem arayışına sürüklemektedir. Uzaktan eğitim süreciyle beraber dijital ortama geçiş yapmak zorunda kalan öğretmenlerin, öğretim süreçlerini desteklemesi amacıyla farklı teknolojilere dayalı materyallere yönelme girişiminde bulunmaktadırlar. Bu noktada dijital araçlarıyla öğretim sürecinde sunulan eğitsel içeriklerin zenginleştirilmesi ve öğrenmeyi anlamlı kılmaları noktasında faydalı olabilecek teknolojiler düşünüldüğünde web 2.0 uygulamaları öne çıkabilmektedir (Avcı ve Atik, 2020). Batıbay (2019), öne çıkan web 2.0 uygulamalarının, dijital öğrenme ortamlarında eğitimi olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Web 2.0 araçlarından etkin bir biçimde yararlanmasının, öğretim sürecinde önemli teknolojik bir yenilik gösterilmektedir (Albion, 2008; Clements ve Boyle 2018; Çelenk, 2020; Horzum, 2010; Şengür, 2020). Çelebi ve Satırlı (2021), web 2.0 araçlarının sınıf içi etkileşimi üst seviyeye taşınması noktasında önemli araçlar olduğunu ve bu araçlarının öğretmenler tarafından öğrenmeleri sağlanarak aktif olarak kullanılmalarının teşvik edilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Öte yandan, öğretme ve öğrenme sürecine sayısız fırsatlar sunma, bilgi oluşturma, bilgiyi aktarılma potansiyellerine ve kullanım kolaylığına sahip olması gerekçeleriyle eğitimi dönüştürmede önemli etki yaratacağı belirtilmektedir.

Web 2.0 uygulamaları; kullanıcılar aracılığıyla içerik oluşturabilen, içerik tasarlayabilen, içerik paylaşımı yapabilen, işbirliği halinde çalışma imkanı tanıyabilen ve bireyler arasında bilgi akışını sağlayan bir ikincil web tabanlı platform olarak tanımlanmaktadır (Franklin ve Harmelen, 2007; McLoughlin ve Lee, 2007). Son zamanlarda internet ortamında meydana gelen hızlı gelişmelerle beraber; bireylerin internet ortamında içerik oluşturma, yayınlama, paylaşma, interaktif öğrenme ve mekândan bağımsız öğrenme ortamı oluşturma gibi birçok amaca hizmet etmesi nedeniyle popülerlik kazanmaktadır (Chu, Hwang, Tsai ve Chen, 2009; Çelik, 2021). Kolay kullanımı, kullanıcılarını birer içerik geliştiricisi konumuna getirmesi, birçok video ve animasyona erişilmesi bir anlamda paydaş haline gelmesi dolayısıyla kullanıcı dostu programlar olduğu ifade edilmektedir (Elmas ve Geban, 2012). Web 2.0 araçlarının; iletişim, etkileşim, bilgi erişimi, depolanma, paylaşma, değerlendirme, görselleştirme gibi pek çok olanak tanıdığı açıklanmaktadır (Yükseltürk, Altıok ve Üçgül, 2017). Rosen ve Nelson (2008) tarafından işbirlikçi teknolojilerinden biri olan web 2.0 uygulamalarının, kullanım kolaylığı ve sosyal paylaşım olmak üzere öne çıkan iki temel özelliğini vurgulamaktadır.

Faizi (2018), web 2.0 teknolojilerinin öğrencilere kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları etkileşimli öğrenme ortamları oluştururken, öğrenciler için müfredatı sınıf duvarlarının ötesine geçirmeye yardımcı olduğu belirtmektedir. Web 2.0 araçlarının öğrencileri yalnızca bilgiyi alıcı konumundan tüketici ve üretici konuma getiren, kaynağı sorgulayan ve aktif kılan bireylere dönüşmektedirler. Diğer yandan öğrencilerin, bilgiyi birçok duyu organına hitap ederek öğrenmelerini sağlayarak öğrenciye ciddi katkılar sağlayacaktır (Elmas ve Geban, 2012). Web 2.0 araçlarının eğitime entegre edilmesi; öğretim kalitesini artırma ve iyileştirme potansiyeli oluşturarak, daha aktif ve işbirliği içinde etkileşimli hale getirmektedir (Rhoads, Berdan, Toven-Lindsey, 2013). Öğrenme sürecinde kullanılmasının, öğrencilere ve öğretmenlere iletişim kurma fırsatı sunarak anında geri bildirim verme olanakı oluşturur (Halili, 2018). Bu araçlar ile bireylerin kazandığı yetkinliklerle birlikte iletişim ve kritik düşünme gibi becerileri gelişebilecek, ileriki çalışma alanlarında daha etkin bir tutum sergileyebileceklerdir (Dohn, 2009). Öğrenciler tarafından web 2.0 araçlarının kullanılması; öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirme (Hao ve Lee, 2017), öğretmenler ve öğrenciler arasında bağlantı kurma (Rogers-Estable, 2014), işbirlikçi doğası ile öğrenci merkezli ve etkileşimli uyumu sağlama (Bower, Hedberg ve Kuswara, 2010), öğrencinin aktif katılımına odaklanarak bireysel veya işbirlikli öğrenme için zemin hazırlama (Yalman ve Başaran, 2018) gibi sayısız fırsatlar sunmaktadır. Bireylerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ve öğrenme için gerekli becerileri kavramalarına yardımcı olacak hizmeti sunmaktadır. Öte yandan kalıcı öğrenmenin sağlanması ve kavram öğretiminin kolaylaştırılması, öğrenmenin verimli hale getirilmesi gibi önemli katkıları (Avcı ve Atık, 2020), öğrencilerin akademik başarılarını üst düzeye ulaştırılmasına önemli konumda yer aldığını göstermektedir. Alan yazında bu araçların akademik başarıyı arttırdığına (Hursen, 2021; Iwamoto, Hargis, Taitano ve Vuong, 2017; Türegün Çoban ve Adıgüzel, 2022), tutuma dair olumlu etki oluşturduğunda (Almalı ve Yeşiltaş, 2020; Can ve Usta, 2021; Jena, Bhattacharjee, Devi ve Barman, 2020), motivasyon üzerinde etkisinin var olduğu (Bilen, Hoştut ve Büyükcengiz, 2019; Davidovitch ve Yavich, 2017; Mete ve Batıbay, 2019).

Web 2.0 uygulamalarının, öğretim sürecine önemli katkıların yanı sıra ortaya çıkabilecek birtakım olumsuzluklar ile karşı karşıya kalılabilmektedir. İnternet bağlantısından kaynaklı destekleyici altyapı eksikliği, teknolojik araçlardan kaynaklı eksiklik, eğitimcilerin ve öğrencilerin teknik bilgi yetersizliğinden kaynaklı eksiklik, web 2.0 entegrasyonuna dönük olarak kullanıcıların yaşadığı endişe ve güven eksiklik şeklinde web 2.0 uygulamalarının dezavantaj oluşturabilecek nitelikleri sıralanabilmektedir (Faboya ve Adamu, 2017; Grosseck, 2009; Hao ve Lee, 2017; Horzum, 2010; Lim ve Newby, 2020).

Web 2.0 uygulamaları, öğretim sürecine sağladığı katkılar, öğrenen ve öğreten arasındaki olumlu ilişki, öğrencinin değişen konumu gibi öne çıkan nitelikleriyle ideal öğretime dair bir çerçeve çizmektedir. Öğrenci merkezli, sosyal yapılandırmacı, işbirlikçi odaklı, öğretimi anlamlı hale dönüştürme potansiyeli taşıması; pedagoji açısından web 2.0 araçlarını kilit noktada taşımaktadır. Bahsi geçen tüm bu nitelikler, fen bilimleri hedefleriyle büyük oranda örtüşmektedir. Buradan hareketle web 2.0 araçlarının fen bilimleri öğretiminde, fen eğitimcileri tarafından kullanılmasının önemli katkılar oluşturacak ve fen öğretiminde belirlenen hedeflere ulaşılmasında araç görevi görebilecektir. Alan yazın irdelendiğinde web 2.0 araçlarının fen bilimleri öğretimi üzerinde var olan olumlu etkililiğine kanıt olabilecek birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Akbaba, 2021; Bilen,

Hoştut ve Büyükcengiz, 2019; Bilgican Yılmaz ve Karakoc-Topal ve Özaydın, 2021; Fırat ve Köksal, 2019; Gürleroglu, 2019; Korucu, 2020; Onbaşılı, 2020; Uysal, 2020; Yıldırım, 2020).

Çizgi romanlar öğretim sürecini önemli derecede destekleyerek, sürecin etkin bir biçimde ilerlemesinde araç görevi görebilecektir. Çizgi romanların, bireylere zevkli ve anlaşılır bir çerçeve oluşturması, sözcükleri ve resimleri ustalıkla kullanarak etkileyici bir potansiyel oluşturması gerekçeleriyle ergenler için en popüler medya araçlarından biri olarak gösterilebilmektedir (Liu, 2004; Phoon, Roslan, Shahrill ve Said, 2020; Weitkamp ve Burnet, 2007). Topkaya ve Doğan (2019) tarafından eğitici çizgi romanların, yazı ve resim sanatlarını bünyesinde barındıran ve okunduğunda bireylerde merak duygusu oluşturan ve etki kabiliyeti yüksek bir materyal olduğu ifade edilmektedir. Çizgi romanlar yazı ve resmin en uyumlu şekilde bir araya getirildiği materyaller olarak ön plana çıkmaktadır (Ünal ve Demirkaya, 2019). Çizgi romanların bir bileşeni olarak gösterilen sahip olduğu görsel öğeleri, çizgi romanları öğretimi desteklemede çok kuvvetli bir materyal haline getirmektedir (Gülersoy ve Türkal, 2020). Eğitim-öğretim sürecinde kullanılan materyaller dersin verimini ve etkinliğini artırmak, derse aktif katılımını sağlamak amacı taşımaktadır (Ünal ve Demirkaya, 2019). Öte yandan soyut kavramları somutlaştıran güçlü bir tamamlayıcı öğretim aracı olarak da ön planda yer almaktadır (Akcanca, 2020). Bu bağlamda çizgi romanların fen bilimleri öğretimindeki popülerliğinin artması ve eğitimciler tarafından fen bilimleri öğretiminde yararlanılması beklenmektedir. Alan yazın incelendiğinde, çizgi romanların fen bilimleri eğitiminde kullanıldığı ulusal ve uluslar arası birçok çalışmayla karşı karşıya kalınmaktadır (Badeo ve Koç, 2021; Chamisijatin, Lestari, Husamah, Fatmawati ve Nurhasanah, 2020; Hermita, Ningsih, Alim, Alpusari, Putra ve Wijaya, 2020; Lesmono, Bachtiar, Maryani ve Muzdalifah, 2018; Lin ve Lin, 2016; Maryani ve Amalia, 2018; Orçan, 2013; Özdemir, 2017; Tatalovic, 2009; Yıldız, 2021). Ak, Erdoğan ve İlhan (2021), görsel materyallerden biri olan çizgi romanların eğitim ortamlarında kullanılmasının geleneksel yöntemlerden sıyrılarak öğrenci yaratıcılığını geliştirebilecek ve öğrencilere konuları eğlenerek öğrenme imkanı verebileceğini ifade etmektedir.

Fen bilimleri öğretiminde öğrenci başarısının etkin bir biçimde arttırılması ve soyut kavramların somutlaştırılması açısından görsel sunumun önemi göz önüne alındığında, çizgi romanlardan fen bilimleri dersinde yararlanılması gerektiği aşıkardır. Bu noktada fen eğitiminde çizgi romanların kullanımına dair bir çalışmanın gerçekleştirilmesi, çizgi romanların öğretime olan etkililiğinin gözler önüne serilmesi açısından önemli bir çalışma olması beklenmektedir. Çizgi romanların çevrim içi fen bilimleri öğretimi sürecini destekleyecek bir araç görevi üstlendiğinin gösterilmesi noktasında, çalışmanın kıymeti öne çıkarmaktadır. Dolayısıyla çevrimiçi fen bilimleri öğretiminin daha kaliteli hale getirilmesi ve çevrimiçi fen öğretimi sürecini iyileştirmesi olanağını tanıyan bir materyal olduğunun ortaya konulması beklenen araştırma çıktıları arasındadır. Eğitimciler tarafından ders ortamında ne şekilde kullanabileceklerine dönük bir anlayış geliştirmelerine ve kolaylıkla kullanımlarını sağlamalarına teşvik etmektir. Uzaktan eğitim sürecince web 2.0 araçlarını kullanma noktasında kaygı taşıyan fen eğitimcilerine de ayrıca rehber olması beklenmektedir. Buradan hareketle mevcut araştırmada, çevrimiçi fen bilimleri derslerinde web 2.0 destekli pixton uygulamasıyla oluşturulan çizgi romanların altıncı sınıf düzeyinde “Ses ve Özellikleri” ünitesine ilişkin fen bilimleri akademik başarılarına olan etkilerinin araştırılması amaçlanmaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda “Teknoloji tabanlı çizgi romanlar ile desteklenmiş fen

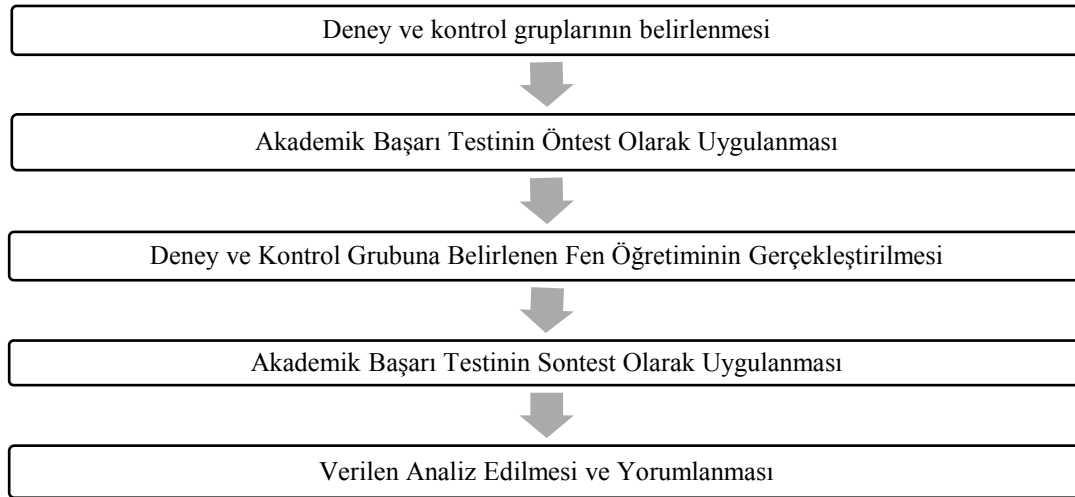
bilimleri dersinin, altıncı sınıf öğrencilerinin fen bilimleri öğretimi üzerindeki etkileri var mıdır?” ana araştırma sorusu çerçevesinde oluşturulan “Çizgi romanlarla desteklenmiş fen öğretimi yapılan öğrenciler ile geleneksel fen öğretimi yapılan öğrencilerin akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusunu yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışma, nicel araştırma metodolojisine uygun olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Çevrim içi ortamda web 2.0 araçlarından biri olan pixton ile oluşturulan çizgi romanlar ile desteklenmiş fen öğretiminin etkilerinin ortaya konulması amacıyla ön-test/son-test kontrol gruplu yarı deneysel desenden faydalanılmıştır. Araştırmada kullanılan bu deneysel model, karşılaştırılabilir işlemlerin uygulandığı ve daha sonra onların etkilerinin incelendiği araştırmalar olduğu için bilimsel yöntemler içerisinde en etkili sonuçların elde edildiği araştırmalar olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Fen öğretimi gerçekleştirilen her iki gruptan elde edilen ön-test ve son-test puanları arasındaki fark incelenerek, gerçekleştirilen deneysel işlemin etkisi tespit edilmeye çalışılmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Araştırma süreci nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen temel alınarak şekillendirilmiş ve Şekil 1'de yer verilmiştir.



Şekil 1.Yarı Deneysel Desene Dayalı Oluşturulan Araştırma Süreci

Şekil 1 incelendiğinde, nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desene dayalı oluşturulan araştırma süreci görülmektedir. Araştırmada belirlenen araştırma sorusu temel alınarak, nicel veri toplama araçları ile veriler toplanıp çözümlenmiştir. Öğrencilerin öğretim öncesi akademik başarı puanları tespit edilmiştir. Deney grubunda web 2.0 araçlarından biri olan pixton ile oluşturulan çizgi romanlar ile desteklenmiş fen öğretimi yapılırken; kontrol grubunda geleneksel fen öğretimi yapılmıştır. Öğretim sırasında deney grubu ve kontrol

grubuna akademik başarı testi tekrardan uygulanarak, akademik başarı puanları analiz edilmiştir. Öğrencilerin öğretim sonrasında ve öncesindeki başarı puanları mukayese edilerek, yorumlamalar yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma grubu, 2020–2021 eğitim-öğretim yılı içerisinde İstanbul’da bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan toplam 60 altıncı sınıf öğrencisinden meydana gelmektedir. Araştırmaya pratiklik ve zaman kazandırılması açısından, amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemiyle çalışma grubu oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışma grubunu oluşturan katılımcılardan 30’u pixton ile oluşturulan çizgi romanlar ile desteklenmiş fen öğretiminin yapıldığı öğrenci grubunu; diğer 30’u ise geleneksel fen öğretiminin yapıldığı öğrenci grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunda 36 kız öğrenci ve 24 erkek öğrenci bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma sürecinde, altıncı sınıf düzeyinde “Ses ve Özellikler” ünitesine ait akademik başarı testi aracılığıyla veriler toplanmıştır. Çalışmada Aksoy ve Özcan (2020) tarafından “Ses ve Özellikleri” ünitesine yönelik olarak geliştirilen akademik başarı testi kullanılmıştır. Altıncı sınıf düzeyine uygun, “Ses ve Özellikleri” ünitesi kazanımlarına yönelik geçerliliği ve güvenilirliği test edilen bir başarı testinden yararlanılmıştır. Akademik başarı testi 17 adet çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Başarı testi maddelerinin ortalama madde güçlük indeksi 0.471 ve ortalama madde ayırt edicilik indeksi ise 0.562 değerindedir. Testin KR-20 iç tutarlık katsayısı değeri ise 0.785 ’tir. Bu doğrultuda mevcut başarı testinin; güvenilir ve orta güçlükte olduğu ve çok iyi maddelerden meydana geldiği çıkarımı yapılabilmektedir. Başarı testinden alınabilecek en yüksek puan değeri 17; en az puan değeri ise 0’dır. Mevcut çalışmada toplanan verilerin güvenilirlik değeri 0.856 olarak hesaplanmıştır. Başarı testinde bulunan birkaç örnek soruya Şekil 2’de yer verilmiştir.

- 1) Bilim insanları, Güneş’te oluşan patlamaların ışığını gözleyebilirken patlamalarda ortaya çıkan sesleri duyamamaktadırlar.**
Bu durumun nedeni aşağıdakilerden hangisidir?
A) Ses bütün katılarda yayılırken ışık bazı katılarda yayılır.
B) Sesin yayılabilmesi için maddesel ortama ihtiyaç vardır.
C) Işık, sestten daha süratli yayılır.
D) Ses bir enerji türüdür.
- 2) Seda'nın sorduğu bir soru üzerine öğretmen, "Örneğin aynı anda meydana gelmelerine rağmen gök gürültüsü, şimşeğin görülmesinden belli bir süre sonra duyulur." cevabını vermiştir.**
Buna göre, Seda'nın öğretmenine sorduğu soru aşağıdakilerden hangisidir?
A) Işığın ve sesin havadaki yayılma hızlarını karşılaştırabileceğimiz bir örnek verir misiniz?
B) Sesin veya ışığın farklı ortamlardaki hızlarını karşılaştırabileceğimiz bir örnek verir misiniz?
C) Sesin ve ışığın yayıldığı ortamın yoğunluğuna bağlı olarak hızlarının değiştiğini gösteren bir örnek verir misiniz?
D) Işığın ve sesin yansımaları ile ilgili bir örnek verir misiniz?

Şekil 2. Akademik Başarı Testine İlişkin Örnek Sorular

Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci, her bir basamağı kapsamak üzere 20 ders saatinde tamamlanmıştır. Uygulama süresi ve süreci fen bilimleri öğretim programı temel alınarak şekillendirilmiştir. Araştırmada, çizgi romanlarla fen öğretiminin yapıldığı öğrenciler deney grubu; geleneksel fen öğretiminin yapıldığı öğrenciler ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

a) Deney Grubu

Araştırmada deney grubunda takip edilen uygulama sürecinin daha iyi anlaşılması açısından, uygulama sürecine özet bir biçimde Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Uygulama Süreci Akışı

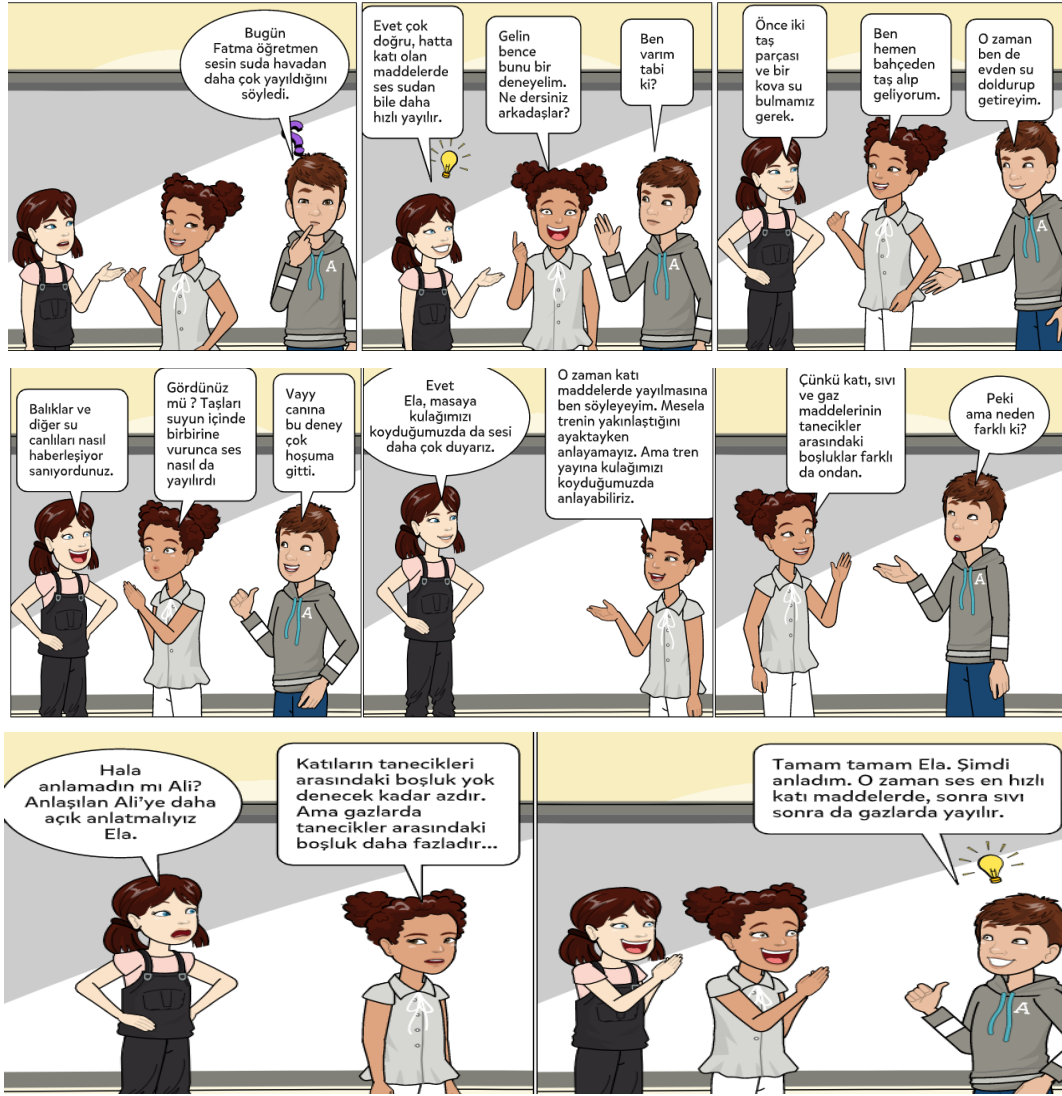
Ders Saati	Uygulama Aşaması
1	Akademik başarı testinin ön-test olarak uygulanması
1	Pixton Çizgi roman oluşturma uygulamasının tanıtılması
2	“Ses ve Özellikleri” ünitesine giriş yapılması
15	Pixton uygulamasıyla öğrencilerin çizgi roman oluşturmaları ve fen öğretiminin gerçekleştirilmesi
1	Akademik başarı testinin son-test uygulanması
TOPLAM	20 ders saati

*Her bir ders saati 30 dakikadan oluşmaktadır.

**Kontrol grubunda ders sürecini rutin devam etmesi dolayısıyla tabloya işlenmemiştir.

Uygulama sürecinin ilk aşamasında, uygulanan başarı testi sonrasında, belirlenen fen öğretim süreci başlatılmıştır. Deney grubuna web 2.0 araçlarından biri olan pixton uygulamasıyla çizgi romanlar ile gerçekleştirilen fen bilimleri öğretimi çevrimiçi ortamda yapılmıştır. Deney grubuna öncelikle Pixton çizgi roman uygulaması tanıtılmıştır ve kullanımı gösterilmiştir. Doğru cevaba ulaşılan öğrencilerle soruya yanıt olabilecek çizgi roman karikatürü oluşturulmuştur. Sonraki aşamada ses ünitesine giriş yapılmıştır.

Ses ünitesine ilişkin konu dağılımı baz alınarak öğretmen tarafından hazırlanan sorular öğrencilere sorulmuştur. Bu sorulara yanıt olabilecek öğrenci cevapları tartışılarak, öğrencilerin doğru cevaba ulaşması sağlanır. “Ses ve Özellikleri” ünitesi kapsamında yer alan 4 farklı alt konuya yönelik öğrencilerle beraber 4 farklı pixton çizgi romanı oluşturulmuştur. Sesin yayılması, sesin farklı ortamlarda yayılması, sesin sürati, sesin maddeyle etkileşimi alt başlıklarına yönelik tartışma ortamı yaratılarak 4 farklı çizgi roman meydana getirilmiştir. Örnek olarak öğrencilere “Farklı ortamlarda oluşturulan seslerin yayılma hızları nasıldır?” sorusu öğrencilere yöneltilmiş ve cevaplar tartışılmıştır. Bunun sonucunda çizgi romandan bir bölüme Şekil 3’te yer verilmiştir.



Şekil 3. Çalışmada Tasarlanan Çizgi Romana Ait Örnek Görsel

Fen öğretimi tamamlanan kontrol grubu öğrencilerine başarı testi son test olarak tekrar çevrimiçi ortamda öğrencilere uygulanmıştır.

b) Kontrol Grubu

Uygulama sürecinin ilk aşamasında, uygulanan başarı testi sonrasında, belirlenen fen öğretim süreci başlatılmıştır. Kontrol grubuna rutin ders uygulama akışı bozulmadan geleneksel metotlarla fen öğretimi çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Bir önceki öğretim süreçlerinde öğrencilerin öğrendikleriyle ilgili bilgiler ortaya çıkarılmıştır. Daha sonraki süreçte güncel öğretim programında yer alan ses ünitesi kazanımları doğrultusunda ders kitabı temel alınarak konu anlatımı gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere kitapta yer alan etkinlikler yaptırılarak, slayt üzerinden anlatım gerçekleştirilmiştir, soru ve cevaptan yararlanılmıştır. Öğretim sürecinde ders kitabında yer verilen ses ünitesine ait 4 alt konu başlığına ait etkinlikler uygulanmıştır. Ders kitabında sesin yayılması alt konu alanının başlangıcında yer alan “Hangi ortamlarda ses oluşturulur?, sesler hangi ortamlarda duyulabilir?, sesin ortamda duyulabilmesi sesin hangi özelliğini gösterir?” soruları

yanıtlanmıştır. Devamında sesin yayılmasına yönelik yer verilen “*Hangisi iletir?*” etkinliği ile konserve kutularına delik açılıp ip geçirilerek sesin yayılma durumu incelenmiş ve öğrencilerle tartışılmıştır. Akabininde “*Kulağım Suyun İçinde*” etkinliği huniye balon geçirilerek plastic hortuma takılmıştır. Bir kaba su konularak huni suya batırılmış ve su dolu kap içinde taşlar birbirine vurulmuştur. Öğrencilerle taş seslerinin duyulması kontrol edilerek öğrenci cevapları tartışılmıştır. Son olarak ise “*Kendi boşluğumuzu yaratalım*” etkinliği gerçekleştirilmiştir. Havası boşaltılmış fanusa kurulmuş bir çalar saat yerleştirilmiştir. Fanus dışında çalan satin kapalı fanus içinde çalması beklenmiştir. Öğrencilerin sesi duyup duymadığına bakılmıştır ve neden duyulmamış olabileceği konuşulmuştur. Buradan ise günlük yaşamdaki sesin uzayda neden duyulmamış olabileceği bilgisiyle ilişkilendirilmiştir. Böylelikle sesin katı, sıvı ve gaz hallerinde yayılma durumları incelenmekle beraber sesin boşlukta yayılma durumu da ele alınmıştır. Ayrıca konuya ait görsel materyallerden faydalanılmıştır ve gerekli ödevlendirmeler yapılmıştır. Üniteye ilişkin bilgiler kazanımlar çerçevesinde öğrencilere aktarılmıştır. Kontrol grubunda gerçekleştirilen fen öğretimi ders kitabı ile sınırlı kalmıştır. Fen öğretimi tamamlanan kontrol grubu öğrencilerine başarı testi son test olarak tekrar çevrimiçi ortamda öğrencilere uygulanmıştır.

Veri Analizi

Öğrencilerin akademik başarı testine vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda elde edilen veriler, SPSS istatistik programına aktararak analiz edilmiştir. Akademik başarı testinin analiz edilme aşamasında öğrencilerin doğru yanıtları 1 puan, yanlış yanıtlar ve boş bırakılan sorular ise 0 puan olarak analiz programında kodlanmıştır. Yanlış cevabın doğru cevabı götürmediği değerlendirme sistemi uygulanmıştır. Yarı deneysel desenlerin uygulandığı çalışmalarda, deneysel sürecin etkililiğinin tespit edilmesi amacıyla ön-testin kontrol altına alındığı kovaryans analizinin uygun analiz etme yöntemi olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2010). Akademik başarı testinden elde edilen veri setinin analiz edilme sürecinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının başarı puanlarının karşılaştırılması amacıyla, ön-testlerin eşitlenmesine dayalı olarak kovaryans analizine (ANCOVA) tabi tutulmuştur. Deney ve kontrol gruplarının ortalama başarı puan ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Bulgular

Tablo 2’de web 2.0 aracıyla oluşturulan çizgi romanla öğretim yapıldığı deney grubu ile mevcut müfredatta belirtilen şekilde geleneksel öğretim yapılan kontrol gruplarına ait ön test ve son test başarı puan ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 2. Akademik Başarı Testine Ait Ön Test-Son Test Puan Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	N	Ön Test	Standart Sapma	Son Test	Standart Sapma
Kontrol	30	7.30	2.32	8.56	2.16
Deney	30	7.00	2.10	11.00	2.81

Tablo 2 incelendiğinde, her iki gruba ait son test akademik başarı puan değerlerinde artışın meydana geldiği anlaşılmaktadır. Meydana gelen bu artışın, çizgi romanla fen öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinde daha yüksek olduğu görülmektedir. Grupların başarı testine ait son test puan ortalamalarının birbirinden anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını ortaya koymak amacıyla tek faktörlü kovaryans analizi yapılmıştır. Analizde öğrencilerin ön test puanları istatistiksel kontrol değişkeni olarak kullanılmıştır. Bu kapsamda her iki gruptaki öğrencilerin başarı testinden elde ettikleri puanların mukayese edilebilmesi açısından ön test puanlarına göre düzeltilmiş ortalama puanları belirlenmiştir.

Web 2.0 aracıyla oluşturulan çizgi romanla öğretim yapıldığı deney ile müfredatta belirtilen şekilde öğrenim yapılan kontrol gruplarına ait elde edilen ortalama ve düzeltilmiş ortalama puan değerlerine Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Akademik Başarı Testine Ait Son Test Puanlarının Ortalama ve Düzeltilmiş Ortalamaları

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Kontrol	30	8.566	8.70
Deney	30	11.00	10.86

Tablo 3 incelendiğinde, her iki gruba ait öğrencilerin akademik testinden almış oldukları son test puan ortalamalarının değerleri görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı testinden almış oldukları son test ortalama puan değeri 8.566; deney grubunda yer alan öğrencilerin ise son test ortalama puan değeri 11.00 olarak hesaplanmıştır. Grupların düzeltilmiş ortalama değerleri incelendiğinde; kontrol grubuna ait düzeltilmiş ortalama değerinin 8.70; deney grubuna ait düzeltilmiş ortalama değerinin de 10.86 olduğu tespit edilmiştir. Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre deney grubu kontrol grubuna göre dahayüksek bir ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Web 2.0 aracıyla oluşturulan çizgi romanla öğretim yapıldığı deney ile müfredatta belirtilen şekilde geleneksel öğretim yapılan kontrol gruplarına ait düzeltilmiş son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ANCOVA testi yapılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.

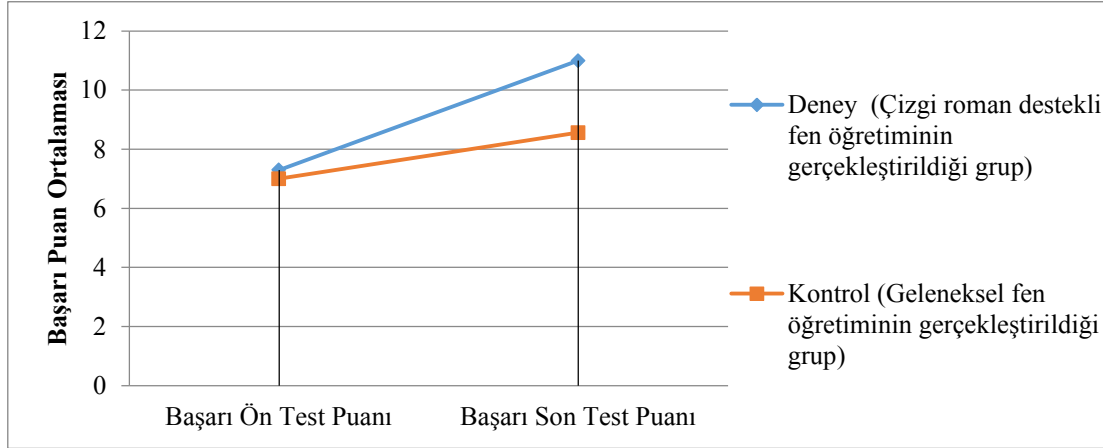
Tablo 4. Akademik Başarı Testine Ait Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	ρ
Ön-Test	248.878	1	248.878	121.780	.000
Grup	69.180	1	69.180	33.851	.000
Hata	116.489	57	2.044		
Toplam	6197.000	59			

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin akademik testinden almış oldukları son test puanlarının gruba göre kovaryans sonuçları görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının ön testlere göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($F(1,57)= 121.780, \rho<.05$). Bu sonuca göre

gerçekleştirilen Bonferroni testi sonuçları; deney grubu son test puan ortalaması (11.00) ile kontrol grubu son test puan ortalaması (8.566) arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın bulunduğu ortaya konulmuştur.

Deney ve kontrol gruplarından elde edilen öntest ve sontest akademik başarı puan ortalamalarındaki değişime ait değerlere Şekil 5'te yer verilmiştir.



Şekil 5. Başarı Testi Puan Ortalamaları Değişimine İlişkin Sonuçlar

Şekil 5 incelendiğinde, çalışma gruplarının öntest ve sontest akademik başarı puan ortalamalarındaki değişime ait değerler görülmektedir. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön testlerinin birbirine çok yakın ortalamalarda olduğu ancak buna karşın son test puanları arasındaki puan farkının arttığı tablodan anlaşılmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Eğitim ve öğretim faaliyetleri içerisinde yerini hızla almaya başlayan ve gün geçtikçe değer kazanan teknolojinin, eğitimciler tarafından öğretim sürecinde etkin bir biçimde faydalanılması gerektiği ifade edilebilmektedir. Nitekim dijital çağa adım atılması ve bireylerin teknoloji okuryazarı olmaları ihtiyacı, öğretim sürecinde teknolojilerden faydalanılması işleminde katalizör rolü üstlenmiştir. Çalışmada, çevrimiçi fen bilimleri derslerinde web 2.0 destekli pixton uygulamasıyla oluşturulan çizgi romanların altıncı sınıf düzeyinde “Ses ve Özellikleri” ünitesine ilişkin fen bilimleri akademik başarılarına olan etkilerinin araştırılması amaçlanmaktadır. Çalışma kapsamında oluşturulan grupların akademik başarı ön test puanları karşılaştırılmıştır. Pixton uygulamasıyla oluşturulan çizgi romanlar ile fen öğretiminin gerçekleştirildiği grubun akademik başarı düzeyleri ve geleneksel fen öğretiminin gerçekleştirildiği grubun akademik başarı anlamında birbirine denk olduğu ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda, çizgi romanların akademik başarı üzerindeki etkinin ölçülebilmesine olanak sağlayacak sonuçlar olduğunu çıkarımı yapılabilmektedir.

Araştırma süreci boyunca fen öğretiminin gerçekleştirildiği her iki grubun da son test başarı puanları mukayese edilmiştir. Ulaşılan bulgular sonucunda, çizgi romanlarla desteklenen fen öğretiminin gerçekleştirildiği grubun

diğer geleneksel öğretimin yapıldığı gruba nazaran başarı düzeylerinin farklılaştığı saptanmıştır. Dolayısıyla web 2.0 aracıyla oluşturulan çizgi romanların geleneksel yöntemlere kıyasla fen öğretimi sürecinde öğrenci başarısını etkili olduğu yorumu yapılabilmektedir. Fen bilimleri öğretiminde eğitimciler tarafından teknoloji destekli oluşturulan çizgi romanlardan yararlanılması kanısı öne çıkmaktadır. Lin ve Lin (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, çizgi romanların geleneksel metinlerle yapılan fen öğretime nazaran öğrenci başarıları üzerinde daha etkili olduğu ortaya konulmuştur. Bu anlamda çalışma sonucunun, mevcut çalışmayla örtüştüğü açıktır. Maryani ve Amalia (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin fen öğrenmede ön test ve son test anlayışlarında anlamlı farklılıklar olduğuna ulaşarak çizgi romanların fen öğretiminde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda bahsi geçen çalışma sonuçlarının, çalışmamız sonuçlarıyla keştiğini ifade etmek yanlış olmayacaktır. Alan yazın irdelendiğinde ulaşılan birçok araştırma gösteriyor ki, çalışmamızda olduğu üzere çizgi romanların fen öğretimi başarısı üzerinde olumlu etki oluşturabileceğine kaynaklık etmektedir (Badeo ve Koc, 2021; Chamisijatin vd.,2020; Hermita vd., 2020; Matuk, Hurwich, Spiegel ve Diamond, 2021; Orçan, 2013; Özdemir, 2010). Ayrıca, fen branşı dışında çizgi romanların öğretim süreci üzerinde etkileri olduğunu ortaya koyan birçok çalışma sonuçları bakımından umut vericidir (Hughes, King, Perkins ve Fuke, 2011; İlhan ve Oruç, 2019; Topkaya ve Doğan, 2019; Orçan ve İnceç, 2015; Özdemir, 2010; Suryatin ve Sugiman, 2019; Topkaya, 2016; Ünal ve Demirkaya, 2019; Yıldırım, 2016). Bu noktada alan yazında yer alan diğer çalışmaların da, çizgi romanların öğretim sürecinde başarıya olan katkısını öne çıkardığını belirtmek yanlış olmayacaktır. Alan yazında birçok araştırma çizgi romanlarının öğretim sürecinde sağladığı faydalara çerçeve çizebilecektir. Diğer taraftan mevcut çalışmada yararlanılan çizgi romanlar web 2.0 araçlarından faydalanılarak oluşturulmuştur. Bu noktada ise dolaylı olarak gelişen teknolojinin bir sonucu olarak açığa çıkan web 2.0 araçlarının öğretim sürecine olan etkisi de gözler önüne serilmektedir (Gömlüksiz, 2017; Bolatlı ve Korucu,2018; Dibella ve Williams, 2015; Korkmaz, Vergili, Çakır ve Erdoğan, 2019; Onbaşılı, 2020; Rhoads vd., 2013; Yıldırım, 2020). Mevcut çalışmanın web 2.0 araçlarının öğretim sürecine olumlu etkisi noktasında desteklendiği yorumu yapılabilmektedir.

