

EDUTECH RESEARCH

Cilt/Volume:3 Sayı/Issue:1 Yıl/Year: 2025

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EDUTECH RESEARCH DERGİSİ

Cilt/Volume: 3, Sayı/Issue: 1 (Haziran / June 2025)
Uluslararası Hakemli Dergi / International Peer Reviewed Journal

Sahibi / Owner

Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğü/ Necmettin Erbakan University Rectorate

Editör / Editor-in-Chief

Doç. Dr. Mevlüt AYDOĞMUŞ
Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Yayın Türü / Publication Type

Sürelî Yayın / Periodical

Yayın Periyodu / Publication Period

Yılda 2 kez yayınlanır (Haziran ve Aralık) / Published twice-annual (June and December)

Baskı Tarihi / Print Date

Haziran / June 2025

Yazışma Adresi / Correspondence Address

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü,
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, A1 Blok 146, Meram Yeni Yol 42090-Meram/KONYA

Tel / Phone: (0 332) 324 76 60 / 5920

Web: <https://edutechres.com>

E-posta / E-mail: edutechresearch@erbakan.edu.tr

Edutech Research Dergisi yılda 2 kez yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir /
Journal of Edutech Research is an international peer reviewed twice-annual journal

BİLİM KURULU

Prof. Dr. Bünyamin Aydın
Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Ersin Bozkurt
Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Fizik Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Hakan Sarı
Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Zihin Engelliler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Güngör Karauğuz
Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Ercan Yılmaz
Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Attila Özdek
Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

Doç. Dr. Mehmet Ali Genç
Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Zeliha Traş
Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Musa Dikmenli
Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. İbrahim Ender Mülazımoğlu
Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Kimya Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Ahmet Erdoğan
Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Tahsin Tapur
Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Coğrafya Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Nuri Köstüklü
Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Mustafa Yıldız
Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Mehmet Kırbıyık
Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Sema Soydan
Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Sabahattin Çitçi
Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Fatih Tepebaşılı
Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Doç. Dr. Galip Kartal
Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Prof. Dr. Mürsel Biçer
Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Doç. Dr. Ahmet Yıldız
Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı

Doç. Dr. Mesut Bütün
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Matematik Eğitimi Anabilim Dalı

Prof. Dr. Dilek Sezgin Memnun
Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Matematik Eğitimi Anabilim Dalı

Doç. Dr. Elif Aktaş
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Prof. Dr. Yüksel Dede
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
Matematik Eğitimi Anabilim Dalı

MİZANPAJ

Öğr. Gör. Dr. Mustafa Tefvık HEBEBCİ
Necmettin Erbakan Üniversitesi, Bilimsel Yayınlar Koordinatörlüğü

Bünyamin BİÇER
Necmettin Erbakan Üniversitesi, Bilimsel Yayınlar Koordinatörlüğü

İçindekiler / Contents

Makale adı / Title of the article Yazar(lar) / Author(s)	Sayfa/Page
İngilizce, Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin İlkokulda ve Okul Öncesi Eğitimde İngilizce Öğretimine İlişkin Görüşleri English, Classroom and Preschool Teachers' Views on English Language Teaching in Primary and Preschool Education <i>Saim AKMAN, Süleyman ARSLANTAŞ</i>	1-16
Ortaokul Öğrencilerinin “Yapay Zekâ” Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Metaforların İncelenmesi Analysis Of Metaphors Developed By Middle School Students Regarding The Concept Of "Artificial Intelligence" <i>Yasemin YÜZBAŞIOĞLU, Osman ÖZKAN, Mehmet DOĞRU</i>	17-27
Investigation of Research on The Use of Tv Series and Movies in Teaching Turkish to Foreigners Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Dizi ve Film Kullanımına Yönelik Hazırlanan Araştırmaların İncelenmesi <i>Hilal GÜRLER</i>	28-38
Rehabilitasyon Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Zihinsel Yetersizliğe Sahip Öğrencilerle Çalışırken Kullanmış Olduğu Yöntemlere İlişkin Görüşler The Opinions of Teachers Working in Rehabilitation Centers on The Methods They Use When Working With Students With Mental Disabilities <i>Esma Güşef GÜL, Fatih KOÇAK</i>	39-52