Sindirim sistemi konusuna yönelik olarak ortaokul düzeyinde gerçekleştirilen bir çizgi roman çalışmasında, romanların bilim kavramlarını daha basit hale indirgeyerek, konuyu daha anlaşılır kılarak öğrenmelerine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Öte yandan hem öğrenciler hem de öğretmenler için öğrenme sürecinden keyif almaları uygun çizgi romanlar oluşturarak daha fazla deneyim kazandırılmalarını önermektedir (Roswati, Rustaman ve Nugraha, 2019). Benzer biçimde Özdemir (2017), çizgi romanların, fen derslerinde öğretim aracı olarak kullanılacak materyallerden biri olduğunu öne sürerek, öğrencilerin çizgi romanların fen kavramlarını basitleştirerek ve akılda tutmayı kolaylaştırarak öğrenmelerine yardımcı olduğu kanısına sahip olduklarını tespit etmiştir. Bir başka çalışmada ise, öğrencilerin çizgi roman kullanımına ilgi ve hevesli oldukları belirlenmiştir. Ayrıca bilim sınıflarında çizgi romanlardan düzenli olarak yararlanılması, öğrenmeyi destekleme noktasında yüksek potansiyel oluşturduğuna vurgu yapmaktadır (Phoon, vd., 2020). Lesmono vd., (2018) uzman görüşü aldığı çalışmasında, öğrencilerin dikkatini çekmesi ve kolaylık sağlaması adına öğretmenler için alternatif öğretim materyalinin çizgi romanlar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çizgi romanların bilim kavramlarını ilgi çekici hale getirmede çok yardımcı olabilen araç olduğu ifade edilmektedir (Koutnikova, 2017). Çizgi romanların fen bilimleri eğitiminde birçok noktada fayda oluşturması adına kullanılması önerilen etkili bir araç olduğuna öne

süren öğretmen görüşü çalışmaya da rastlanmıştır (Akcanca, 2021). Weber, Saldanha, Silva, Santos, Souza ve Arroio(2013), kimya öğretmenlerinden çizgi romanlara ait alınan görüşler bağlamında; kimya öğretiminde çizgi romanların ilginç, öğretici, eğlendiren bir materyal olduğu ve eğitimciler tarafından sınıflarında kullanılmasının yararlı olduğu sonucuna erişilmektedir. Benzer biçimde Hosler ve Boomer (2011), çizgi romanların, bilim öğretiminde kavramları etkili olarak aktarabilme ve öğrencilerin öğrenme sürecine olan katılımlarını motive edebilme potansiyeline sahip metin ve görüntü etkileşim sağladığı belirtmektedirler. Ayrıca çizgi romanların biyoloji dersinde kullanılması ile öğrencilerin bilgi birikiminin arttırdığının ve eğitimciler açısından çekici bir seçeneklerden biri olduğunun ortaya konulması, çalışmayı güçlü kılmaktadır. Bu noktada mevcut çalışma ve alan yazında var olan çalışma bulgularının, çizgi romanların fen öğretimi sürecinde yararlanılmasının başarı olumlu etki yaratabileceği, fen öğretiminde değişimleri destekleyebilecek bir teknolojik yenilik olduğu düşünülerek kullanılabileceğisonucuna ulaşıldığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Öneriler

Çalışma sonuçları doğrultusunda, web 2.0 aracıyla oluşturulan çizgi romanların geleneksel yöntemlere nazaran öğrencilerin fen bilimleri akademik başarılarına olumlu etkisi olduğu ortaya konulmuştur. Bu sonuçtan hareketle fen bilimleri dersinde öğrenci başarısını arttırılmayı hedefleyen öğretmenlerin teknoloji destekli hazırlanan çizgi romanlardan fen öğretim sürecinde yararlanılması önerilmektedir. Özellikle düşük sınıf seviyesindeki öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin arttırılmasında da kullanılabilir. Ayrıca çalışmanın, fen bilimleri dersine ilgi duymayan öğrencilerin derse olan katılımının arttırılması noktasında etkili bir araç olabileceğini gösterdiği ifade edilebilmektedir. Gerçekleşen öğretimle öğrencinin fen başarısında önemli derece değişim yaşanmış olması; çizgi romanlarının fen öğretiminde olumlu ilerleme kaydetmeleri amacı güdülerken süreç içerisinde kullanılabilir. Öte yandan mevcut çalışmada fen bilimleri öğretiminde web 2.0 araçlarından yararlanılmış olması dolaylı olarak öğretim sürecinde bu araçların kullanılması gerekliliğine işaret etmektedir.

Kaynaklar

- Ak, M. M., Erdoğan, M. F., & İlhan, G. O. (2020). Görsel bir öğretim materyali olarak dijital çizgi roman tasarımı: gezdim, gördüm, öğrettim. *Journal of History School*, 47, 2458-2484.
- Akbaba, K. (2019). *Fen öğretiminde web 2.0 uygulamalarının öğrencilerin fen bilimleri dersine ve teknoloji kullanımına yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.
- Akcanca, N. (2020). An alternative teaching tool in science education: educational comics. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(4), 1550-1570.
- Akcanca, N. (2021). The opinions of prospective teachers on the design and use of digital educational comics as a technological teaching material in science education: The opinions of prospective teachers on the design and use of digital educational comics. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(3), 2268-2288.

- Aksoy, Ş., & Özcan, H.(2020).Altıncı sınıf öğrencilerinin ses ve özellikleri ünitesi ile ilgili başarılarını ölçmeye yönelik bir test geliştirme çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(2), 193-214.
- Albion, P. R. (2008) Web 2.0 in teacher education: two imperatives for action. *Computers in the Schools*, 25(3-4), 181-198.
- Almalı, H., & Yeşiltaş (2020). Sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya konularının web 2.0 teknolojileri kullanılarak öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 64-81.
- Avcı, F., & Atık, H. (2020). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin “web 2.0 araçları” kavramına yönelik metaforik algıları ve görüşleri. *Nitel Sosyal Bilimler*, 2(2), 142-165.
- Badeo, J. M., & Koç, B. C. O. K. (2021). Use of comic-based learning module in mechanics in enhancing students' conceptual understanding and motivation. *Science Education International*, 32(2), 131-136.
- Batıbay, E. F. (2019). *Web 2.0 uygulamalarının türkçe dersinde motivasyona ve başarıya etkisi: kahoot örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Programı, Ankara.
- Bilen, K., Hoştut, M., & Büyükcengiz, M. (2019). Fen eğitiminde dijital öyküleme yönteminin ortaokul öğrencilerinin akademik başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisi. *Pedagojik Araştırma*, 4 (3), 1-12.
- Bilgican Yılmaz, F., & Karakoc-topal, O., & Öz Aydın, S. (2021). DNA konusunun web 2.0 araçlarının entegre edildiği laboratuvar yöntemi ile öğretimi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 10(1), 16-36.
- Bolatlı, Z., & Korucu, A. T. (2018). Secondary school students' feedback on course processing and collaborative learning with web 2.0 tools-supported stem activities. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 456-478.
- Bower, M., Hedberg, J. G., & Kuswara, A. (2010). A framework for web 2.0 learning design. *Educational Media International*, 47(3), 177-198.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Erkan-Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (12. Baskı)*. Ankara: Pegem.
- Can, B., & Usta, E. (2021). Web 2.0 destekli kavramsal karikatürün başarı ve tutuma etkisi. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 5(1), 51-69.
- Çelebi, C., & Satırlı, H. (2021). Web 2.0 araçlarının ilkökul seviyesinde kullanım alanları. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 2(1), 75-110.
- Çelenk, G. (2020). *Web 2.0 destekli ölçme-değerlendirmeye yönelik öğretmen adaylarına verilen eğitimin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Çelik, T. (2021). Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ölçeği geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 449-478.
- Chamisijatin, L., Lestari, R. D., Husamah, A. F., Fatmawati, D., & Nurhasanah, S. (2020). Developing comic of human skeletal system and its potential in improving junior high school students' learning achievement. *Universal Journal of Educational Research*, 8(12), 6383-6393.
- Chu, H. C., Hwang, G. J., Tsai, C. C., & Chen, N. S. (2009). An innovative approach for promoting information exchanges and sharing in a web 2.0-based learning environment. *Interactive Learning*

- Environments*, 17(4), 311-323.
- Clements, J. A., & Boyle, R. (2018). Compulsive technology use: compulsive use of mobile applications. *Computers in Human Behavior*, 87, 34-48.
- Davidovitch, N., & Yavich, R. (2017). The effect of smart boards on the cognition and motivation of students. *Higher Education Studies*, 7(1), 60-68.
- Demirkaya, H., & Ünal, O. (2019). Eğitici çizgi romanın sosyal bilgiler dersinde kullanılmasına yönelik yarı deneysel bir çalışma. *International journal of geography and geography education*, 24(40), 92-108.
- DiBella, K. S., & Williams, K. G. (2015). Beneficial web 2.0 tools to engage learners and maximize learning. *Journal of Learning in Higher Education*, 11(2), 75-81.
- Dohn, N. B. (2009). Web 2.0: Inherent tensions and evident challenges for education. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 4(3), 343-363.
- Elmas, R., & Geban, Ö. (2012). 21. yüzyıl öğretmenleri için web 2.0 araçları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254.
- Faboya, OT, & Adamu, BJ (2017). Integrating web 2.0 tools into teaching and learning process through mobile device technology in Nigerian schools: Current status and future directions. *International Journal of Education and Research*, 5(5), 113-124.
- Faizi, R. (2018). Teachers' perceptions towards using web 2.0 in language learning and teaching. *Education and Information Technologies*, 23(3), 1219-1230.
- Firat, E. A., & Köksal, M. S. (2019). Effects of instruction supported by web 2.0 tools on prospective teachers' biotechnology literacy. *Computers & Education*, 135, 61-74.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8. b.)*. New York: McGraw-Hill.
- Franklin, T., & Harmelen, M. (2007). *Web 2.0 for content for learning and teaching in higher education*. London: Joint Information Systems Committee.
- Gömlüksiz, M. N. (2017). Toondoo ile dijital hikâyeler oluşturmanın öğrenci başarısına ve tutumlarına Etkisi. *Journal of Turkish Studies*, 12, 95-110.
- Grosseck, G. (2009). To use or not to use web 2.0 in higher education?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 478-482.
- Gülersoy, AE, & Türkal, B. (2020). Oluşturma-geliştirme açısından sosyal bilgiler öğretiminde bir öğretim materyali olarak çizgi roman kullanımı. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6 (2) , 299-326.
- Gürleroğlu, L. (2019). *5E modeline uygun web 2.0 uygulamaları ile gerçekleştirilen fen bilimleri öğretiminin öğrenci başarısına motivasyonuna tutumuna ve dijital okuryazarlığına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mamara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Halili, S. H. (2018). Emerging trends of web 2.0 tools in adult education. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 6(2), 55-60.
- Hao Y., & KS. Lee (2017) Inquiry of pre-service teachers' concern about integrating Web 2.0 into instruction. *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 191-209.
- Hermita, N., Ningsih, H. S., Alim, J. A., Alpusari, M., Putra, Z. H., & Wijaya, T. T. (2020). Developing Science Comics for Elementary School Students on Animal Diversity. *Solid State Technol*, 63(1s).

- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634.
- Hosler, J., & Boomer, K. B. (2011). Are comic books an effective way to engage nonmajors in learning and appreciating science? *CBE—Life Sciences Education*, 10, 309-317.
- Hughes, J. M., King, A., Perkins, P., & Fuke, V. (2011). Adolescents and “autographics”: reading and writing coming-of-age graphic novels. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(8), 601-612.
- Hursen, C. (2021). The effect of problem-based learning method supported by web 2.0 tools on academic achievement and critical thinking skills in teacher education. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(3), 515-533.
- İlhan, G.O., & Oruç, Ş. (2019). Sosyal bilgiler dersinde çizgi roman kullanımı: Teksas tarihi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198).
- Iwamoto, D. H., Hargis, J., Taitano, E. J., & Vuong, K. (2017). Analyzing the efficacy of the testing effect using Kahoottm on student performance. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(2), 80-93.
- Jena, A. K., Bhattacharjee, S., Devi, J., & Barman, M. (2020). Effects of web 2.0 technology assisted slideshare, youtube and whatsapp on individual and collaborative learning performance and retention in tissues system. *Online Submission*, 8(1), 25-36.
- Korkmaz, Ö., Vergili, M., Çakır, R., & Erdoğan, F. U. (2019). Plickers web 2.0 ölçme ve değerlendirme uygulamasının öğrencilerin sınav kaygıları ve başarıları üzerine etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 15-37.
- Korucu, A. T. (2020). Fen eğitiminde kullanılan dijital hikâyelerin öğretmen adaylarının akademik başarısı, sayısal yetkinlik durumları ve sorgulama becerileri üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 352-370.
- Koutnikova, M. (2017). The application of comics in science education. *Acta Educationis Generalis*, 7(3), 88-98.
- Lesmono, A. D., Bachtar, R. W., Maryani, M., & Muzdalifah, A. (2018). The instructional-based andro-web comics on work and energy topic for senior high school students. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 7(2), 147-153.
- Lim, J., & Newby, T. J. (2020). Preservice teachers' web 2.0 experiences and perceptions on Web 2.0 as a personal learning environment. *Journal of Computing in Higher Education*, 32(2), 234-260.
- Lin, S. F., & Lin, H. S. (2016). Learning nanotechnology with texts and comics: the impacts on students of different achievement levels. *International Journal of Science Education*, 38(8), 1373-1391.
- Liu, J. (2004). Effects of comic strips on L2 learners' reading comprehension. *TESOL Quarterly*, 38(2), 225-243.
- Maryani, I., & Amalia, L. (2018). The development of science comic to improve student's understanding in elementary school. *Jurnal Inovasi Pendidikan IPA*, 4(1), 75-82.
- Matuk, C., Hurwich, T., Spiegel, A., & Diamond, J. (2021). How do teachers use comics to promote engagement, equity, and diversity in science classrooms? *Research in Science Education*, 51(3), 685-732.
- McLoughlin, C., & Lee, M. (2007). Social Software and participatory learning: Pedagogical choices with


- technology affordances in the web 2.0 era. Paper presented at the meeting of Ascilite, Singapore.
- Mete F., & E.F., Batıbay. (2019). Web 2.0 Uygulamalarının türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047.
- Onbaşılı, Ü. I. (2020). The effects of science teaching practice supported with web 2.0 tools on prospective elementary school teachers' self-efficacy beliefs. *International Journal of Progressive Education*, 16(2), 91-110.
- Orçan, A. (2013). *Çizgi-roman tekniği ile geliştirilen bilim-kurgu hikâyelerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin ve fiziğe ilişkin tutumlarının gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Orçan, A., & İnceç, Ş. K.(2015). Fizik öğretiminde çizgi-roman tekniği ile geliştirilen bilim-kurgu hikâyelerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4), 628-643.
- Özdemir, E. (2010). *Eğitici çizgi romanların altıncı sınıf öğrencilerinin ısı transferi kavramındaki başarıları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, E. (2017). Humor in elementary science: development and evaluation of comic strips about sound. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(4), 837-850.
- Park, J. S., Kim, D. H., & Chung, M. S. (2011). Anatomy comic strips. *Anatomical Sciences Education*, 4(5), 275-279.
- Phoon, H.-Y., Roslan, R., Shahrill, M., & Said, H. 2020. The role of comics in elementary school science education. *Formatif: Jurnal Ilmiah Pendidikan MIPA*, 10(2):67-76.
- Rhoads, R. A., Berdan, J., & Toven- Lindsey, B. (2013). The open courseware movement in higher education: unmasking power and raising questions about the movement's democratic potential. *Educational Theory*, 63(1), 87-110.
- Rogers-Estable, M. (2014). Web 2.0 use in higher education. *European Journal of Open, Distance and E-Learning (EURODL)*, 17(2), 130-142.
- Rosen, D., & Nelson, C. (2008). Web 2.0: A new generation of learners and education. *Computers in the Schools*, 25(3-4), 211-225.
- Roswati, N., Rustaman, N. Y., & Nugraha, I. (2019). The development of science comic in human digestive system topic for junior high school students. *Journal of Science Learning*, 3(1), 12-18.
- Şengür (2020). *Sınıf öğretmenlerinin bilişim teknolojilerini kullanım düzeyleri ve eğitimde web 2.0 uygulamalarının kullanımına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Suryatin, S., & Sugiman, S. (2019). Comic book for improving the elementary school students' mathematical problem solving skills and self-confidence. *Jurnal Prima Edukasia*, 7(1), 58-72.
- Tatalovic, M. (2009). Science comics as tools for science education and communication: a brief, exploratory study. *Journal of Science Communication*, 8(4), A02.
- Timur, S., Timur, B., Arcagök, S., & Öztürk, G. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin web 2.0 araçlarına yönelik görüşleri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 21(1), 63-107.
- Topkaya, Y. (2016). Doğal çevreye duyarlılık değerinin aktarılmasında kavram karikatürleri ile eğitici çizgi romanların etkililiğinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,

13(34), 259-272.

- Topkaya, Y., & Doğan, Y. (2019). 7. Sınıf sosyal bilgiler dersindeki “çevre sorunları ve çevreyle ilgili örgütler” konularının öğretilmesinde eğitici çizgi romanların etkisi: karma bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 45(201).
- Türegün Çoban, B., & Adıgüzel, A. (2022). Uzaktan eğitim İngilizce dersi kelime öğretiminde web 2.0 araçları kullanımının öğrenci başarısına ve tutuma etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 164-180.
- Ünal, O., & Demirkaya, H. (2019). A semi-experimental study on the use of educational comics in social studies. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 40, 92-108.
- Uysal, M. (2020). *İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde web 2.0 animasyon araçları kullanımının çeşitli değişkenlere etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Weber, K. C., Saldanha, T. C., Silva, K. K. D. S. E., Santos, P. M., Souza, D. D., & Arroio, A. (2013). Introducing comics as an alternative scientific narrative in chemistry teaching. *The Western Anatolia Journal of Educational Sciences (WAJES)*, 4(8), 1-14.
- Weitkamp, E., & Burnet, F. (2007). The Chemedian brings laughter to the chemistry classroom. *International Journal of Science Education*, 29(15), 1911-1929.
- Yalman, M., & Başaran, B. (2018). Web 2.0 araçlarıyla geliştirilen uzaktan eğitim materyallerine yönelik eğitim fakültesi öğrencilerinin görüşleri. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 9(34), 81-95.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım, E. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitici çizgi roman hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 52-70.
- Yıldırım, İ. (2020). *7. sınıf ışığın madde ile etkileşimi ünitesinde web 2.0 araçlarının kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına, teknoloji ile kendi kendine öğrenme düzeylerine ve fene yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Yıldız, E. (2021). İşbirlikli hikâye ve çizgi roman yazma çalışmalarının öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkilerinin karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 32-49.
- Yükseltürk, E., Altok, S., & Üçgül, M. (2017). Evaluation of a scientific activity about use of web 2.0 technologies in education: the participants views. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 6(1), 1-8.

Yazar Bilgileri

Kevser Arslan


 <https://orcid.org/0000-0003-0658-7175>

Yıldız Teknik Üniversitesi, Doktora Öğrencisi
İstanbul, Türkiye

İrtibat yazar e-posta (Contact e-mail):

arslankevser96@gmail.com

Hakan Akçay

 <https://orcid.org/0000-0003-0307-661X>


Yıldız Teknik Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

İstanbul, Türkiye



Elektronik Kitap Konusunda Türkiye’de 2006-2020 Yılları Arasında Tamamlanmış Lisansüstü Tez Çalışmalarının İncelenmesi

Ayşenur Gülmez 
Gazi Üniversitesi

Ashlan Kocaman Karoğlu 
Gazi Üniversitesi

Bu makaleye atf için (To cite this article):

Gülmez, A., & Kocaman Karoğlu, A. (2022). Elektronik Kitap Konusunda Türkiye’de 2006-2020 Yılları Arasında Tamamlanmış Lisansüstü Tez Çalışmalarının İncelenmesi [Investigation of Graduate Thesis Studies on Electronic Books Completed Between 2006-2020 in Turkey]. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)* [Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal)], 6(1), 32-52.

Makale Türü (Paper Type):

Derleme (Literature Review)

Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi):

Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi); bilimsel ve hakemli bir dergi olarak yılda iki kez yayınlanmaktadır. Bu dergide; bilim, eğitim, sanat veya teknoloji ile ilgili özgün kuramsal çalışmalar, literatür incelemeleri, araştırma raporları, sosyal konular, kitap incelemeleri ve araştırma makaleleri yayınlanmaktadır. Dergiye yayınlanmak üzere gönderilen makalelerin daha önce yayınlanmamış veya yayınlanmak üzere herhangi bir yere gönderilmemiş olması gerekmektedir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışma amaçları için kullanılabilir. Makalelerinin içeriğinden sadece yazarlar sorumludur. Kullanılan fikir ve sanat eserleri için telif hakları düzenlemelerine riayet edilmesi gerekmektedir. Yazarlar, araştırma ve yayın etiğine uydıklarını beyan ederler. Dergi, makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımı ile ilgili olarak doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, eylem, talep, işlem, maliyet veya zarardan sorumlu değildir.

Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal):

Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal) is published twice a year as a scientific and refereed and journal. In this journal, original theoretical works, literature reviews, research reports, social issues, psychological issues, curricula, learning environments, book reviews, and research articles related to science, education, art or technology are published. The articles submitted for publication must have not been published before or sent to be published anywhere. This article may be used for research, teaching, and private study purposes. Authors alone are responsible for the contents of their articles. Copyright regulations must be followed for the ideas and art works used. The authors declare that they adhere to research and publication ethics. The journal owns the copyright of the articles. The publisher shall not be liable for any loss, actions, claims, proceedings, demand, or costs or damages whatsoever or howsoever caused arising directly or indirectly in connection with or arising out of the use of the research material.



Bu eser, Creative Commons Atf-GayriTicari-AynıLisanslaPaylaş 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.
[This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.]

Elektronik Kitap Konusunda Türkiye’de 2006-2020 Yılları Arasında Tamamlanmış Lisansüstü Tez Çalışmalarının İncelenmesi

Ayşenur Gülmez, Aslıhan Kocaman Karoğlu

Makale Bilgisi

Makale Tarihi

Gönderim Tarihi:
25 Ağustos 2021

Kabul Tarihi:
12 Aralık 2021

Anahtar Kelimeler

e-kitap
elektronik kitap
içerik analizi
eğitim teknolojisi

Öz

Gelişen teknolojilerin sağladığı olanaklar her alanda olduğu gibi eğitim ortamlarında da etkisini sürdürmektedir. Farklı eğitim teknolojisi olanaklarıyla öğrenme ortamlarının zenginleştirilip desteklenmesi düşüncesiyle çeşitli uygulamalar öğrenme ortamlarında kullanılmaktadır. Dünya çapında yirmi beş yılı aşkın süredir kullanılan çevrimiçi eğitim ortam ve materyallerinin önemi COVID-19 pandemisiyle artmıştır. Bu çalışma, e-kitapların eğitime uyarlanması ve çalışmalarda kullanımını içerik analizi yoluyla incelemek amacıyla 2006-2020 yılları arasında Türkiye’de yapılmış olan yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesini kapsamaktadır. Çalışmada YÖK Tez Merkezi üzerinden ulaşılan 39 adet tez çalışması sistematik olarak incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre e-kitap konusunda en fazla tez çalışmasının 2019 yılında gerçekleştiği, tezlerin büyük çoğunluğunun Türkçe yazıldığı ve yüksek lisans tezlerinin yoğunlukta olduğu ortaya çıkmıştır. En fazla tez Gazi Üniversitesi’nde, eğitim bilimleri enstitülerinde ve farklı üniversitelerin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümlerinde yazılmıştır. Konuyla ilgili tez çalışmalarında en fazla kullanılan araştırma yöntemi karma yöntem, en fazla kullanılan veri toplama aracı görüşme, en fazla tercih edilen tez örnekleme lisans düzeyindeki öğrencilerdir. Çalışmalarda en çok tercih edilen örneklem büyüklüğünün 31-100 kişi arasında değiştiği, veri toplama sürelerinin en fazla 31-100 gün arasında olduğu, model/kuram seçiminde en fazla Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı’nın kullanıldığı ve en fazla tercih edilen amaç temasının “e-kitapların değerlendirilmesi” olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Investigation of Graduate Thesis Studies on Electronic Books Completed Between 2006-2020 in Turkey

Article Info

Article History

Received:
25 August 2021

Accepted:
12 December 2021

Key Words

e-book
electronic book
content analysis
educational technology

Abstract

The opportunities provided by the developing technologies continue to be effective in educational environments as in every field. Various applications are used in learning environments with the idea of enriching and supporting learning environments with different educational technology possibilities. The importance of online education media and materials has increased with the COVID-19 pandemic, which has been used around the world for more than twenty-five years. With the effect of the intensification of applications, electronic books (e-books) have become even more popular. In this study, the adaptation of education and e-books between the years 2006-2020 in order to examine the use of content through the analysis work includes examining the master's and doctoral theses have been made in Turkey. In this study, 39 thesis accessed through YÖK Thesis Center were systematically examined. According to the results of the research, it was revealed that the most thesis on e-books were carried out in 2019, the majority of theses were written in Turkish, and master theses were concentrated. Most thesis were written in Gazi University, educational sciences institutes and Computer Education and Instructional Technologies (CEIT) departments of different universities. The most commonly used research method was the mixed method, the most used data collection tool is interview, and the most preferred thesis sample is undergraduate students. The most preferred sample size in the studies is between 31-100 people, data collection time is between 31-100 days, Multimedia Learning Theory is used the most in model / theory selection and the most preferred purpose theme is "e-books been reached the results of the evaluation.

Giriş

Yazının bulunması dünyada öğrenmeyi ve öğrenileni aktarmayı sağlayan önemli buluşlardan biridir. 1627 yılında Comenius Dönemi başlamış ve tarihin ilk görsel içerikli kitabı olan *Orbus Pictus* Johann Amos Comenius tarafından yayınlanmıştır (Seattler, 1990).. Dönem içerisinde devrim olarak sayılabilecek bu eser uzun zaman boyunca etkisini sürdürmeye devam etmiştir (Seattler, 1990). *Orbus Pictus* önemlidir çünkü tarihte ilk defa yayımlanan bir kitapta yazının haricinde öğrenmeyi kolaylaştıracak görsel materyaller sunulmuştur. Yazıya resmin eklenmesi de *Orbus Pictus* sonrasında popülerlik kazanmaya başlamıştır (Seattler, 1990).

Matbaanın 16. yüzyılda Johannes Gutenberg tarafından bulunması ile birlikte dünya çapında basılı kitap sayısında bu tarihten itibaren önemli bir ivme kazanılmıştır (Acaroğlu, 1971). 1971 yılında ise Michael Hart değerli olan basılı eserlerin herkesin kullanımına sunulması amacıyla eserleri elektronik ortama aktarmaya başlamış ve proje Gutenberg Projesi olarak anılmaya başlanmıştır (Project Gutenberg, 2019).. Elektronik hale getirilen ilk kitap ise Amerikan Özgürlük Bildirgesi'dir (Project Gutenberg, 2019). 90'lı yıllarda webin keşfedilmesi ve yaygınlaşması ile beraber 1992 yılında İsveçliler' in Runeberg Projesi ve 1994 yılında Almanların Gutenberg-DE Projesi ile online kütüphanecilik çalışmaları hız kazanmıştır (Bozkurt & Bozkaya, 2013).. Ayrıca, 2001 yılında Acrobat eBook Reader'ın hizmete sunulması ile e-kitapların kullanımı ve yaygınlaşması hızla artmaya başlamıştır (Bozkurt & Bozkaya, 2013). Günümüzde e-kitaplar üniversite kütüphane koleksiyonunun önemli bileşenini oluşturmaktadır.

Bu popülerleşme e-kitabın nasıl tanımlanması gerektiği üzerinde bir karmaşaya da sebep olmuş, Vassiliou ve Rowley (2008) e-kitabın dünyaca kabul edilen bir tanımı bulunmadığından bahsetmişlerdir. Ancak Vassiliou ve Rowley' nin (2008) Armstrong ve diğerleri (2002, s.356)'nden aktardığına göre e-kitap “boyut veya kompozisyondan bağımsız olarak herhangi bir elektronik metin parçası (dijital bir nesne), ancak ekran içeren herhangi bir cihaz (elde veya masaya bağlı) için elektronik olarak (veya optik olarak) kullanıma sunulan dergi yayınları hariç” olarak tanımlanmıştır. Dünyada en çok başvuru alan sözlüklerden biri olan Oxford sözlük e-kitabı “kağıda basılmak yerine, bilgisayar ekranında veya elinde tutulan elektronik bir aygıtta görüntülenen bir kitap” olarak tanımlanmıştır (Oxford Learner's Dictionary, 2020). Bozkurt ve Bozkaya (2013)'ya göre bazı araştırmacılar e-kitapları bilgisayar ekranından okunabilen kitapların dijital halleri olarak tanımlarken, bir bölümü ise geleneksel kitapların özelliklerini taşıyan dijital nesnelere olarak tanımlamışlardır. Önder (2010, s. 99) tarafından ise,

“E-kitap, bir ya da birkaç basılı kitabın sayısallaştırılmasıyla elde edilen ya da bütünüyle elektronik ortamda üretilen bir içeriğin, bir masaüstü bilgisayar, ekranı bulunan herhangi bir elde taşınabilir aygıt veya özel tasarlanmış bir elektronik kitap okuyucu donanımında görüntülenebilir, erişilebilir, yayınlanabilir şekilde bulunan ve kullanılan yazılımla sağlanan zengin metin özellikleri ile (kitap ayracı ekleme, metin işaretleme, not alma gibi) geleneksel okuma sırasında yapılan işlevlerin de gerçekleştirilebildiği elektronik biçim” olarak tanımlanmıştır. Yine Önder (2011)'in vurguladığı gibi bir metnin e-kitap olabilmesi için yazılımla gelen okumayı kolaylaştırıcı işlevlerinin (sesli okuma, yazı karakteri değiştirme, yazı boyutu değiştirme vb.) olması; zengin metin özelliklerini (metin içi arama yapabilme,

internet bağlantılarıyla desteklenmiş referanslar, not alma, metin işaretleme, kitap ayracı gibi) taşınması; bilgisayar dışında diğer okuma araçlarıyla da (e-kitap okuyucular, cep telefonları, İpad, Android gibi çok amaçlı tablet pc'ler vb.) erişilebilir olması gerekmektedir.

Dünyadaki ve Türkiye'deki e-kitap tanımlamalarından yola çıkılarak e-kitap, elektronik metin olarak oluşturulmuş, birden farklı teknolojik cihaz yardımıyla görüntülenebilen ve içeriğinde basılı kitaplarda yapılabilen not alma, işaretleme, araç koyma gibi işlemlere olanak sağlayan kitap türü olarak tanımlanabilir. Dünyada e-kitap sistemine geçiş neredeyse 25 yıldan fazla bir döneme dayanırken Türkiye'de e-kitaplara geçiş FATİH Projesi (Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) ile birlikte hız kazanmıştır (Kaysı & Aydın, 2015; Salman, 2013). Proje kapsamında öğrencilere verilecek tabletler sayesinde öğrenciler ve öğretmenler e-kitap içeriklerine ulaşabilmeleri tasarlanmıştır. E-kitap kullanımının yaygınlaştırılmak istenmesinde sağladığı avantajlar etkili olmuştur. Alan yazında e-kitapların kullanımın sağladığı avantajlar ve sınırlılıklar farklı çalışmalardan derlenmiş haliyle Tablo 1'de sıralanmıştır (Bozkurt & Bozkaya, 2013; Cheek & Hartley, 2012; Işık, 2013; Önder, 2011).

Tablo 1. E-kitapların Kullanımının Sağladığı Avantajlar ve Sınırlılıklar

E-kitabın Yararları/ Avantajları	E-kitabın Eksikleri/ Sınırlılıkları
<ul style="list-style-type: none">• Çevre dostudur.• Ekonomiktir.• Yüksek kapasiteye sahiptir.• Araştırılabilirlik özelliği vardır.• Taşınabilirdir.• Çoklu ortam desteği vardır.• Yazdırılabilir ve dönüştürülebilir.• Kalıcıdır.• Üretimi daha hızlıdır.• Okumaya teşvik eder.• Paylaşımı kolaydır.• Zaman maliyeti düşüktür.• Güncellenebilir.• Aktif şekilde kullanılabilir.• Ücretsiz bilgi ve erişim sağlar.• Engelliler için erişilebilirdir.	<ul style="list-style-type: none">• Ekrandan okuma her zaman tercih edilmemektedir.• Güvenlik sorunları bulunmaktadır.• Değişen cihazlar olduğu için kalıcılığı sorgulanmaktadır.• Format standartlaştırılması geliştirilmelidir.• Gizli maliyetleri bulunmaktadır.• Doğrudan maliyetler bulunmaktadır.• Bireylerin beceri düzeyleri değişkendir.• Düşük çözünürlük olabilir.• Güç tüketiminin fazla olabilir.• Lisans hakları ve dijital hak yönetimi gerekmektedir.

Dünyayı etkisi alan COVID-19 pandemi süreciyle birlikte dijital araçların kullanımı artmış, eğitim sürecinin uzaktan sürdürülmesi ile de e-kitap içeriklerinin kullanımı daha fazla önem kazanmıştır. Türkiye'de e-kitap konusunun gelişimi ve eğitime entegrasyonu ile ilgili 2017 yılına kadar yapılmış olan tez çalışmalarını Alpkıray ve Samur (2017) dokuz alt başlıkta inceledikleri bir içerik analizi çalışması ile yapmışlardır. Günümüz şartlarında daha da önem kazanan e-kitapların eğitim ortamlarında kullanımı konusunda yapılan araştırmaların çeşitli değişkenler aracılığı ile detaylandırılarak ve güncellenerek incelenmesinin bu alanda yapılacak olan çalışmalara yön vereceği düşünülmektedir. Bir diğer deyişle yapılan bu çalışmanın daha önceki çalışmalardan farkı konu ile ilgili yeni tezlerin incelenmesi ve incelenen tezlerin hangi disiplinler tarafından çalışıldığı, araştırma yöntemleri, veri toplama araçları ve veri toplama süreleri, kullanılan kavram ve modeller ile amaç cümlelerinden elde edilmiş temaların incelenmiş olmasıdır. Bu çalışmada Türkiye'de 2006-2020 yılları arasında

e-kitap konusunda yapılan Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Tez Merkezi üzerinde kayıtlı olan yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenerek tezlerdeki mevcut durum ve eğilimleri ortaya koymak amaçlanmıştır. Eğitim teknolojileri alanında son yıllarda popülerliği artan ve pandemi süreciyle daha da önem kazanan e-kitap teknolojisiyle ilgili olarak Türkiye’deki mevcut durumun tespit edilmesi değerlidir. Çalışmada, yüksek lisans ve doktora tezlerinin yıllar içerisindeki değişiklikleri ve eğilimleri son yıllarda daha da fazla kullanılan eğitim teknolojilerinin nasıl bir seyir izlediğini ortaya koymak amacıyla 14 temel başlıkta incelenmiştir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır: E-kitap konusu ile ilgili;

- Yıllara göre tez sayılarındaki dağılım nasıldır?
- Tezlerin yazım diline göre dağılımı nasıldır?
- Tezlerin türlerine göre dağılımı nasıldır?
- Tezlerin hazırlandığı üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
- Tezlerin hazırlandığı anabilim dallarına göre dağılımı nasıldır?
- Tezlerde tercih edilen disiplinler hangileridir?
- Tezlerde sıklıkla kullanılan araştırma yöntemleri hangileridir?
- Tezlerde sıklıkla kullanılan veri toplama araçları hangileridir?
- Tezlerde tercih edilen katılımcılar kimlerdir?
- Tezlerde belirlenen örneklem büyüklükleri nedir?
- Tez çalışmalarındaki uygulama süresi uzunlukları nasıldır?
- Tezlerde kullanılan kuram/modeller hangileridir?
- Tezlerdeki amaç cümlelerinin temaları nelerdir?
- Tezlerde seçilen anahtar kelimeler hangileridir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

E-kitap konusundaki 2006-2020 yılları arasındaki yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelendiği bu çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl & Aslan 2001). Benzer veriler belirli kavramlar çerçevesinde toplanarak anlaşılır bir şekilde yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmada, eğitim alanında yapılmış e-kitap ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezleri araştırma soruları kapsamında belirlenen kategoriler çerçevesinde incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar

Bu çalışmada e-kitap ile ilgili çalışmaların incelenmesi amacıyla Tez Merkezi'nde araştırma yapılmıştır. Bu veri tabanında tarama terimi olarak tüm aranacak alan seçilerek, “e-kitap” yazıldığında, 10 Haziran 2020 tarihi itibarıyla toplam 69 yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik tezine ulaşılmıştır. Bununla birlikte, İngilizce

dilinde ya da tezlerin İngilizce isimlerinde e-kitap konusunu bulabilmek için veri tabanında tarama terimi olarak tüm aranacak alan seçilerek, “e-book” yazıldığında, 10 Haziran 2020 tarihi itibarıyla toplam 85 yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik tezine ulaşılmıştır. Ayrıca veri tabanında tarama terimi olarak tüm aranacak alan seçilerek, “elektronik kitap” anahtar kelimesiyle arama yapıldığında 72 tez çalışmasına ulaşılmıştır. Aranılan anahtar kelimelerden farklı sonuçların elde edilmesi tezlerin anahtar kelime ya da başlıklarında farklı kelimeler kullanılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu nedenle de anahtar kelimelerden elde edilen makaleler birbirini kapsamaktadır.

Tablo 2. Haziran 2020 Tarihine Kadar E-kitap Konusunda Yapılmış Tez Sayıları

Anahtar Kelime	Aranan Alan: Tümü	
	Tümü	“Eğitim ve Öğretim”
e-kitap	69	25
e-book	85	27
elektronik kitap	72	33

E-kitap konusu farklı fakültelerin farklı bölümlerinde çalışılmıştır ancak bu çalışmada odaklanılmak istenilen alanın eğitim ve öğretim alanı olmasından dolayı tüm anahtar kelime aramalarında konu alanı “eğitim ve öğretim” olarak sınırlandırılmıştır. Bu sınırlandırmanın sonrasında “e-kitap” anahtar kelimesi ile “tüm alanlarda”, “eğitim ve öğretim” konu başlığında 25 tez çalışmasına, “e-book” anahtar kelimesi ile de “tüm alanlarda”, “eğitim ve öğretim” konu başlığında 27 tez çalışmasına, “elektronik kitap” anahtar kelimesi ile de “tüm alanlarda”, “eğitim ve öğretim” konu başlığında 33 tez çalışmasına ulaşılmıştır. Tüm tezler bir araya toplanmıştır ve aramalarda ulaşılan aynı tezler varsa elenmiştir. Ulaşılan tezlerden bir tez 2007 diğer tez ise 2017 yılında yazılmış ve tez dosyasına ulaşamadığı için incelemenin dışında tutulmuştur. Anahtar kelimelerin birbirini kapsadığı görüldüğü için makaleler Excel dosyasına kopyalanıp aynı olan ve erişimi olmayan makaleler elendikten sonra 39 adet tez incelenmiştir. Ulaşılan çalışmalara ilişkin tez adı, yılı, yazarı ve tezin türünü içeren detaylı bilgi Tablo 3’de verilmiştir.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında ele alınan tüm tez çalışmaları detaylı şekilde incelenmiştir. Verilerin analizinde amaca uygun olarak tezlerden elde edilen veriler işlenip, sorular temel alınarak kategorilere ayrılmış, kodlanmış ve düzenlenmiştir. Tezlerin içeriğine odaklanılarak tüm veriler öncelikle Microsoft Excel programına aktarılmış, gerekli filtreleme işlemleri ile aranan cevaplara ulaşılmıştır. Sonrasında elde edilen bulgular yüzde, frekans, tablo ve grafikler yolu ile sunulmuştur.

Tablo 3. YÖK Tez Merkezi Üzerinden 2006-2020 Yılları Arasında Eğitim Ortamlarında E-Kitap Konu Başlığında Eğitim-Öğretim Alanında Erişilen Tezler

Sıra	Tezin Yazarı	Yılı	Tezin Adı	Tezin Türü
1	Selahattin Alan	2006	CNC eğitim seti tasarımı	Yüksek Lisans
2	İsmail İşleyen	2007	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’ndeki akademik personel ve öğrencilerin çağdaş kütüphane olanaklarının eğitimde kullanılması ve internet tabanlı bilgiye ulaşım yolları hakkındaki görüşleri	Yüksek Lisans
3	Sakine Öngöz	2011	Eğitim fakültelerinde okutulan gelişim ve öğrenme dersine yönelik hazırlanan bir elektronik kitabın değerlendirilmesi	Doktora

4	Fatma Kirişçigil Doğan	2012	Okul öncesi dönemde masal öğretiminde insancıl (hümanist) ve teknolojik (e-kitap) yöntemlerinin karşılaştırılması	Yüksek Lisans
5	Ceren Baştemur Kaya	2013	6. sınıf sosyal bilgiler dersi için geliştirilen etkileşimli elektronik kitabın öğrenci başarısı üzerine etkisi	Yüksek Lisans
6	Aras Bozkurt	2013	Açık ve uzaktan öğrenmeye yönelik etkileşimli e-kitap değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi	Yüksek Lisans
7	Ömer Engin Akbulut	2013	Dokuzuncu sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik bilgisayar destekli bağlam temelli öğretim etkinliklerinin incelenmesi	Doktora
8	Şerife Salman	2013	Fatih Projesi kapsamında yer alan öğretmen ve öğrencilerin projeden beklentileri ve bilişim teknolojilerine karşı algıları üzerine bir araştırma	Yüksek Lisans
9	Gürkan Yıldırım	2014	Tablet bilgisayarlara yönelik geliştirilen e-kitapların video ile zenginleştirilmesi süreci: bir tasarım tabanlı araştırma	Doktora
10	Selda Kayak	2014	Tablet bilgisayar için geliştirilen etkileşimli e-kitabın öğrencilerin akademik başarısına ve tutumuna etkisi	Doktora
11	Ahmet Turan Acungil	2014	Zihin yetersizliği olan öğrencilere görsel-işitsel teknolojilerle sunulan tablet bilgisayar öğretim programının etkililiği	Yüksek Lisans
12	Işılınur Öztürk	2014	İlköğretim sınıf öğretmenlerinin elektronik kitap algıları ve ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin elektronik kitap ile ilgili görüşleri	Yüksek Lisans
13	Caner Ozan	2015	Annelere uygulanan okuma projesinin etkilerinin incelenmesi: Bağcılar örneği	Yüksek Lisans
14	Seda Özer	2015	ARCS motivasyon modeline göre geliştirilen etkileşimli e-kitapların öğrencilerin akademik başarıları, matematik kaygıları ve motivasyonlarına etkisi	Yüksek Lisans
15	Nazmiye Topbaşoğlu	2015	Dijital ve etkileşimli öyküleyici metinlerin okuduğunu anlamaya etkisi	Yüksek Lisans
16	Kübra Bal Çetinkaya	2015	Elektronik kitap destekli matematik öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına, kalıcılığa, ders kitabı algısına etkisinin incelenmesi	Yüksek Lisans
17	Nesime Ertan Özen	2015	Dijital ve etkileşimli İngilizce öykülerin 5. sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlamaya etkisinin araştırılması	Yüksek Lisans
18	Harun Öz	2015	FATİH (Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesinin uygulanma sürecindeki sorunların okul yöneticileri perspektifinden değerlendirilmesi: Tekirdağ / Süleymanpaşa örneği	Yüksek Lisans
19	Pakize Urfalı Dadandı	2016	Türkçe öğretiminde elektronik ders kitabı kullanmanın başarı, öz yeterlik inançları ve tutuma etkisi	Yüksek Lisans
20	Onur Aşkın	2016	Okul öncesi eğitimde dijital çocuk kitabı uygulamalarının görsel iletişim sorunları ve uygulama önerisi	Yüksek Lisans
21	Zeynep Ceren Şimşek	2017	Farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocuklarının dil gelişimine olan etkileri	Doktora
22	Zafer Duraklı	2017	Öğrencilerin tablet uyumlu ders içerikleri ile çalışma eğilimlerinin incelenmesi	Yüksek Lisans
23	Aslı Ece Cirit	2017	İnteraktif eğitim sürecinde elektronik ders kitaplarının öğrenmeye etkisi (Özel okullar ve devlet okulları karşılaştırması)	Yüksek Lisans
24	Ayşe Aslıhan Halat	2017	5-6 yaş grubu çocuklara paylaşma, iş birliği ve sorumluluk değerlerinin kazandırılmasında etkileşimli kitap okuma tekniğinin etkililiğinin incelenmesi	Yüksek Lisans
25	Ebru Atadil	2018	Meslek lisesindeki İngilizce derslerinin teknoloji ve içerik ile bütünleştirilmesi	Yüksek Lisans
26	Burak Peker	2018	Multimedya araçlarının yabancı dil öğretimine etkisi üzerine öğretmen görüşleri	Yüksek Lisans
27	Mehmet Zülküf Mollamehmetoğlu	2018	Ortaokul öğrencilerinin elektronik ders kitabı tasarım tercihlerinin belirlenmesi	Yüksek Lisans
28	Burcu Sarı	2018	Elektronik hikâye kitaplarının farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelen 4-6 yaş çocukların anlamlı kelime edinimleri üzerine etkisi	Doktora
29	Meriç Boynukara	2019	Etkileşimli e-kitap oluşturulması, öğretmen adaylarının gelecekte etkileşimli e-kitap kullanımı hakkındaki düşünceleri	Yüksek Lisans
30	Murat Şarman	2019	Yetişkin eğitime yönelik bir elektronik kitap geliştirilmesi	Yüksek Lisans

			ve kullanıcı görüşlerinin alınması: ordu örneği	
31	Figen Demirel Uzun	2019	Okul öncesi çocuklarına yönelik etkileşimli elektronik kitaplar için tasarım kurallarının belirlenmesi	Doktora
32	Fatma Özçelik	2019	Nesne tabanlı programlamaya yönelik etkileşimli e-kitap tasarımı ve kullanıcı deneyiminin değerlendirilmesi	Yüksek Lisans
33	Mustafa Çağatay Tok	2019	Açık ve uzaktan öğrenmede yararlanılan etkileşimli e-kitaplarda yer alan videoların incelenmesi	Doktora
34	Arif Daş	2019	Etkileşimli elektronik kitap kullanım sürecinin bilgi sistemleri beklenti onaylama modeliyle incelenmesi	Yüksek Lisans
35	Ahmet Temir	2019	Dijital çocuk yayınlarının çocukların öğrenmesi üzerinde etkileri	Yüksek Lisans
36	Vildan Ceylan Kösem	2019	Öğretmen adaylarının kitap okuma tutumları ile eleştirel okuma öz yeterlik algıları arasındaki ilişki (Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği)	Yüksek Lisans
37	Ceylin Kuptan	2019	Basılmış ve etkileşimli elektronik teknik kılavuzların eğitimde kullanımını karşılaştıran görüşler: bir temel nitel araştırma	Yüksek Lisans
38	Oğuz Han Kaya	2019	İçerik geliştirme amaçlı platform tasarımı ve uygulaması	Yüksek Lisans
39	Seda Özer Şanal	2020	Fabl animasyon içerikli işbirlikli e-kitabın özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma performansına etkisi	Doktora

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “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. Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Yapılan araştırmada içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde kullanılan tezlere ise YÖK Tez Merkezi sisteminden erişilmiştir. Çalışmalarının erişime açılması yönünde beyan veren araştırmacıların tezleri incelendiği için etik kurul onayı alınmamıştır.

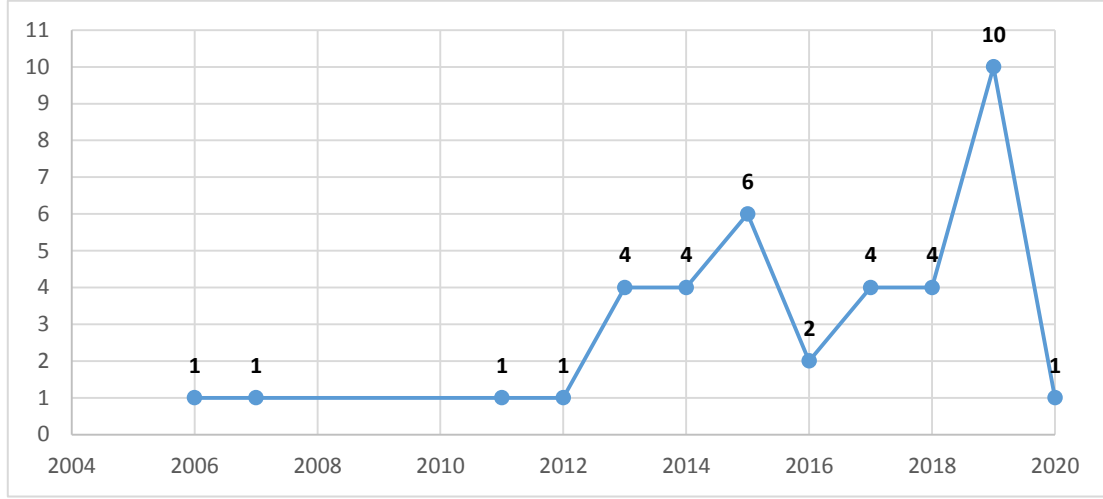
Bulgular

2006-2020 yılları arasında yazılıp bitirilerek araştırma kapsamında incelenen e-kitap konusundaki 39 adet tez çalışmasına ilişkin veriler on dört alt başlıkta araştırmanın amacı ve araştırma soruları dikkate alınarak incelenmiş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Yıllara Göre Bitirilen Tez Sayılarındaki Değişimler

E-kitapların konu olduğu tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde (Şekil 1), ilk tezin 2006 yılında Bilgisayar Sistemleri Eğitimi Anabilim Dalında bitirildiği görülmektedir. Ardından 2007 yılında bir çalışma yapılmış ve sonrasında 2011 yılına kadar tez sayılarında gözle görülür bir yükseliş kaydedilmemiştir. 2006-2012 yılları arasında e-kitap konusunda eğitim-öğretim alanında yapılmış olan tez sayıları yıl bazında en fazla bir adetle sınırlıdır. 2013 yılı içerisinde yapılan dört tez çalışması ile bir sıçrama olmuş, bu sıçramayı 2015 yılında altı tez

takip etmiştir. Ardından 2019 yılında bitirilen tez sayılarında en yüksek noktaya on adet tez çalışması ile ulaşılmıştır.



Şekil 1. Yıllara Göre Tez Sayılarındaki Değişimler

Tezlerin Yazım Diline Göre Dağılımı

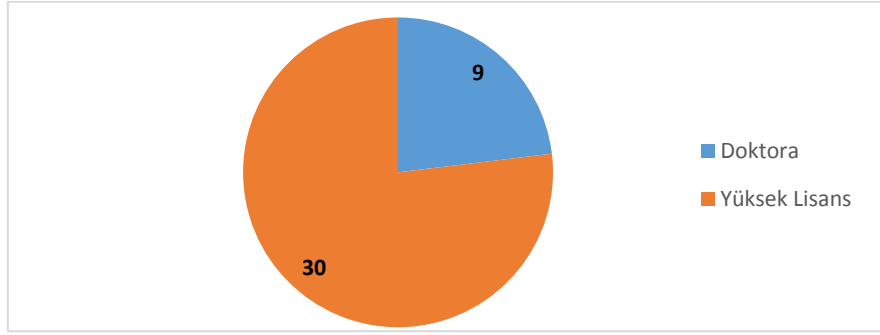
E-kitaplar ile ilgili tezlerin yazıldıkları diller incelendiğinde (Şekil 2) 39 adet tezin büyük çoğunluğunun Türkçe (n=37) ve 2 tanesinin (n=2) İngilizce olarak yazıldığı görülmektedir. İngilizce yazılan tezlerden her ikisi de yüksek lisans tezidir. Bir tanesi İngilizce eğitim veren ve tez çalışmalarının da İngilizce olarak yazıldığı Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Teknolojileri Anabilim Dalı ve diğeri Orta Doğu Teknik Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalıdır.



Şekil 2. E-kitaplar ile İlgili Tezlerin Yazıldıkları Dillere Göre Dağılımları

Tezlerin Türlerine Göre Dağılımı

E-kitaplar ile ilgili tezlerin türleri incelendiğinde (Şekil 3), tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezi (n=30) olduğu, doktora tezlerinin daha az sayıda (n=9) olduğu görülmektedir.



Şekil 3. E-kitaplar ile İlgili Tezlerin Türlerine Göre Dağılımı

Tezlerin Hazırlandığı Üniversiteler

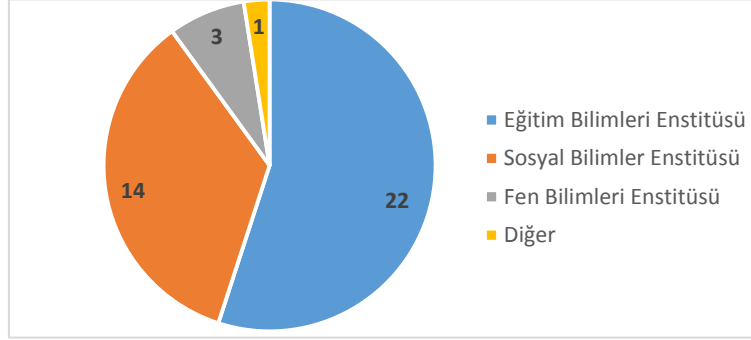
E-kitap konusunu inceleyen tezlerinin hazırlandığı üniversiteler incelendiğinde, ilk sırada tamamlanmış 6 adet (n=6) tez ile Gazi Üniversitesi'nin olduğu görülmektedir (Tablo 4). Bitirilen tezlerden 4 tanesi yüksek lisans ve 2 tanesi doktora tezidir. Gazi Üniversitesi'ni eşit sayıda tamamlanmış tez çalışmaları ile Anadolu Üniversitesi (n=3) ve Karadeniz Teknik Üniversitesi (n=3) gelmektedir. Bu sırayı Atatürk Üniversitesi (n=2), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (n=2), Hacettepe Üniversitesi (n=2), Marmara Üniversitesi (n=2), Uşak Üniversitesi (n=2) ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (n=2) takip etmiştir.

Tablo 4. E-Kitaplar İlgili Tezlerin Hazırlandığı Üniversiteler

Üniversite Adı	Yüksek Lisans	Doktora	f	%
Gazi Üniversitesi	4	2	6	15,38
Anadolu Üniversitesi	2	1	3	7,69
Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	2	3	7,69
Atatürk Üniversitesi	1	1	2	5,13
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	2	0	2	5,13
Hacettepe Üniversitesi	1	1	2	5,13
Marmara Üniversitesi	2	0	2	5,13
Uşak Üniversitesi	2	0	2	5,13
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	2	0	2	5,13
Boğaziçi Üniversitesi	1	0	1	2,56
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	0	1	2,56
Fırat Üniversitesi	1	0	1	2,56
Işık Üniversitesi	1	0	1	2,56
İstanbul Aydın Üniversitesi	1	0	1	2,56
Manisa Celal Bayar Üniversitesi	1	0	1	2,56
Namık Kemal Üniversitesi	1	0	1	2,56
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	0	1	2,56
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	1	0	1	2,56
Pamukkale Üniversitesi	0	1	1	2,56
Sakarya Üniversitesi	1	0	1	2,56
Selçuk Üniversitesi	1	0	1	2,56
Trabzon Üniversitesi	1	0	1	2,56
Uludağ Üniversitesi	0	1	1	2,56
Yıldız Teknik Üniversitesi	1	0	1	2,56
Toplam	30	9	39	100

Tezlerin Hazırlandığı Enstitülere Göre Dağılımı

YÖK Tez Merkezi'nde e-e-kitap ile ilgili eğitim ve öğretim kategorilerinde aranan tezlerin daha çok Eğitim Bilimleri Enstitüleri (n=22) tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir (Şekil 4). Eğitim Bilimleri Enstitüleri'ni Sosyal Bilimler Enstitüleri (n=14) ve Fen Bilimleri Enstitüleri (n=3) takip etmiştir. Diğer kategorisine alınan yüksek lisans tezi Trabzon Üniversitesine bağlı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Anabilim Dalı'nda gerçekleştirilmiştir. Trabzon Üniversitesi BÖTE Anabilim Dalı Lisansüstü Eğitim Enstitüsüne bağlıdır.



Şekil 4. E-kitaplar ile İlgili Tezlerin Hazırlandığı Enstitüler

Tezlerde Tercih Edilen Disiplinler

E-kitap ile ilgili incelenen tezlerde tercih edilen disiplinlerin incelemesi Tablo 5'deki gibidir. Tablo incelendiğinde en fazla tercih edilen branşın BÖTE (n=13) olduğu görülmektedir. BÖTE alt disiplinini Eğitim Teknolojileri (n=12), Okul Öncesi Eğitimi (n=4), Türkçe (n=3), Sınıf Eğitimi (n=3) izlemiştir. En az tercih edilen alanlar ise Matematik eğitimi (n=1), Özel eğitim (n=1), Fizik eğitimi (n=1) ve İlköğretim eğitimi (n=1) olmuştur. BÖTE kategorisine eklenen çalışmalarda YÖK Tez Merkezi'nde BÖTE Anabilim Dalı altında yapılan çalışmalar temel alınmıştır. Eğitim teknolojileri kategorisinde ise Eğitim Teknolojileri Anabilim Dalı'nda gerçekleştirilen çalışmaların yanı sıra farklı fakülte ve bölümlerin eğitim teknolojileri ile ilgili geliştirdikleri ve uygulama yaptıkları çalışmalar bulunmaktadır. Bu amaçla ele alınan tez çalışmaları içerisinde Uzaktan Eğitim, İşletme, Sinema ve Televizyon, Gazetecilik, Görsel İletişim Tasarımı, Yönetim Bilişim Sistemleri, Bilgisayar Sistemleri Eğitimi gibi anabilim dallarında eğitim teknolojisine yönelik geliştirdikleri çalışmalar dikkate alınarak bu kategoriye eklenmiştir.

Tablo 5. E-Kitap İle İlgili Tezlerde Tercih Edilen Alt Disiplinler

Alt Disiplinler	f	%
BÖTE	13	33,33
Eğitim teknolojileri	12	30,77
Okul öncesi eğitimi	4	10,26
Türkçe eğitimi	3	7,69
Sınıf eğitimi	3	7,69
Matematik eğitimi	1	2,56
Özel eğitim	1	2,56
Fizik eğitimi	1	2,56
İlköğretim eğitimi	1	2,56
Toplam	39	100

Tezlerde Kullanılan Yöntemler

Bu çalışmada e-kitap ile ilgili tezlerde kullanılan yöntemler, nitel, nicel ve karma yöntemler olmak üzere üç kategori üzerinden ele alınmıştır. Tezlerin içeriklerinde belirtildiği hali ile frekans ve yüzde dağılımları Tablo 6'da verilmiştir. Buna göre e-kitap ile ilgili incelenen tezlerde en fazla tercih edilen araştırma yöntemi karma araştırma yöntemidir (n=15). Karma araştırma yönteminde yapılan 15 tezin 11 tanesi yüksek lisans, 4 tanesi de doktora tez çalışması olarak yapılmıştır. Karma araştırma yöntemini sırasıyla nicel (n=14) ve nitel (n=10) araştırma yöntemleri takip etmiştir.

Tablo 6. E-kitap İle İlgili Tezlerde Kullanılan Yöntemler

Araştırma Yöntemi	Yüksek Lisans	Doktora	f	%
Karma	11	4	15	38,46
Nicel	11	3	14	35,90
Nitel	8	2	10	25,64
Toplam	30	9	39	100

Tezlerdeki Veri Toplama Araçları

Çalışmada e-kitap ile ilgili tezlerde kullanılan veri toplama araçları incelenmiş ve Tablo 7'de sunulmuştur. Çalışma bulgularına göre e-kitap ile ilgili yapılan tez çalışmalarında en fazla tercih edilen veri toplama aracı görüşme (n=25) olmuştur. Görüşmeyi sırasıyla anket formu (n=21), başarı testleri (n=10), gözlem formları (n=3), ölçekler (n=3) ve literatür taraması (n=2) takip etmiştir. Diğer kategorisinde değerlendirilen veri toplama araçları (n=4) analiz envanterleri, dokümanlar, günlükler ve video kayıtlarıdır.

Tablo 7. E-kitap İle İlgili Tezlerde Veri Toplama Araçları

Veri Toplama Aracı Türü	f	%
Görüşme	25	36,76
Anket formu	21	30,88
Başarı testleri	10	14,71
Gözlem formları	3	4,41
Ölçekler	3	4,41
Literatür taraması	2	2,94
Diğer	4	5,88
Toplam	68	100

Tezlerdeki Örneklemeler

Tablo 8'de görüldüğü üzere e-kitap konusu ile ilgili yapılan tezlerde hedef gruplar arasında en fazla lisans düzeyindeki öğrencilerin verilerinden (n=13) yararlanılmıştır. Lisans düzeyinde yapılan tezlerden 9 tanesi yüksek lisans tezi iken 4 tanesi ise doktora tezidir. Lisans düzeyini sırasıyla ortaokul (n=7) ve lise (n=7), okul öncesi (n=6), ilkokul (n=3) takip etmiştir. En az tercih edilen katılımcılar ise öğretmenler (n=2) ve öğretim elemanları (n=2) olmuştur. Diğer kategorisi içerisinde ise halk eğitim, bakanlık çalışanları, özel sektör çalışanları ve alan uzmanları bulunmaktadır.

Tablo 8. E-kitap İle İlgili Tezlerdeki Örneklemeler

Katılımcılar	Yüksek Lisans	Doktora	f	%
Lisans	9	4	13	29,55
Ortaokul	6	1	7	15,91
Lise	6	1	7	15,91
Okul Öncesi	3	3	6	13,64
Diğer	4	0	4	9,09
İlkokul	3	0	3	6,82
Öğretmen	2	0	2	4,55
Öğretim Elemanı	2	0	2	4,55
Toplam	35	9	44	100

Tezlerdeki Örneklem Büyüklüğü

Tablo 9’da e-kitap konusu ile ilgili yapılmış tezlerdeki örneklem büyüklükleri incelenmiştir. Çalışmaların neredeyse yarısının (n=19) örneklem aralığı 31-100’dür. Bu aralığı altı tez çalışması (n=6) ile 11-30 ve dört tez çalışması (n=4) ile de 301-1000 aralığındaki örneklemeler takip etmiştir. En az kullanılan örneklem aralığı ise 1000’den fazla (n=1) olmuştur. Diğer kategorisinde örneklem kullanılmamış, ihtiyaç analizi ve doküman incelemesi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 9. E-kitap İle İlgili Tezlerde Örneklem Büyüklüğü

Çalışma grubu sayıları (aralık)	f	%
1-10	3	7,69
11-30	6	15,38
31-100	19	48,72
101-300	3	7,69
301-1000	4	10,26
1000’ den fazla	1	2,56
Diğer	3	7,69
Toplam	39	100

Tezlerde Veri Toplama Süresi

Tablo 10’da e-kitap konusu ile ilgili yapılmış tezlerdeki veri toplama süreleri incelenmiştir.

Tablo 10. E-kitap İle İlgili Tezlerde Veri Toplama Süresi

Çalışma grubu sayıları (aralık)	f	%
1-10 gün	3	7,69
11-30 gün	4	10,26
31-100 gün	9	23,08
101-300 gün	2	5,13
301-1000 gün	1	2,56
Uygulama bilgisi bulunmayan	20	51,28
Toplam	39	100,00

Çalışmaların yarısından fazlasının (n=20) veri toplama süreci ile ilgili bilginin bulunmadığı görülmüştür. Bunun haricinde veri toplama süreci 31-100 gün olan tez sayısı n=9’dur. Bu aralığı dört tez çalışması (n=4) ile 11-30 gün arasında uygulama yapan tezler, üç tez çalışması ile (n=3) 1-10 gün aralığında uygulama yapan tezler ve iki

tez çalışması ile 101-300 gün aralığında uygulama yapan tezler takip etmiştir. En az kullanılan örneklem aralığı ise 301-1000 gün (n=1) olmuştur.

Tezlerde Kuram/ Model Kullanımı

Tablo 11’de e-kitap konusu ile ilgili tezlerde kuram/model kullanma durumları gösterilmiştir. Çalışmada, tezlerin kuramsal boyutuna yönelik yapılan incelemede tezlerin yarısından fazlasında (n=22) herhangi bir kuram ya da model kullanılmadığı görülmüştür. İncelenen tezlerden on yedisinde ise (n=17) çalışmanın bir kuram/model çerçevesinde temellendirdiği ortaya çıkmıştır. Kullanılan kuram ve modeller tablodaki gibidir. Bazı çalışmalarda ise birden fazla kuram/model kullanılmıştır. En fazla kullanılan kuram/ model ise Çoklu Ortam Öğrenme Kuramıdır.

Tablo 11. E-Kitap İle İlgili Tezlerde Kuram / Model Kullanımı

Kuram/ Model Adı	f	%
Kuram/ Model Kullanan	17	44
Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı	7,76	7,76
Hızlı Prototipleme Öğretim Tasarımı Modeli	2,59	2,59
Ayrıntılama Kuramı	2,59	2,59
Kullanılabilirlik	2,59	2,59
Sosyal Yapılandırıcılık Kuramı	2,59	2,59
Bağımsız Öğrenme Kuramı	2,59	2,59
Ortam Zenginliği Kuramı	2,59	2,59
Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu Kuramı	2,59	2,59
Dil Gelişim Kuramı	2,59	2,59
Bilgi Sistemleri Beklenti Onaylama Modeli	2,59	2,59
Yapı İskelesi Oluşturma İlkeleri	2,59	2,59
ARCS Modeli	2,59	2,59
5E Modeli	2,59	2,59
Zihin Kuramı	2,59	2,59
Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı	2,59	2,59
Kuram/ Model Kullanmayan	22	56
Toplam	39	100

Tezlerde Amaç Temaları

Tablo 12’de e-kitap konu ile ilgili tezlerin amaç cümlelerindeki temalar incelenerek kategoriler altında toplanmıştır.

Tablo 12. E-Kitap İle İlgili Tezlerde Amaç Cümlelerine Yönelik Temalar

Amaç Cümlesi Teması	f	%
e-kitap değerlendirme	14	31,11
e-kitabın başarı etkisini belirleme	13	28,89
e- kitap ile ilgili görüş alma	10	22,22
e-kitap geliştirme	7	15,56
e-kitap zenginleştirme (video desteği ile)	1	2,22
Toplam	45	100

Buna göre incelenen tezlerdeki amaç cümlelerinden 5 ana tema elde edilmiştir. İncelenen 39 tez olmasına rağmen 45 amaç cümlesi temasına ulaşılmıştır. Bu durumun nedeni ise bazı tezlerin birden fazla amaç cümlesinin olmasıdır.

Tezlerde en fazla çalışılan temalar “e-kitapların değerlendirilmesi”dir (n=14). E-kitap değerlendirmesi temasını sırasıyla “e-kitapların başarı etkisini belirleme” (n=13), “e- kitaplar ile ilgili görüş alma” (n=10) ve “e-kitap geliştirme” (n=7) izlemiştir. En az çalışılan tema ise “e-kitap zenginleştirilmesi” temasıdır (n=1). E-kitap zenginleştirilmesi amacıyla çalışılan tezde araştırmacı elde bulunan bir e-kitabın video desteği ile zenginleştirilmesi üzerinde çalışmıştır.

Tezlerde Seçilen Anahtar Kelimeler

Tablo 13’te e-kitap ile ilgili incelenmiş tezlerin anahtar kelimeleri incelenmiştir. Kullanılan anahtar kelimelerden en fazla e-kitap (n=9) anahtar kelimesi kullanılmıştır. E-kitap anahtar kelimesini sırasıyla elektronik kitap (n=6), etkileşimli kitap (n=5), elektronik ders kitabı (n=3) ve tablet bilgisayar (n=3) takip etmiştir.

Tablo 13. E-Kitap İle İlgili Tezlerde Seçilen Anahtar Kelimeler

Sıra No	Anahtar Kelime	f	%
1	e-kitap	9	18,75
2	elektronik kitap	6	12,50
3	etkileşimli e-kitap	5	10,42
4	elektronik ders kitabı	3	6,25
5	tablet bilgisayar	3	6,25
6	z-kitap	2	4,17
7	materyal geliştirme	2	4,17
8	video	2	4,17
9	etkileşimli elektronik kitap	2	4,17
10	tasarım ilkeleri	2	4,17
11	okuma	2	4,17
12	etkileşim	2	4,17
13	açık ve uzaktan öğrenme	2	4,17
14	e-öğrenme	2	4,17
15	mobil öğrenme	2	4,17
16	başarı	2	4,17
Toplam		48	100

Şekil 5’te ise e-kitap ile ilgili incelenmiş tezlerde kullanılan anahtar kelimelerden en çok kullanılanlardan oluşturulmuş kelime bulutu bulunmaktadır.

Öğrenci ve öğretmenlerin kullanımına sunulmuş eğitim içeriklerini bünyesinde bulunduran resim, video anlatım ve e-kitap gibi zengin içerikleri barındıran Eğitimde Bilişim Ağı (EBA)'nın (Aktay & Keskin, 2016) 2012 yılında başladığı düşünüldüğünde, dijital içerik üretme çalışmalarının hız kazanmasından hareketle, 2013 yılındaki artışın buradan kaynaklı olduğu söylenebilir. Bu sayı iki doktora ve iki yüksek lisans tez çalışması ile 2014 yılında da devam etmiştir. Tez sayısındaki artışın 2016 yılında yapılan 6 yüksek lisans tezi ile devam ettiği görülmektedir. E-kitap çalışmalarda bu artışta EBA ve Fatih Projesi kapsamında dijital içerik üretme çabalarının katkısı olduğundan bahsedilebilir. 2019 yılına kadar düşme ve artışla devam eden sayı, 2019 yılında iki tanesi doktora tezi olmak üzere bitirilen on adet tez çalışması ile en fazla sayıya ulaşmıştır. Yüz yüze eğitimi desteklemek amacı ile kurulmasına rağmen, 2020 yılının başlarından itibaren etkili olan COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitimle yürütülen öğrenme sürecinde EBA platformunun, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı farklı düzeylerdeki öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmede önemli bir kaynak olduğu söylenebilir. EBA içerisinde birçok alan ve konudaki e-kitaplara ulaşabilmekte ve indirilebilmektedir.

E-kitap konusuyla ilgili yapılan tez sayıları incelendiğinde yüksek lisans tez sayısının doktora tez sayısına göre yaklaşık üç kat fazla olduğu görülmektedir. Diğer yandan 2007'den beri yayımlanan tezlerin üniversitelere göre dağılımları incelendiğinde, birinci sırada Gazi Üniversitesi yer alırken bunu Anadolu Üniversitesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesi'nin izlediği görülmektedir. Bu sonuca göre köklü üniversitelerin e-kitap konusunda tez çalışması yaptırmada daha yüksek performans gösterdiği söylenebilir. En fazla tez çalışması yapılmış olan Gazi Üniversitesi'nde 4 yüksek lisans ve 2 doktora tezi yapılmıştır ve sayılar değerlendirildiğinde en yüksek sayıya ulaşan üniversitede yapılan tez çalışması sayısının bile konu itibarı ile çok fazla olmadığı söylenebilir. Çalışma bulgularında e-kitap ile ilgili tezlerin büyük çoğunluğunun Eğitim Bilimleri Enstitüleri tarafından gerçekleştirildiği ortaya çıkmıştır. Bu sonucun, eğitim-öğretim anahtar kelimeleriyle bir tarama yapılarak, eğitim-öğretimdeki e-kitap çalışmalarının taranmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Eğitim Bilimleri Enstitülerinde yapılan tezler ise ağırlıklı olarak Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı'nda (BÖTE) yapılmıştır. Eğitimde ortamlarında teknolojik araç ve yöntemlerin kullanımı, teknolojinin öğrenme ortamına entegrasyonu söz konusu olduğu düşünüldüğünde, bu bulgunun beklenen bir bulgu olduğu söylenebilir.

Çalışmada e-kitap ile ilgili incelenen tezlerin disiplinlere göre dağılımına bakılmış, en fazla tercih edilen branşın BÖTE (n=13) ve eğitim teknolojileri (n=12) olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada BÖTE ve eğitim teknolojileri disiplinlerine ait çalışmalar belirlenirken, BÖTE kategorisine eklenen çalışmalarda YÖK Tez Merkezi üzerinde BÖTE Anabilim Dalı'nda yapılan çalışmalar temel alınmıştır. Eğitim teknolojileri kategorisinde yer alan çalışmalarda ise Eğitim Teknolojileri Anabilim Dalı'nda gerçekleştirilen çalışmaların yanı sıra farklı fakülte ve bölümlerin eğitim teknolojileri ile ilgili geliştirdikleri ve uygulamaya yaptıkları çalışmalar bulunmaktadır. E-kitap konusunda en fazla çalışma yapılan alanların BÖTE ve eğitim teknolojileri olması, teknolojik araç ve ortamların eğitim sürecinde kullanımına yönelik araştırmaların yapıldığı bu alanlarda olması beklenen bir bulgudur. Çalışmada e-kitap ile ilgili tezlerde kullanılan yöntemlere bakıldığında, en fazla çalışmanın birbirine çok yakın sıklıkta olmakla birlikte (arasında yalnızca tek çalışma farkı vardır) ilk sırada karma araştırma yöntemi, hemen ardından nicel araştırma yöntemi ile yapıldığı görülmektedir. Bulgulara göre nitel yöntemle tez çalışması daha

az sayıda yapılmıştır. Karma araştırma yönteminde yapılan 15 tezin 11 tanesi yüksek lisans 4 tanesi de doktora tez çalışmasıdır. Çalışma bulguları Alkan (2013)'ın BÖTE alanındaki doktora tezlerinde karma desenin daha çok tercih edildiğini ifade ettiği çalışmasını desteklemektedir. Kocaman Karoğlu (2015) çalışmasında 2005-2015 yılları arasında eğitim teknolojileri alanında Türkiye adresli makalelerde karma araştırma yönteminin kullanımına dair düzenli bir artış ya da azalmanın olmadığı sonucuna ulaşırken, e-kitap konusundaki tez çalışmalarında karma yöntem kullanan çalışmaların fazla olması önemli bir bulgudur. Tez çalışmaları sırasında veri bakımından daha zengin ve derin bilgiyle savların ortaya koyulması amaçlanması karma araştırma yöntemi tercihinin bir nedeni olarak düşünülebilir. Bulgulara göre e-kitap tez çalışmalarında karma yöntemin hemen ardından çok yakın oranla nicel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Türkiye'de eğitim ve öğretim teknolojileri alanında 2013-2018 yılları arasında yapılan yüksek lisans tezlerini inceleyen Tosuntaş, Emirdiken ve Süral (2019), daha çok nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı sonucuna ulaşırken, Töngel, Aydın, Kara ve Çakır (2020) araştırma sonuçlarına göre benzer şekilde tez çalışmalarında nicel yöntemlerin nitel yöntemlere göre daha çok tercih edildiğine vurgu yapmışlardır. Çalışmaların genel yapısına, çalışma sorularına ve amaca uygun yöntemin seçilmesi en temel öneri olacaktır.

İncelenen tez çalışmalarında araştırmanın amacına ve yöntemine bağlı olarak kullanılan pek çok veri toplama aracı olduğu, aynı zamanda çalışmaların bir kısmında da birden fazla veri toplama aracı kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Çalışmada en çok görüşme ve anket formları kullanılırken, bunu başarı testleri takip etmiştir. Başarı testlerinin e-kitap kullanımı çalışmalarında ön-test, son-test olarak kullanımı karşımıza çıkmaktadır. Bu bulgu alanyazında farklı konularda yapılan çalışmalarla da benzerlik göstermektedir (Yıldız, Baydaş & Göktaş; 2019; Saracaloğlu ve diğ., 2014). Çalışmada e-kitap konusundaki tezlerin katılımcılarının kimler olduğuna bakılmış, en fazla lisans düzeyindeki öğrencilerin verilerinden yararlanıldığı bunu da ortaokul düzeyindeki öğrencilerin takip ettiği ortaya çıkmıştır. Çalışma bulguları alanyazında yer alan Türkiye'de eğitim teknolojileri alanında yapılan çalışmalarda hedef kitlenin sıklıkla üniversite öğrencilerinden oluşmasına yönelik bulgular ile tutarlıdır (Töngel, Aydın, Kara, & Çakır, 2020; Alkan, 2013; Küçük ve diğ., 2013; Şimşek ve diğ., 2008;). Bulgulara göre e-kitap konusunda tez çalışmalarında en fazla çalışılan grup olan lisans öğrencilerini sırasıyla ortaokul, lise, okul öncesi ve ilköğretim öğrencileri takip etmektedir. Bu bulgudan hareketle, e-kitap ile ilgili yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunun öğrenci grupları ile yapıldığı sonucuna varılabilir. Çalışmalardaki hedef kitlenin en fazla lisans düzeyindeki öğrencilerden oluşması, araştırmacıların üniversitede lisans öğrencileri ile sıklıkla bir arada bulunmasından ve bu öğrencilerin kolay erişilebilir olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Türkiye'de yapılan tez çalışmalarında sıklıkla uygun veya kolay erişilebilir örnekleme tercih edilmesi (Töngel ve diğ., 2020; Küçük vd., 2013; Göktaş ve diğ., 2012; Şimşek ve diğ., 2008) çalışma bulgularıyla da tutarlıdır. Aynı zamanda ilköğretim ve ortaöğretimin farklı düzeylerinde e-kitap; ile ilgili çalışmaların olması değerlidir ve bu çalışmaların pandemi süreci ile birlikte artış göstereceği düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında, e-kitap konusundaki tezlerde örneklem büyüklükleri incelenmiş ve çalışmaların yarısının örneklem aralığının 31-100 arasında olduğu görülmüştür. E-kitap kullanımı yaygınlığı düşünüldüğünde, çalışmaların daha çok sınıf ya da okul bazında yapıldığı, dolayısı ile örneklem büyüklüğünün de bu sınırdaki kaldığı, 301-1000 aralığındaki tek çalışma haricinde büyük örneklemlerle çalışılmadığı söylenebilir. Çalışma

bulgularına göre örneklem büyüklüğü 301'den fazla olan tez çalışması sayısı dörttür. Buradan hareketle de e-kitap çalışmalarında çok büyük gruplarla çalışıp veri alınmadığı ya da alınmadığı söylenebilir. Aynı zamanda 30 kişiden az kişi ile yapılan çalışmaların sayısının altı olduğunun ortaya çıktığı hesaba katıldığında, yapılan çalışmaların daha derinlemesine bilgi almak ya da özel ihtiyaçlar için içerik geliştirmek hedefini taşıdığı söylenebilir. Çalışmada veri toplama süreciyle ilgili yapılan incelemede, çalışmaların yarısında veri toplama süreci ile ilgili bilginin bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Veri toplama bilgisinin olduğu çalışmalar içinde, en fazla çalışmanın yapıldığı aralık, dokuz çalışma ile 31-100 gündür ve bunu dört çalışma ile 11-30 gün takip etmiştir. E-kitap konusundaki çalışmalarda genellenebilirlik için daha geniş örneklem grupları ile ve geniş zaman dilimleri dâhilinde çalışmalar yapılmasının faydalı olacağı söylenebilir.

Çalışma kapsamında, e-kitap konusunda yapılan tezlerde kullanılan kuram ve modellerin neler olduğu incelenmiş; tezlerin yarısından fazlasında kuram/model kullanılmadığı, ancak 17 tez çalışmasında bir kuram ya da modele yer verildiği ortaya çıkmıştır. E-kitap ile ilgili yapılan tez çalışmalarında e-kitaba vurgu yapılırken kuram ya da modele dayandırılmadan çalışmaların yapılması ilginç bir bulgu olarak karşımıza çıkmakla birlikte, eğitim teknolojisi alanında yapılan çalışmalarda kuramsal eksikliğe yönelik eleştiriler alanyazında mevcuttur (Hew, Lan, Tang, Jia & Lo, 2019). Bu sonuç, çalışmalarda temel alınan kuram, model, yaklaşımların eksikliğine yönelik eleştirileri (Hew ve diğ., 2019) desteklemekte, bundan sonra yapılacak olan e-kitapla ilgili çalışmaların bir kuram çerçevesinde yapılandırılması gerekliliğinin fark edilmesi açısından önem taşımaktadır. Kurama/modele dayandırılan çalışmalarda ise en fazla kullanılan kuramın Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı olduğu ortaya çıkmıştır. E-kitapların daha zengin içerik ile çoklu ortam desteği sunan araçlar olarak eğitim sürecinde kullanımı söz konusu olduğu düşünüldüğünde, çalışmalarda Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı'nın diğer kuramlara göre daha yaygın kullanımı mümkündür. Farrokhi (2015) Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı'nı temel alarak e-öğrenme uygulamalarında e-kitap kullanımını analiz eden çalışmasında, Türkiye'deki uygulamalarda bu prensiplere çok uyulmadığına vurgu yapmıştır. Buradan hareketle e-kitap çalışmalarında kuramların dikkate alınmadığı, alınsa da eksik ya da zayıf kaldığı söylenebilir.

Çalışmada e-kitap ile ilgili tez çalışmalarının amaç cümlelerinin teması çıkarılmış, en fazla çalışılan tema "e-kitap değerlendirilmesi" olmuştur. Bu temayı sırası ile "e- kitabın başarı etkisini belirleme", "e- kitap ile ilgili görüş alma" ve "e-kitap geliştirme" temalarının takip ettiği en az çalışılan temanın ise tek tez çalışması ile "e-kitap zenginleştirilmesi" olduğu belirlenmiştir. Çalışma bulgularından hareketle e-kitapla ilgili yapılan tez çalışmalarında öncelikli amacın mevcut e-kitapların değerlendirilmesi yönünde olduğu söylenebilir. Bulgularda e-kitapların geliştirilmesi ve zenginleştirilmesini amaçlayan çalışmaların az olduğu ortaya çıkmıştır. E-kitap geliştirmeye yönelik çalışmaların azlığı, geliştirilmesinin kolay olmaması, zaman alıcı olması ve yalnız çalışmaktan öte bir ekip gerektirmesi ile açıklanabilir. E-kitap çalışmaları içerik, tasarım ve programlama kısımlardan oluşan bir ekip çalışmasıdır ve uzman kişiler tarafından hazırlanan e-kitap uygulamalarına ihtiyaç duyulmaktadır (Farrokhi, 2015). E-kitap konusundaki tezlerdeki sık kullanılan anahtar kelimeler sırası ile e-kitap, elektronik kitap, etkileşimli kitap, elektronik ders kitabı ve tablet bilgisayardır. Üzerinde çalışılan konu itibarı ile e-kitap ve elektronik kitap anahtar kelimelerinin kullanılması beklenen bir bulgudur. Etkileşimli kitap,

elektronik ders kitabı anahtar kelimelerinin kullanılması tez içeriğinde geliştirmeye yönelik içerik ve uygulamalar yapıldığını düşündürmektedir.

Özet olarak, e-kitap konusunda yapılan bu çalışmada elde edilen sonuçlarla alanda yapılmış olan tez çalışmalarına bütünsel olarak bakılıp, güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya çıkarılması sağlamıştır. Çalışma, e-kitap konusunda çalışacak olanlar için bir kaynak olarak kullanılabilir. Çalışma Türkiye’de e-kitap konusunda yapılan ilk tez çalışmasından başlanarak ele alınmasına rağmen, yalnızca eğitim-öğretim alanındaki tez çalışmaları ile sınırlıdır. Ortaya çıkarılan tez sayısı düşünüldüğünde, e-kitap konusunda daha fazla lisansüstü çalışmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Pandemi dönemi ile online öğretimin ön plana çıkması; EBA içeriklerinin öğretmenler ve öğrenciler için hem kolay erişilebilir hem de etkileşimli bir ortam sunmasıyla birlikte bir çok yenilikçi teknoloji gibi e-kitapların da üzerinde fazla çalışılması gereken konulardan birisi olacağı düşünülmektedir.

Öneriler

Çalışmada e-kitap konusunda Türkiye’de yapılmış olan tez çalışmaları farklı değişkenlere göre incelenmiş olup, çalışma sonuçlarından hareketle gelecekte yapılacak olan çalışmalara şu önerilerde bulunabilir:


- Çalışmalar sıklıkla var olan e-kitapların kullanımına yöneliktir. E-kitapların geliştirilmesine yönelik çalışmaların artması katkı sağlayacaktır.
- Mevcut çalışmaların çoğunun bir modele/kurama dayandırılmadan yapıldığı ortaya çıkmıştır. Uygun kuram/modele dayandırılarak yapılacak olan çalışmalar kıymetli olacaktır.
- Ağırlıklı olarak karma ve nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Daha az sayıda görülen nitel araştırma desenli çalışmalara ağırlık verilebilir.
- Çalışmalar genellikle küçük ve erişilebilir örneklem grubu ile yapılmıştır. Daha büyük örneklem grupları ile uzun süreleri kapsayan çalışmalar genellenebilirlik açısından da katkı sağlayabilir.
- Daha çok lisans düzeyindeki öğrencilerle çalışmalar yapılmıştır. Daha az çalışılmış olan örneklem gruplarıyla çalışılması uygun olacaktır.

Kaynaklar

- Acaroğlu, M. T. (1971). Kitabın tarihçesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 20(2), 73-81.
- Aktay, S., & Keskin, T. (2016). Eğitim bilişim ağı (eba) incelemesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 27-44.
- Alkan, A. (2013). Türkiye’de bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi anabilim dalında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 184-188. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları, No: 95.
- Alpkıray, F., & Samur, Y. (2017). A content analysis of thesis and dissertations published in Turkey on electronic books. *SDU International Journal of Educational Studies*, 4(1), 12-28.
- Alsadoon, H. (2020). Obstacles to Using E-Books in Higher Education. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 8(2), 44-53.