İngilizce, Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin İlkokulda ve Okul Öncesi Eğitimde İngilizce Öğretimine İlişkin Görüşleri

Saim AKMAN ¹  Süleyman ARSLANTAŞ ^{2*} 

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Konya, Türkiye

² Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Konya, Türkiye

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 24.05.2024 Kabul Tarihi: 29.05.2025 Yayın Tarihi: 30.06.2025	Bu çalışma ilkökul ve okul öncesi eğitimde İngilizce öğretiminin sınıf, İngilizce ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda sınıf ve İngilizce öğretmenlerinin ilkökulda, Okul öncesi ve İngilizce öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde İngilizce öğretimine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden açıklayıcı durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma amacı doğrultusunda araştırma soruları belirlenmiş, veriler yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmış, betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmaya 18'i sınıf, 10'u İngilizce ve 6'sı okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplam 34 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Görüşme formu hazırlanmadan önce araştırmanın temel problemi ve alt problemleri belirlenmiş ve bu alt problemlere cevap aramaya yönelik kolay anlaşılabilir, katılımcıyı yönlendirmeyen açık uçlu sorular yazılmıştır. Veriler 2023 – 2024 eğitim – öğretim yılında Konya, Ankara ve Afyonkarahisar illerinde çalışan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerine ait bulgular frekans tabloları halinde verilmiştir. Görüşler tekrar sayısı yüksek olanları tablo içinde verilirken farklı görüşler yorumların içinde alıntı olarak verilmiştir. Çalışmanın sonunda sınıf öğretmenlerinin ilkökulda İngilizce öğretimine yönelik olumlu görüşleri olduğu ve İngilizce öğretiminin erken yaşta başlaması gerektiğini ifade etmişlerdir. İngilizce öğretmenleri ise ilkökulda ve okulöncesi eğitimde İngilizce öğretiminin çok basit kalması sebebiyle ve bu düzeyde öğretilenlerin daha sonraki yıllarda daha kolay öğretilebileceği için yararı olmadığını ifade etmişlerdir. Okulöncesi öğretmenleri ise okulöncesi eğitimde İngilizce öğretimine karşı olumsuz görüşleri olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak dil öğretimine ne kadar erken başlanacağını tartışılmasından ziyade öğrencilerin dile ne kadar maruz kaldıklarının ön plana çıkarılması gerektiğinin tartışılmasının önemli olduğu söylenebilir.

English, Classroom and Preschool Teachers' Views on English Language Teaching in Primary and Preschool Education

Article Info	ABSTRACT
Received: 24.05.2024 Accepted: 29.05.2025 Published: 30.06.2025	This study aims to analyse English language teaching in primary and pre-school education according to the views of classroom, English and pre-school teachers. In line with this purpose, the views of classroom and English language teachers on English language teaching in primary school, pre-school and English language teachers on English language teaching in pre-school education were determined. In this study, explanatory case study, one of the qualitative research designs, was used. In line with the research purpose, research questions were determined, data were collected through semi-structured interviews, analysed and interpreted by descriptive analysis method. 34 teachers, 18 classroom teachers, 10 English teachers and 6 preschool teachers, participated in the study. The participants of the study were selected through purposive sampling method. Before the interview form was prepared, the problem statements of the research were determined and open-ended questions that could be easily understood and did not direct the participants were written to seek answers to sub-problems. The data were collected as a result of interviews with teachers working in Konya, Ankara and Afyonkarahisar provinces in the 2023-2024 academic year. Descriptive analysis was used to analyse the data. The findings of the sub-problems of the research are given in frequency tables. The opinions with high number of repetitions are given in the table, while different opinions are given as quotations in the comments. At the end of the study, it was found that classroom teachers had positive views about English language teaching in primary school and stated that English language teaching should start at an early age. English teachers, on the other hand, stated that there is no benefit of teaching English in primary and preschool education. Preschool teachers, on the other hand, had negative views towards English language teaching in preschool education. Based on these results, it is necessary to emphasise how much students are exposed to language rather than discussing how early to start language teaching.