- Bozkurt, A. & Bozkaya, M. (2013). Etkileşimli e-kitap: Dünü, bugünü ve yarını. *Akademik Bilişim 2013*, 375-381.
- Cheek, F. M., & Hartel, L. J. (2012). The Electronic book-Beginnings to the present. *Building and managing e-book collections: a how-to-do-it manual for librarians*. 5, 3-12.
- Erol, A. (2009). Dünyada ve Türkiye’de elektronik yayıncılık (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Farrokhi, N. (2015). *Eğitim Amaçlı E-Kitaplarda Tasarım Sorunları: Türkçe Öğrenimi İçin Bir E-Kitap Uygulaması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., & Reisoğlu, İ. (2012). *Türkiye’de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 177-199.
- Hew, K. F., Lan, M., Tang, Y., Jia, C., & Lo, C. K. (2019). Where is the “theory” within the field of educational technology research?. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 956-971.
- Isik, A. D. (2013). Elektronik kitapların eğitimde kullanılabilirliği (Usability of e-books in education). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 395.
- Kaysı, F., & Aydın, H. (2015). Fatih projesi kapsamında tablet bilgisayar içeriklerinin değerlendirilmesi / evaluation of tablet computer contents under fatih project. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 72-85.
- Kocaman-Karoğlu, A. (2015). Öğretim teknolojileri alanında karma yöntem çalışmaları analizi: 2005-2015 arası. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 353-369.
- Kocaman-Karoğlu, A., Bal-Çetinkaya, K., & Çimşir, E. (2020). Toplum 5.0 Sürecinde Türkiye’de Eğitimde Dijital Dönüşüm. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 147-158.
- Küçük, S., Yılmaz, R. M., Aydemir, M., Baydaş, Ö., & Göktaş, Y. (2013). Öğretim teknolojileri araştırmalarındaki yönetsel eğilimler. K. Çağıltay ve Y. Göktaş (Eds.). *Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler* (s. 261-277). Pegem Akademi.
- Oxford Learner’s Dictionary (2020). The Oxford Advanced Learner’s Dictionary. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/e-book?q=e-book>
- Önder, I. (2010) *E-kitap olgusu ve Türkiye’de durum* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Önder, I. (2011). E-kitap ve dünyada elektronik kitap yayıncılığı. *Türk Kütüphaneciliği*, 25(1), 97-105.
- Project Gutenberg (2019). About Gutenberg Project. <https://www.gutenberg.org/wiki/Gutenberg>About>
- Saetler P. (1990). Early forerunners: Before 1900. Ch 2 in *In the evolution of American Educational Technology* (23-52). CO: Libraries Unlimited.
- Salman, Ş. (2013). *FATİH projesi kapsamında yer alan öğretmen ve öğrencilerin projeden beklentileri ve bilişim teknolojileri kullanımına karşı algıları üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.


- Saracaloğlu, A. S., Gündoğdu, K., Altın, M., Aksu, N., Kozağaç, Z. B., & Koç, B. (2013). Yaratıcı düşünme becerisi konusunda 2000 yılı ve sonrasında yayımlanmış makalelerin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 62-74.
- Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y., & Yıldırım, Y. (2008). Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 439-458.
- Tavşancıl, E., & Aslan E. (2001). İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri. Epsilon Yayınları: İstanbul.
- Tosuntaş Ş. B., Emirtekin E., & Süral İ., (2019). Eğitim ve öğretim teknolojileri konusunda yapılan tezlerin incelenmesi (2013-2018). *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(2), 277-286. <https://doi.org/10.5961/jhes.2019.330>
- Töngel, E., Aydın, A., Kara, M., & Çakır, R. (2020). "Bilgisayar ve öğretim teknolojileri" ve "eğitim teknolojileri" alanlarında yazılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin araştırma eğilimleri: 2013-2018 döneminin bir görüntüsü. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 69-82.
- Vassiliou, M., & Rowley, J. (2008). Progressing the definition of "e-book". *Library Hi Tech*, 26(3), 355.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. Baskı). Seçkin Yayınları.
- Yıldız, V. A., Baydaş, Ö., & Gökteş, Y. (2019). ARCS Motivasyon Modeli: 1997-2018 Yılları Arasında Yapılmış Uygulamalı Makalelerin İçerik Analizi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 723-741.

Yazar Bilgileri**Ayşenur GÜLMEZ** <https://orcid.org/0000-0003-0666-6295>

Gazi Üniversitesi

Ankara, Türkiye

İrtibat yazar e-posta (Contact e-mail):

aysenurgulmez@gmail.com**Ashhan KOCAMAN KAROĞLU** <https://orcid.org/0000-0003-2122-4364>

Gazi Üniversitesi

Ankara, Türkiye



İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın (İYEP) Değerlendirilmesi

Mehmet Özdoğru 
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Bu makaleye atf için (To cite this article):

Özdoğru, M. (2022). İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın (İYEP) değerlendirilmesi [Evaluation of the Education Program in Primary Schools (İYEP)]. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi) [Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal)]*, 6(1), 53-63.

Makale Türü (Paper Type):

Araştırma (Research)

Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi):

Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi); bilimsel ve hakemli bir dergi olarak yılda iki kez yayınlanmaktadır. Bu dergide; bilim, eğitim, sanat veya teknoloji ile ilgili özgün kuramsal çalışmalar, literatür incelemeleri, araştırma raporları, sosyal konular, kitap incelemeleri ve araştırma makaleleri yayınlanmaktadır. Dergiye yayınlanmak üzere gönderilen makalelerin daha önce yayınlanmamış veya yayınlanmak üzere herhangi bir yere gönderilmemiş olması gerekmektedir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışma amaçları için kullanılabilir. Makalelerinin içeriğinden sadece yazarlar sorumludur. Kullanılan fikir ve sanat eserleri için telif hakları düzenlemelerine riayet edilmesi gerekmektedir. Yazarlar, araştırma ve yayın etiğine uydıklarını beyan ederler. Dergi, makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımı ile ilgili olarak doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, eylem, talep, işlem, maliyet veya zarardan sorumlu değildir.

Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal):

Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal) is published twice a year as a scientific and refereed and journal. In this journal, original theoretical works, literature reviews, research reports, social issues, psychological issues, curricula, learning environments, book reviews, and research articles related to science, education, art or technology are published. The articles submitted for publication must have not been published before or sent to be published anywhere. This article may be used for research, teaching, and private study purposes. Authors alone are responsible for the contents of their articles. Copyright regulations must be followed for the ideas and art works used. The authors declare that they adhere to research and publication ethics. The journal owns the copyright of the articles. The publisher shall not be liable for any loss, actions, claims, proceedings, demand, or costs or damages whatsoever or howsoever caused arising directly or indirectly in connection with or arising out of the use of the research material.



Bu eser, Creative Commons Atf-Gayri-Ticari-AynıLisanslaPaylaş 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.
[This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.]

İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın (İYEP) Değerlendirilmesi

Mehmet Özdoğru

Makale Bilgisi

Makale Tarihi

Gönderim Tarihi:
23 Nisan 2021

Kabul Tarihi:
18 Kasım 2021

Anahtar Kelimeler

İlkokullarda Yetiştirme
Programı
Sınıf öğretmeni
İlkokul
İYEP

Öz

Bu araştırmanın amacı; İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın (İYEP) eğitime katkılarını ve uygulama sürecinde karşılaşılan sorunları, programda görev alan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirlemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında Eskişehir Odunpazarı ilçesinde ilkokullarda görev yapan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı araştırmada verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenler ilkokullarda yetiştirme programının olumlu fakat eksik tarafları olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Programın eğitim-öğretime katkısına ilişkin öğretmenlerin tamamına yakını akademik başarıyı arttırdığı ve öğrencilere bireysel destek sağladığı düşüncesindedir. Bununla birlikte programa dahil olan öğrencilerin derse katılımının arttığı, programın ders performansını, motivasyon düzeyini ve özgüveni arttırmada olumlu katkıları olduğu, öğrencilerde kaygının azalmasına neden olduğu, fırsat ve imkân eşitliği sağlamada katkısının olduğu öğretmenlerin ifadelerinden anlaşılmaktadır. Programda görülen başlıca sorunlar; modüllere ayrılan sürelerin yetersiz olması, öğrencinin programa katılımının veli isteğine bırakılması, devamsızlığın fazla olması, programda görev alanlara ödenen ücretin düşüklüğü ve programın 3. sınıflardan itibaren başlamasının geç olması olarak ifade edilmiştir.

Evaluation of the Education Program in Primary Schools (İYEP)

Article Info

Article History

Received:
23 April 2021

Accepted:
18 November 2021

Key Words

Remedial Education
Program in Primary
Schools
Primary School Teacher
Primary school
REPPS

Abstract

The aim of this study is to determine the contributions of the Education Program in Primary Schools (İYEP) to education and the problems encountered in the implementation process in line with the opinions of the teachers involved in the program. The study group of the research, in which case study design, one of the qualitative research methods, was used, consists of 20 teachers working in primary schools in Eskişehir Odunpazarı district in the 2018-2019 academic year. Content analysis technique was used to analyze the data in the study, in which a semi-structured interview form was used. According to the results of the research, the teachers stated that the education program in primary schools has positive but deficiencies. About the contribution of the program to education, almost all of the teachers think that it increases academic success and provides individual support to students. In addition, it is understood from the statements of the teachers that the participation of the students included in the program increases, the program has positive contributions to increase the course performance, motivation level and self-confidence, causes the anxiety of the students to decrease, and contributes to providing equality of opportunity and opportunity. The main problems seen in the program; Insufficient time allocated to modules, leaving the student's participation in the program to the parents' discretion, high absenteeism, low wages paid to those working in the program, and the late start of the program from the 3rd grade were expressed.

Giriş

Türkiye'nin eğitim ve insan kaynaklarına ilişkin 2023 hedeflerine ulaşması, gelişen dünya ile her alanda rekabet edebilmesi ve geleceğe emin adımlarla yürüyebilmesi her şeyden önce çağın ihtiyaçlarına cevap verebilen, kendini sürekli yenileyerek değişime ayak uydurabilen, öğrenme ve insan odaklı bir eğitim anlayışıyla gerçekleşebilir. Bu nedenle, ülkemizde farklı kurumlarda verilen eğitimin dünyada ve Türkiye'de yaşanan bilimsel, toplumsal, ekonomik ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda sürekli geliştirilmesi ve yenilenmesi gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında Milli Eğitim Bakanlığının hâlihazırdaki eğitim sistemini sürekli olarak gözden geçirmesi, eğitim kurumlarında yeni yaklaşımları ve uygulamaları hayata geçirmesi küresel rekabet açısından bir zorunluluktur. Bu doğrultuda özellikle son dönemlerde eğitim sistemimizin yeniden yapılandırılmasına ve teknolojinin tüm okullarda yaygınlaştırılmasına yönelik önemli ve kapsamlı çalışmalar yürütülmektedir (Büyükoztürk, Çakan, Tan & Atar, 2014).

Eğitimin planlanmasının temelinde her kademe için belirlenmiş kazanımlar vardır ve eğitimciler bu davranış ve becerilerin kazandırılması konusunda gerekli çalışmaları yapmaktadır (Demirel, 1997). Her ne kadar bütün planlamalar yapılsa da, bu davranış ve beceriler her bireye tam olarak kazandırılmayabilir. Bu durumun nedenleri; sınıfların kalabalık olması, gerekli eğitim materyallerinin yetersiz olması, eğitim mekânlarının fiziki imkânlarının yetersiz olması, öğretmenlerin niteliklerinin ve yeterliliklerinin düşük olması olarak sayılabilir (Akbaba, Altun & Çakan, 2004).

Ülkemizde öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını erken sınıflarda belirleyecek araçların kullanılması veya bu süreçlerin değerlendirilmesi, eğitimde kalitenin artırılmasında olumlu bir adım olarak değerlendirilebilir. Bu amaçla İlkokullarda Yetiştirme Programı Taslak Programı geliştirilmiştir. İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP); öğrenci belirleme süreci, esnek program önerisi, modüler ve sarmal öğretim materyalleri, okuma becerileri ile matematik okuryazarlığı alanlarında ülkemize millî bir model sunmaktadır (MEB, 2018a). Bu program öğrencilerin akademik başarısının artırılmasını temel becerilerin kazandırılmasını erken tespit ve müdahale aşamalarını içermektedir. Özellikle hedef grubun büyük çoğunluğunu oluşturacağı öngörülen sığınmacılar, göçmenler ve geçici koruma altındaki çocukların eğitim sistemine akranları gibi sağlıklı bir şekilde kazandırılmasında psikososyal desteğin önemi büyüktür. Bu sebeple programın geliştirilme sürecinde Türkçe ve matematik disiplinlerinin yanında psikososyal destek de ayrı bir alan olarak ele alınmış ve diğer iki disiplin ile entegre edilmiştir. Programın özellikle temel becerilerin edinilmesi açısından öğrencilere katkı sağlayacağı düşünülmekle beraber uygulamanın etkili ve verimli olmasında en önemli rolün öğretmenlerde olduğu değerlendirilmektedir (MEB, 2018a).

Milli Eğitim Bakanlığınca ilkokulların 3 ve 4. sınıflara devam eden, eğitim öğretim yılı içinde çeşitli nedenlerle okuma, yazma, okuduğunu anlama becerileri ve doğal sayılar, doğal sayılarla dört işlem öğrenme alanlarında yeterli kazanımlara ulaşamayan öğrenciler için İYEP hazırlanmıştır. 31/08/2018 tarihi Resmi Gazete'de yayımlanan 51 sayılı karar doğrultusunda ilkokulların 3. ve 4. sınıflarına devam eden öğrencilere yönelik olarak İlkokullarda Yetiştirme Programı uygulanmaya başlanmıştır (Resmî Gazete, 2018a).

İlkokullarda Yetiştirme Programı Yönergesi 5/1/1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 14/6/1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile 26/7/2014 tarihli ve 29072 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği hükümlerine dayanılarak hazırlanmıştır. Bu yönerge ilkokulların 3. ve 4. sınıflarına devam eden, özel eğitim tanısı olmayan, önceki eğitim ve öğretim yılları içinde çeşitli nedenlerle Türkçe ve matematik dersi öğretim programlarında yer alan ve İlkokullarda Yetiştirme Programı kapsamında belirlenen kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrencilerin yetiştirilmesi için uygulanacak olan programın düzenlenmesi, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesine ilişkin usul ve esasları kapsar (MEB, 2018b).

İlkokullarda yetiştirme programının genel amaçları şunlardır:

- Öğrencilerin Türkçe ve matematik derslerinde İYEP kapsamında belirlenen kazanımlara ulaşmalarını sağlayacak etkinlikler ve öğrenme yaşantıları planlamak,
- Öğrencilerin psikososyal açıdan desteklenmesini sağlamak,
- Sonraki eğitim kademelerinde ortaya çıkması muhtemel uyum sorunlarını önlemek,
- Akademik başarısızlıktan kaynaklanan devamsızlıkların önüne geçmek,
- Programa dâhil edilen öğrencilerin beklenen öğrenme seviyesine ulaşmasına yardımcı olmak,
- Sorun çözebilen, iletişime ve öğrenmeye açık, özgüven ve sorumluluk sahibi sağlıklı ve mutlu bireylerin yetişmesine imkân sağlamaktır (MEB, 2018b).

Programda yer alan kazanımlar; Türkçe ve matematik dersi öğretim programlarından ilk dört sınıf kazanımları göz önüne alınarak belirlenmiştir. Bu kapsamda İYEP mevcut öğretim programlarının ya da örgün öğretim sisteminin alternatifi değildir. Programın türü; Türkçe, Matematik, Psikososyal destek şeklinde üç alanda düzenlenmiştir (MEB, 2018a).

2018-2019 Eğitim-öğretim yılından itibaren ilkokullarda uygulanmaya başlanan ve eğitim sistemimiz için henüz yeni olan ilkokullarda yetiştirme programının araştırılması önem arz etmektedir. Literatür incelendiğinde programla ilgili araştırmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Programda görev alan öğretmenlerin uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik görüşlerinin neler olduğu, araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre programda karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik önlemlerin alınmasının ve iyileştirilmelerin yapılmasının büyük önem taşıdığı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı; İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın (İYEP) eğitime katkılarını ve uygulama sürecinde karşılaşılan sorunları, programda görev alan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirlemek ve sorunlara ilişkin çözüm önerileri sunmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- İlkokullarda Yetiştirme Programının değerlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- İlkokullarda Yetiştirme Programının eğitim-öğretime katkısına ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin İlkokullarda Yetiştirme Programında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada; İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın eğitime katkıları ve uygulama sürecinde karşılaşılan sorunları, programda görev alan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirlemek ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri sunmak amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması desenine göre gerçekleştirilmiştir. Nitel durum çalışmasının en önemli özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu; 2018-2019 öğretim yılında Eskişehir ili Odunpazarı ilçesinde bulunan ve İlkokullarda Yetiştirme Programı'nda görev alan yirmi sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmada amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesine dayanır (Büyüköztürk, 2011) Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Ölçüt örnekleme yöntemi, önceden belirlenmiş bir ya da birden fazla ölçütü karşılayan bireylerin örnekleme dâhil edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu çalışma İlkokullarda Yetiştirme Programı'nda (İYEP) görev alan sınıf öğretmenlerinin uygulamaya ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçladığından çalışma grubunun belirlenmesinde katılımcıların ilkokullarda yetiştirme programı kapsamında açılan modüllerde görev alması ölçütü dikkate alınmıştır. Öğretmenlerin seçiminde farklı sosyo-ekonomik niteliklere sahip okulların öğretmenleri olmasına dikkat edilmiş ve bu sayede çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Tablo 1'de katılımcı öğretmenlere ait bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Değişkenler	Alt kategoriler	n	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	11	55
	Erkek	9	45
Öğretmenlik Kıdemi	1-5 yıl	1	5
	6-10 yıl	3	15
	11-15 yıl	4	20
	16-20 yıl	6	30
	21 yıl ve üzeri	6	30
Eğitim Düzeyi	Ön lisans	2	10
	Lisans	15	75
	Yüksek lisans	3	15
Toplam		20	100

Tablo 1'e göre katılımcı öğretmenlerin 11'inin kadın, 9'unun erkek olduğu, farklı kıdem ve eğitim düzeylerine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada İlkokullarda Yetiştirme Programında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunu hazırlama sürecinde geçerlik ve güvenilirlik çalışması kapsamında; ilgili literatür taranmış, İlkokullarda Yetiştirme Programı Yönergesi incelenmiş, elde edilen bilgiler ışığında açık uçlu sorular hazırlanmış, iç geçerlilik için alan uzmanı üç kişinin görüşü ve katılımcı teyidi alınmıştır. Kapsam geçerliliği için uzman görüşü alınan form, Türkçe öğretimi alan uzmanının görüşleri doğrultusunda düzenlenerek üç öğretmene (araştırma grubu dışında) ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamada soruların katılımcılar tarafından anlaşıldığı belirlenmiştir. Elde edilen veriler literatürle karşılaştırılarak doğruluğu kontrol edilmiş ve formun son hali verilmiştir. Veri toplama aşamasında farklı gruplardaki katılımcılara araştırmanın amacı kısmında belirtilen 3 ayrı açık uçlu soru sorularak veri elde edilmeye çalışılmıştır. İlkokullarda yetiştirme programında görev alan öğretmenlerle yapılan görüşmeler, 8 Ocak-15 Şubat 2019 tarihleri arasında araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, öğretmenlerden alınan randevular doğrultusunda, duygularını açık ve rahat bir şekilde ortaya koyabilmelerini sağlamak adına, belirlenen zamanlarda kendi okullarında ya da istedikleri yerlerde gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunun birinci bölümü araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinden; ikinci bölümü ise İlkokullarda Yetiştirme Programı'nda görev alan öğretmenlerin uygulamaya ilişkin görüşlerini belirlemek üzere sorulan 3 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunda katılımcılara çalışmanın amacı kapsamında "İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın değerlendirilmesine ilişkin görüşleri", "İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın eğitim-öğretime katkısına ilişkin görüşleri", "İlkokullarda Yetiştirme Programı'nda görülen sorunlara ilişkin görüşleri" ile demografik özellikleri sorulmuştur.

Verilerin Analizi, Geçerlik ve Güvenirlik

İlkokullarda Yetiştirme Programı'nda karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin çözümlenmesinde nitel veri analiz tekniklerinden biri olan içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek ilişkilere ve kavramlara ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha kapsamlı bir şekilde incelemeye tabi tutulmaktadır. Betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilerek, bir araya getirilmekte ve organize bir biçimde yorumlanarak okuyucunun anlayabileceği bir şekilde sunulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Analize başlanmadan önce ses kayıtları yazılı hale getirilmiştir. Deşifre işleminin doğruluğunu kontrol etmek için ses kayıtlarından elde edilen veriler ve görüşme formundan elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Görüşmelerden 84 sayfa veri elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sürecinde öncelikle görüşme kayıtları deşifre edilip çözümlenmeler yapılmıştır. Her bir soru için verilen cevaplardaki ortak noktalar dikkate alınarak çeşitli temalar oluşturulmuştur. Bağımsız eğitim bilim uzmanının yaptığı yerleştirmeler ile araştırmacının yaptığı yerleştirmeler karşılaştırılarak araştırmanın güvenilirliği belirlenmiştir. Yapılan karşılaştırma sonucunda yüzde 92 oranında fikir birliği olduğu anlaşılmıştır. Bu oran, Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Güvenirlik Formülü: Görüş Birliği/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı). Bununla birlikte özgün görüş ve düşünceleri yansıtmak şekilde doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Bunlar araştırma verilerinin geçerlik ve güvenilirliğini artıracak

uygulamalar olarak kabul edilebilir. Gizliliği sağlamak açısından katılımcılara Öğretmen 1 (Ö1), Öğretmen 2 (Ö2),... Öğretmen 20 (Ö20) kısaltması yapılarak belirtilmiş ve her bir katılımcıya numara verilmiştir

Bulgular

Bu bölümde İlkokullarda Yetiştirme Programı'nda görev alan öğretmenlerin uygulamaya ilişkin görüşlerinin neler olduğu açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular ayrı tablolar halinde sıralanmıştır.

İlkokullarda yetiştirme programının değerlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

İlkokullarda yetiştirme programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesine ilişkin sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. İlkokullarda Yetiştirme Programının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	f	%
Olumlu fakat eksik tarafları var	14	70
Olumlu	6	30
Toplam	20	100

Tablo 2'ye göre ilkokullarda yetiştirme programının genel olarak değerlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin %70'i programı olumlu bulmakla birlikte eksik yönleri olduğunu, %30'u ise olumlu bulduğunu belirtmiştir. Programın genel olarak değerlendirilmesine yönelik hiçbir öğretmen olumsuz bir görüşte bulunmamıştır. Bu durum öğretmenlerin ifadelerine şu şekilde yansımaktadır:

Öğretmen 1: *Sınıf düzeyinin gerisinde kalan öğrenciler için olumlu etkileri var.*

Öğretmen 3: *Eksiklikleri olmasına rağmen faydalı bir uygulama.*

Öğretmen 7: *Faydalı olduğunu düşünüyorum. Özellikle ara sınıflarda okuma, yazma bilmeyen veya okuduğunu anlamada geri olan öğrencilerin diğer arkadaşlarına yetişmesinde bir fırsat.*

Öğretmen 12: *Önceki yıllarda bu tarz kurslara katıldım. Aradaki tek fark önceki kurslara başarılı öğrenciler başarısını arttırmak amacıyla katılıyordu. Bu yıl katıldığım bu programa anlama güçlüğü olan ve geri kalmış öğrenciler katılmaktadır. Bu yüzden programın yararı olduğunu düşünüyorum fakat öğrencilerin devamını sağlama konusunda eksiklikler var.*

Öğretmen 14: *İlkokulda temel kazanımlarında eksik olan dezavantajlı öğrenciler açısından programı faydalı buluyorum. Öğrencilerin bireysel durumları göz önünde bulundurularak program uygulandığı zaman öğrencide önemli gelişmeler yaşıyor.*

Öğretmen 15: *Sınıf ortamında yeteri kadar ilgilenme fırsatı bulamadığım öğrencilerimle program sayesinde birebir ilgilenme fırsatı oldu. İYEP sınıfının kalabalık olmaması programın uygulanmasında oldukça faydalı*

olduğunu düşünüyorum. Çünkü İYEP'e katılan öğrencilerimizin birçoğu akranlarından biraz daha geç öğrenen öğrenciler olduğu için birebir ilgilenme açısından sınıf mevcutlarının az tutulması faydalı bir uygulama.

İlkokullarda yetiştirme programının eğitim-öğretime katkısına ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

İlkokullarda yetiştirme programının eğitim-öğretime katkısına ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. İlkokullarda Yetiştirme Programının Eğitim-Öğretime Katkısına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	f	%
Akademik başarıyı arttırması	19	95
Bireysel destek sağlaması	18	90
Derslere katılımı arttırması	16	80
Ders performansını arttırması	15	75
Motivasyonu arttırması	13	65
Özgüveni arttırması	12	60
Kaygıyı azaltması	12	60
Fırsat ve imkân eşitliğini sağlaması	11	55

Tablo 3'e göre ilkokullarda yetiştirme programının eğitim-öğretime katkısına ilişkin öğretmenlerin %95'i öğrencilerin akademik başarısını arttırdığını, %90'ı öğrencilere bireysel destek sağladığını, %80'i derslere katılımı arttırdığını, %75'i öğrencilerin ders performansını arttırdığını, %65'i öğrenci motivasyonunu arttırdığını, %60'ı öğrencilerin özgüvenini arttırdığını, %60'ı öğrencinin kaygısını azalttığını, %55'i fırsat ve imkân eşitliğini sağladığını belirtmişlerdir:

Öğretmen 9: *Modüllerdeki kazanımların öğrencilerin akademik seviyelerine uygun olması öğrenmede kolaylık sağlamakta olup akademik başarıda gözle görülür değişimler oldu.*

Öğretmen 12: *Programa katılan öğrencilerden sınıf oluştururken belirli bir sayıyı geçmemesi güzel bir uygulama. Sınıf mevcutlarının sınırlı tutulması öğrencilere bireysel destek sağlamada büyük yararı var.*

Öğretmen 7: *Programın öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere ücretsiz olması fırsat ve imkân eşitliği bakımından faydalı olduğunu düşünüyorum.*

Öğretmen 14: *...sınıfımda yer alan öğrencim aynı zamanda programda da öğrencim oldu. Sınıftayken derse pek katılmıyordu fakat programda daha aktif olduğunu ve performansının daha iyi olduğunu söyleyebilirim.*

Öğretmen 16: *Programdaki kazanımlarının temel seviyede olması nedeniyle sınıf içerisinde durumu zayıf öğrencilerin özgüvenlerine olumlu katkı yapıyor ve başarabileceklerine inanıyorlar.*

Öğretmenlerin ilkokullarda yetiştirme programında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?

İlkokullarda yetiştirme programında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. İlkokullarda Yetiştirme Programında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	f	%
Modül sürelerinin yetersiz olması	18	90
Programa katılımın sadece veli isteğine bırakılması	17	85
Fazla devamsızlık yapılması	17	85
Program süresinin eğitim-öğretim dönemini kapsamaması	16	80
Görevlilere ödenen ücretin düşüklüğü	15	75
Programın geç başlaması	14	70
Sosyal, sportif ve sanatsal faaliyetlerin olmaması	14	70
Öğretmen kılavuz kitabının olmayışı	13	65
Farklı materyallerin olmayışı	13	65
Öğrenci kitaplarının içeriğinin zengin olmaması	12	60

Tablo 4’e göre ilkokullarda yetiştirme programında karşılaşılan sorunlara ilişkin olarak %90’ı modül sürelerinin yetersiz olduğunu, %85’i programa katılımın veli isteğine bırakıldığını ve fazla devamsızlık yapıldığını, %80’i program süresinin eğitim-öğretim dönemini kapsamadığını, %75’i görevlilere ödenen ücretlerin düşük olduğunu, %70’i programın geç başladığını ve sosyal, sportif, sanatsal faaliyetlerin olmadığını, %65’i öğretmen kılavuz kitabı ve farklı materyallerin olmadığını, %60’ı öğrenci kitaplarının içeriğinin zengin olmadığını ifade etmişlerdir:

Öğretmen 13: *Modüller çok hızlı geçiyor. 4 yıllık eksikliğin 24 saat, 32 saat de tamamlanması zor.*

Öğretmen 16: *Merkezi ölçme belirleme aracıyla belirlenerek programa katılımı gereken öğrencilerimizden bazılarında velileri izin vermiyor. Bu da gerçekten İYEP’e katılımı gereken çocuğun veli yüzünden katılamamasına sebep oldu.*

Öğretmen 8: *Özellikle hafta sonu girdiğim modülde devamsızlıklar daha çok oluyor. Öğrencilere sorduğumda çeşitli bahaneler sunuyorlar.*

Öğretmen 5: *...orta okullarda yapılan destekleme ve yetiştirme kurslarına normal ek ders ücretinin iki katı ödeme yapılırken İYEP’te böyle bir uygulama yok. En azından normal ek dersten fazla olmalı.*

Öğretmen 17: *Programın 3. sınıflardan itibaren başlamasının geç olduğunu düşünüyorum. Daha erken başlamasının öğrenci açısından daha iyi olacağını düşünüyorum.*

Öğretmen 11: *...farklı materyallerin olmayışı materyal olarak sadece kitap olması derslerde eksiklik olduğunu söyleyebilirim.*

Öğretmen 9: *Bazı modül süreleri az tutulmuş. Üç-dört sene sınıfta kazanamadığı kazanımları iki ay gibi bir sürede öğrenciyi kazandırmak zor.*

Öğretmen 4: *...öğrencilere verilen kitaplarda yeterince alıştırma ve konu açıklamada yararlı olacak etkinlikler yok.*

Tartışma

2018-2019 eğitim-öğretim döneminden itibaren MEB'e bağlı resmi ilkokulların 3. ve 4. sınıflarına devam eden, özel eğitim tanısı olmayan, önceki eğitim ve öğretim yılları içinde çeşitli nedenlerle Türkçe ve matematik dersi öğretim programlarında yer alan ve İlkokullarda Yetiştirme Programı kapsamında belirlenen kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrencilerin yetiştirilmesi için uygulanan İlkokullarda Yetiştirme Programı henüz yeni bir uygulamadır. İYEP'in yeni bir uygulama olmasından dolayı programla ilgili ilk elden sağlıklı ve güvenilir bilgiler elde etmek için programda görev yapan öğretmenlerin uygulamaya dönük görüşlerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu amaçla araştırmada İlkokullarda Yetiştirme Programında görev alan öğretmenlerin uygulamaya ilişkin görüşlerinin neler olduğu tespit edilmiştir.

İlkokullarda yetiştirme programının değerlendirilmesine yönelik öğretmenlerin büyük çoğunluğu programın olumlu fakat eksik tarafları olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç ilkokullarda uygulanan yetiştirme programına benzer bir uygulama olarak ortaokul ve liselerde gerçekleştirilen eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarıyla ilgili Er, Türküresin (2018), Canpolat & Göçer (2017) ve Nartgün & Dilekçi (2016) yapmış oldukları çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Okul derslerini destekleme amacıyla MEB tarafından 2018/2019 eğitim-öğretim yılından itibaren ilkokullarda uygulanmaya başlanan hem ilkokullarda yetiştirme programının öğretmenler tarafından olumlu bir uygulama olarak görüldüğü ayrıca sözü edilen uygulamaların eksik taraflarının da olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

İlkokullarda yetiştirme programının eğitim-öğretime katkısına ilişkin öğretmenlerin tamamına yakını akademik başarıyı arttırdığı ve öğrencilere bireysel destek sağladığı yönünde görüş belirtmiştir. Bununla birlikte programın öğrencilerin derse katılımını arttırdığı, ders performansına, motivasyona ve özgüveni arttırmada olumlu katkılarının olduğu, öğrencilerde kaygının azalmasına, fırsat ve imkân eşitliği sağlanmada katkısının olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Yine Göksu ve Gülcü (2016), Türküresin (2018) ve Nartgün & Dilekçi' (2016) nin eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarıyla ilgili yapmış olduğu araştırmalarda da kursların öğrencilerin akademik başarısına olumlu katkısı dile getirilmiştir. Dönmez, Gürbüz ve Tekçe (2018) ise yapmış oldukları araştırmada destekleme ve yetiştirme kurslarının maddi imkânsızlığı nedeniyle ek ders alamayan öğrencilerin katılımını sağladığı, bu nedenle kursların, fırsat eşitsizliğinin önüne geçilmesine yönelik bir adım olduğu ifade edilmektedir.

İlkokullarda yetiştirme programında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmenlerce en sık ifade edilen görüşler; modüllere ayrılan sürelerinin yetersiz olması, öğrencinin programa katılımının veli isteğine bırakılması ve devamsızlığın fazla olmasıdır. Ayrıca program süresinin eğitim-öğretim süresini kapsamadığı, programda görev alanlara ödenen ücretin düşük olduğu, programın 3. sınıflardan itibaren başlamasının geç olduğu, programda sosyal, sportif ve sanatsal faaliyetlere yer verilmediği, öğretmen kılavuz kitapları ile eğitim-öğretimde kullanılmak üzere farklı materyallerin olmadığı, öğrenci kitaplarının içeriğinin zengin olmadığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Benzer şekilde Er, Türküresin (2018) ve Bozbayındır & Kara (2017) ile Göksu &

Gülcü (2016)'nın yapmış olduğu destekleme ve yetiştirme kurslarında karşılaşılan problemlere ilişkin araştırmalarda da kurslarda yaşanan materyal eksikliği öğretmenlerce dile getirilmiştir.

Ülkemizdeki binlerce öğretmen ve milyonlarca öğrenciyi etkileyen, henüz yeni bir uygulama olarak 2018/2019 eğitim-öğretim yılından itibaren MEB tarafından hayata geçirilen ilkokullarda yetiştirme programı genel olarak değerlendirildiğinde olumlu bir uygulama olmakla birlikte uygulama sürecinde bazı eksikliklerin ve aksaklıkların olduğu görülmektedir. İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın okullardaki uygulama sürecinde görev alan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda elde edilen sonuçlardan yola çıkarak programın daha verimli hale gelmesi için şu önerilerde bulunulabilir:

- Programdaki ders modüllerine ait süreler belirlenirken uygulayıcı öğretmenlerden görüş alınabilir.
- Programa katılım veli isteğine bırakılmamalı, kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrencilerin katılımı zorunlu olabilir.
- Programa mazeretsiz devamsızlığın önüne geçmek için velilere yasal yaptırım uygulanabilir.
- Program eğitim-öğretim başladığı eylül ayından itibaren başlatılabilir ve eğitim-öğretimin bitimine kadar devam edebilir.
- Programda görev alan öğretmenlere ödenen ücret, benzer bir uygulama olan eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan öğretmenlere ödenen ücretle eşitlenebilir.
- Programın başlangıç düzeyi 3. sınıflardan 2. sınıf düzeyine çekilebilir.
- İYEP programının öğrenci öğrenmelerine etkisine yönelik karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
- Kurs merkezi yöneticilerinin de programa yönelik görüşleri alınabilir.
- Bakanlık tarafından programın işleyişine yönelik ülke genelinde inceleme ve gözlem yapılabilir.

Kaynaklar

- Bozbayındır, F. & Kara, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarında (DYK) karşılaşılan sorunlar ve öğretmen görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2); 336-349.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı - istatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum (15. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş., Çakan, M., Tan, Ş. & Atar, H. Y. (2014). *TIMSS uluslararası matematik ve fen eğilimleri araştırması*. MEB YEĞİTEK Genel Müdürlüğü, Ankara. <http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/TIMSS-2011-8-Sinif.pdf> adresinden 12.02.2019 tarihinde alınmıştır.
- Canpolat, U. & Köçer, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarının TEOG bağlamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(1); 123-154.
- Demirel, Ö.(1997). *Eğitimde program geliştirme,, kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem
- Dönmez, İ., Gürbüz, S. & Tekçe, M. (2018). Destekleme ve yetiştirme kurslarının yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayanarak fırsat eşitliği açısından değerlendirilmesi *Estüdam Eğitim Dergisi*, 3(2), 45 – 58.


- Er Türküresin, H. (2018). Destekleme ve yetiştirme kurslarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi; Kütahya İli Örneği. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: Aralık, , 9(2); 73-85.
- Göksu, İ. & Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve liselerde uygulanan destekleme kurslarıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1); 153-171.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018a). İlkokullarda yetiştirme programı uygulama kılavuzu. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_10/01150934_YYEP_UYGULAMA_KILAVUZU.pdf adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018b). İlkokullarda yetiştirme programı yönergesi. http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/25181019_YYEP_YYNERGESY.pdf adresinden erişildi.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. California: Sage.
- Nartgün, Ş. S. & Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(4); 537-564.
- Resmî Gazete, (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. Kabul Tarihi: 26/7/2014. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf> adresinden erişildi.
- Resmî Gazete, (2018). Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Kararda Değişiklik Yapılmasına Dair Karar (Karar Sayısı: 51). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/08/20180831-5.pdf> adresinden erişildi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. B.)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Etik Beyan

Bu makalenin verileri 2019 yılı Mart-Nisan aylarında toplanmıştır. Çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi ve Editörünün” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğunu taahhüt ederim."

Yazar Bilgileri

Mehmet Özdoğru

 <https://orcid.org/0000-0002-3853-8389>

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Kütahya, Türkiye

İrtibat yazar e-posta (Contact e-mail):

mehmetozdogru26@gmail.com



Müzik Öğretmenlerinin Öğretmenlik Genel Öz-Yeterlikleri ve Müzik Öğretimi Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi

Volkan Burak KİBİCİ 
Hakkari Üniversitesi

Bu makaleye atf için (To cite this article):

Kibici, V. B. (2022). Müzik Öğretmenlerinin Öğretmenlik Genel Öz-Yeterlikleri ve Müzik Öğretimi Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi [Investigation of Music Teachers' General Teaching Self-Efficacy and Music Teaching Self-Efficacy]. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi) [Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal)]*, 6(1), 64-76.

Makale Türü (Paper Type):

Araştırma (Research)

Etik Kurul Adı, Onay Tarihi ve Sayısı (Ethics Committee Name, Approval Date and Number):

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu, 25.03.2021 ve 22.

Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi):

Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi); bilimsel ve hakemli bir dergi olarak yılda iki kez yayınlanmaktadır. Bu dergide; bilim, eğitim, sanat veya teknoloji ile ilgili özgün kuramsal çalışmalar, literatür incelemeleri, araştırma raporları, sosyal konular, kitap incelemeleri ve araştırma makaleleri yayınlanmaktadır. Dergiye yayınlanmak üzere gönderilen makalelerin daha önce yayınlanmamış veya yayınlanmak üzere herhangi bir yere gönderilmemiş olması gerekmektedir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışma amaçları için kullanılabilir. Makalelerinin içeriğinden sadece yazarlar sorumludur. Kullanılan fikir ve sanat eserleri için telif hakları düzenlemelerine riayet edilmesi gerekmektedir. Yazarlar, araştırma ve yayın etiğine uydıklarını beyan ederler. Dergi, makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımı ile ilgili olarak doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, eylem, talep, işlem, maliyet veya zarardan sorumlu değildir.

Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal):

Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal) is published twice a year as a scientific and refereed and journal. In this journal, original theoretical works, literature reviews, research reports, social issues, psychological issues, curricula, learning environments, book reviews, and research articles related to science, education, art or technology are published. The articles submitted for publication must have not been published before or sent to be published anywhere. This article may be used for research, teaching, and private study purposes. Authors alone are responsible for the contents of their articles. Copyright regulations must be followed for the ideas and art works used. The authors declare that they adhere to research and publication ethics. The journal owns the copyright of the articles. The publisher shall not be liable for any loss, actions, claims, proceedings, demand, or costs or damages whatsoever or howsoever caused arising directly or indirectly in connection with or arising out of the use of the research material.



Bu eser, Creative Commons Atf-GayriTicari-AynıLisanslaPaylaş 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.
[This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.]

Müzik Öğretmenlerinin Öğretmenlik Genel Öz-Yeterlikleri ve Müzik Öğretimi Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi

Volkan Burak KİBİCİ

Makale Bilgisi

Makale Tarihi

Gönderim Tarihi:
03 Ağustos 2021

Kabul Tarihi:
12 Aralık 2021

Anahtar Kelimeler

Müzik Öğretmeni
Öğretmenlik Öz-
Yeterliği
Müzik Öğretimi
Özyeterliği
Cinsiyet
Yaş

Öz

Müzik eğitiminde öğretmenlere önemli işler ve sorumluluklar düşmektedir. Müzik öğretim programlarının kazanımlarının işe vuruşturulmasında müzik öğretmenlerinin öğretmenlik genel öz-yeterlikleri ve müzik öğretimi öz-yeterlikleri büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada müzik öğretmenlerinin öğretmenlik genel öz-yeterlikleri ve müzik öğretimi öz-yeterliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada müzik öğretmenlerinin öğretmenlik genel öz-yeterlikleri ve müzik öğretimi öz-yeterlikleri cinsiyet, yaş ve kademesi değişkenlerine göre karşılaştırmalı bir yaklaşımla incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Türkiye’de İç Anadolu bölgesinde 7 farklı şehirde görev yapmakta olan 225 müzik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlik genel öz-yeterlikleri ve müzik öğretimi öz-yeterlik ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre müzik öğretmenlerinin öğretmenlik genel öz-yeterliklerinin orta, müzik öğretimi öz-yeterliklerinin ise yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca müzik öğretmenlerinin öğretmenlik genel öz-yeterlikleri ve müzik öğretimi öz-yeterlikleri cinsiyet ve yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Son olarak müzik öğretmenlerinin öğretmenlik genel öz-yeterliklerinin ve müzik öğretimi öz-yeterliklerini anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur.

Investigation of Music Teachers' General Teaching Self-Efficacy and Music Teaching Self-Efficacy

Article Info

Article History

Received:
03 August 2021

Accepted:
12 December 2021

Key Words

Music teacher
Teaching Self-Efficacy
Music Teaching Self-
Efficacy
Gender
Age

Abstract

Teachers have important duties and responsibilities in music education. Music teachers' general teaching self-efficacy and music teaching self-efficacy are of great importance in the realization of the achievements of music education programs. In this study, it was aimed to examine the general teaching self-efficacy and music teaching self-efficacy of music teachers. In the study, general teaching self-efficacy and music teaching self-efficacy of music teachers were examined with a comparative approach according to gender, age and level variables. The sample of the research consists of 225 music teachers working in 7 different cities in the Central Anatolia region of Turkey. General teaching self-efficacy and music teaching self-efficacy scales were used in the study. According to the research findings, it was found that the general teaching self-efficacy of music teachers was medium and their music teaching self-efficacy was high. In addition, music teachers' general teaching self-efficacy and music teaching self-efficacy showed significant differences according to gender and age variables. Finally, it was found that music teachers' general teaching self-efficacy and music teaching self-efficacy predicted significantly.

Giriş

Eğitim sistemleri (ilk, orta ve yüksek öğretim) ülkede bilginin üretilmesi, öğretilmesi ve yaygınlaştırılarak nitelikli bireylerin yetiştirilmesinden sorumludur. Eğitim sisteminin işlerliğini her ülkede olduğu gibi ülkemizde de öğretmenler üstlenmiştir. Öğretme olgusunun eğitim öğretim sistemindeki artan önemine yönelik olarak, öğretme olayını kılavuzlayacak öğretmenlerin nitelikleri ön plana çıkmaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin mesleki yetkinliklerinin alanlarındaki öğretim performanslarında önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur (Brodie & Chimhande, 2020; Büyükkaragöz & Sünbül, 1996; Kilicoglu, 2019).

Bireylerin mesleksel bilgi ve becerileri kazanabilme çabaları anaokulu döneminden başlayarak gelişen eğitim-öğretim süreci içinde olgunluk kazanmaktadır. Bu süreç içinde yer alan teorik ve uygulamalı yaşantılarla belli bir bilgi ve beceri kazanan birey, daha sonra kendini iş dünyası içinde mesleksel bilgi ve becerileri ile göstermeye başlayacaktır (Ültanır, 1998). Müzik öğretmenlerinin, öğretmenlik mesleğine ilişkin meslek yeterliklerinin kazanılması, aldıkları formasyon derslerinin yanısıra üçüncü sınıftan başlayarak son sınıf boyunca devam eden uygulama çalışmalarının sağladığı gözlem ve deneyimlerle önemli ölçüde sağlanmaktadır. Bu süreç içinde müzik öğretmenlerinin henüz mesleğe başlamadan gözlem ve uygulama yaşantıları ile kazandıkları deneyimlerin önemli etkisi olmaktadır (Kılınçer, 2021). Müzik öğretmenlerinin öğrenim esnasında edindikleri deneyimsel yaşantıları bir anlamda, onların mesleklerine ilişkin bilgilerinin artmasına ve mesleksel olgunlaşmanın da gelişmesine neden olmaktadır (Kaleli, 2021).

Müzik öğretmenliği kendine özgü ve eşsiz bir meslektir. Müzik öğretmenliği eğitimi, müzik alanında bu mesleğe yönelmiş ve ilgi duyan bireylere eğitim verilmesi sürecidir (Sarıkaya, 2021). Bu süreç genel olarak müzik öğretmenliği mesleğinin gerektirdiği yeterliklere odaklanmaktadır. Bunlara müzik öğretimi yeterlikleri denir. Bu bağlamda müzik öğretimi eğitimi, müzik öğretimi yeterliklerinin kazanılması ve geliştirilmesi sürecidir. Müzik öğretmenliği eğitiminin amacı, bu yeterlikleri öğretmen adaylarına kazandırmak ve bu yeterlikleri kazandıran öğretmenlerin bu yeterliklerini geliştirmektir. Müzik öğretimi yeterlikleri genellikle hizmet öncesi eğitim yoluyla kazanılır ve hizmet içi eğitim yoluyla geliştirilir. Bu süreç belirli ortamlarda belirli düzenlemeler çerçevesinde yürütülen belirli programlarla gerçekleştirilir (Uçan, 1996).

Yeterlik kavramının bazı özellikleri aşağıdaki gibidir: 1. Yeterlik ya da bir alanda ustalık yeterliliğin kazanılmasını sağlayacak bir veya daha fazla beceriden oluşur. 2. Bir yetkinlik, performansın değerlendirilebileceği bilgi, beceri ve tutum olmak üzere üç alanla bağlantılıdır. 3. Bir performans boyutuna sahip olan yetkinlikler, gözlemlenebilir ve gösterilebilirdir. 4. Yetkinlikler gözlemlenebilir olduğu için ölçülebilir de. Bu nedenle bir öğretmenin performansından bir yeterliliği değerlendirmek mümkündür (Nessipbayeva, 2021; Yurt, 2014). Öğretme yetkinlikleri eşit miktarda bilgi, beceri ve tutum gerektirebilir, ancak bazıları gerektirmez. Bazı yetkinlikler beceri veya tutumdan daha fazla bilgi içerebilirken, bazı yetkinlikler daha çok beceri veya performansa dayalı olabilir. Bazı akademisyenler "yetkinlik", performansı artırmak için kullanılan bilgi, beceri ve davranışların bir bileşimi veya belirli bir rolü yerine getirebilecek yeterli niteliklere sahip olma durumu veya kalitesi olarak görürler (Teacher Competence İn Higher Education, 2010).

Şu anda okullarda öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesinde ve başarısında kritik bir rol oynadığını bize bildirecek bol miktarda bilgi tabanı var. Araştırmalar, öğretmenlerin öğretme aktiviteleri ve öğrencilerle olan bu etkileşimlerin, etkili okullar inşa etmenin temel taşı olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitimde önemli bir etken olan öğretmen yeterlilikleri üzerine son 40 yılda birikmiş mevcut çalışmaların bir özeti, öğretmenleri öğrenci performansını ve iş deneyiminin kalitesini iyileştiren öğretimi iyileştirme yollarında yönlendirmek için onların öğretim yetkinliklerinin önemini ortaya koymuştur (Caprara vd, 2008; Kara, 2020; Pajares, 1992; Sünbül, 1996; von Muenchhausen vd, 2021; Wettstein, Ramseier ve Scherzinger, 2021).

Öz-yeterlik , "kişinin belirli kazanımları üretmek için gerekli olan hareket tarzını organize etme ve yürütme yeteneklerine olan inançları" olarak tanımlanabilir (Bandura, 1997). Bandura'nın (1997) sosyal bilişsel teorisinin bir parçası olan genel öz-yeterlik, öz-düzenlemeli motivasyonel ve istemli hedef yöneliminde anahtar bir unsurdur. Öğretmen öz-yeterliği, bir öğretmenin sınıfı yönetme, öğrencilerin katılımını sağlama ve verilen öğretim görevlerini yerine getirme konusundaki kendi yeterliliğine ilişkin yargısı olarak kavramsallaştırılır (Liu, Chu, & Wang, 2021; Tschannen-Moran vd, 1998). Öz-yeterlik, öğretmenin kendi deneyimleriyle başlasa ve deneyim kazandıkça gelişse bile, öz-yeterlik hakkındaki kişisel inançlar katılma eğilimindedir. Öz-yeterlik, genel bir bakış açısı olarak değil, özellikle belirli bir konuda bir öğretmenin neler yapabileceğine odaklanmalıdır (Doğru, 2020; Klassen ve Chiu, 2010; Orta, Simut ve Simut, 2021; Ünlü vd, 2009). Öğretmen öz-yeterliği, bir öğretmenin hedefe yönelik, meslekle ilgili faaliyetleri başarılı bir şekilde yürütme ve öğrencilerin öğrenme davranışlarını olumlu yönde etkileme yeteneklerine olan güvenini tanımlar (Klassen vd, 2011). Öğretmen öz yeterliliğinin yapısı, kişisel yüklemelere ve çevresel koşullara bağlı olarak değişebilir (Klassen ve Chiu, 2010). Ayrıca, işle ilgili bireysel görevler farklı yetkinlikler gerektirdiğinden, öğretmen öz-yeterliği farklı görev alanları arasında değişebilir ve bu nedenle yüksek bir özgüllük gösterir (Skaalvik ve Skaalvik, 2017; Woods vd, 2021).

Öğretmen öz-yeterlik yapısı modeline göre (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001), öğretmen özyeterliği sınıf yönetimi için özyeterlik, öğretim stratejileri için özyeterlik ve öğrenci katılımı için özyeterlik olmak üzere üç yönü içerir. Bu üç boyut yüksek güvenilirliğe sahiptir ve faktör analizi, öğretmenlerin öğretimle ilgili görevleri yerine getirme konusundaki algılanan yeteneklerinde öğretmen özyeterliğinin üst düzey boyutlarının varlığını doğrulamaktadır (Perera ve diğerleri, 2019). Önceki araştırmalar, öğretim görevlerini başarıyla yerine getirme yeteneğine sahip olduklarına inanan öğretmenlerin, işleriyle daha fazla meşgul olduklarını ortaya koymuştur (Granziera ve Perera, 2019). Başka bir deyişle, güçlü bir yeterlik duygusuna sahip öğretmenler, çalışmalarına daha hevesli ve bağlı olma eğilimindedir (Smith & Delgado, 2021; Wang, 2022).

Etkili bir müzik öğretmenin kişisel ve mesleki yeterlikleri, öğrencilerinin müzik dersine, müzik etkinliklerine ve geliştireceği okula karşı tutumlarının yönünü belirleyecektir. Müzik öğretmenlerinin kulak eğitimi, çalgı eğitimi, ses eğitimi, çalım ve şarkı grubu, müziksel yaratıcılık, müzik eğitiminde teknoloji kullanımı, zevk, eğitim ve öğretim yöntemleri dikkate alınarak sahip olması gereken yeterlilikler vardır (Deniz ve Gündoğdu, 2008). Alana özgü bu beceri ve yetkinlikleri gerçekleştirebilmesi için müzik öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin yüksek düzeyde olması gerekir (Deniz ve Kürücü, 2019; Kaleli, 2020). Demirel (1999), öğretmen yeterlikleri

konusuna girmeden belirli bir alandaki mesleki yeterlilikleri değerlendirirken, öğretmenlik yeterliklerini öğrenme sürecinden daha ağırlıklı olarak görmekte; Bu süreçte sanat eğitiminde öğretmen yeterliğini ön plana çıkarmaktadır. Bu kapsamda çalışmada müzik öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda çalışmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik genel öz-yeterlikleri ve müzik öğretimi öz-yeterlikleri ne düzeydedir?
- Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik genel öz-yeterlikleri ve müzik öğretimi öz-yeterlikleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik genel öz-yeterlikleri ve müzik öğretimi öz-yeterlikleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik genel öz-yeterlikleri ve müzik öğretimi öz-yeterlikleri çalıştıkları okulun kademesine (ortaokul-lise) göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Ortaokul ve lise müzik öğretmenlerinin öğretmenlik genel öz-yeterlikleri ve müzik öğretimi öz-yeterliklerin incelendiği bu çalışmada öncelikli olarak ilişkili probleminin belirlenmesi aşamasında temel kuramlar ve araştırmalar gözden geçirilmiştir. Araştırma konusuna “müzik öğretmenlerinin yeterlikleri” olarak kararlaştırıldıktan sonra konunun içeriğinin sınırlarının belirlenmesi için literatür taranmış, araştırmayla ilgili alt problem sorularına dayalı bir çerçeve oluşturulmuştur. Gerçekleştirilen bu süreçler sonucu ortaokul ve lise müzik öğretmenlerinin öğretmenlik genel öz-yeterlikleri ve müzik öğretimi öz-yeterlikleri bazı değişkenler açısından incelemek amacıyla karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Kayuncuoğlu, 2021). Bu model çerçevesinde katılımcıların ilk önce öğretmenlik genel öz-yeterlikleri ve müzik öğretimi öz-yeterlikleri betimlenmiş sonrada bu değişkenler cinsiyet, yaş ve okul kademesi değişkenine göre karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışmada ayrıca öğretmenlik genel öz-yeterlikleri ve müzik öğretimi öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiler de incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma İç Anadolu Bölgesindeki yedi şehirde yürütülmüştür. Bunlar Ankara, Konya, Karaman, Eskişehir, Yozgat, Aksaray ve Nevşehir şehirleridir. Çalışmada öncelikle çalışmaya gönüllü katılımın onaylanarak başladığı bir online anket formu hazırlanmıştır. Bu dosyaya bazı demografik veriler ile genel öz-yeterlikleri ve müzik öğretimi öz-yeterlikler ölçekleri eklenmiştir. İlgili online ölçek linki, ortaokul ve lise müzik öğretmenlerinin sosyal medya gruplarıyla paylaşılmıştır. Oluşturulan online ölçek 2021 Nisan ve Mayıs aylarında 2 ay süresince paylaşılmıştır. Bu şekilde 225 ortaokul ve liselerde müzik dersine giren öğretmenden ölçeklere geri bildirim sağlanmıştır. Bu kapsamda çalışma kolayda örneklem ilkelerine dayalı olarak 225 ortaokul ve lise müzik öğretmeni katılımcısı üzerinde yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Özmenteş (2011) tarafından geçerlik ve güvenilirlik testi gerçekleştirilen “Müzik Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği” ve Sünbül ve Arslan (2006) tarafından geliştirilmiş olan Öğretmen Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Müzik Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği tek boyutlu yapıda ve 23 maddeden oluşmaktadır. Bu çalışmada Müzik Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeğinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ,91 olarak hesaplanmıştır. Müzik Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği puanlandırılması “kesinlikle katılmıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” arasında değişen 5’li Likert formunda derecelendirmeye göre yapılmaktadır. Diğer taraftan ‘Öğretmen Yeterlik Ölçeği’ tek boyutlu bir yapıda ve 10 maddeden oluşmaktadır. Öğretmen Yeterlik Ölçeği’nin bu çalışma örneklemini üzerinde gerçekleştirilen Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ,89’dur. Bu iki ölçeğin müzik öğretmenleri örnekleminde kullanımı açısından yüksek düzeyde güvenilirlik ve geçerliğe sahip olduğu söylenebilir.

Veri Analiz Teknikleri

Çalışma kapsamında Öğretmenlik Genel Öz-Yeterlikleri ve Müzik Öğretimi Öz-Yeterlikleri ölçeklerinin müzik öğretmenlerine uygulanması sonucu elde edilen verilerin analizinden önce normal dağılım sergileyip sergilemedikleri basıklık ve çarpıklık katsayıları dikkate alınarak incelenmiştir (Yurt ve Sünbül, 2014). Bu kapsamda öğretmenlik genel öz-yeterlikleri ve müzik öğretimi öz-yeterliklerine ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olduğu görülmüş ve teknoloji entegrasyonu öz-yeterliği ölçeğinin puanlarının normal dağılım sergilediği kabul edilmiştir. Verilerin analizinde, araştırmaya katılan müzik öğretmenlerin öğretmenlik genel öz-yeterlikleri ve müzik öğretimi öz-yeterliklerini cinsiyet ve okul kademesi değişkenine göre karşılaştırmak için t-testi kullanılırken; katılımcıların yaş değişkenlerine göre öğretmenlik genel öz-yeterlikleri ve müzik öğretimi öz-yeterliklerini karşılaştırmak için ANOVA (tek yönlü varyans analizi) testi uygulanmıştır.

Bulgular

Tablo 1’de müzik öğretmenlerinin müzik öğretimi öz-yeterlik puan ortalamasının $4,01 \pm 0,64$ ve öğretmenlik genel öz-yeterlik puan ortalaması ise $3,39 \pm 0,56$ olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara göre müzik öğretmenlerinin müzik öğretimi öz-yeterlikleri yüksek buna karşın öğretmenlik genel öz-yeterlikleri ise orta düzeydedir.

Tablo 1. Müzik Öğretmenlerinin Öğretmenlik Genel Öz-Yeterlikleri ve Müzik Öğretimi Öz-Yeterliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	Ss
Müzik Öğretimi Öz-yeterlik	225	2	5	4,01	0,64
Öğretmenlik Genel Öz-yeterlik	225	2	5	3,39	0,56

Tablo 2 incelendiğinde müzik öğretmenlerinin müzik öğretimi öz-yeterliklerinin cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$). Buna karşın öğretmenlik genel öz-yeterlik ölçęi puan ortalamalarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık söz konusudur. Grupların ortalamalarına göre bayan müzik öğretmenlerinin öğretmenlik genel öz-yeterlikleri anlamlı olarak yüksek düzeydedir.

Tablo 2. Müzik Öğretmenlerinin Öğretmenlik Genel Öz-Yeterlikleri ve Müzik Öğretimi Öz-Yeterliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss		
Müzik Öğretimi Öz-yeterliği	Kadın	125	3,97	,651	,871	,385
	Erkek	100	4,05	,631		
Öğretmenlik Genel Öz-yeterliği	Kadın	125	3,51	,596	-3,727	,000
	Erkek	100	3,23	,522		

Tablo 3'te müzik öğretmenlerinin müzik öğretimi öz-yeterlikleri ve öğretmenlik genel öz-yeterlikleri yaş değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Analizlere göre gerek müzik öğretimi öz-yeterlikleri gerekse de öğretmenlik genel öz-yeterlikleri yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Sheffe testi analizlerine 30 yaş altı müzik öğretmenlerinin 30 yaş üstü meslektaşlarından anlamlı düzeyde düşük müzik öğretimi öz-yeterlikleri ve öğretmenlik genel öz-yeterliklere sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 3. Müzik Öğretmenlerinin Öğretmenlik Genel Öz-Yeterlikleri ve Müzik Öğretimi Öz-Yeterliklerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		N	\bar{X}	Ss		
Müzik Öğretimi Öz-yeterlik	20-29	35	3,74	,60	3,670	,013
	30-39	43	4,08	,62		
	40-49	89	3,97	,64		
	50 ve Üstü	58	4,17	,64		
Öğretmenlik Genel Öz-yeterlik	20-29	35	2,92	,25	11,280	,000
	30-39	43	3,40	,59		
	40-49	89	3,44	,61		
	50 ve Üstü	58	3,58	,54		

Tablo 4'te müzik öğretmenlerinin müzik öğretimi öz-yeterlikleri ve öğretmenlik genel öz-yeterlikleri okul kademesi değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Analizlere göre gerek müzik öğretimi öz-yeterlikleri gerekse de öğretmenlik genel öz-yeterlikleri okul kademesi (ortaokul-lise) değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Tablo 4. Müzik Öğretmenlerinin Öğretmenlik Genel Öz-Yeterlikleri ve Müzik Öğretimi Öz-Yeterliklerinin Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması

	Okul Kademesi	N	\bar{X}	Ss	t	p
Müzik Öğretimi Öz-yeterlik	Ortaokul	136	3,95	,67	-1,543	,124
	Lise	89	4,09	,59		
Öğretmenlik Genel Öz-yeterlik	Ortaokul	136	3,35	,59	-1,315	,190
	Lise	89	3,45	,56		

Tablo 5’ de, müzik öğretmenlerinin öğretmenlik genel öz-yeterliklerinin müzik öğretimi öz-yeterliklerini yordama düzeyine ilişkin regresyon analizi sonuçları görülmektedir. Analizlere göre öğretmenlik genel öz-yeterlik ölçeği puanlarının müzik öğretimi öz-yeterlik ölçeği puanları üzerindeki etkisini gösteren regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir ($R=0,32$; $R^2=0,103$; $p<0,05$). Müzik öğretmenlerinin müzik öğretimi öz-yeterliklerini puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık %10’u öğretmenlik genel öz-yeterliklerinden kaynaklanmaktadır. Bu anlamlı ve yüksek düzeyde bir etkiye işaret etmektedir. Hesaplanan standardize yol katsayılarına ait anlamlılık değerleri incelendiğinde, müzik öğretimi öz-yeterliklerini yordayıcı değişken olarak öğretmenlik genel öz-yeterliğinin anlamlı etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır ($p<0,05$).

Tablo 5. Müzik Öğretmenlerinin Öğretmenlik Genel Öz-Yeterliklerinin Müzik Öğretimi Öz-Yeterliklerini Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

	Beta (β)	Standart Hata	Standardize Beta (β)	t	p
(Constant)	2,804	,241		11,632	,000
Öğretmenlik Genel Öz-yeterlik	,355	,070	,321	5,059	,000

$R=0,32$; $R^2=0,103$; $F=25,59$

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada müzik öğretmenlerinin öğretmenlik genel öz-yeterlikleri ve müzik öğretimi öz-yeterlikleri bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre ortaokul ve lise müzik öğretmenlerinin öğretmenlik genel öz-yeterlikleri orta düzeyde buna karşın müzik öğretimi öz-yeterlikleri ise yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu bulgular Bergee ve Grashel (2002), Madura, (2000), Madura Ward-Steinman, (2007), Schunk & Zimmerman (2006), Ünlü ve arkadaşları (2008), Watson (2010), Yeşilyurt (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmaların tamamında genellikle branş öğretmenlerinin alanlarına özgü yeterlikleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Bergee ve Grashel’e (2002) göre etkili bir müzik öğretmenliği profili birçok kişisel ve profesyonel yeterliği içerir. Bunların arasında öğretmen öz-yeterliği kilit bir rol oynar ve müzik öğretmenlerinin etkinliğinin değerlendirilmesinde ön plana çıkar. Schunk & Zimmerman’a (2006) göre bir alana özgü üst düzey yetkinliklerin gelişiminde kişilerin bilişsel ve

psikomotor alanlarda gerçekleştirdiği çok yönlü öğrenme-öğretme süreçleri onların öz yeterliklerini etkilemektedir. Bu nedenle alana özgü yeterlikler planlı öğretim süreçleriyle etkin bir şekilde geliştirilebilirler. Öğrencilerin öz-yeterliği üzerine artan araştırmalara rağmen, müzik öğretmenlerinin müzik sınıfındaki öz-yeterlikleri üzerine hala yetersiz araştırma söz konusudur. Öğretmen öz-yeterlik inançlarının zamanla güçlendirilebileceğini bulan Bergee ve Grashel (2002) bununla birlikte Madura (2000) ve Madura Ward-Steinman (2007) öğretmenlerin çeşitli sınıf seviyelerinde doğaçlama öğretiminde genel öz-yeterliklerinde kısmi sorunlar olduğunu tespit etmiştir. Watson'a (2010) göre müzik öğretmeni alana özgü öz-yeterliliği durumsal ve bağlamsal özellikler taşımaktadır. Alana özgü öz-yeterliği etkileyebilecek birden fazla değişken olduğu için, özellikle öğretmenlerin kendi hareket gelişimi ve güven düzeyi önemlidir.

Araştırmada ulaşılan bulgulardan bir diğeri ise müzik öğretmenlerinin genel öz-yeterlikleri ve müzik öğretimi öz-yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması konusundadır. Öğretmenlik genel öz-yeterlikte cinsiyete göre farklılık bulunmazken, müzik öğretimi öz-yeterliklerinde anlamlı farklar gözlenmiştir. Özellikle kadın müzik öğretmenlerinin müzik öğretimi öz-yeterliklerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu bulgular Biasutti ve Concina (2018), Kara (2021), Koyuncuoğlu (2021), Mahmudoğlu (2019), Sahin, Akturk, ve Schmidt (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Biasutti ve Concina (2018) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma müzik öğretmenlerinin öğretim becerileri, müzikal yetenekle ilgili inançlar, öğretim deneyimi ve cinsiyet gibi kişisel ve mesleki özelliklerini içeren çok boyutlu bir model tarafından genel bir müzik öğretmeni öz-yeterlik puanının tahmin edilebileceğini göstermiştir. Mahmutoğlu'nun (2019) çalışmasında ise kadın öğretmenlerin alanlarına özgü daha güçlü pedagojik yetkinlikler gösterdikleri ve öğretim yöntemlerini etkili bir şekilde kullandıkları görülmüştür.

Araştırmada ele alınan bir değişken ise yaşa göre müzik öğretmenlerinin öğretmenlik genel öz-yeterlikleri ve müzik öğretimi öz-yeterliklerinin karşılaştırılması konusundadır. Çalışmada her iki öz-yeterlikte yaş değişkeni açısından anlamlı farklar gözlenmiştir. Müzik öğretmenlerinin yaşı arttıkça öğretmenlik genel öz-yeterlikleri ve müzik öğretimi öz-yeterliklerinin arttığı gözlenmiştir. Bu bulgular Anderson, Greene ve Loewen (1988), TschannenMoran, Hoy ve Hoy (1998), Kara (2020), Ross (1994), Simsar ve Jones'un (2021) gerçekleştirdiği araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Anderson ve arkadaşlarına (1998) göre çalışan bireyler açısından öz yeterliliği etkileyebilecek en önemli değişken mesleki kıdem ve yaştır. Anderson, Greene ve Loewen (1988) ve TschannenMoran, Hoy ve Hoy (1998) öğretmenlerin yeterliğinin daha fazla yıllık deneyimle değişime dirençli hale geldiğini bulmuşlardır. Ross (1994) gerçekleştirdiği çalışmada öğretim süresindeki artışla birlikte genel öğretim yeterliğinde bir artış olduğunu ortaya koymuştur. Ross (1994), öğretmenlerin mesleki eğitimde de olabilecek diğer öğretmenlerin algılarından ve karşılaştırmalarından etkilenmeleri nedeniyle öz-yeterlik artışlarının azalmış görünebileceğini belirtmiştir. Araştırmalar ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine anlamlı ve katılımcı bir şekilde odaklandıklarında, genellikle öğrenilen bilgilerin uygulanmasıyla birlikte zaman içerisinde yüksek öz-yeterlikle sonuçlanabileceğini göstermiştir (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Henson, 2001; Knight & Boudah, 1998).

Araştırmada ulaşılan son bulgu ise müzik öğretmenlerinin öğretmenlik genel öz-yeterliklerinin müzik öğretimi öz-yeterliklerini yordama düzeyine ilişkin regresyon analizi sonuçlarıdır. Analizlere göre öğretmenlik genel öz-yeterliği anlamlı ve yüksek düzeyde müzik öğretimi öz-yeterliklerini artırmaktadır. Bu kapsamda müzik öğretmenlerinin öğretmenlik genel öz-yeterliklerinin geliştirilmesiyle müzik öğretimi öz-yeterliklerinin de gelişeceğini varsayabiliriz. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak bazı öneriler geliştirilmiştir: Müzik öğretmenlerine hizmet içi eğitim programları düzenleyerek öğretmenlik genel öz-yeterlikleri ve müzik öğretimi öz-yeterliklerinin gelişimine katkıları sağlanabilir. Farklı bölgelerdeki özel ve devlet okullarda da benzer çalışmalar yapılarak sonuçlar test edilebilir. Müzik Öğretmenlerinin öğretmenlik genel öz-yeterlik ve müzik öğretimi öz-yeterlik kavramı ile ilgili sahip oldukları kavram yanılgıları araştırılabilir. Müzik öğretmenlerine kişiselleştirilmiş mesleki gelişim uygulamaları gerçekleştirilerek öğretmenlik genel öz-yeterlikleri ve müzik öğretimi öz-yeterlikleri kazanımları sağlanabilir. MEB öncülüğünde öğretmenlerin öğretmenlik öz-yeterliklerinin nasıl artırılacağına ilişkin stratejik eylem planları hazırlanabilir. Gelecek çalışmaların müzik öğretmenlerinin öğretmenlik genel öz-yeterlikleri ve müzik öğretimi öz-yeterliklerini geliştirmek üzere deneysel ve eylem araştırmalarına odaklanması önerilir.

Kaynaklar

- Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34, 148–165
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York, NY: Freeman.
- Bergee, M. J., and Grashel, J. W. (2002). Relationship of generalized self-efficacy, career decisiveness, and general teacher efficacy to preparatory music teachers' professional self-efficacy. *Missouri Journal of Research in Music Education*, 39, 4-20.
- Biasutti, M. ve Concina, E. (2018). The effective music teacher: The influence of personal, social, and cognitive dimensions on music teacher self-efficacy. *Musicae Scientiae*. 22(2):264-279.
- Brodie, K. & Chimhande, T. (2020). Teacher talk in professional learning communities. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology (IJEMST)*, 8(2), 118-130.
- Büyükkaragöz, S., & Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen adayı öğrencilerinin öğretmenlik yeterlik düzeyleri, başarı düzeyleri, ve mesleki tutumları ile bunlar arasındaki ilişkiler. İçinde Dokuz Eylül Üniversitesi Kongre Kitabı (ss. 167-181). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.
- Caprara, G. V.; Barbaranelli, C.; Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473–490.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15–25.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Deniz, J. ve Gündoğdu, P. (2008). Müzik öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 27, 119-134.


- Deniz, J. Ve Kürücü, N. (2019). Müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretimi öz yeterlilik algılarının incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 34, 112-126
- Doğru, O. (2020). An Investigation of Pre-service Visual Arts Teachers' Perceptions of Computer Self-Efficacy and Attitudes Towards Web-based Instruction. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 6(4), 629-637.
- Granziera, H., Perera, H. N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: a social cognitive view. *Contemp. Educ. Psychol.* 58, 75–84. doi: 10.1016/j.cedpsych.2019.02.003
- Henson, R. K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 819–836.
- Hoy, W. K., & Hoy, A. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27, 279– 300.
- Kaleli, Y. S. (2020). Investigation of the Relationship between Pre-service Music Teachers' Attitudes towards Teaching Profession and their Self-efficacy Beliefs. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 6(4), 580-587.
- Kaleli, Y. S. (2021). An Investigation of Pre-Service Music Teachers' Self-Regulatory Skills. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES)*, 3(3), 548-562. <https://doi.org/10.46328/ijonSES.226>
- Kara, S. (2020). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretmenlik öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 49-73
- Kara, S. (2021). An Investigation of Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK) Competencies of Pre-Service Visual Arts Teachers. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 4(3), 527-541. <https://doi.org/10.46328/ijte.184>
- Kilicoglu, E. (2019). Planning Skills of the Prospective Elementary School Teachers in Mathematics Course. *Journal of Education in Mathematics, Science and Technology (IJEMST)*, 7(4), 349-366.
- Kilincer, O. (2021). An Investigation of Pre-service Music Teachers' Attitudes towards Online Learning during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 5(4), 587-600. <https://doi.org/10.46328/ijtes.304>
- Klassen, R.M., & Chiu, M.M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction. Teacher gender, years of experience, job stress. *J Educ Psychol.* 102:741–56. 10.1037/a0019237
- Klassen, R.M., Tze, V.M.C., Betts, S.M.& Gordon, K.A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009. Signs of progress or unfulfilled promise? *Educ Psychol Rev.* 23:21–43. 10.1007/s10648-010-9141-8
- Knight, S., & Boudah, D. J. (1998). Participatory research and development. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- Koyuncuoglu, O. (2021). An Investigation of Graduate Students' Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK). *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 9(2), 299-313. <https://doi.org/10.46328/ijemst.1446>
- Liu, H., Chu, W., & Wang, Y. (2021). Unpacking EFL Teacher Self-Efficacy in Livestream Teaching in the Chinese Context. *Frontiers in Psychology*, 12, 717129. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.717129>

- Madura Ward-Steinman, P. (2007). Confidence in teaching improvisation according to the K-12 achievement standards: Surveys of vocal jazz workshop participants and undergraduates. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 172, 1–16.
- Madura, P. D. (2000). Vocal music directors' confidence in teaching improvisation as specified by the National Standards for Arts Education: A pilot study. *Jazz Research Papers*, 20,31–37.
- Mahmutoğlu, S.A. (2019). Görsel sanatlar öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinin incelenmesi .[Investigation of visual arts teachers' special field competencies] (Unpublished Master Thesis). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Nessipbayeva, O. (2012). The competencies of the modern teacher. Erişim: 10.10.2021, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED567059.pdf>
- Ortan, F., Simut, C., & Simut, R. (2021). Self-Efficacy, Job Satisfaction and Teacher Well-Being in the K-12 Educational System. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 18(23), 12763. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312763>
- Özmenteş, S. (2011). Müzik öğretimine yönelik özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi, 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 159-165. <http://iconte.org/FileUpload/ks59689/File/027.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: clearing up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Perera, H. N., Calkins, C. & Part, R. (2019). Teacher self-efficacy profiles: determinants, outcomes, and generalizability across teaching level. *Contemp. Educ. Psychol.* 58, 186–203. doi: 10.1016/j.cedpsych.2019.02.006
- Ross, J. A. (1994). The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 10, 381–394.
- Sahin, I., Akturk, A.O. & Schmidt, D. (2009). Relationship of Preservice Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge with their Vocational Self-Efficacy Beliefs. In I. Gibson, R. Weber, K. McFerrin, R. Carlsen & D. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2009--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 4137-4144). Charleston, SC, USA: Association for the Advancement of Computing in Education.
- Sarikaya, M. (2021). An Investigation of the Relationship between COVID-19 Anxiety and Burnout among Music Teachers. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES)*, 3(4), 789-806. <https://doi.org/10.46328/ijonSES.274>
- Schunk, D. H., Zimmerman, B.J., (2006). Competence and control beliefs: distinguishing the means and ends. (Eds). Alexander P. A., Winne P. H., *Handbook of Educational Psychology*, Pp: 349-367, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- Simsar, A. & Jones, I. (2021). Field Experiences, Mentoring, and Preservice Early Childhood Teachers' Science Teaching Self-Efficacy Beliefs. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES)*, 3(3), 518-5534. <https://doi.org/10.46328/ijonSES.127>

- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2017). Teacher stress and teacher-efficacy: relations and Consequences. In: McIntyre TM, McIntyre SE, Francis JD, editors. *Educator Stress: Aligning Perspectives on Health, Safety and Well-Being*. Cham: Springer International Publishing; p. 101–25.
- Smith, C. R., & Delgado, C. (2021). Developing a Model of Graduate Teaching Assistant Teacher Efficacy: How Do High and Low Teacher Efficacy Teaching Assistants Compare?. *CBE Life Sciences Education*, 20(1), ar2. <https://doi.org/10.1187/cbe.20-05-0096>
- Sünbül, A. M.(1996). Öğretmen niteliği ve geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4, 597-608.
- Sünbül, A. M., & Arslan, C. (2006). Öğretmen yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 1-16.
- Teacher Competence İn Higher Education. (2010). *The chapter from book*. Erişim: 1.09.2021, <http://www.egyankosh.ac.in/bitstream/123456789/24676/1/Unit6.pdf>
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk, Hoy A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching Educ.* 17, 783–805. 10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.
- Uçan, A. (1996). İnsan ve Müzik. *İnsan ve Sanat Eğitimi Müzik Ansiklopedisi Yayınları*, Ankara II Basım.
- Ültanır, E. (1998). Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin mesleki algılarının karşılaştırılması. 7. Eğitim Bilimleri Kongresi, Konya
- Ünlü, H. Sünbül, A.M. ve Aydos. L. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin birlikte çalışma yeterlilikleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 37, 195-203.
- Ünlü, H., Aydos, L. ve Sünbül, A.M. (2008). Beden eğitimi öğretmenleri yeterlilik ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, (2) 23-33.
- von Muenchhausen, S., Braeunig, M., Pfeifer, R., Göritz, A. S., Bauer, J., Lahmann, C., & Wuensch, A. (2021). Teacher Self-Efficacy and Mental Health-Their Intricate Relation to Professional Resources and Attitudes in an Established Manual-Based Psychological Group Program. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 510183. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.510183>
- Wang, L. (2022). Exploring the Relationship Among Teacher Emotional Intelligence, Work Engagement, Teacher Self-Efficacy, and Student Academic Achievement: A Moderated Mediation Model. *Frontiers in Psychology*, 12, 810559. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.810559>
- Wettstein, A., Ramseier, E., & Scherzinger, M. (2021). Class- and subject teachers' self-efficacy and emotional stability and students' perceptions of the teacher-student relationship, classroom management, and classroom disruptions. *BMC Psychology*, 9(1), 103. <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00606-6>
- Yeşilyurt, E. (2011). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterliklerine Yönelik Yeterlik Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 71-100
- Yurt, E. & Sünbül, A.M. (2014). The Adaptation of the Sources of Mathematics Self-Efficacy Scale for Turkish Context. *Education & Science*, 39(176), 145-157
- Yurt, E. (2014). The Predictive Power of Self-Efficacy Sources for Mathematics Achievement. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 39(176), 159-169.

Woods, K., Wendt, J. L., Barrios, A., & Lunde, R. (2021). Digital examination of the relationship between generation, gender, subject area, and technology efficacy among secondary teachers in the United States. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 4(4), 589-604. <https://doi.org/10.46328/ijte.126>

Yazar Bilgileri

Volkan Burak KİBİCİ <http://orcid.org/0000-0003-0482-1298>

Hakkari Üniversitesi. Eğitim Fakültesi. Güzel
Sanatlar Eğitimi Bölümü. Müzik Eğitimi Anabilim
Dalı.

Hakkari, Türkiye

İrtibat yazar e-posta (Contact e-mail):

volkanburakkibici@hakkari.edu.tr



Uzaktan Eğitim Dil Öğrenim Süreçlerinde Özgün Araç Kullanımı

Tuğçe Kalkan ^{ID}
Milli Eğitim Bakanlığı

Bu makaleye atıf için (To cite this article):

Kalkan, T. (2022). Uzaktan Eğitim Dil Öğrenim Süreçlerinde Özgün Araç Kullanımı [Evaluation of Authentic Material Usage in Distance Education Language Learning Processes]. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi) [Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal)]*, 6(1), 77-91.

Makale Türü (Paper Type):

Araştırma (Research)

Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi):

Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi); bilimsel ve hakemli bir dergi olarak yılda iki kez yayınlanmaktadır. Bu dergide; bilim, eğitim, sanat veya teknoloji ile ilgili özgün kuramsal çalışmalar, literatür incelemeleri, araştırma raporları, sosyal konular, kitap incelemeleri ve araştırma makaleleri yayınlanmaktadır. Dergiye yayınlanmak üzere gönderilen makalelerin daha önce yayınlanmamış veya yayınlanmak üzere herhangi bir yere gönderilmemiş olması gerekmektedir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışma amaçları için kullanılabilir. Makalelerinin içeriğinden sadece yazarlar sorumludur. Dergi, makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımı ile ilgili olarak doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, eylem, talep, işlem, maliyet veya zarardan sorumlu değildir.

Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal):

Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal) is published twice a year as a scientific and refereed and journal. In this journal, original theoretical works, literature reviews, research reports, social issues, psychological issues, curricula, learning environments, book reviews, and research articles related to science, education, art or technology are published. The articles submitted for publication must have not been published before or sent to be published anywhere. This article may be used for research, teaching, and private study purposes. Authors alone are responsible for the contents of their articles. The journal owns the copyright of the articles. The publisher shall not be liable for any loss, actions, claims, proceedings, demand, or costs or damages whatsoever or howsoever caused arising directly or indirectly in connection with or arising out of the use of the research material.

Uzaktan Eğitim Dil Öğrenim Süreçlerinde Özgün Araç Kullanımı

Tuğçe Kalkan

Makale Bilgisi

Makale Tarihi

Gönderim Tarihi:
25 Mart 2021

Kabul Tarihi:
13 Kasım 2021

Anahtar Kelimeler

Özgün araç
Uzaktan öğretim
Yabancı dil öğretimi
Öğretmen bilişi
Öğrenci inancı

Öz

Geçmişten günümüze girdinin dil öğrenim süreçlerine olan katkısı yadsınamaz bir gerçek olmuştur. Bu girdinin sunulmasında kullanılmakta olan dil öğretim araçları ise birçok değişim geçirmiştir. Buna paralel olarak öğretmen bilişi ve öğrenci inanışları da evrilir. Teknolojinin etkisi, yaşanan coğrafya ve dil edinim amaçlarının da bu değişimlerde etkisi bulunmaktadır. Dil öğretiminde tespit edilen sorunların uygulamalı dilbilim aracılığıyla çözüme ulaştırılması süreçlerinde COVID-19 pandemi sürecinde öne çıkan başlıklardan birkaçı dil girdisinin öğrenciye sunulması, özgün araç, öğretmen bilişi ve öğrenci inancı olmuştur. Bu çalışmanın amacı COVID-19 pandemi süreci öncesi ve sonrasında dil öğretimde anlaşılabilir girdiye ulaşmada özgün aracın, öğretmen bilişinin ve öğrenci inancının önemine değinmektir.

Evaluation of Authentic Material Usage in Distance Education Language Learning Processes

Article Info

Article History

Received:
25 March 2021

Accepted:
13 November 2021

Key Words

Authentic material
Distance education
Foreign
language teaching
Teacher cognition
Student belief

Abstract

The contribution of input from past to present to language learning processes has been an undeniable fact. The language teaching tools used in presenting this input have undergone many changes. Concordantly, teacher cognition and learner beliefs evolve. The effect of technology, geography and language acquisition purposes also have an impact on these changes. In the process of resolving the problems identified in language teaching through applied linguistics, the presentation of language input to the learner, authentic material, teacher cognition and student belief were some of the prominent topics during the COVID-19 pandemic process. The aim of this study is to mention the importance of the authentic material, teacher cognition and student belief in reaching comprehensible input in language teaching before and after the COVID-19 pandemic process.

Giriş

Çevresel etmenlerden ayrı tutulması mümkün olmayan dil öğrenim süreçleri COVID-19 pandemisi ile değişmektedir. Bu değişimin en önemli etkisi dil ediniminde ana unsur olan girdi ve girdinin öğrenciyi sunulmasında ortaya çıkar. Bu süreci anlamak için öncelikle girdinin geçmişten bu yana dil öğretimindeki yerine bakılmalıdır. İkinci dil edinimi sürecinde en önemli etmenlerden biri olan girdi bugüne kadar birçok farklı kuramcı tarafından ele alınmıştır. Girdi, hedef dile ait yazılı veya sözlü iletişimde anlama ulaşılmasını sağlayan verilerin tümüdür. İletişimin en temel unsurlarından olması sebebiyle bütün kuramcılar tarafından önemi kabul edilmiştir. Krashen'a (1982) göre öğrenciyi seviyesinin biraz üzerinde girdi sağlanmalıdır. Bu girdinin anlaşılabilir olması için öğrencinin duygusal filtresine yakalanmaması önemlidir. Yani girdinin edinilmesi öğrencinin üst seviyede kaygılı olması durumlarında gerçekleştirilemez.

Girdiyi İşleme Kuramı ise her girdinin algılanmalı girdiye dönüşmediğinin ve dikkat vermenin önemli olduğunun altını çizmektedir. Etkileşim Kuramı etkileşimsiz (poster, tabela vb.) girdi ve etkileşimli (sohbet, tartışma vb.) girdi arasındaki ayrıma dikkat çeker. Genel olarak tüm kuramlarda kişinin dile maruz kalmasının önemli olduğu görülmektedir. Bu girdiyi sağlamada araçların önemi büyüktür. Tomlinson'a (2012) göre dil öğrenmeyi kolaylaştıran her şey dil edinimi için bir araçtır. Bu araçlar bilgi veren, eğitip pratik şansı sunan, dili deneyimleme yardımcı olan, kazanımsal özellikler içererek öğrenciyi dili kullanmaya ve keşfe dayalı öğrenmeye teşvik eden niteliklerde olabilir. Her öğrencinin kendine has olan farklı öğrenim biçemlerine yönelik araçlar daha geçerli olsa da ticari kaygılar araçları daha çok belirtik öğretim odaklı kılar. Tomlinson analizlerine eskiden araç geliştirmeye yeterli önemin verilmediği fakat günümüzde MATSDA, MICELT, TESOL ve Igse gibi birçok kurum ve kuruluşun bu konuyla ilgilendiğini dile getirir. Araç geliştirme aynı zamanda deneysel bir alandır ki bu deneylerin sonuçları alanda iyileştirmeye yardımcı olabilir. Bu çalışmanın bulgular kısmında, fiziksel etkileşimin azaldığı pandemi sürecinde girdinin sağlanması sorunu çözüme ulaştırılırken özgün araç kavramının daha da önem kazanması gerektiği ve hem öğrencilerin hem yönlendirici konumundaki dil öğretmenlerinin biliş ve inanışlarının özgün aracın kullanımı yönünde geliştirilmesinin pandemi ve sonrası dönem için önem arz ettiği sunulacaktır.

Özgün Araç

Tomlinson belirtik dil öğretim sunan kitapların aksine 2DE çalışmalarında öğrencinin gerçek dünyada kullanılan iletişimsel dile ulaştırılmasının öneminden bahseder. Öğrencinin bu beceriye ulaşmasını sağlayacak anlamlı iletişim becerileri ve güdülenme kaynağı araçlar ise otantik / özgün araçlardır.

Girdinin Sağlanmasında Özgün Araç Kullanımının Önemi

Öğretim amacı yerine iletişim amacı güden araç özgündür. Yani dili pratik ettiren değil; bir dil kazanımı sebebiyle öğrenciyi iletişime katan araç özgündür. Bu araç yerli konuşmacı tarafından üretilmiş olmak zorunda değildir. Görevsel olarak da hayattan bir konu olma zorunluluğu taşımaz; sınıf içinde oluşturulan bir görev de

olabilir. Bir resim çizilmesi dahil olmak üzere tüm hayata dair beceriler sınıf ortamında kullanılan özgün araçlara dahil edilebilir. Kitap üzerinde gösterilen bir örnek yerine gerçek hayatta kullanılan bir tren bileti ya da basitleştirilmiş dil öğretim ses dosyaları (podcast) yerine öğrencinin gerçekten ilgisini çekerek kulak kabartacağı hedef dilde yayın yapan ses dosyalarının tercih edilmesi birkaç otantik / özgün araç örneğidir.

Günümüzde konuyla ilişkili araştırma yapan Castillo vd. (2017) araç üretimi safhasında özellikle özgünlük vurgusu yapar. Öncelikle özgün araç geliştirmede alanyazında yer alan karşıt görüşlere yer veren araştırmacılar Peacock'un (1997) bu araçların öğrencinin katılım ve dikkatini arttıracığı düşüncesinden yola çıksalar da Brown ve Menasche'nin (2007) sınıf ortamında sunulan hiçbir aracın özgün olamayacağı düşüncesini de unutmazlar. Öte yandan, Widdowson'ın, aracı özgün yapanın öğrencinin zihin ve duygu dünyasında oluşturduğu değişiklikler, iddiası çalışmalarının temelini oluşturur. Castillo vd. özgün araçların konuşma becerisindeki etkisini incelemek adına çalışmalarını Kolombiya'da bir devlet üniversitesinde A2 seviyesinde İngilizce D2 öğrencileri ile gerçekleştirir. Dile aşinalık kazandırma evresinde eğitsel araçlar gezi videoları ve dünyaca ünlü sporcular ile röportajlardır. İkinci adımda ise öğrencileri hedef dil kullanımına teşvik etmek amaçlanır. Bu bağlamda projelerden biri mektup arkadaşlığı kurmaktır. 9 haftalık süre ile bir yerli konuşmacı ile en az 3 kez mektuplaşma hedeflenir.

Diğer proje ise Neiva bölgesinin turistik tanıtımını haritalar, gastronomik bilgiler, broşürler içeren poster ve sunum hazırlayarak tanıtmaktır. Sonuçlar kendi aracını kendi üreten öğrencinin güdülenme ve etkin katılımının arttırdığı ve dil edinimine büyük yarar sağladığını gösterir. %71 öğrenci kendi hazırladığı bu araçları ilgi çekici ve %70 öğrenci yararlı bulur. Özetle, araç üretiminde ilham almak için en önemli unsur yine öğrencinin kendisidir.

Öğretmen Bilişi

Borg'a (2006) göre öğretmen bilişi bir öğretmenin aldığı eğitim, öğretim hali, bu öğretim esnasında sunduğu araçlar, plan, inanış ve tutumların hepsini kapsamaktadır. Kendisi de ikinci dil öğrenmiş birey olan dil öğretmeni kendi öğrenim stratejilerini öğretimine de yansıtacaktır. Aracı sunan kişinin biliş ve inanışları dil öğrenim süreçlerinin derinden etkiler. Öğretmen bilişi ifadesi öğretmenlerin neredeyse tüm yaşam deneyimlerini kapsar.

Dil öğretmeni, yalnızca kendi ana dilini bilip onu öğretmekte değilse, yabancı dil öğrenmiş bir kişi olarak üstbilişsel dil edinim stratejileri geliştirmiş bir birey olarak bir dil edinim bilişi oluşturmuştur. Daha sonra eğitim fakültesinde aldığı dil öğretim eğitimi ile alana dair biliş oluşturmuş olur. Mesleğe atılmadan önceki staj ve mesleğe atıldığı ilk yıllarda deneyimli öğretmenlerden öğrendikleri de bu bilişin önemli birer parçasıdır. Tüm bu parçaların zihinde oluşturduğu ve öğretmenin sınıf içi uygulamalarını etkileyen, özetle onu o yapan öğretmen bilişi oluşmuş olur.

Konuyla ilgili bir tez çalışması yapan Öztürk (2019) bahsi geçen bilişte öğrenci profili, kurumsal atmosfer, müfredat ve ölçme değerlendirme uygulamalarını içeren kurumsal faktörler, öğretmenlerin doğaçlama kararları ve ders kitabının da etkisi olduğuna inanmaktadır. Öztürk ayrıca 1960lardan bu yana öğretmeni özgür kılacak nitelikte öğretim ortamı oluşturacak çalışmaların yapılmaya başladığını vurgular ve öğretme eylemine önce öğrenilmiş bir davranış olarak bakılıp, daha sonra bu süreci deneyimlerin de etkilediği ve son yıllarda ise düşünce, bilgi ve inanç kavramlarının bütünü olan bilişin asıl etmen olduğu düşüncesi gelişmiş olduğundan bahseder. “Dil Öğretmeni Biliş Kümeleri” adlı kendi öğretmen biliş modelini oluşturan Gökhan Öztürk’ün modeli dil öğretmenlerinin karşılaştığı tüm bağlamları ele alır. Öztürk’ün modeline göre öğretmen yalnızca geçmiş öğrenimlerinden değil karşılaştığı durumlar ve çalıştığı kurumun ilkelerinden etkilenecek de biliş oluşturur ve bu biliş ile karar vererek güncel sınıf uygulamalarına karar verir.

Öğrenci İnanışı

Bireysel farklılıklar kuramcılar tarafından çoğu kez farklı sınıflandırılmıştır. Birçok kuramcıya göre YDÖni etkileyen unsurlardan biri de inanıştır. “Benson ve Lor (1999), üst düzey düşünceler (nitel/çözümlemeli karşısında nicel/deneysel) ve alt düzey inanışlar (dilin ve dil öğrenmenin doğasına ilişkin) ayrımına giderken Mori (1999), dil öğrenmenin zorluğuna ilişkin algı, dil öğrenmede kullanılan stratejilerin ve yaklaşımların etkililiği ve dilsel bilginin kaynağı ayrımlarını yapmıştır” (akt. Ay, 2014). Benson ve Lor’un ifadesi öğrencilerin dil öğreniminin temelini inanışların oluşturduğu şeklinde yorumlanabilir; inanış bireyin çevresini gözlemleyip dil öğrenen ve öğreten kişileri kendi penceresinden yorumlayarak kendine çıkarımlar elde ediş halidir. Bu hal dilin ve o dili öğrenmenin doğasına ait düşüncelerin çıkış noktasıdır. Her bireyin bu doğa ile karşılaşma ve dolayısıyla tepki verme durumları farklıdır; öğretmen de bu farklılıkları hatırında tutarak öğrencileri yönlendirmelidir. Mori’nin bahsettiği üzere öğrencide dile karşı geliştirilmiş zor veya kolay gibi bir algı vardır; bu algı sunulan stratejiler ile yenilenerek dil ediniminde ona yardımcı olunabilir. Örneğin, “Yabancı dilde en önemli unsur kelime öğrenimidir” ifadesi bir inanıştır. Dil öğrenimine karşı bu şekilde bakış açısı oluşturmak öğrencinin doğal bir tepkisidir. Ayrıca inanış güdülenmede olduğunun aksine her zaman harekete geçmek anlamına gelmez. Öğrenci bu süreçte yalnız değildir. Öğrenci ve öğretmen inanışları olmak üzere YDÖnde iki ana inanış kaynağından bahsedebiliriz.

İnanış süreç içinde değişiklik gösteren bir bireysel farklılıktır. Örneğin, kimi zaman güdülenmiş olan öğrenci kimi zaman kaygılanacaktır. Fakat inanışlarla ilgili birçok karşıt görüş vardır; kimi araştırmacılar inanışları bilişsel ve değişme ihtimali olmayan özellikte tanımlarken kimi araştırmacılar inanışların sosyal özellikte olduğunu ve etkileşim ile şekilleneceğini söyler (Abdi ve Asadi 2015). Sosyokültürel kuramcı Rus psikolog Vygotsky insanın bilişsel fonksiyonlarının temelinde sosyal etkileşim olduğunu iddia etmektedir. Bu kuram yalnızca yetişkinlerin ve akranların değil kültürel inanış ve tutumların da öğrenim üzerinde etkili olduğundan bahseder. Yani Vygotsky’ye göre dil öğrenimi sosyal bağlamdan ayrı düşünülemez (Benati ve Vanpatten 2015).

İnanışla ilgili kimi yaklaşımlar şöyle sıralanabilir:

- (a) Kuralcı yaklaşım; önceden belirlenmiş hedeflerin olduğu,

- (b) Üstbilişsel yaklaşım; öğrenilmekte olan dil hakkında konuşularak öğrencilerin öz değerlendirmesiyle inançları ortaya çıktığı,
- (c) Bağlamsal yaklaşım; öğrenci inanışlarının bağlama uyarlandığı (Abdi ve Asadi 2015).

Öğrenci inanış örnekleri ise şu şekilde olabilir:

- İkinci dil bilen kişiler üstün zekalıdır. (Abdi ve Asadi 2015)
- % 43 öğrenci günde bir saatini ayırarak iki yıl içinde 2DE elde edeceklerine inanır. %35'i ise bunu 3-5 yıl alacağına inanmaktadır.
- Öğrencilerin % 50'si yabancı dil öğreniminin eğilimle ilgili olduğuna inanırken %35 kendilerinde böyle bir eğilim olduğunu düşünmektedir.
- Öğrencilerin % 71'i doğru sesletimin önemli olduğuna inanır (Horwitz; akt. Abdi ve Asadi 2015)

Tez çalışmasına Gabriel Garcia Marquez'in "Hayat, insanın yaşadığı değildir; aslolan, hatırladığı ve anlatmak için nasıl hatırladığıdır" sözleriyle başlayan Navarro (2016) bilişi de bu duruma benzetir. Navarro öğrenci bilişinin düşünce, bilgi, inanç ve duyguların hedef dil ile etkileşime geçme hali olarak yorumlar. Genellikle bilinçaltı düzeyde gerçekleşen bu durumun üstbilişsel stratejiler ile bilinç düzeyine çıktığı da görülebilir. Bu biliş daha çok birden fazla yabancı dil bilen öğrencilerde görülür.

Yöntem

Nitel araştırma yöntemleri kullanılacak olan bu çalışmada alanyazın belge taraması ve betimlemeler yapılmıştır. Tarama modeli ve amaçlı örnekleme yöntemi ile yabancı dil öğretimi çerçevesinde kullanılacak olan terimler betimlenmiş ve konunun genel çerçevesi tanıtılmıştır. Sonraki adımda ise yabancı dil öğretimi ve uzaktan eğitim çerçevesinde ortaya çıkan sorunlara dair uygulamalı dilbilim çalışması ile çeşitli önerilere ulaşılmıştır.

Bulgular

Dil girdisinin gerçek dünyada yer aldığı hali deneyimleyebilmesi için öğrenciye sunulan araçların özgün araç niteliği taşıması son derece önemlidir. Özgün araçların dışında kalan öğretim merkezli araçlarda gerçek kullanımdan uzaklaşan ve öğrencinin dil seviyesine göre şekillendirilmiş daha basit cümleler yer alır. Gerçek hayatta dilbilgisel düzene uygun kurulmamış cümleler de konuşucunun karşısına çıkmaktadır (Temizyürek ve Birinci, 2016). Dil öğretiminde girdiye maruz kalmanın önemli olduğu öğretmenler tarafından bilinmesine rağmen özgün araç kullanımı öğretmenin yaygın veya bilinçli olarak gerçekleştirdiği bir eylem değildir. Bunun en önemli sebebi ise öğretmen yetiştirilen okullarda genellikle dil öğretim hedefi ile araç geliştirilme durumudur. Halbuki gerçek dünyada yer alan dili olduğu gibi sunmak hem insan doğasına daha uyumlu hem de dilin edimsel yapısına daha uygun olacaktır. Örneğin, dolmuştan inmek isteyen hiçbir vatandaş "Bu dolmuştan sizin uygun gördüğünüz bir yerde inebilir miyim, lütfen?" gibi bir ifade kullanmaz. Fakat özgün olmayan araçlarda bu gibi ifadelerle karşılaşmamız mümkündür. Deniz (2019) de bu durumu tablo halinde sunar:

Tablo 1. Gerçek Dünyada Dil

Kategori	Dil Yapısı	Örnek İfade
Ücreti Sorma	ne kadar?	Mezitli ne kadar? Bir kişi Mezitli ne kadar?
	kaç lira?	Çarşı kaç lira? Bir kişi Pozcu kaç lira?
Şoförün Yolcunun Nerede İneceğini Sorması	nereye iniyor?	Davultepe nereye iniyor?
	nereye inecek?	
	nereye ineceksiniz?	Nereye ineceksiniz?
	var mı? +DA inen var mı? +DA inecek var mı +DA inmek isteyen var mı?	Başka Davultepe var mı? Başka Tece'de inen var mı? Mezitli'de inmek isteyen var mı?

Kullanımsal dilin önemine değinen Deniz tabloyu açıklarken “Sular’dan geçer mi?” ve “Kart geçer mi?” cümlelerinde geçmek fiiline dikkati çeker. Bu örnekte iki farklı anlamda kullanılan bu fiil Türkçe yabancı dil olarak öğretilirken bu fiilin anlamlarının ve örnek kullanımının ise aşamalandırılıp verilmesi gerektiğini söyler. Kullanımdaki dil girdisinin öğrenciye sunulması onun gerçek dünyadaki dile ulaşmasını kolaylaştırır.

Özgün araç ve konuşma becerisine olumlu etkisini inceleyen Ginaya vd. (2019) de öğrencilerin tümdengelimsel öğretim ile konuşma becerisinde iletişim kurmak yerine sessiz kalmayı tercih ettikleri ve onları konuşmaya teşvik edecek özgün araçlara ihtiyaç olduğu düşüncesinden yola çıkarak özgün araç kullanımı ile oluşturulan tümevarımsal öğretimin konuşma becerisine olumlu etkisi olup olmayacağını araştırır. Araştırmacılar Endonezya’nın State Polytechnic of Bali üniversitesinde Seyahat ve Turizm İşletmesi bölümünde eğitim gören 61 öğrenci ile bir çalışma gerçekleştirir. Çalışmanın ön ve son test sonuçlarını karşılaştıran araştırmacılar kontrol grubuna (63.05) oranla deney grubunun (84.43) konuşma becerisinde ilerleme kaydettiğini tespit eder. Gerçek hayattan ve öğrenim gördükleri bölüme dair konuların (Ekoturizm ve Sürdürülebilir Turizm) sohbet konusu seçildiğinde, bilgi ve fikir sahibi olarak hazırbulunuşluğu olan bu öğrencilerin, daha yenilikçi, yaratıcı, işbirlikçi ve eleştirel oldukları ve böylelikle farkında olmadan yabancı dil deneyimi yaşadıkları görülmüştür. Yani yönlendirici olarak öğretmenin eğlenceli ve etkileşime dayalı etkinlikler oluşturduğunda öğrencinin ilgisini çekerek öğreniminde ve güdülenmesinde olumlu sonuçlar alacaktır. Tümdengelimsel uygulamalara yönelik öğrenci algısı sormacasında öğrencilerin %3’ü nötr, %22’si çok mutlu ve %75’i mutlu olduklarını dile getirir. Sonuçlara göre öğrencilerin geneli keşfederek öğrendiği ve gerçekten kendi öğrenim gördüğü alana ilişkilendirebildiği dil öğrenim aracı ile karşılaştığında iletişim becerilerini geliştirebilecek güdülenmeye ulaşabilmektedir.

Özgün araç günümüzde de yalnızca sözlü becerileri değil yazılı becerileri geliştirme amacıyla da kullanılmaktadır. Anadili İngilizce olan bireyler için yazılmış çizgi romanların birer özgün araç olabileceğini düşünen Raihan (2017) bu aracın yazma becerisine olan etkisini değerlendiren bir tez yazar. Raihan’ın bu seçiminin altında çizgi romanların öğrencide heyecan, gizem, macera ve daha birçok duygu uyandırıp onu üretici becerilerde aktif olmaya teşvik etme özelliği vardır. Başlangıcı, ortası ve sonu belli bir hikaye anlatır ki bu hikaye gündelik hayattan seçilip görsel olarak ifade edildiğinde anlaşılması mümkündür. Ön ve son test

sonuçlarını karşılaştıran Raihan çizgi romanlarda yer alan resimlerin öğrencilerin yazma becerilerinde olumlu etkisini gözlemlediği analizlerini şöyle özetler:

- Dil öğreniminde güdülenme artışı % 83.33
- Yazarken kimi güçlükler hissetme % 75
- Çizgi romanlar ile fıkra yazısı oluşturmak ilgi çekici % 62.5
- Hedef dili gerçek kullanımında görebilme imkanı % 58.33
- Yaşadığım yazma sıkıntısının kaynağı kelime bilgisindeki eksiklik % 58.33
- Çizgi romanlar fıkra yazısı yazma becerimi geliştirir % 54.17
- İfade edileni anlamak yaşadığım sıkıntılardan biri % 50
- Yazma aktivitesini seviyorum % 41.67

Özellikle, teknolojinin ve internet kullanımının olumlu artışıyla, başkaları tarafından hazırlanmış dil öğrenim araçlarına olan mecburi bağlılığın yerini öğrenen özerkliğine bıraktığı görülmektedir. Bu durumda, ticari kaygılar gözeterek hazırlanan araçlardansa, öğrencinin kendi ihtiyacına kendi istediği şekilde yön vermesiyle öğrenenin yönetimine geçen bir dil edinim süreci kendini gösterir. Bu kez ticari kaygılar kendini sosyal medya platformlarında açığa çıkar. Örneğin, öğrenciler için oldukça yararlı olan *Bbc Learning English* platformu hem kurumsal internet sitesinden hem telefon uygulaması olarak hem de twitter, instagram, youtube gibi sosyal medya mecralarında etkin varlığını sürdürür. Bu durum bizlere öğrencinin artık özgürce kendi biçimine uygun öğrenme yöntemini seçerken araç geliştiren kurum ve kuruluşların da öğrencinin isteğine uygun araç sunmak amacıyla çeşitlilik sağlamak zorunda kaldığını gösterir.

Nuhi Bllaca (2016) da konuyla ilgili araştırmasında bilgiye erişimi kolay kılan akıllı telefonların dil öğrenimine olan etkisi üzerine yaptığı çalışmada artan internet hızı ile öğrencinin dil edinimini her yerde geliştirebilecek duruma geldiğini vurgular. Bllaca öğrencinin artık herhangi bir vakit kaybı yaşamadan arkadaşını bir kafede beklerken bile dil öğrenimine devam edebileceğini yani süreci yönetenin araç veya öğretmen değil özer öğrenci olduğunu iddia eder. Bllaca çalışmasında özellikle akıllı telefonların dil edinimindeki yararına değinir. Örneğin, sesletim becerilerin akıllı telefonlardan önceki yıllarla karşılaştırılmayacak kadar olumlu ilerleme kaydettiğini sunar. 70 kadın ve 53 erkek ortaokul öğrencisiyle yaptığı çalışmasından sonuçlar paylaşan Bllaca katılımcıların %65'inin akıllı telefonun dil edinimlerine yarar sağladığını, %53'ünün akıllı telefonunda çeviri programını kullandığını ve %82'sin dil edinim amacıyla akıllı telefon kullandığını kaydeder. Araştırma teknolojinin zararlarına da değinir. Sonuçlar %46 katılımcının akıllı telefon sebebiyle ileride bir sağlık problemi yaşama ihtimaline inandığını sunar. Neredeyse katılımcıların yarısının olası sağlık problemlerinden bahset de büyük çoğunluk bunu göze almaktadır. Bllaca'nın da vurguladığı üzere artık araç geliştirme alanı öğrenen özerliği ve teknolojik gelişmelerden ayrı tutulamaz. Tomlinson'ın "dil öğrenmeyi kolaylaştıran her şey dil edinim için bir araçtır" tanımı ile örtüşen yeni araçlar (akıllı telefon, internet, sosyal medya...) beraberinde öğrenim sürecinde yönetsel değişikliğe de sebep olur. Özetle, öğrencilere daha fazla fayda sağlayan ve öğretmenin derste daha verimli olmasına destek olan özgün araçlar günümüzde dil öğretiminin ayrılmaz ve gözde araçları olma yolunda ilerlemektedir.

Öğretmen Bilişinin Özgün Araç ile İlişkilendirilmesi

Girdi sağlayıcısı olarak dil öğretmenin yetkinliği sunulan girdinin kalitesini, doğruluğu ve gerekliliği etkiler. Alagözlü (2016) dilbilim bilgisine sahip dil öğretmenin kendi sınıfına yön veren yönlendirici olarak tanımlar. Bu biliş düzeyindeki yönlendirici biçimsel dilbilimden yararlanarak öğrencinin ön ek ya da son ek gibi ipuçlarından yararlanarak kelime dağarcığının genişlemesine yardımcı olacaktır. Aynı şekilde Alagözlü ve Kıymazarslan'ın (2020) bahsettiği üzere sesletim bilgisine sahip dil öğretmeni öğrencinin ses çıkarırken yaşadığı problemin fiziksel düzleminden haberdar olduğundan daha etkili bir yönlendirme yaparak sesin daha doğru şekil almasını sağlayacaktır. Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce öğretmenliği yapmakta olan öğretmenlerin öğretmen bilişine dair bir çalışma yapmış olan İleri (2019) öğretmenin de kendini geliştirmesinin önemine değinir. Çalışmasında bu öğretmenlerin dil becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi konusunda kendilerini yeterli görüp görmediklerini araştırır. Çalışma ayrıca öğretmenlerin özellikle sesletim becerisi üzerine hizmet içi eğitim almak istediğini ortaya koyar. Fakat çalışmanın yapıldığı tarihte öğretmenlerin yüz yüze eğitimin aksatılmaması gibi sebeplerden hizmetiçi eğitim alamadığı bilinmektedir.

Öğretmenin yetkinleşmesi gereken bir diğer saha ise araç değerlendirme ve uyarlamadır. Kara'nın 2019 yılında yaptığı çalışma da öğretmenin araç değerlendirmesi konusundaki yetkinliğini sorgulamaya neden olmaktadır çünkü çalışmada deneyimli öğretmenler ile deneyimsiz öğretmenlerin araç değerlendirme bakış açısı son derece farklıdır. Öğretmenler arasında nesil farkı göze çarparak geçmiş eğitimlerin farklılığını akıllara getirmektedir. Çalışmaya 20 aday öğretmen ve 7 deneyimli katılır. Çalışmanın amacı 9. Sınıf M.E.B.'e bağlı devlet okullarında kullanılan *Teenwise* adlı kitabı değerlendirmektir. Bu değerlendirme sonucunda öğretmenlerin görüşlerini almış olan Kara'nın (2019) çalışmasının ilgi çeken sonucu deneyimli öğretmenlerin aday öğretmenlerle aynı görüşü paylaşmıyor olması olmuştur. Örneğin yazma becerilerini değerlendiren aday öğretmenler bu beceri için oluşturulmuş aktivitelerin ilgi çekici olmadığını düşünürken deneyimli öğretmenler bu alıştırmaları uygun bulmuşlardır. Hem aday öğretmenlerin hem de deneyimli öğretmenlerin ortak fikir beyan ettikleri değerlendirme ise dil bilimsel öğelerin kitapta uygun bağlamlarda yer almayışı olmuştur. Ayrıca kitabın ders dışı görevleri de her iki öğretmen grubu tarafından olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Kara (2019) tarafından yapılan özgün araç olarak kitabın değerlendirmesine ilişkin yorumlamalarda ise aday öğretmen ders kitabının özgün araçlara yönlendiremediğini ve sarmal bir öğretim sunmadığını düşünürken deneyimli öğretmenler aracın içeriğini ve önceden öğretilen temaların tekrar ettirilmesinin yeterli olduğunu düşünür. Bu görüş farkı kitap-müfredat-öğrenci-öğretmen etkileşiminin sağlanabilmesi için üniversitede öğretmen yetiştiren fakültelere kadar uzanan köklü bir değişiklik gerekmektedir.

COVID-19 Pandemi Sonrası Dönemde Öğretmen Bilişi ve Özgün Araç Kullanımı

Araştırmada yer alan tüm unsurları pandemi sonrası süreçle ilişkilendirmek dil öğretiminin geldiği noktayı görmek açısından daha etkili olacaktır. 2020 Ocak ayından beri dünyada etkisini sürdürmekte olan Covid-19 virüsü de eğitimi kökten etkilemiştir. Öğretimin internet üzerinden verilmeye başlanması öğretmen bilişini de gündeme getirmemize neden olur. Kurumun öğretmen bilişi üzerindeki etkisi COVID-19 pandemi sürecinde

olumlu sonuçlar doğurmuştur. Hem özel eğitim kurumlarında hem devlet okullarında birçok dil öğretmeni eğitim vermekte oldukları dili kullanarak çevrimiçi dil pratiği şansı bulmuş ve birçok hizmet içi eğitim şansına kavuşmuştur. Bu eğitimlere katılan öğretmenler hem pandemi sürecinde mesleki becerilerinde geri kalmamış hem de ileriye dönük birçok yeni eğitimsel fikre sahip olmuştur.

Gao ve Zhang (2020) da Covid-19 pandemi dönemi ile bir zorunluluk haline gelen çevrimiçi eğitim konusunu ele alarak öğretmen bilişini ele alır. Bu şemaya göre artık öğretmen eğitimsel ve öğretimsel bilgilerine teknolojik bilgileri de eklemelidir. Gao ve Zhang'un öncelikli amaçları öğretmenlerin COVID-19 süreci ile gelişen çevrimiçi öğrenme ve bilişim teknolojileri ile ilgili bilgileri COVID-19 sürecinin başlangıç aşamasında nasıl elde ettiği bilgilerine ulaşmaktır. Eğitim planlarının artık çevrimiçi öğrenmeye göre uyarlandığını söyleyen Gao ve Zhang konuyu daha iyi inceleyebilmek üzere Çin'de bir üniversitede üç Yabancı Dil Öğretmeni ile görüşür. Çok sıkı karantina önlemleri çerçevesinde eğitimin çevrimiçi yapıldığı süreçte ülkede araştırma yapan Gao ve Zhang araştırmaların sonucunda bu öğretmenlerin alanda zorluk ve avantajlara karşı net bir farkındalık içinde olduğu bilişsel bilgi ve teknolojiler ile ilgili eğitim aldıkları ve geleneksel sınıf uygulamalarını da çevrimiçi eğitime öğrencinin ihtiyacı doğrultusunda entegre edebildiklerine kanaat getirmişlerdir.

Öğretmen inancı konusuna da yer veren Gao ve Zhang görüşmeler yaptıkları öğretmenlerin cevaplarını paylaşır; bu yanıtlar öğretmenlerin çevrimiçi eğitimin olumsuz yanlarının farkında olsalar bile genelde çevrimiçi eğitimin verimli olduğuna dair bir inanış geliştirmiş olduklarını gösterir. Bu öğretmenlerden biri olan Mary özellikle MOOC çevrimiçi eğitim platformunun kaliteli kaynaklar sunarak süreci desteklediğini ve çevrimiçi eğitimde öğrencilerin öğrenim gelişimlerini gözlemleyip değerlendirmenin daha nesnel verilere ulaşarak yapılabildiğine inanmaktadır. Ayrıca öğretmen-öğrenci etkileşiminde ve öğrencinin etkin katılımında da olumlu gelişmeler olmuştur diyen Mary'nin inancına göre geleneksel eğitimin aksine yüzlerini gösterme ihtiyacı olmadığı için öğrenciler daha aktiftir. Mary'ye göre bu özellik onlara soruları yanıtlamada cesaret ve güven verir. Ayrıca Mary bir öğretmen olarak yazılı metin, resim, emoji vb. kullanımı da dersi canlı kılan çevrimiçi öğretimin olumlu halleri olarak görür. Görüşmeler yapılan öğretmenlerden bir diğeri olan Shirley de Mary gibi bu sürece olumlu bakarak yalnızca çevrimiçi ortamda yapılabilen ve yabancı dil öğretime katkı sağladığına inandığı özelliklerden bahseder. Örneğin, öğrenciler öğrenim hedefine ulaşana dek tekrar tekrar bir videoyu izleyebilir, öğretmenler öğrencilerin gelişiminden haberdardır ve buna göre destek verip tavsiyelerde bulunabilir.

COVID-19 pandemi dönemi ile özerk öğrenen kavramının daha da öne çıktığını görmekteyiz. Gao ve Zhang 'ın araştırması bu noktaya da değinir. Görüşme yapılan öğretmenler bu sürece olumlu bakarak yalnızca çevrimiçi ortamda yapılabilen ve yabancı dil öğretime katkı sağladığına inandıkları özelliklerden bahseder. Örneğin, öğrenciler öğrenim hedefine ulaşana dek tekrar tekrar bir videoyu izleyebilir, öğretmenler öğrencilerin gelişiminden haberdardır ve buna göre destek verip tavsiyelerde bulunabilir. Bu öğretmenler, öğretmenin rolünün de değiştiğine inanır; çevrimiçi öğretim ortamlarında öğretmen özerk öğrenciye kaynak derleyen ve danışmanlık eden kişi rolünü almıştır.

Özerk öğrencinin önceliğinin keyif alarak öğrenmek olduğu varsayılırsa özgün araçlar olan tv dizileri ve hobileri içeren videolarının dil öğrenimine faydasını incelemek sesletim alanı için önemlidir. Wisniewska ve Mora (2020) 90 D2 İngilizce öğrencisinin katılımcı olduğu konuşma becerisi ve sesletimsel doğruluk üzerine yapılan bir araştırmada katılımcılara 8 hafta boyunca düzenli olarak görsel-işitsel araç olan altyazılı videolar izletilir. Sonuçlar sesletimsel doğruluk algısı ile ilgili önemli bir yarar ortaya koyamasa da konuşmanın birimlere ayrılması ve işlenmesinde yarar sağlandığını gösterir. Sesletim becerisinde gelişme ancak sesletimsel bir amaç güdülmeyen altyazıya bakıldığında kaydedilmiştir; yani, bulgular bilişsel yüklenmenin çok olduğunda yarar sağlamama ihtimalini işaret etmektedir. Bu çalışmadan çıkan önemli bulgular göstermektedir ki üst düzey hedef dil bilgisine sahip öğrenciler altyazılı veya altyazısız çok miktarda tv dizisi izlediğinde konuşma becerilerini geliştirir. Sesletimin gelişmesi ise altyazı varken tesadüfi öğrenme ile mümkündür.

Öğrencinin bu dönemde özerk hal almasına yönelik bir araştırma da Wargadinata, Maimunah, Febriani ve Humaira (2020) tarafından yapılmış olup öğrencinin öğretmene “bağımlı kalma” halinin teknolojiye bağımlı bir öğrenme haline dönüştüğü görülmüştür. Sonuçlar öğrencilerin çoğunun akranlarıyla tartışmalar yürütebildiği WhatsApp uygulaması, çevrimiçi özerk öğrenim platformları ve özellikle de videolardan faydalandığını göz önüne koyar. En çok kullanılan çevrimiçi öğrenme aracının videolar olması öğrencilerin sesletime önem verdiği veya farkında olmadan sesletimlerini geliştirebildiği şeklinde yorumlanabilir. Covid-19 döneminde özerk öğrenen profilinin güçlenmesine dair yapılan çalışmalardan birinde de Ruiz-Zamora 85 öğrenciden % 70’inin internet üzerinden dil öğrenimini yararlı bulduğuna değinir. Ruiz-Zamora kullanılan internet araçlarını şu şekilde sıralar:

Tablo 2. Yabancı Dil Öğreniminde İnternette Yararlanılması

ÜCRETSİZ	ÜCRETLİ	ÖZGÜN ARAÇLAR
<ul style="list-style-type: none"> • BBC learning English • Cake - Learn 	<ul style="list-style-type: none"> • Babbel • Coursera • Edx learn 	<ul style="list-style-type: none"> • Bored panda • Daily news • Música
<ul style="list-style-type: none"> • English for Free • Cambridge dictionary • Duolingo • Englisch-hilfen • ESLESchool • HelloTalk • Learnenglish.britishcouncil • Linguee • Luvlingua • Oxfordonline english • Test-english 	<ul style="list-style-type: none"> • english • English Digital Academy • Open english • Quick learning • Tandem • You talk TV 	<ul style="list-style-type: none"> • Netflix • Youtube • Zoom

Bu araçlardan çoğu sesletim becerisini geliştirecek uygulamalar ve internet siteleridir. Hatta kurs videolarının yer aldığı platformlardan sertifika bile alabilen öğrenciler dünyanın diğer ucundaki anadili konuşurları konuşup mesajlaşarak üretici becerilerini üst düzeye taşıyabilir. Çevrimiçi eğitim, öğretmen ve öğrencileri bir uçtan diğerine bağlayarak dil edinimini geliştirir (Velez vd., 2020). Örneğin Coursera platformunda A.B.D. üniversitelerinin sunmuş olduğu kurslar ile İspanyolcanın farklı aksan ve bağlamlarını duymak mümkündür. COVID-19 pandemi sürecinde öğrenci rolünün değiştiği görülmektedir. Yeni öğrenci, biliş düzeyi yüksek ve kendi öğreniminin sorumluluğunu üstlenen bir profil çizmektedir. Bahsi geçen araştırmaların sonuçları bir de öğrenci inancı açısından değerlendirildiğinde görülmektedir ki kendi kendine öğrenen öğrenci sınıf öğretiminde kullanıldığından daha fazla özgün araç kullanmaktadır. Bu da onu yalnızca dili öğrenen konumundan, aynı zamanda dili kullanan birey konumuna ulaştırır. Bu açıdan bakıldığında pandemi süreci öğrenciye yarar sağlamıştır.

COVID-19 Pandemi Sonrası Dönemde Öğrenci İnanışlarının Öğretmen Bilişi ile Uyumunun Önemi

Öğrencinin yönlendirmeye olan ihtiyacı son bulmuş değildir. Bilhassa bilişim alanında birçok dilsel aracın içerisinde uygun olanın öğrenciye sunulması aşamasında öğretmenin rolü son derece önemlidir. 55 katılımcının bulunduğu ve Malezyada gerçekleştirilen bir çalışmada öğrencilerin %90'ı dil öğreniminde öğretmene ihtiyaç duyduğunu söyler. Hatta internet ortamında kaynak oluşturacak internet sitesi önerileri yapıp bu siteleri nasıl kullanması gerektiğinin de söylemesini öğretmenden talep eder (Amutan vd., 2020). Yani özerk öğrenen tanımı ne kadar geçerliyse talep eden konumunda olup, talebe kelimesine anlamını veren, bilgiyi talep etme hali de geçerlidir.

Doğru girdinin sağlanabilmesinin bir diğer yönü de etkileşimdir. Hedef dilin konuşulduğu coğrafyaya giderek o dili deneyimleyebilme şansına sahip olamayan D2 öğrencisi etkileşimsel sözlü girdi ve dönütten mahrum kalmıştır. Belirli bir bağlam çerçevesinde iletişim kurma olanağı olmadığından edimbilimsel beceriler bu dönemde etkin şekilde geliştirilemez. Örneğin bir restoran gitmek bir sinema bileti almak veya uçak rezervasyonu yapmak gibi etkinlikler neredeyse son bulmuş olup kullanımdaki dil alanı daraldığından öğrenci etkileşimsel bir dil deneyimi yaşamamıştır.

Çevrimiçi derslerde de etkileşimsel beceriler etkili şekilde deneyimlenemez. Öğretmenin sınıf içi etkileşimsel ortamı yüz yüze derslerde yaratmakta sıkıntılar yaşaması ve bu yönlendirme eksiği sonucunda öğrencinin o dili öğretim amaçlı etkinliklerde kullanamayıp gerekli çıktıyı sağlayamamasıdır. İşlevselci Kuram bu etkileşimden doğan çıktının düzeltilmesi aşamasında öğrencinin geliştiğini vurgular. Sosyokültürel Kurama göre de öğretmen öğrencilerin sosyalleşerek öğreneceği etkinlikler sunmalıdır. Yerinde öğrenmenin gerçekleşmediği bu süreçte bahsi geçen kuramların bakış açısından bakılacak olursa dil edinimi anlamsal bağlamlar sonucu daha hızlı gerçekleşir fakat sosyalleşmenin kısıtlı olduğu bu pandemi döneminde öğrenci etkileşimsel dil edinimi yaşayamaz.

Bu durum öğretimsel kaygılara uyarlandığında ise bu süreçte sesletim bilgisinin Covid-19 dönemine denk gelen sınavlarda sınanıp sınanamayacağı da pandemi sürecine ilişkin sorulardan olmuştur. Örneğin, Karataş ve Tuncer (2020) konuşma becerisinin çevrimiçi eğitimde görmezden gelindiği ve yerine yeni iletişim aracı olan mesajlaşmanın / yazmanın getirildiğini öne sürer. Karataş ve Tuncer (2020) de çevrimiçi heceleme, sesletim ve dilbilgisi düzeltme uygulamalarının öğreneni özerk kıldığını fakat bu durumun çalışmalarına katılım gösteren öğrencilerin %45i tarafından konuşma becerisinde onları istedikleri gibi destekleyemediğini dillerdirdiğinden bahseder. Kimi katılımcı yorumları şöyledir:

“k 4: Evde olduğum için sözlü becerilerde kendimi geliştirebilecek kadar pratik yapma şansım olmuyor.”

“k6: İletişim kurma ortamım yok.”

“k68: Yüzyüze eğitimde sınıf ortamında gözlemlerde bulunup tepki veren ‘gerçek katılımcılar sayesinde’ etkileşim oluşarak sohbet ortamı sağlanabiliyordu fakat çevrimiçi eğitimde bu etkileşim mümkün olmadığından daha çok öğretmen konuşmaktadır; böylece öğrencinin konuşma becerisi gelişmez”

“k118: Çevrimiçi sohbetlerde yanlışlıkla birbirimizin sözünü bölüyoruz; bu rahatsız edici unsur yüzünden konuşma becerilerimiz yüz yüze eğitime oranla daha kötü durumdadır”.

Bu şartlarda dil öğrenen katılımcılar özelinde düşünüldüğünde konuşma şansının pek olmadığından yola çıkarak sesletim becerisinin bu süreçte gelişmemesi de olasıdır. Fakat bu durumun bireysel farklılık olarak yaş unsuruna göre değişkenlik gösterebileceği de unutulmamalıdır. Örneğin, araştırmacılardan bazıları çevrimiçi eğitim öğrencisinin kaygısında azalmaya yardımcı olur diye sunmaktadır (Velez vd., 2020). Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeden keyif aldıkları ve kaygının azaldığı bu ortamda dil derslerinde konuşma becerisi ve buna bağlı olarak sesletimin daha çok gelişeceği düşünülmüştür. Bir diğer yandan fiziksel engeller vardır. Öğrencilerin sanal sınıflarda dinleme becerisi ile ilgili tespit edilmiş zorluk yaratan dış etmenler ise şunlardır: araçlarda aksaklık (kulaklık vb. bozulması), ev imkanlarının öğrenime elverişli olmayışı, dikkat dağınıklığına sebep olan fazlaca dış etmen oluşu, konuşurun hızı, dinleme etkinlikleri esnasında konuşan kişiler arasında etkileşim eksikliği, internet kaynaklı ses ve görüntü kesintileri ve internet pahalılığı (Aldina vd., 2020). Tüm bu koşullar düşünüldüğünde sesletimin sınanması pek mümkün gözükmemekle birlikte çözüm önerileri getirilmelidir. Son yıllarda artan çevrimiçi öğrenme ve sesletim ilişkisinde, sınav konusundaki yapılan araştırmaların genel geçer bir doğrudan birleşemeyişinin nedeninin, bireysel bir farklılık olan çevresel koşullar olduğu görülmüştür. Öğrenci inanışları da bu çevresel etkiler çerçevesinde değişmekte olup öğretmenin de bu inanışa duyarsız kalmaması gerekmektedir.

Sonuç

Ana hedefi uygulamalı dilbilim çalışmalarından yararlanarak araç kullanımı, öğretmen biliş ve öğrenci inanışları çerçevesinde yabancı dil eğitiminde yaşanan sorunları araştırmak olan bu çalışmanın sonucunda anlaşılabilir dil girdisine ulaşmada çevresel etmenlerin etkisiyle öğretmenlerin de öğrencilerin de COVID-19 pandemi sürecinde dil öğrenimde özgün araç kullanımını arttırdıkları görülmüştür. Öğretmen bilişinin hizmet içi seminerler ile arttığı ve böylelikle bilişim teknolojilerine uyum sağlayıp daha çok özgün araçla tanıştıkları tespit edilmiştir. Bu durum dil öğretiminde *öğretmenin* konumunda değişikliğe neden olarak onu *dili sunmayı bilen kişiye*

dönüştürmüştür. Rolü değişen sadece dil öğretmeni olmamıştır. Dil *öğrenicisi* de bilgiye kendi ulaşan ve kendini yine kendi seçimleriyle geliştiren bir rol edinerek özerk *öğrenene* dönüşmüştür. Bu iki değişen rol ne kadar uyumlu olursa, yani öğretmen bilişi ve öğrenci inancı bir ahenk içinde ise, dil öğretiminin değişen yüzü de o kadar başarıya ulaştıracaktır.

Öneriler

Yabancı dil öğretimine yönlendirici konumuna bakılacak olursa ileriye yönelik hizmet içi eğitimlerde yabancı dil öğretiminde dil girdisinin sunulması süreçlerinde özgün araç konusu daha çok gündeme getirilmelidir. Alanyazında öğretmenin özgün araç kavramına ne kadar yakın durduğuna dair araştırmalar yapılmalıdır. Aynı zamanda bu araçların sunumunun maliyetleri hesaplanmalı ve imkanlar değerlendirilmelidir; bu değerlendirme sonucunda dil derslerinin özel dil laboratuvarında verilip verilmemesi konuları değerlendirilmelidir. Öğrenen açısından bakıldığında yüz yüze veya çevrimiçi dil eğitimi verilmesi ve sınavın nasıl yapılacağı konuları, özerk öğrenenin kendisi tarafından bireysel farklılıklarına uygun olacak şekilde karar verilebilir. Yabancı dil öğretiminin geleceğinde bireysel farklılık olarak çevresel koşullara, yaş, kaygı ve bireyin hedeflerine uygun öğrenen özerkliği olan bir öğretim verilip değerlendirme basamağı da bu koşullara göre yenilenmelidir. Araç geliştirme ise özgün araç ve öğrenen özerkliği bağlamlarını öne çıkaracak yabancı dil öğretimini etkileşimli kılacak şekilde yenilenerek ticari kaygılardan uzak bir çerçevede hazırlanmalıdır. Günümüze baktığımızda yapılan araç değerlendirme çalışmalarının çok gelişmediği ve bunun ardında yatan faktörün kurumların üst düzey mercilerinde alınan kararların yönlendirici olarak öğretmene pek danışılmadan yapılması veya öğretmenin bu değerlendirmeyi yapabilecek artalan bilgisi getirmemesi olabilir. Bahsi geçen bulgulardan hareketle yerel bağlamda derinlikli bir ardıl çalışma yapılması da alanyazına katkı sağlayacaktır. Ayrıca öğretmenlerin alanda uzmanlaşma eğitimi tabi tutularak kimilerinin araç geliştirme konusunda uzmanlaşmayı seçmesi için yönlendirme yapılması gerekmektedir. Araçlara ilişkin değerlendirmeler yapılırken araçtan çok ticari anlaşmalar, kurumsal kimlik, promosyonlar vb. unsurlar aracın niteliğinin değerlendirilmesinin önüne geçmektedir. Bu konuda fakültelerde araç geliştirme bölümlerine yer verilerek aracın ticari özelliği üzerinde değişim gerçekleştirilmeli, böylelikle, öğretime daha yenilikçi ve etkili bir hal verilmelidir.

Kaynaklar


- Abdi, H. & Asadi, B. (2015). Synopsis of Researches on Teachers' and Students' Beliefs about Language Learning. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 3(4), 104-114.
- Alagözlü, N. (2016) Eğitimsel Dilbilim Kapsamında Küçük Ölçekli Dilbilim ve Dil Öğretimi: Kavramları ve Katkıları. *Türkbilim*, 32, 181-208.
- Alagözlü, N ve Kıymazarslan V. (2020). *An Essential Guide for Listening and Pronunciation for the Turkish ELT Students*. Anı Yayıncılık.
- Amutan, K. I. vd. (2020). Challenges of Learning English in 21st Century Online vs. Traditional During COVID-19. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 5. Doi: 10.47405/mjssh.v5i9.494.

- Arnold & Rixon (2008). Materials for Young Learners. B. Tomlinson (Ed.), *English Language Learning Materials*. 38-59. Continuum.
- Ay, S. (2014). Yabancı dil öğretiminde bireysel farklılıklar kavramına genel bir bakış. *Dil Dergisi*, (163), 5-18.
- Bailey, D. & Lee, A. (2020). Learning from experience in the midst of COVID-19: Benefits, challenges, and strategies in online teaching. *CALL-EJ*, 21, 178-198.
- Benati, Alessandro G. & Vanpatten, B. (2015). *Key Terms in Second Language Acquisition (2nd Ed.)*. Bloomsbury.
- Bllaca, N. (2016). Smartphone use in English Language Learning. In Smartphone use in English Language Learning. *International conference on Linguistics, Literature and Culture*, 1, 305-315.
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London: Continuum.
- Castillo vd. (2017). The Impact of Authentic Materials and Tasks on Students' Communicative Competence at a Colombian Language School. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 89.
- Damayanti vd. (2018). Learning Materials: The "Nucleus" of Language Teaching. *Journal of English Education*, 3, 1-8. 10.31327/jee.v3i1.417.
- Deniz, Kemalettin. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Açısından Toplu Taşıma Araçlarında Dil İşlevleri. *International Journal of Languages Education*, 7(4), 24-36.
- Ekşi, G. Y. ve Gerem, T. Ç. (2019). Teachers' declared beliefs and actual classroom practices: A case study with five EFL teachers. *International Association of Research in Foreign Language Education and Applied Linguistics*, 8(1), 22-41.
- Gao, L.X. & Zhang, L. J. (2020). Teacher Learning in Difficult Times: Examining Foreign Language Teachers' Cognitions About Online Teaching to Tide Over COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.549653>
- Ginaya, S. vd. (2019). Competence through Inductive Method Using Authentic Materials. *Journal of Language Teaching and Research*, 10 (5).
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. J. Cenoz (Ed.), *In Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 21-41). Clevedon: Multilingual Matters. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-12074>
- İleri, S. A. (2019). *İngilizce Öğretmenlerinin Konuşma Becerisi Ölçümüne İlişkin Gereksinimleri ve Bir Hizmet İçi Eğitim Önerisi*. [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi].
- Kara, S. (2019). Pre-service Teachers' Coursebook Evaluation and Adaptation: An Evaluation of 9th Grade English Coursebook, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(2), 564-577. DOI: 10.17679/inuefd.482825
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon
- Navarro, D. (2016). *Language learner cognition: Exploring adult migrants' L2 activity beyond the classroom*. [Doktora tezi, Victoria University of Wellington]. <https://core.ac.uk/download/pdf/46582727.pdf>
- Öztürk, G. (2015). *Language Teacher Cognition, Classroom Practices And Institutional Context: A Qualitative Case Study On Three Efl Teachers* [Doktora tezi, Odtü].

- Raihan, S. (2017). The Use Of Authentic Materials In Improving Students' Writing Anecdotal Texts. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Alıntı: <https://repository.ar-raniry.ac.id/id/eprint/3636/1/Cut%20Sofia%20Raihan.pdf>
- Temizyürek, F. ve Birinci, F. G.. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Otantik Materyal Kullanımı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 54-62.
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143-179.
- Wargadinata et al., (2020). Mediated Arabic Language Learning for Higher Education in COVID-19 Situation. *Izdihar: Journal of Arabic Language Teaching, Linguistics, and Literature*, 3, 59-78. <http://ejournal.umm.ac.id/index.php/izdihar/article/view/11862/pdf>
- White, C. (2008). Beliefs and Good Language Learners. In Carol Griffiths (Ed.), *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge U.P.

Yazar Bilgileri

Tuğçe Kalkan

 <https://orcid.org/0000-0002-3320-2368>

Milli Eğitim Bakanlığı

Ankara, Türkiye

İrtibat yazar e-posta (Contact e-mail):

yldrm.tugce@gmail.com



Creating Computer Informatics Terms WordNet with Concept Maps and Student Opinions

Ebru Yılmaz İnce ^{ID}

Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, Isparta

Bu makaleye atf için (To cite this article):

Yılmaz İnce, E. (2022). Creating Computer Informatics Terms WordNet with Concept Maps and Student Opinions [Kavram Haritaları ile Bilgisayar Bilişimi Terimleri WordNetini Oluşturma ve Öğrenci Görüşleri]. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi) [Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal)]*, 6(1), 92-99.

Makale Türü (Paper Type):

Araştırma (Research)

Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi):

Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi); bilimsel ve hakemli bir dergi olarak yılda iki kez yayınlanmaktadır. Bu dergide; bilim, eğitim, sanat veya teknoloji ile ilgili özgün kuramsal çalışmalar, literatür incelemeleri, araştırma raporları, sosyal konular, kitap incelemeleri ve araştırma makaleleri yayınlanmaktadır. Dergiye yayınlanmak üzere gönderilen makalelerin daha önce yayınlanmamış veya yayınlanmak üzere herhangi bir yere gönderilmemiş olması gerekmektedir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışma amaçları için kullanılabilir. Makalelerinin içeriğinden sadece yazarlar sorumludur. Kullanılan fikir ve sanat eserleri için telif hakları düzenlemelerine riayet edilmesi gerekmektedir. Yazarlar, araştırma ve yayın etiğine uydıklarını beyan ederler. Dergi, makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımı ile ilgili olarak doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, eylem, talep, işlem, maliyet veya zarardan sorumlu değildir.

Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal):

Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal) is published twice a year as a scientific and refereed and journal. In this journal, original theoretical works, literature reviews, research reports, social issues, psychological issues, curricula, learning environments, book reviews, and research articles related to science, education, art or technology are published. The articles submitted for publication must have not been published before or sent to be published anywhere. This article may be used for research, teaching, and private study purposes. Authors alone are responsible for the contents of their articles. Copyright regulations must be followed for the ideas and art works used. The authors declare that they adhere to research and publication ethics. The journal owns the copyright of the articles. The publisher shall not be liable for any loss, actions, claims, proceedings, demand, or costs or damages whatsoever or howsoever caused arising directly or indirectly in connection with or arising out of the use of the research material.



Bu eser, Creative Commons Atf-GayriTicari-AynıLisanslaPaylaş 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

[This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.]

Creating Computer Informatics Terms WordNet with Concept Maps and Student Opinions

Ebru Yılmaz İnce

Article Info

Article History

Received:
28 February 2021

Accepted:
27 October 2021

Key Words

WordNet
Concept map
Assessment
Content analysis
Computer network

Abstract

Concept maps are a visual tool that shows concepts and expresses their relationships, shows the connections between ideas and information, includes many cognitive processes, and is one of the ways to keep in mind and learn effectively. WordNet project is an ontological dictionary project, which links words into semantic relations including synonyms, hyponyms, and meronyms. To add new computer informatics terms to WordNet, word relationships must be created in advance. In this study, the concept maps created by students were used while creating computer informatics terms WordNet. Data was collected by the documentation method. Participants had prepared concept maps as homework to cover the subjects in the computer networks course to summarize their understanding, and these maps were used as data documents. Student opinions have been evaluated about concept map homework and usage of concept map homework for computer informatics terms WordNet initial dataset.

Kavram Haritaları ile Bilgisayar Bilişimi Terimleri WordNetini Oluşturma ve Öğrenci Görüşleri

Makale Bilgisi

Makale Tarihi

Gönderim Tarihi:
28 Şubat 2021

Kabul Tarihi:
27 Ekim 2021

Anahtar Kelimeler

WordNet
Kavram haritası
Değerlendirme
İçerik analizi
Bilgisayar ağları

Öz

Kavram haritaları, kavramları gösteren ve ilişkilerini ifade eden, fikirler ve bilgiler arasındaki bağlantıları gösteren, birçok bilişsel süreci içeren, akılda tutmanın ve etkili bir şekilde öğrenmenin yollarından biri olan görsel bir araçtır. WordNet projesi, sözcükleri eş anlamlılar, hiponimler ve ortak adlar dahil olmak üzere anlamsal ilişkilere bağlayan ontolojik bir sözlük projesidir. WordNet'e yeni bilgisayar bilişim terimleri eklemek için önceden kelime ilişkileri oluşturulmalıdır. Bu çalışmada, WordNet bilgisayar bilişim terimleri oluşturulurken, öğrenciler tarafından oluşturulan kavram haritaları kullanılmıştır. Veriler, dokümantasyon yöntemiyle toplanmıştır. Katılımcılar, bilgisayar ağları dersinde yer alan konuları işleyerek anladıklarını özetlemek amacıyla, ödev olarak kavram haritaları hazırlamış ve bu haritalar veri dokümanı olarak kullanılmıştır. Kavram haritası ödevi ve kavram haritası ödevinin bilgisayar bilişim terimleri WordNet ilk veri seti için kullanımı ile ilgili öğrenci görüşleri değerlendirilmiştir.

Introduction

Concept maps were developed by Novak and Cornell University graduate students in the 1970s to support the process of problem solving, understanding and thinking (Novak and Gowin, 1984). In order to promote conceptual understanding, concept maps are teaching tools that identify the concepts and the linking words, relations between them (Yılmaz and Korur, 2021). Concept maps are a visual tool that shows concepts and expresses their relationships, shows the connections between ideas and information, includes many cognitive processes, and is one of the ways of keeping in mind and effective learning (Yılmaz et al., 2009; Freeman and Urbaczewski, 2020). In concept maps, each concept should be used only once. Concepts of approximately the same importance are hierarchically at the same level. Two or more concepts are linked by linking words (Kinchin et al., 2000; Lachner et al., 2017). The structural features of the concept maps are similar to WordNet.

The WordNet project is an ontological dictionary project initiated by Miller at Princeton University Cognitive Science Lab in 1985. It groups words in synonyms and reveals the synonym relationship by making use of short, general definitions of words (Fellbaum, 1998). WordNet produces various meaningful association results such as lower-upper, synonyms and antonyms of the words it contains. With these features, WordNet enables semantic relationships of words in natural language processing research (Cai et al., 2018; Zhu et al., 2019).

Informatics terms increase in direct proportion to the development of technology, and every day new words are added to our language as informatics terms. Turkish WordNet studies (Stamou et al., 2002; Bilgin et al., 2004; Çetinoğlu et al., 2018) have been carried out, but WordNet, which is prepared to increase the success rate in natural language operations, needs to be fed with new words and meaning associations added to the language. WordNet word relationships can be created with the help of concept maps.

According to McClure et al. (1999) research, concept maps may be a valuable source of information about organization of students' knowledge, and allow teachers to identify and correct student misconceptions. Keppens and Hay (2008) researched concept map assessment methods; a qualitative simulation-based approach was proposed to assess student's knowledge. Lachner et al. (2017) developed a computer-based feedback tool that visualizes cohesion deficits of students' explanations in a concept map to support students in writing cohesive explanations. Mukhopadhyay et al. (2019) described concept mapping as a method that encourages the students to actively participate and get a comprehensive and accurate overview of the topic. So, concept maps can be use as assessment of students' knowledge as homework or exam.

The aim of this research is to create the computer informatics terms WordNet structure and reflect students' opinions about usage of concept maps for WordNet and homework. In addition to having artificial intelligence methods for creating WordNet, an initial data set must be created to run these methods. In this study, concept maps are used while creating WordNet. WordNet words and word relationships were determined as a result of the examination, evaluation and decision-making processes of concept maps developed by students.

Method

In this study, the holistic single case study method based on qualitative research paradigm was used. In qualitative research, a situation or event (e.g. individual, school, object, event, etc.) Study in detail and understanding and interpretation within a limited sample is aimed (Yıldırım & Şimşek, 2000). In this study, the concept prepared by the students WordNet word structure was formed as a result of the processes of examining, evaluating and making decisions by field experts of the content of the maps. Also students' perceptions about concept map homework and developed WordNet word structure are examined.

Collection of Data

The data were collected using the documentation method. "Document review, research analysis of written and visual materials containing information about the targeted phenomenon or facts covers" (Yıldırım and Şimşek, 2000). 126 students in the Computer Programming program had concept maps prepared as homework to cover the subjects in the computer networks course taught in the second semester and summarize their understanding, and these maps were used as data documents in the research (see Figure 1).

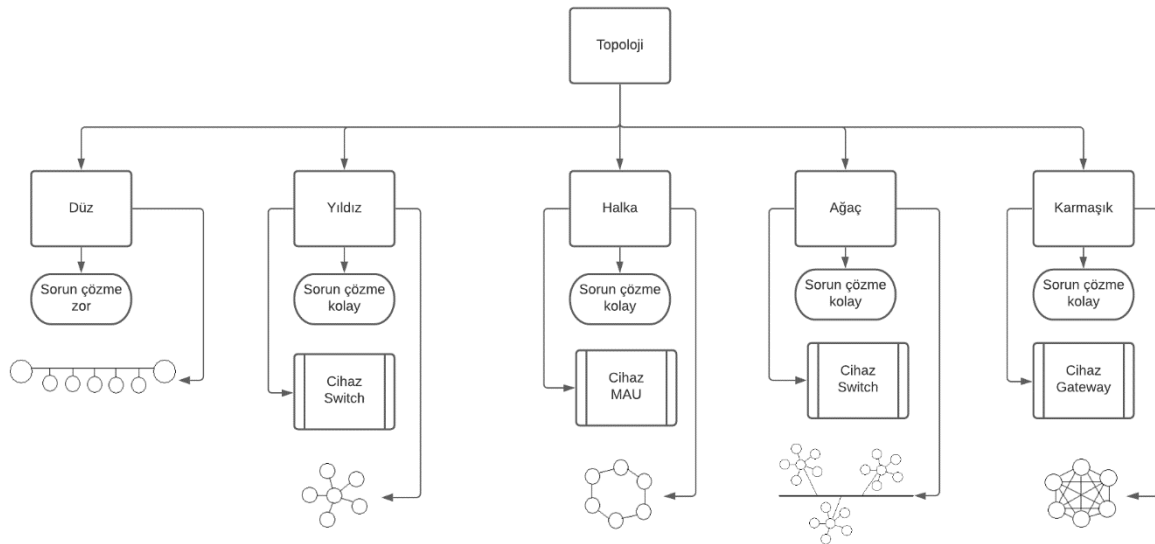


Figure 1. Concept Map Homework About Computer Network

The student perceptions data of the study were collected using the semi-structured interview method. The interview form used in the interviews is presented in Appendix A and includes two questions. The questions in the interview form controlled by lecturer and a field expert who teaches computer network. The interview form has been prepared, in order to provide information about the course and the homework of the course and to reflect student views. In accordance with the semi-structured interview method, the participants were asked additional questions in line with the course of the interview (Yıldırım and Şimşek, 2000). During the interview, voice recording was taken with the permission of the participants. The interviews lasted approximately 15-20 minutes.

Analysis of Data

In this paper, the concept maps of the computer network course prepared by the students as homework were examined by three field experts. Field experts evaluated the accuracy of the relationships in the concept maps, and the decision-making process for adding words as WordNet data was completed. Evaluation reliability in the analysis of the data was determined by calculating the agreement percentage suggested by Miles and Huberman (1994). For this purpose, after one of the concept maps was scored by the researcher, the same concept map was evaluated independently by another expert in the field of computer technologies. After calculating the consensus and differences between the two analyzes, the consensus percentage was determined as 91%. The data obtained from the interviews were analyzed using the content analysis method. The audio recordings obtained from the interviews were converted to text for analysis. The data translated into text has been coded by considering the word frequencies. After coding by the researcher, the same record is from another field expert independently from the researcher's record. Between two encodings consensus and differences were calculated. Also some exact versions of the expressions used by the participants were presented in the study.

Results

This research was carried out with the aim of creating Computer Information Terms WordNet, and concept maps were used in creating WordNet. In the study, concept maps of computer network terms were given to students as homework. The last six weeks of the lesson are given as homework. The demographic characteristics of the students who participated in this study are presented in Table 1. All of the students who took the Computer Network course from the computer programming program of the computer technologies department participated in the study. 30% of the participants are female and 70% are male. 52% of the participants are daytime education and 48% evening education.

Table 1. Demographic Characteristics

Demographic characteristics	Frequency	Percentage
Gender		
Female	38	30
Male	88	70
Education type		
Daytime education	66	52
Evening education	60	48

Concept Map to WordNet

Students were given a homework of creating concept maps of their conceptual understanding of the field of computer network. The homework was due on the last day of the course, allowing students six weeks to complete the homework using whatever resources and material they felt necessary, except for each other.

Concept maps developed by the students were examined by 2 information technologies and 1 educational technology experts. Scoring criteria were established to evaluate the concept maps developed by the students as a result of the examination (Table 2). Field experts scored the concept map homework according to evaluation criteria and percentage weight. The average of homework scores is 82.

Table 2. Scoring Criteria of Concept Map Homework

Scoring criteria	Percent Weight
Number of concept	15
Relationship Number	15
Concept Accuracy	35
Relationship Accuracy	35

Field experts worked together in the process of deciding on the concept and concept relations of the information technologies WordNet to be created. While the homework was given to the students by the field specialist, the units of the computer networks lesson were assigned to 9-10 people to each unit in a balanced way, thus ensuring that the concepts of the whole course were reached. However, in case some basic informatics terms are repeated in a few units, the informatics network terms were decided by eliminating them.

13045 informatics term concepts obtained from 126 concept maps developed at the end of a six-week long homework were linked to each other and added to the WordNet software. User interactive parts of WordNet software are realized by using .NET based Windows Forms infrastructure. Database design was made with MS SQL Server program. Coding of the software was carried out in C # .NET language in Microsoft Visual Studio environment.

Students' Perceptions about Concept Map and developed WordNet

In this research, computer informatics terms WordNet initial dataset was created by concept maps. To determine students' perceptions about concept map and developed WordNet, two basic questions given below and additional questions when necessary were asked to the students in the interviews:

What do you think about your concept map homework in computer network course?

What do you think about usage of concept map homework for computer informatics terms WordNet initial dataset?

When asked about students' concept map homework in computer network course, students stated the concept map homework as encouraging thinking (32%), encouraging regular study (23%) , providing understanding of the subject (19%), learning the relationships between subjects (8%), developing a holistic perspective (3%). Interview data;

P2: I thought a lot to create the concept map homework, I understood the topics and the relationships between them by reading over and over again

P64: I had to study regularly for concept map homework

P24: I learned the concepts and the relationships between concepts in computer networks lesson

P32: I learned the relationships between subjects thanks to the concept map homework

P119: I gained a holistic perspective while studying the chapter in the book, I can relate all concepts to each other.

According to interviews, created computer informatics terms WordNet initial dataset enabled students to prepare more elaborative homework (51%) and increase their motivation towards homework (%30). The homework serving a purpose as creating computer informatics terms WordNet initial dataset; It was determined that the homework was not just points, success or passing a lesson, but the students felt useful, happy, more self-confident and successful as the homework was functional. Participants' sentences are given below;

P1: I did my homework with much more care as I knew it would be WordNet

P92: My motivation for homework has increased since it will be used in the software.

P60: So I felt more confident and happy with this homework

P99: I consider myself successful and useful as it is a functional assignment.

Conclusion

The strong similarity between the concept map and WordNet has been studied by researchers. WordNet is used for automated grading for online concept maps works (Harrison et al., 2004), and also to support interactive concept map construction (Cañas et al., 2003; Kornilakis et al., 2004). In this paper, conversely these researches, concept map is used to create WordNet for computer informatics term. Also, student opinions have been evaluated about concept map homework and usage of concept map homework for computer informatics terms WordNet initial dataset.

Thanks to the data obtained from the research, WordNet initial concepts has been created from computer network concept map homework. This WordNet contain 13045 computer informatics term concepts in Turkish and is realized by using .NET based Windows Forms infrastructure. Database design was made with MS SQL Server program. Coding of the software was carried out in C # .NET language in Microsoft Visual Studio environment.

The WordNet will be used for the development and update of the research (Yılmaz İnce, 2016; Ince and Kutlu, 2021) which software is developed as assessment of written exams in web environment with natural language processing methods and WordNet. Developed Turkish WordNet is important for Turkish studies in natural languages field to use as a Turkish word database application. According to students' interview data, students stated the concept map homework as encouraging thinking and regular study, providing understanding of the subject, and learning the relationships between subjects. The WordNet enabled students to prepare more elaborative homework and increase their motivation towards homework.


References

- Bilgin, O., Çetinoğlu, Ö., Oflazer, K., 2004. Building a wordnet for Turkish. *Romanian Journal of Information Science and Technology*, 7(1-2), 163-172.
- Cai, Y., Zhang, Q., Lu, W., & Che, X. (2018). A hybrid approach for measuring semantic similarity based on IC-weighted path distance in WordNet. *Journal of Intelligent Information Systems*, 51(1), 23-47.
- Cañas, A. J., Valerio, A., Lalinde-Pulido, J., Carvalho, M., & Arguedas, M. (2003, October). Using WordNet for word sense disambiguation to support concept map construction. In *International Symposium on String Processing and Information Retrieval* (pp. 350-359). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Çetinoğlu, Ö., Bilgin, O., & Oflazer, K. (2018). Turkish Wordnet. In *Turkish Natural Language Processing* (pp. 317-336). Springer, Cham.
- Fellbaum, C., 1998, WordNet: An electronic lexical database. Cambridge, MA: MIT Press, 423.s.
- Freeman, L. A., & Urbaczewski, A. (2020). Using Concept Maps to Assess Students' Understanding of Information Systems. *Journal of Information Systems Education*, 12(1), 1.
- Harrison, S. H., Wallace, J. L., Ebert-May, D., & Luckie, D. B. (2004). C-TOOLS Automated Grading for Online Concept Maps Works Well with a Little Help from" WordNet. In *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology. Proc. of the First Int. Conference on Concept Mapping* (Vol. 2, pp. 211-214).
- Ince, E. Y., & Kutlu, A. (2021). Web-Based Turkish Automatic Short-Answer Grading System. *Natural Language Processing Research*, 1(3-4), 46-55.
- Keppens, J., & Hay, D. (2008). Concept map assessment for teaching computer programming. *Computer Science Education*, 18(1), 31-42.
- Kinchin, I. M., Hay, D. B., & Adams, A. (2000). How a qualitative approach to concept map analysis can be used to aid learning by illustrating patterns of conceptual development? *Educational research*, 42(1), 43-57.
- Kornilakis, H., Grigoriadou, M., Papanikolaou, K. A., & Gouli, E. (2004, August). Using WordNet to support interactive concept map construction. In *IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies, 2004. Proceedings.* (pp. 600-604). IEEE.
- Lachner, A., Burkhart, C., & Nückles, M. (2017). Mind the gap! Automated concept map feedback supports students in writing cohesive explanations. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 23(1), 29.
- McClure, J. R., Sonak, B., & Suen, H. K. (1999). Concept map assessment of classroom learning: Reliability, validity, and logistical practicality. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 36(4), 475-492.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mukhopadhyay, K., Mukherjee, S., Dhok, A., Chatterjee, C., & Ghosh, J. (2019). Use of Concept Map as reinforcement tool in Undergraduate Curriculum: An analytical study. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 7(3), 118.
- Novak, J. D., & Gowin, R. (1984). *Learning How to Learn*. New York. Cambridge University Pres.

- Stamou, S., Oflazer, K., Pala, K., Christoudoulakis, D., Cristea, D., Tufis, D., Koeva, S., Totkov, G., Dutoit, D., Grigoriadou, M., 2002. Balkanet: A multilingual semantic network for the balkan languages. In *Proceedings of the International Wordnet Conference*, Mysore, India (pp. 21-25).
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz İnce, E. (2016). *Assessment of written exams in web environment with natural language processing methods*. Süleyman Demirel University Graduate School of Applied and Natural Sciences Department of Computer Engineering, Doctrate Thesis.
- Yılmaz, E., Tamer, S. L., & Koç, M. (2009). Öğretmen Adaylarının Kavram Haritalarının Arayüz Tasarımlarındaki Görsel Tercihleri. *Uluslararası Teknolojik Bilimler Dergisi*, 1(1), 41-57.
- Yılmaz, E., & Korur, F. (2021). The Effects of an Online Teaching Material Integrated Methods on Students' Science Achievement, Attitude and Retention. *International Journal of Technology in Education*, 4(1), 22-45.
- Zhu, X., Yang, X., Huang, Y., Guo, Q., & Zhang, B. (2019). Measuring similarity and relatedness using multiple semantic relations in WordNet. *Knowledge and Information Systems*, 1-31.

Yazar Bilgileri

Ebru Yılmaz İnce

 <https://orcid.org/0000-0001-9462-0363>

Kurum: Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi

Bilgisayar Teknolojileri Bölümü


Isparta, Turkey

İrtibat yazar e-posta (Contact e-mail):

ebruince@isparta.edu.tr



Küreselleşmenin Sanatın Kültürel Kimliği Üzerindeki Etkisi

Derya Özdemir 

Hakkari Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü,
Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı

Bu makaleye atf için (To cite this article):

Ozdemir, D. (2022). Küreselleşmenin Sanatın Kültürel Kimliği Üzerindeki Etkisi [The Impact of Globalization on Art's Cultural Identity]. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi) [Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal)]*, 6(1), 100-114.

Makale Türü (Paper Type):

Derleme (Literature Review)

Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi):

Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi); bilimsel ve hakemli bir dergi olarak yılda iki kez yayınlanmaktadır. Bu dergide; bilim, eğitim, sanat veya teknoloji ile ilgili özgün kuramsal çalışmalar, literatür incelemeleri, araştırma raporları, sosyal konular, kitap incelemeleri ve araştırma makaleleri yayınlanmaktadır. Dergiye yayınlanmak üzere gönderilen makalelerin daha önce yayınlanmamış veya yayınlanmak üzere herhangi bir yere gönderilmemiş olması gerekmektedir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışma amaçları için kullanılabilir. Makalelerinin içeriğinden sadece yazarlar sorumludur. Kullanılan fikir ve sanat eserleri için telif hakları düzenlemelerine riayet edilmesi gerekmektedir. Yazarlar, araştırma ve yayın etiğine uydıklarını beyan ederler. Dergi, makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımı ile ilgili olarak doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, eylem, talep, işlem, maliyet veya zarardan sorumlu değildir.

Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal):

Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal) is published twice a year as a scientific and refereed and journal. In this journal, original theoretical works, literature reviews, research reports, social issues, psychological issues, curricula, learning environments, book reviews, and research articles related to science, education, art or technology are published. The articles submitted for publication must have not been published before or sent to be published anywhere. This article may be used for research, teaching, and private study purposes. Authors alone are responsible for the contents of their articles. Copyright regulations must be followed for the ideas and art works used. The authors declare that they adhere to research and publication ethics. The journal owns the copyright of the articles. The publisher shall not be liable for any loss, actions, claims, proceedings, demand, or costs or damages whatsoever or howsoever caused arising directly or indirectly in connection with or arising out of the use of the research material.



Bu eser, Creative Commons Atf-GayriTicari-AynıLisanslaPaylaş 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.
[This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.]

Küreselleşmenin Sanatın Kültürel Kimliği Üzerindeki Etkisi

Derya Özdemir

Makale Bilgisi

Makale Tarihi

Gönderim Tarihi:
10 Eylül 2021

Kabul Tarihi:
28 Aralık 2021

Anahtar Kelimeler

Sanat
Kültür
Küreselleşme
Kültürel kimlik

Öz

Sanatta yerel ve küresel arasındaki dinamik, görünüşte çelişkili iki çizgide kendini gösterir. Bir yandan sanat her zaman sınırların ötesine geçme çabası içinde olmuştur. Küreselleşme, sanatın benimsediği içerme ve paylaşma olanağını artırmıştır. Öte yandan küreselleşme, sanatı küresel piyasa güçlerinin ve yeni hegemonyaların ve eşitsizliklerin tam merkezine yerleştirmiştir. Bugün, farklılıklara ve dünyanın çelişkili vizyonlarına duyarlı kalırken, küresel bir topluluk yaratma arzusu, sanatın içerisinde ciddi bir kriz durumu ve çelişkiyi ortaya çıkarmıştır. Sanat, küreselleşmenin kalbindeki gerilimlerle birlikte çalışır, bunlara karşı değil: bir yanda fikirlerin ve insanların özgür olma arzusu; diğer yandan, yerel gerçekleri temsil etme ve halkla yerel olarak ilişki kurma gerekliliğini barındırmaktadır. Bu kapsamda makalede küreselleşme ve kültürel kimliğin sanatla olan ilişkisi literatür desteğinde açıklanmaya çalışılmış ve öneriler sunulmuştur.

The Impact of Globalization on Art's Cultural Identity

Article Info

Article History

Received:
10 September 2021

Accepted:
28 December 2021

Key Words

Art
Globalization
Cultural identity
Visual art

Abstract

The dynamic between the local and the global in art manifests itself in two seemingly contradictory lines. On the one hand, art has always been in an effort to go beyond borders. Globalization has increased the possibility of inclusion and sharing that art has embraced. On the other hand, globalization has placed art at the center of global market forces and new hegemonies and inequalities. Today, the desire to create a global community while remaining sensitive to differences and contradictory visions of the world has revealed a serious crisis situation and contradiction within art. Art works with, not against, the tensions at the heart of globalization: on the one hand, ideas and people's desire to be free; on the other hand, it contains the necessity of representing local realities and engaging with the public locally. In this context, the relationship between globalization and cultural identity and art was tried to be explained in the article with the support of the literature and suggestions were presented.

Giriş

Çağımızda teknolojinin gelişim ve değişim hızı, nüfusun çoğunluğunun aktif kullanıcısı olması ve sürekli ivme kazanması, görsel çeşitlilik açısından büyük bir rol oynar ve günlük hayatta da yerini alır. Düşüncelerin imge ve imaj olarak tüm dünyada aynı anda dolaşması ve aynı iletiyi farklı bireylere ve kültürlere yansıtması kaçınılmaz bir durumdur. Sanatın da dünyadaki her şey gibi hızlı bir şekilde yayıldığı küresel ortamda; sanatın çok kültürlülüğüne dikkat çekilmektedir. Ancak küreselleşme ile birlikte sanat anlayışı çok kültürlülükten öte kültürlerin geleneksel sanat anlayışını çevrelemekte ve sanatı tek kültürlü bir yapı haline getirmeye başlamaktadır. Peki küreselleşme nasıl ortaya çıkmıştır ve nedir? Teeple'ye (2000 s.1) göre küreselleşme, ulusal sermayenin yerini uluslararası sermayeye bırakmasıyla başlamıştır. Buna karşın Petersen ve Schramm, (2017 s.2) küreselleşmenin göç dalgaları ile başladığını ve dünya tarihi kadar eski olduğunu söylemektedir. Yine Dator, Pratt ve Seo (2006 s.13) ise küreselleşmenin yeni olmadığını ve hatta İnsanlık tarihi kadar eski olduğunu söylemektedir. Buna göre küreselleşmenin tarihinin eski olduğunu, sermaye ve kültüre bağlı olarak etkisini gösterdiği söylenebilir. Bu bağlamda küreselleşmenin ne olduğunun ve tanımının yapılmasının önemi kendini göstermektedir.

İlgili literatür (Félix-Jäger, 2020; Larsen ,2013; Prilleltensky, 2012; Dator, Pratt ve Seo, 2006; Osborn, 2013; Teeple, 2000; Velthuis, 2015; Yudice, 2003) incelendiğinde küreselleşme ile ilgili birçok tanım yapıldığı görülmektedir. Buna göre Félix-Jäger, (2020 s.19), küreselleşmeyi, sürekli genişleyen sermaye ile onun ulusal politik ve sosyal oluşumları arasındaki çelişkinin çözümü olarak tanımlamaktadır. Larsen (2013 s.2) “Küreselleşme politik-ekonomik ve kültürel anlamda ele alındığında; insan yaşamının ve deneyiminin dünyanın her yerinde ve tüm seviyelerde birbiriyle ilişkili, daha büyük bölgelerden daha küçük sosyal birimlere doğru oluşan sosyal bir ilişkiler bütünüdür.” diye tanımlamaktadır. Prilleltensky, (2012 s.1) küreselleşmeyi, sınır çizmeyi gerektiren şekilsiz bir yapı olarak ifade etmiştir. Dator, Pratt ve Seo, (2006, s.13) küreselleşme, yalnızca “neoliberalizm” olarak adlandırılan dünya çapındaki kapitalist sistemi değil, aynı zamanda ulus-devletin sınırları ve politikaları tarafından tamamen engellenmeyen veya zorlukla kısmen engellenebilen tüm dünyayı etkisi altına alan güçler ve faktörlerdir şeklinde tanımlamıştır. Teeple, (2000, s. 1) küreselleşme aynı zamanda sermaye birikiminin ana mekânının ulusal düzeyden uluslararası veya küresel düzeye kaymasını temsil eder. Tüm bu tanımların ortak özelliği incelendiğinde küreselleşmenin insan yaşamının tüm seviyelerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu anlamda küreselleşme, gerçekliği tasavvur etme biçimini şekillendiren inanç koşullarını da değiştirmiştir (McLaren, 2012 s.3). Dolayısıyla küreselleşmenin kültürel kimliği de etkisi altına alabileceği söylenebilir. Kültürel kimlik; güvenlik ve aidiyet kavramı (Holliday, 2007 s.4), etnik, ırksal, dilsel, (Papademetre, 1994) ve dini (Uddin, 2021 s.18) sanatsal, sosyal veya ekonomik farklılıklar (Altugan, 2015 s.2) şeklinde yorumlanmaktadır. Bu açıdan sanatın kültürel kimliğinin de küreselleşmenin etkisinde kalabileceği gerçeği göz ardı edilemez. Bu kapsamda hâlihazırdaki bu çalışma küreselleşmenin sanatın kültürel kimliği üzerindeki etkisini ele almaktadır.

Küreselleşme 1980'lerden beri sanatı şekillendirmede baskın güç olmuştur. Bu yönüyle çağdaş sanat, kültür ve küresel pazarlar arasındaki yeni ilişkinin ön saflarında yer almaktadır. Son yıllarda küreselleşme çağdaş sanat,

dans, tiyatro, sinema, şiir, müzik, mimari, politik tartışma, aktivizm gibi diğer sanatsal ve sosyal alanların bulunduğu ve müdahale ettiği bir açık alan haline gelmiştir. Sanatın üretim, dolaşım ve tüketiminin her yönü küreselleşmeden etkilenmiştir. Sanatın çağdaş toplumun gerilimlerini diğer alanlardan daha erken ve daha keskin bir duyarlılıkla ele alması, tam da küreselleşmenin çelişkilerine tamamen kazanmış olma konumundan kaynaklanmaktadır (Dimova ve Eckhart, 2017: s. 60).

Tarihsel olarak, kriz ve insanlık trajedisi zamanlarında sanatçılar, isimsiz durumları ve bunların sonuçlarını ifade etmeye ve geleceğe yeni bakış açıları açmaya çalışmışlardır. Toplulukların çatışma, yerinden edilme ve derin sosyal, ekonomik ve teknolojik değişimler karşısında anlam ve itibar bulmaya çalıştığı günümüzde, sanat yeniden ortak bir gelecek hayal etmemize yardımcı olabilir (Dimova ve Eckhart, 2017: s. 61). Bu kapsamda, makalede küreselleşme ve kültürel kimliğin korunması ikilemi çok boyutlu ve literatür desteğinde ele alınmıştır.

Küreselleşme ve Sanat İlişkisi

Daha önceki araştırmalarda fazlasıyla gösterildiği gibi, küreselleşme birden çok anlama gebe bir kavramdır. Bazıları için küreselleşme, sömürüyü çağırır; bazıları için ise fırsattır (Bhagwati, 2007; Hong ve Cheon, 2017; Krausz, 1993; Marsella, 2012; Margolis, 1995; Petras & Veltmeyer, 2001; Shi vd, 2016; Stiglitz, 2003, Triandis, 2009; Wolf, 2004). Bu bağlamda küreselleşme kavramı son yıllarda her alanda ve her yerde konuşulmakta özellikle kültürel çalışmalar, sosyoloji, sanat ve beşerî bilim alanlarındaki kuramsal ve metodolojik tartışmalarda ön planda olmaktadır (Baggesgaard ve Philipsen, 2013 s.2). Dolayısıyla küreselleşmenin çağdaş dünyanın gelişimi üzerindeki etkisi dikkat çekicidir. Küreselleşme sürecinde ana aktörler çoğunlukla gelişmiş ülkeler veya sanayileşmiş ve ekonomisi güçlü ülkelerdir. Küreselleşmenin etkileri uluslararası rekabet ve bunun sonucunda ortaya çıkan sermaye ve ekonomik değişim aracılığıyla dünya çapında hissedilmektedir (Shawesh, 2016 s.5). Bu anlamda küreselleşme, batılıların gerçekliği tasavvur etme biçimini şekillendiren inanç koşullarını da değiştirmiştir (Carter, 2017 s.82).

1989 yılı, tarihçiler tarafından sanatta “küresel dönüşüm” başlangıcı olarak kabul edilir. 1989 ve sonrasındaki global düzeyde gerçekleşen olaylar -Almanya'nın yeniden birleşmesi, internetin ve bilişim platformlarının dünya sahnesine çıkması, Sovyetler Birliği'nin parçalanması, uluslararası ticaret anlaşmalarının artışı, doğu ve batı ticaret bloklarının konsolidasyonu ve Çin'in büyük oranda liberal ve kapitalist bir ekonomiye dönüşmesi- tüm dünyayı değiştirdi. Tüm bu gelişmeler doğrudan ve dolaylı olarak sanat dünyasının karakterini derinden etkiledi ve sanat dünyası hızla kendini yeniden yapılandırdı. Batı'da uzun süredir görmezden gelinen birçok ulustan, etnik kökenden ve kültürden sanatçılar eleştirel ve ticari başarı için global dünya sahnesinde rol almaya başladı (Stallabross, 2004: s. 1).

Küreselleşme kavramı her ne kadar yeni olsa da kökeni çok önceki zamanlara dayandırılabilir. Gerçekten de kapitalizmin ortaya çıkmasından önce bile, Avrupa ile Asya arasında, genellikle İstanbul üzerinden, ayrıca Roma ile Hindistan arasında ve elbette Büyük İskender'in ardından ortaya çıkan Helenistik imparatorluklar arasında alışveriş vardı. İpek yolu üzerindeki ticaret uzun süredir devam ediyordu. Dolayısıyla, küreselleşme

özellikle yeni değil; muhtemelen çok eski bir kökene sahip bir süreçtir. Moğol ve Müslüman fetihleri dünyanın büyük bir bölümünü etkiledi. Özellikle batı sömürge emperyalizmi çağı, pek çok açıdan acınası da olsa, bir küreselleşme biçimiydi (Carroll, 2008 s.131-143). Bu durumda küreselleşmenin her çağda, kendisinden sonra gelen dönem için küresel bir etki yarattığı söylenebilir.

Gerek tematik ve gerekse ticari anlamda küreselleşme, toplumun ekonomik durumunu sosyo kültürel yapısını yansıtır (Baggesgaard, 2013 s.15). Buna bağlı olarak günümüz dünyasında yaşanan toplumsal ve ekonomik değişimler ve bu değişiklikler nedeniyle toplumlarda basit yaşam ve yerel geleneklerin yapıları da değişmiştir (Shawesh, 2016 s. 5). Küreselleşme çağdaşlık bağlamında da önemli değişiklikler getirmiştir. Değişimlerin ana kurbanları, sanat ve geleneksel sosyolojik teorilerdir. Küreselleşmeye bağlı olarak dünya, zaman zaman karmaşık ve kaotik bir ortam haline gelmiştir (Shawesh, 2016 s. 5). Özellikle düzensiz ve engellenemeyen göç hareketleri bu kaotik ortamın uzun süreli olarak devam etmesini sağlamıştır. Bu durum dünyanın başka yerlerinde alternatif küreselleşme biçimlerinde patlayan kültürler arası bir güç ve adalet vizyonunun kristalize edilmesi olarak görülebilir. Dolayısıyla küreselleşmenin mevcut aşamasında “yerli egemenliği” veya herhangi bir hegemonik karşıtı siyasi projenin ne anlama gelebileceği şüphelidir (Watson, 2015 s.152). Çünkü dünya-tarihsel güçlerin, yani sömürgecilerin baskıları karşısında, yerel güçlerin ve yönetimlerin usulüne uygun olarak kendi kültürel zenginliklerini koruyamadıkları anlaşılmaktadır (Wood, 2012 s. 21). Ancak küreselleşmenin mevcut gerçekliğimizi anlamadaki önemini kabul ederken, bundan sonra, sanat dünyasının nasıl küreselleştiğini de sormalıyız (Carter, 2017 s.82).

Yerinden edinilme ve göçün ikili küreselleşmesi durumuna bağlı olarak yeni çok dilli diyalog ve çok kültürlü karakterler ve yeni alanlar ortaya çıkmıştır (Baggesgaard, 2013 s.2). Bir düzeyde, burada sözü edilen alanlar, somut kültürel eserleri (film, sanat, edebiyat vb.) analiz eder ve bu eserlerin özellikle uzun mesafeli göçü, ulus ötesi kapitalizmin güçlerini, siyasi neden-ve-niyeleri ele alarak küreselleşmeyi nasıl temalaştırdığını gösterir (Baggesgaard ve Philipsen, 2013 s.3). Bu bağlamda özellikle küreselleşme ve sanat ilişkisi önemlidir ve irdelenmesi gereken bir konudur.

Sanatta zenginlik esastır dolayısıyla tek bir sanat yoktur. Her ülkenin ve her kültürün kendine ait bir sanatı ve bir sanat anlayışı vardır. Örneğin Japon sanatı, Yunan sanatı Hint sanatı, Afrika sanatı, Eskimo sanatı, Aztek sanatı, Geleneksel Türk Sanatı, Paleolitik sanat ve Avrupa sanatı gibi. Bununla birlikte belirli bir bölgesel geleneğe bağlı (veya pek çoğuna) olmayan çağdaş küreselleşmiş sanat da mevcuttur (Wood, 2012 s. 21). Küreselleşme her yerdedir, çünkü onu her yerde ararız. 1970'lerde sanat eserlerini ve onların kurumsal ortamlarını maddi üretim biçimleri açısından analiz etme eğilimi varken, 1980'lerde toplumsal cinsiyetin eserlere, sanata bakış açısına göre rolünü eleştirel olarak inceleme eğilimi vardı. 1990'ların ortalarından bu yana, küreselleşme mekanizmalarını ifade etmemizi ve anlamamızı sağlayan bir dizi teori sayesinde küreselleşme, sanatta önemli bir rol oynamıştır (Baggesgaard ve Philipsen, 2013 s.7). Küreselleşme ile sanat ilişkisini anlamak için sanatta kültürel kimlik konusuna açıklık getirmek faydalı olacaktır.

Sanatta yerel ve küresel arasındaki dinamik, görünüşte çelişkili iki çizgide kendini gösterir. Bir yandan sanat her zaman sınırların ötesine geçme çabası içinde olmuştur. Küreselleşme, sanatın benimsediği anlatı, anlayış ve paylaşma olanağını artırmıştır. Öte yandan küreselleşme, sanatı küresel piyasa güçlerinin ve yeni hegemonyaların ve eşitsizliklerin tam merkezine yerleştirmiştir. Bugün, farklılıklara ve dünyanın çelişkili vizyonlarına duyarlı kalırken, küresel bir topluluk yaratma arzusu, güncel sanat anlayışı içerisinde ciddi bir kriz durumu ve çelişkiyi ortaya çıkarmıştır (Belting, 2009: s. 2-3). Bu anlayış çağdaş sanat içerisinde bienal, küratör, sanat fuarları gibi kavramlarla kendini belirgin bir şekilde hissettirmektedir. Bu kapsamda aşağıda sanatta kültürel kimliğin rolü açıklanmaya çalışılmıştır.

Sanatta Kültürel Kimlik

Kültür, birbiriyle ilişkili farklı öğeleri içeren çok aşamalı bir kavramdır. Birinci öğe, özel sanat kültürleri, çeşitli toplumların sanat dünyalarında bulunan sanat yapma ve onların eşlik eden yorumlama stratejilerinden oluşur. İkincisi, bir halkın kültürü ve bu kültürü tanımlayan daha geniş toplumsal, politik, ekonomik, dini, ideolojik ve diğer uygulamalardan oluşur (Carter, 2017 s.81). Buna göre, kültür toplumsal müzakerenin bir modu, tartışmalı bir söylemsel alan ve uygulanan siyaset olarak ele alınabilir (Römhild, 2017 s. 78). Bu bağlamda sanatta; küreselleşen dünya düzeninde birçok sanatçının benzer kültürel olgulara yönelmesi ve benimsemesi, kendi bölgelerindeki geçmiş ve geleneklerine dair bazı olgulara, yapıtlara yabancılaşmaları durumundan söz etmek mümkündür.

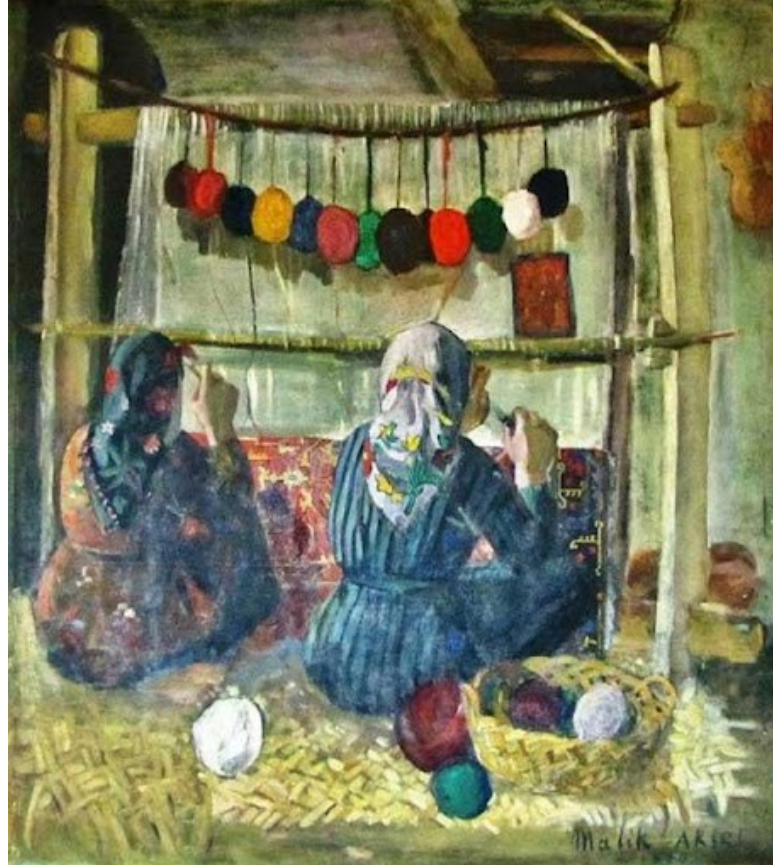
Sanat eserleri, yalnızca fiziksel veya algısal nesnel olmanın aksine, uygun şekilde kültürel nesnel olarak nitelendirilir. Kültürel nesnel olarak sanat eserleri fiziksel olarak somutlaştırılabilir, ancak fikirler ve değerler fiziksel nesnel gibi somutlaştırılması zordur (Carter, 2017 s.81). Bu açıdan, sanatın kültürel dağılımını anlamının iki farklı paradigmasını bakmak lazım: Birincisi, kurumsal sanat dünyasının küresel zamansal ve uzamsal çerçevesi içinde sanat eserlerinin dolaşımını ele alan modern batı küreselleşme paradigması. İkincisi ise bir söylem olarak sanatı kapsayan küreselleşme süreci anlamında kültürel olarak değiş tokuş ya da kültürün sanat eserine yansıma paradigmasıdır (Philipsen, 2013 s.2).

Steinmier (2008: s.47-48) sanat, kültür ve kimlik konusunda kendisine yöneltilen soruyu şu şekilde cevaplandırıyor “Daha önce de belirttiğim gibi gözlerimizin önünde dramatik biçimde değişim geçiren küçülen ve küresel bir dünyada yaşıyoruz. Kendi tasarımlarını, eserlerini ve değerlerinin benimsenmesi için gayret gösteren yeni güçler ve aktörler devreye giriyor. Bu şu anlama gelmektedir ki geçmişten beri her şeyin ölçüsü olarak gördüğümüz kendi değerlerimizi ve ürünlerimizi artık her yere tartışılmaz biçimde taşıyamayacağımızı görmeliyiz. Tam tersi süreçlerin kültürel kimliğimizi zorladığını görüyoruz. Bu konuda bizim de kendi kültürel kimliğimizi güçlendirmeyi ciddiye almamız kendinizi çok iyi anlatmamız gerekmektedir. Bu sürece tersinden bakınca da ortaya çıkan durumları ve gelişmeyi anlayabilmemiz için olayların cereyan ettiği kültürel arka planı dikkate almamız gerek. Bu açıdan diyorum ki büyük ve çok yönlü bir ağ haline gelmiş bugünkü dünyada ihtiyacımız olan karşılıklı anlayış ve hoşgörü iyileştirecek fırsatlar yaratmalıyız. Bunları klasik yöntemler ile sınırlı ölçüde sağlayabiliriz. Sanat ve kültür bunlar insanların çalışmalarının temelini oluşturacak köprüler

sağlayabilir. Bu nedenle dışarıya dönük ve kendi kimliğimizi yansıtan kültür politikası bizim anlayışımız olmayı fazlasıyla hak ediyor”.

Bao ve arkadaşları (2016 s.1) sanatta farklı tipik temsillerin, farklı kültürel gruplardaki geleneksel Çin ve Batı resimlerinin estetik tercihini etkileyip etkilemediğini araştırdıkları çalışmalarında ilginç sonuçlara ulaşmışlardır. Buna göre, Batılı ve Çinli sanatçılar, resimlerinde dünyayı temsil etme konusunda farklı geleneklere sahiptirler. Batılı sanatçılar Rönesans'tan beri dünyayı merkezi bir bakış açısıyla temsil etmeye ve bir sahnedeki göze çarpan nesnelere odaklanmaya başlarken, Çinli sanatçılar resimlerinde özellikle 19. yüzyılın ortalarından önce bağlam bilgilerine odaklanıyorlar. Hem Çin hem de batı resimleri iki kategori içeriyordu: manzaralar ve farklı sahnelerdeki figürler. Sonuçlar, sanat kaynağı ile kültürel grup arasında önemli bir etkileşim olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre bireyler sanatlarında kültürel kimliği yansıtmışlardır.

Bu bağlamda sanatçı doğrudan anlatamadığı kültürel bir olayı, kavramı, duyguyu, fikri, direnişi veya bir sitemi eserinde işleyebilir. Bazı durumlarda ele alınan bu eser sadece bir topluma ait bir olayı ele almakla kalmaz aynı zamanda evrensel bir konuyu da işleyebilir. Birçok sanatçı kendi bölgelerindeki geçmiş ve geleneklerini sanat eserlerine yansıtmıştır. Örneğin; Malik Aksel tarafından ele alınan aşağıdaki çalışma Türk kültürel kimliğini açıkça ortaya koyan bir çalışma olarak karşımıza çıkmaktadır.



Şekil-1. Malik Aksel (1903 – 1987) – Halı Dokuyan Kızlar

Buna ek olarak, bu yaklaşım sanat tarihini, özellikle son yirmi yılda karşılaştırmalı kültürel çalışmalar, kültürel antropoloji ve felsefe alanlarında yürütülen ulus ötesi ve kültürler ötesi kuramlarla senkronize edilmektedir. Kültürlerin karşılıklı bağımlılığına ve iç içe geçmesine duyarlı olan yarı-çevresel perspektif gibi, karşılaştırmalı kültürel analiz de bir arada çalışır (Petersen, 2015 s.10). Dolayısıyla sanat eserleri çok sayıda farklı coğrafi kültüre ait olmalarına rağmen aynı epistemolojik söylem içerisinde de dolaşabilmektedir (Philipsen, 2013 s.7). Bu durum bir anlamda sanatta kültürel kimliği evrenselleştirmektedir. Hung Liu tarafından 1999'da resmedilen "ayakkabıcılar" isimli tablo tüm kültürler bağlamında kendine bir yer bulmakta ve ortak bir anlam yüklenmektedir. Bu durum sanatın evrensel kimliğinin bir göstergesi olarak sunulabilir.



Şekil-2. Hung Liu (1948--) Ayakkabıcılar <https://www.crockerart.org/collections/american-art-after-1945/artworks/shoemakers-1999>

Bu bağlamda sanatta kültürel kimlik konusu ele alındığında kimliğin, sanatın temel kavramlarından biri olduğu söylenebilir. Dolayısıyla sanatçılar kendilerini ait hissettikleri bir topluluğun ve açık bir kimlik duygusunun etkisi altında kaldıkları gerçeği ortadadır. Bununla birlikte güncel sanatın kendi kültürel kimliğini aşarak küreselleşmiş bir kimliğe bürünmeye başladığı da söylenebilir. Küreselleşme, toplumsal değişimlerin sanatta kültürel kimlik kavramının yansıyışını tartışmaya açmıştır (Wan vd, 2007: s. 337-38). Bu çerçevede Ersen (2010 s. 52) toplumsal ortak belleği ve kültürel değerleri yansıtan eserlerin aynı zamanda hem "yerel" hem de ne kadar tüm dünyaya özgü yani evrensel olduğu, özellikle kültürel ve toplumsal bellekte kazanmış anıları yansıtan bir çalışmanın dünyanın farklı yerlerinde yaşanmış toplumsal ortak bellek formlarıyla ne kadar örtüşebileceğini ifade etmiştir.

Küreselleşmenin Sanat Üzerindeki Etkileri

Sanat eserlerinin kültürel kimliği konusunu irdelemek için, küreselleşmenin çağdaş dünya kültürlerindeki egemenliğinin sanatta kültürel kimlik anlayışımızı ve geleneksel sanat anlayışını nasıl etkilediğini düşünmekte fayda var. Dolayısıyla araştırmanın bu bölümünde küreselleşmenin sanat üzerindeki etkileri detaylı ele alınmıştır. Son çeyrek asırda farklı kültürler ve sosyal organizasyonlar arasında bir hareketliliğin olduğu söylemek mümkündür. Çok sayıda insanın bu hareketlilikten nasibini almasının, gerçekten küresel bir çağa girdiğimizin sinyalini vermektedir. Bu hareketlilik ulus sınırlarının da ötesine geçerek bireyin yaşamını, kültürünü doğrudan etkilemektedir (Bromley, 2017 s.42).

Sanat eserleri önemli açılardan kimliklerini korurlar, ancak bir kültürden diğerine aktarıldıklarında da değişime uğrayabilirler. Fakat günümüzde sanat kurumu hakkında ortak bir anlayış vardır, o da küreselleştirmedir. Dolayısıyla bir eserin kimliği, yeni bir kültürel ortamda yorumlanması sonucunda elde edilen özellikleri içerecek şekilde zenginleştirilebilir, değiştirilebilir ve genişletilebilir (Carter, 2017 s.82). Bu durum genellikle küreselleşme ve onun etkileri şeklinde dile getirilmektedir. Yeni teknolojilerle büyük ölçüde hızlandırılan bu süreç, yaşam biçimleri, kültür ve nihayetinde sanat için yaygın sonuçlara sahip olabilir. Bu konunun daha iyi anlaşılması için küreselleşmenin unsurlarını, aktörlerini, nedenlerini ve dinamiklerini incelemek gerekir.

Bu konuyu Prilleltensky, (2012 s.615-617) şu şekilde ifade etmektedir:

- Unsurlar; kişiler, süreçler ve ürünlerdir bunlar birbiriyle yakından ilişkilidir.
- Aktörler; unsurlarının yanında küreselleşmenin ikinci ayağını oluşturmaktadır. Bunlar mallar, hizmetler ve fikirlere.
- Nedenler; yeni teknolojiler, ekonomik nedenler ulaşım ve iletişim araçları küreselleşmeye sebep olmaktadır.
- Dinamikler; küreselleşmenin en temel dinamiği göç ve seyahatlerdir.

Yine (Garrett, 2000 s.1) küreselleşmenin nedenlerine açıklarken özellikle ekonomiye vurgu yapmaktadır. Bununla ilgili ticaret, çok uluslu üretim ve uluslararası finansın etkili olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte bilgi teknolojisi devriminin de küreselleşmenin nedenleri arasında olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde Behling (2021 s.2) küreselleşmeye neden olan iki farkı unsurdan bahsetmektedir. Bunlardan birincisi gelişen teknoloji ve bir diğeri ise gelişen ülkelerin ekonomik durumlarıdır.

Dinamikler ile ilgili olarak Söderström ve arkadaşları (2012 s.48) üç ana tema üzerinde durmaktadır. Bunlar uluslararası göçler, kentsel gelişme ve küresel şehir ve bilgi çağında güç, mekân ve hareketlilik olarak ifade etmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde özellikle “nedenler ve dinamikler” unsurunun sanatın küreselleşmesini etkilediği çıkarımında bulunabiliriz. Küreselleşmenin temel unsurlarından biri dinamiklerdir. Dinamikler ise göç ve seyahatlerdir. Gentile Bellini ve Costanzo da Ferrara gibi sanatçılar, İstanbul’un fethinden sonra II. Mehmet tarafından Osmanlı coğrafyasında hayatlarını devam ettirmelerine müsaade edilmiştir. Her ikisi daha sonra Batı’ya dönmüşler ve yanlarında Yakın Doğu’da karşılaştıkları görüntü ve ikonografiyi götürmüşlerdir. Bunlar

gibi sanatçılar tarafından ithal edilen motifler Avrupa sanat eserlerinde sıklıkla yer almaya başlamıştır. Örneğin Hans Holbein'in *The Ambassadors of 1533* adlı eserinde resmedilen halı Osmanlı menşelidir (Carroll, 2008 s.131-143).

Bununla birlikte özellikle son yârim asırda gerçekleşen göçler ve teknolojinin gelişiminin çağdaş sanat dünyası üzerinde ciddi ve kalıcı izler bıraktığı ifade edilebilir. Dolayısıyla küresel bir sanat dünyası çerçevesinde sadece farklı coğrafi kültürler arasında değil, aynı zamanda bilim, ekonomi vb. gibi farklı epistemolojik kültürler arasında da dolaşımda olarak görülebilir. Baggesgaard ve Philipsen, (2013 s.3) bu durumu biraz daha ileriye götürerek şu şekilde ifade etmiştir. Küreselleşme teorilerine uymayan fenomenler, sanat ve kültürel eserler ya geçmişe ait olarak ya da tam olarak dışlanmaları yoluyla bütünlüğü onaylayan istisnalar olarak ele alınma eğilimindedir. Yine McLaren'e (2012 s.1) göre içinde bulunduğumuz küreselleşme çağında, kozmopolitlik konusu özel bir öneme sahiptir. Medya aracılığıyla kültürler arası etkileşimin artan sıklığı, kültürel temsiller, seyahat ve göç, çoğu insanın aşına olduğu anlamına gelir. Kendi kültürleri dışındaki kültürlerle aşinalık, kendi etnosentrik dünya görüşünün merkezinden ayrılabilen yeni bir dünya ve geleneksel ulus-devletin sınırları artık aynı önemi taşımamaktadır.

Sanat dünyasının kurumsal söylemi içinde, 1990'lardan bu yana coğrafi bir küreselleşme gerçekleşti, bu da bugün dünyanın coğrafi olarak Batı dışı kesiminde giderek daha fazla bölgenin çağdaş sanatın kurumsal dünyasına girdiği anlamına geliyor. Bu durumda sanat yapıtları aynı epistemolojik söylemsel alan, sanat alanı içindeki farklı coğrafi kültürler arasında dolaşıma girdiğinden, çağdaş sanatın bu küreselleşme söyleminden etkilendiği anlamını taşımaktadır (Philipsen, 2013 s.4). Philipsen bu konu hakkında her ne kadar 1990'lı yıllara atıfta bulunsa da konun daha eskilere dayandığı Hinterkuser tarafından ifade edilmiştir. Buna göre 1904'te Wilhelm von Bodes'in teşvikiyle Berlin'de İslam Sanatları Müzesi kurulmuştur ve 1910 Münih'teki "Müslüman Sanatının Başyapıtları" sergisi yapılmıştır (Hinterkuser, 2021 s.12). Bu durum tıpkı insanlar gibi sanat eserlerinin de göç ettiği gerçeğini ifade etmektedir. Bu göçler, özellikle el yapımı ve taşınabilir nesnelere daha doğal bir hal alır. Dolayısıyla yeni bir kültürün imalatlarına giren değerli malzemeler ve yetenekli işler, işlevselliğiyle birlikte, yabancı kültür çevrelerinde bile genellikle hemen anlaşıldıkları ve değişime açık oldukları anlamına gelir. Bu konuyu Pieterse (1995 s.53) şu şekilde özetlemektedir. "Amsterdam'da Faslı kızlar tarafından Tay boksı, Londra'da Asyalı rap, Amerika Birleşik Devletleri'nde İrlanda simitleri, Çin tacoları ve Mardi Gras Kızılderilileri ve Yunan togaları giymiş Meksikalı okul kızları gibi çeşitli melez fenomenler var."

Bununla birlikte özellikle dijital medyanın da sanatın küreselleşmesini hızlandırdığı söylenebilir. On dokuzuncu ve yirminci yüzyıllarda, demiryolu, otomobil ve uçak gibi yeni ulaşım teknolojilerinin ve telgraf, fotoğraf, telefon, günümüzde dijital işleme ve internetin ortaya çıkması ve yayılmasıyla sanatın küreselleşmesini daha da hızlandırmıştır (Carroll, 2008 s.131-143). Spielmann, (2012 s. 2) dijital çağda bilgisayarlı yeni medya sanatlarının ortaya çıkmasından bu yana, teknolojik gelişmeye paralel olarak ortaya çıkan medya ve bilgisayar festivallerinde sanatın teknik olarak ayrıntılı iş ve uygulamaların varlığı dikkat çeker. En belirgin olarak 1979'da Avusturya'nın Linz kentinde kurulan Ars Electronica'da, 1990'dan itibaren çeşitli

ülkelerde Uluslararası Elektronik Sanat Sempozyumu (ISEA) ve ayrıca bilgisayar grafikleri ve interaktif teknoloji için Amerikan konferans ve ticaret fuarı bu konuya önemli örnekler teşkil eder.

Dijitalleşmenin sanatın küreselleşmesinin üzerindeki etkisini gösterecek önemli olaylardan biri de son zamanlarda insanlığın gündemi de olan 3D teknolojisi olduğu söylenebilir. Bu konuyu aşağıdaki görsel çok iyi özetlemektedir. Buna göre küreselleşen sanata istenildiği zaman ve istenildiği yerde ulaşılabilir.



Şekil-3. Hakan Sorar (2021) 3D Teknoloji ile Sanat ve Heykel

<https://blog.3dortgen.com/3d-yazici-ile-sanat-ve-heykel-hakan-sorar/>

Yukarıda bahsedildiği gibi sanat fuarları, farklı ülkelerde açılan ve başka kültürlere ait sanat eserlerini sergileyen sanat müzeleri dijital araçlarla birlikte sanatın küreselleşmesini hızlandırmaktadır. Bunun da ötesinde özellikle sanat bienalleri de çağdaş sanatın küreselleşme sürecini etkilemektedir.

Bienaller, sanat alanındaki diğer tüm kurumlardan daha fazla yerel, ulusal ve ulusötesi olana aracılık eder. Bu anlamda bienaller, sembolik meşruiyet mücadeleleri alanında yereli küresele bağlayan 'hegemonik makineler' olarak adlandırılabilir (Marchart, 2014 s. 264). Bienal kültürünün çağdaş sanat anlayışı ve üretimi için en hayati koşul haline geldiği söylenebilir. Özellikle sanat ortamları ve bağlamlarındaki son gelişmeleri yansıtmak üzere tasarlanan bienaller, sanatçılara geleneksel müze ve galeri sergi modellerinin kısıtlamalarının ötesinde değişen

sosyal, politik ve kültürel gerçekliklerle ilişki kurma özgürlüğü sağlamaktadır. Bienaller aynı zamanda, baskın pazarın dışında sanatsal üretim için yeni kamusal alanlar açıyor (Hanru, 2012 s. 45).

Sömürgecilik karşıtı ve sömürgecilik sonrası bienallerin kısa bir soy kütüğü, bienallerin Batı'nın sanatsal ademi merkezileşmesine yaptığı katkının büyüklüğünü şimdiden gösteriyor. İlk Bienaller daha çok retrospektiflere ve Avrupa modernitesine odaklanmış olsa da zaman geçtikçe Batılı olmayan ülkeleri de dahil ettiler- örneğin 1954 baskısı Endonezya, İsrail ve Mısır'dan ve takip eden yıllarda Hindistan'dan gelen katkıları içeriyordu. Lübnan, Filipinler, Senegal, Tayvan ve Vietnam, diğerleri arasında: 'Bienal'de yer alarak, gelişmekte olan bu ülkeler yalnızca “kendi” kültürlerini ve sanatlarını sunmakla kalmadılar aynı zamanda diğer ülkelerin kültür ve sanat eserleri ile etkileşim içerisinde oldular (Vogel, 2010 s.41).

Sanat ve kültür, küreselleşmenin başka yerlere getirdiği aynı kusurlarla iç içe geçmiş durumda - genişleyen bir küresel pazara ve ana akım kültüre katılmak, yerel özgüllüklerden vurgun yapmak ve yerel toplulukları egzotikleştirmek ve yeni küresel seçkinler yaratmak, bunlardan sadece birkaçı olarak ortaya çıkmaktadır (Stallabrass, 2004: s. 1-2). Küreselleşme ile ilgili en büyük korkulardan biri, tekdüzelik yaratması ve kültürel kimlikleri silmesidir. Bununla birlikte, küreselleşme aynı zamanda küresel pazarda değerli bir para birimi olan özgünlük için karşı talebi de üretmektedir. Kültürel kimlikler, yerel ve küresel, özgün ve evrensel olanın bu kesişiminde dolaşmış durumda. Yerel özgüllüğe ve geleneksel kültürel kimliklere odaklanmak, genellikle küreselleşmenin geniş kapsamlı güçlerine verilen acil yanıt olarak karşımıza çıkmaktadır. Sanat bir yönüyle yerel sanatları içerme ve tanınma için çaba içerisindedir ve bir şekilde küresel sanatın yerel bağlamlar ve özellikler ağı olarak kendini göstermektedir. Böylece sanatın bakış açısı kültürel kimlik sorununu yeniden formüle etmektedir. Kültürel kimlikle ilgili en önemli soru, çağdaş toplumların karşı karşıya olduğu büyük zorluklar karşısında sosyal dayanıklılığa nasıl ve ne şekilde katkıda bulunacağıdır. Dayanıklılık, güçlü bir kimliğin mi yoksa daha doğrusu esnek bir kimliğin işlevi midir? Yoksa kimliklerin bir topluluk, amaç ve gelecek duygusu için mi seferber edilmesi gerekiyor? Sanat alanlarının bu sorulara etkin cevaplar bulması gerekiyor ((Dimova ve Eckhart, 2017: s. 60-61).

Sanatın toplum için önemini karakterize eden iki ana yön vardır: topluluklar ve gelecek. Modernizmin herkesi birleştiren evrensel bir dil fikrinden, çağdaş küresel sanatın yeterince temsil edilmeyen topluluklara ses vermesine kadar sanat her zaman birleşmeye çalışmıştır. Bu idealler hiçbir zaman sorunsuz olmadı, ancak insanların, herkesin katılabileceği ve kendi sesiyle duyulabileceği, sınırların ötesinde topluluklar kurma arzusunun altını çiziyor. Sanat, nihayetinde, en zor problemlerin bile başka hiçbir alanın sahip olmadığı yöntemlerle yüzleştirdiği ve test edildiği, kişisel ve kolektif deneyim, algı, insan tepkisi, etkiler, gelecek için bir laboratuvar olarak işlev görmektedir (Belting, 2009: s. 14).

Sonuç

Sanatın küreselleşmeyle olan ilişkisinden öğrenebileceğimiz şey, statik toplulukların, sabit kimliklerin ve “otantik” kültürlerin olmadığıdır. Sanat, kültürel özgünlükler ve tarih temelinde, ancak daha büyük, ortak

hedefler açısından esnekliğe odaklanarak yeni kültürel kimlik biçimlerini teşvik edebilir. Son yıllarda, sanata verilen kamu desteğindeki kesintiler ve sanatın özel fonlara artan bağımlılığının baskıları ile birlikte, sanatın piyasa güçlerinden daha büyük bir kavramsal (henüz gerçek değilse de) kopuşu olmuştur. Bu eğilim, halkın sanat ve kültüre katılımını ve onların bugün üstlenebilecekleri sosyal rolü yeniden tanımlamak için yeni bir alan açmıştır.

Sanat ve politika yapıcılar arasında açık ve kamusal bir tartışma eksikliği vardır. Sanat ve kültür şu anda yeni topluluk biçimlerinin ve batı medeniyeti kimliğinin tartışıldığı ve test edildiği en dinamik alandır. Buna rağmen sanat ve kültür, Ülkelerin geleceğine ilişkin önemli tartışmaların dışında tutulmaktadır. Öneri: Sanat ve kültürün karar vericilerle etkileşime girmesi için olanaklar yaratmak; ülke siyasetinde kültürün çıkarlarının daha iyi, daha hassas bir temsilinin sağlanması önem arz etmektedir.

Sanat, küreselleşmenin kalbindeki gerilimlerle birlikte çalışır, bunlara karşı değil: bir yanda fikirlerin ve insanların serbest dolaşımı arzusu; diğer yandan, yerel gerçekleri temsil etme ve halkla yerel olarak ilişki kurma gerekliliğini barındırmaktadır. Bu kapsamda dünya kültürel mirasına katkıları açısından güçlü ve kendine güvenen yerel kültürlerin teşvik edilmesi; tarihsel ve çağdaş bağlantıların güçlendirilmesi gerekmektedir. Sanatın rolü, çatışmaları ve muhalefeti yatıştırmak değil, onları görünür kılmak ve yeni ittifaklar yaratmak için alternatif ufuklar sunmaktır. Bu kapsamda sanatın kamusal alan olarak rolünü teşvik etmek ve bir iletişim ve tartışma kanalı olarak sanatı desteklemek gerekmektedir. Diğer taraftan bütçe kesintileri, sanat kurumlarını ve uygulamalarını özel çıkarlara karşı savunmasız hale getiriyor. Çeşitlilik, risk alma ve kamu bilincinin yerini sanatın çok sınırlı, piyasa onaylı bir versiyonu alma tehdidi altındadır. Öneri: Piyasanın gücü ve diğer dış baskılar göz önüne alındığında, sanatın eleştirel kamusal işlevini sürdürebilmesi için daha fazla alternatif desteğe sahip olması çok önemlidir.

Günümüzün kültürü ve toplulukları, özünde, geleneksel yerel kimlikler tarafından giderek daha az şekillenen kentsel olgulardır. Şehirler, küresel eğilimlerin yerel anlam bulduğu yerlerdir. Sanat, ortak bir geleceğin ortak fikirlerine ve kentsel gelişmeleri takip eden, yeni kolektivitelerine dayanan topluluk türlerini hayal eder ve teşvik eder. Bu nedenle şehirlerde kültürel etkinlikler yoluyla yeni topluluk türlerinin tartışılabilirliği ve uygulanabilirliği sanat ve kültür alanlarının desteklenmesi ve yaratılması önerilir.

Kaynaklar


- Altugan, A. (2015). The Relationship between Cultural Identity and Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 1159 – 1162.
- Baggesgaard, A. M. (2013). Picturing the world—cinematic globalization in the deserts of Babel, *Journal of Aesthetics & Culture*, 5, 1, DOI: 10.3402/jac.v5i0.22704
- Baggesgaard, A. M. ve Philipsen, L. (2013). Against globalization: Aesthetics after the end of the globe, *Journal of Aesthetics & Culture*, 5, 1, DOI: 10.3402/jac.v5i0.22695

- Bao, Y., Yang, T., Lin, X., Fang, Y., Wang, Y., Pöppel, E., et al. (2016). Aesthetic preferences for eastern and western traditional visual art: identity matters. *Front. Psychology*, 7, 1596. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01596
- Behling, B. (2021). *Globalization*. <http://behtek.com/KB/60R1.pdf>, 9.9.2021
- Belting, H. (2009). *Contemporary Art as Global Art – A Critical Estimate*, in Belting, Hans and Andrea Buddenseig (eds.). Ostfildern 2009. http://rae.com.pt/Belting_Contemporary_Art_as_Global_Art.pdf, 10 Ekim 2021.
- Bhagwati, J. N. (2007). *In defense of globalization*. Oxford, UK; New York, NY: Oxford University Press.
- Bromley, R. (2017). A bricolage of identifications: storying postmigrant belonging, *Journal of Aesthetics & Culture*, 9, 2, 36-44, DOI: 10.1080/20004214.2017.1347474
- Carter, C. (2017). Globalization and Cultural Identity of Art Works. *Monitor ISH*, 19(2), 81-110. <https://doi.org/10.33700/1580-7118.19.2.81-110> .
- Carroll, N. (2008). Art and Globalization: Then and Now *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 65(1), 131–143, <https://doi.org/10.1111/j.1540-594X.2007.00244.x>
- Dator, J. A., Pratt, R. ve Seo, Y. (2006). *Fairness, globalization, and public institutions: East Asia and beyond*. University of Hawaii Press.
- Dessislava D. & Eckhart, J.G. (2017). *Globalization and Cultural Identity*. New York: The Perspective of Contemporary Art.
- Ersen, L. (2010). Türkiye'de 1990 Sonrası Güncel Sanat ve Kültürel Kimlik Kavramı. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1 (6), 47-53.
- Félix-Jäger, S. (2020). *Art Theory for a Global Pluralistic Age: The Global Artist*. Cham. Switzerland: Palgrave Macmillan. <http://doi.org/10.1007/978-3-030-29706-0>.
- Garrett, G. (2000). The causes of globalization, *Comparative Political Studies*, 33, 941–991.
- Hanru, H. (2012). Reinventing the social. *The Exhibitionist* 6: 45–9.
- Hinterkuser, G. (2021). *Early Globalization of Art*. file:///C:/Users/123/Downloads/F004_Focus_042-049.en.tr.pdf
- Holliday, A. (2010). Complexity in cultural identity. *Language and Intercultural Communication*, 10,(2), 165-177, DOI: 10.1080/14708470903267384
- Hong, Y., Cheon, B.K. (2017). How Does Culture Matter in the Face of Globalization? Perspectives on Psychological Science, 12(5), 810-823. doi:10.1177/1745691617700496
- Krausz, M. (1993). *Rightness and Reasons*, Cornell University Press, Ithaca and London.
- Larsen, S. E. (2013) The body between intimacy and globalization, *Journal of Aesthetics & Culture*, 5, 1-12. DOI: 10.3402/jac.v5i0.22673
- Marchart, O. (2014) The globalization of art and the ‘Biennials of Resistance’: a history of the biennials from the periphery, *World Art*, 4(2), 263-276, DOI: 10.1080/21500894.2014.961645
- Margolis, J. (1995): *Interpretation Radical but Not Unruly: The New Puzzle of the Arts and History*, University of California Press, Berkeley, Los Angeles.
- Marsella, A. (2012). Psychology and globalization: Understanding a complex relationship. *Journal of Social Issues*, 68(3), 454 – 472.

- Mclaren, M. (2012). Cosmopolitanism, Globalization, and Art. International Conference on the Arts and Humanities, Hawaii, January 8-11, 2012. <https://www.huichawaii.org/assets/mclaren,--margaret---cosmopolitanism,-globalization,-and-art.pdf>
- Osborne, P. (2013). *Anywhere or Not at All: Philosophy of Contemporary Art*, London.
- Uddin, M., E. (2021). Teenage Marriage and High School Dropout: A Narrative Review for family Pathways in Bangladesh. *Journal of Research in Social Sciences and Language*, 1(1), 55-76. <http://dx.doi.org/10.20375/0000-000D-FF92-F>
- Papademetre, L. (1994). Self- defined, other- defined cultural identity: Logogenesis and multiple- group membership in a Greek Australian sociolinguistic community, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 15(6), 507-525, DOI: 10.1080/01434632.1994.9994587
- Petras, J., & Veltmeyer, H. (2001). *Globalization unmasked: Imperialism in the 21st century*. London, UK: Zed Books.
- Philipsen, L. (2013). Unbound: the circulation of works of art among different cultures, *Journal of Aesthetics & Culture*, 5 (1), DOI: 10.3402/jac.v5i0.22668
- Pieterse, J. N. (1995). Hybridization as Globalization, *Global Modernities*, ed. Mike Featherstone, Scott Lash ve Roland Robertson, Londra: Sage Publications, s. 53.
- Prilleltensky, I. (2012). The what, why, who and how of globalization: What is psychology to do? *Journal of Social*. 3, 611–628.
- Petersen, R. A. (2015). Global art history: a view from the North, *Journal of Aesthetics & Culture*, 7, 1-15. DOI: 10.3402/jac.v7.28154
- Petersen, A. R., & Schramm, M. (2017). (Post-)Migration in the age of globalisation: new challenges to imagination and representation, *Journal of Aesthetics & Culture*, 9(2), 1-12, DOI: 10.1080/20004214.2017.1356178
- Römhild, R. (2017). Beyond the bounds of the ethnic: for postmigrant cultural and social research, *Journal of Aesthetics & Culture*, 9(2), 69-75, DOI: 10.1080/20004214.2017.1379850
- Shi, Y., Shi, J., Luo, Y. L., Cai, H. (2016). Understanding exclusionary reactions toward a foreign culture: The influence of intrusive cultural mixing on implicit intergroup bias. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47, 1335–1344.
- Spielmann, Y. (2012). Perceptual-responsive environments: sense and sensibility in Japanese media artist Seiko Mikami's installations, *Journal of Aesthetics & Culture*, 4, 1, DOI: 10.3402/jac.v4i0.18395
- Stallabrass, J. (2004). *Art Incorporated. The Story of Contemporary Art*. London: Oxford University Press, Oxford 2004, p. 1.
- Stenmier, F. (2008). Speech by Frank-Walter Steinmeier at the opening of the Ambassadors Conference 2008 in Berlin on 8 September 2008. <https://www.auswaertiges-amt.de/en/newsroom/news/080908-rede-bm-boko-eroeffnung/232892>, 7 Ekim 2021
- Stiglitz, J. E. (2003). *Globalization and its discontents*. New York, NY: W.W. Norton.
- Söderström, O., Klauser, F., Piguët, E. & Laurence, C. (2012). Dynamics of Globalization: Mobily, Space and Regulation. *Geographica Helvetica*, 67(1-2), 43-54.

- Teepel G. (2000). What is Globalization?. In: McBride S., Wiseman J. (eds) Globalization and its Discontents. Palgrave Macmillan, London. <https://doi.org/10.1057/97803339816102>
- Triandis, H. C. (2009). Ecological determinants of cultural variation. In Wyer, R. S., Chiu, C.-y., Hong, Y. (Eds.), Understanding culture: Theory, research, and applications (pp. 189–210). New York, NY: Psychology Press.
- Velthuis, O. (2015). There Is No Single, Global Art Market. *The Art Newspaper*, June 22, 2015.
- Vogel, S. B. (2010). *Biennalen: Kunst im Weltformat*. Vienna: Angewandte.
- Wan, C., Chiu, C. Y., Tam, K. P., Lee, S. L., Liu, I. Y., Peng, S. (2007). Perceived cultural importance and actual self-importance of values in cultural identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 337–354.
- Watson, M. (2015). Unsettled borders and memories: a “local” indigenous perspective on contemporary globalization, *Journal of Aesthetics & Culture*, 7:1, DOI: 10.3402/jac.v7.26583
- Wood, P. (2012). Display, Restitution and World Art History: The Case of the ‘Benin Bronzes’. *Visual Culture in Britain*, 13(1), 115-137, DOI: 10.1080/14714787.2012.641854
- Wolf, M. (2004). *Why globalization works*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Yudice, G. (2003). *The Expediency of Culture: Art in the Global Era*. Duke University Press.

Yazar Bilgileri**Derya Özdemir**

 <https://orcid.org/000-0003-0471-7132>

Hakkari Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar

Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı

Hakkari, Türkiye

İrtibat yazar e-posta (Contact e-mail):

derya5505@hotmail.com