To cite this article:

Akman , S., & Arslantaş, S. (2025). English, classroom and preschool teachers' views on english language teaching in primary and preschool education. *Edutech Research*, 3(1), 1-16.

*Corresponding Author: Saim AKMAN, saimakman@gmail.com



This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)

GİRİŞ

Günümüzde Hızla globalleşerek adeta küçük bir yerleşim yeri haline gelen dünyada, en bir yabancı bilmek çağın getirdiği yenilikleri takip etmek için bir zorunluluk olmuştur. En bir yabancı dil bilmek, politik ve bilimsel gelişmeleri yakından izlemek, teknolojik ilerlemelerin gerisinde kalmamak, yabancı toplumlarla iletişim kurabilmek için gereklidir. Vatandaşları yabancı dil bilen milletler, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gerisinde kalmamış ve diğerleri milletlerin önüne geçmiştir olur.

Ülkemizde bu zorunluluğun farkına varmış ve yabancı dil öğretimine önem vermiştir. Ülkemizde yabancı dil 8 yıllık temel eğitim ile 4. Sınıf seviyesinde, 2012 yılında uygulamaya konan 12 yıllık temel eğitim ile de 2. Sınıf seviyesinde öğretilmeye başlanmıştır. Şu an yürürlükte olan ders programlarına göre ilkökulda İngilizce dersi 2,3 ve 4. Sınıfta ikişer saat olarak verilmektedir. Bu ders saatlerine göre ilkökulu bitiren bir öğrenci toplamda ortalama 210 saat İngilizce dersi görmektedir. Ancak bu kadar ders gören öğrenciler ortaokula geldiklerinde yine başlangıç seviyesi olan A1 seviyesindedirler (British Council ve TEPAV, 2013). Bu durum ilkökulda verilen İngilizce eğitiminin varlığının ve niteliğinin sorgulanmasına sebep olmaktadır.

Yurt dışındaki örneklerle bakıldığında da yabancı dil öğretiminin erken yaşlarda başladığı görülmektedir. Eurydice sistemine kayıtlı 38 ülkenin verilerine göre yabancı dil eğitimi 6 ülkede 3-5 yaş, 26 ülkede 6-8 yaş ve 6 ülkede 9-10 yaş aralığında başladığı görülmektedir. Avrupa'da İspanya, Fransa, İngiltere, Danimarka, İtalya, Avusturya, Hırvatistan, İsveç, Norveç, Romanya ve Makedonya gibi ülkeler dil öğretimine 6-7 yaşında, Almanya, İsviçre, Finlandiya, Yunanistan ve Çekya gibi ülkeler 8-9 yaşında ve Hollanda ve Belçika'nın bazı bölgelerinde ise 10 yaşında dil öğretimine başlamaktadır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2023) Ancak Avrupa ülkeleri arasında sınırların ortadan kalması ve dile maruz sıklığı ile birçok Avrupa ülkesinde verilen yabancı dil eğitimi ikinci dil statüsünde düşünülebilir.

Yabancı dil öğretimi konusunda ele alınması anlaşılması gereken ilk konu yabancı dil ve ikinci dil farkıdır. İkinci dil öğretimi dil öğrenecek kişinin hedef dili o dilin günlük hayatta konuşulduğu bir ülkede öğrenmesidir. Örneğin bir Türk'ün İngiltere veya Amerika'da İngilizce öğrenmesi ikinci dil olarak İngilizce öğrenimidir. Yabancı dil öğrenimi ise hedef dilin o dilin günlük yaşamın bir parçası olmadığı ve resmi dil olarak kabul edilmediği bir ülkede öğrenilmesidir (Brown, 2007). Türkiye'de verilen İngilizce eğitimi yabancı dil olarak İngilizce öğretimine bir örnektir. Yabancı dil ve ikinci dil olarak dil öğretimi dilin öğrenilmesini etkileyen en önemli unsurlardan biridir. Çünkü bu iki durumda kullanılacak yöntemler, teknikler ve dile maruz kalma süreleri birbirinden çok farklıdır.

Hedef dilin ikinci dil olarak öğrenildiği durumlarda öğrenme daha iyi gerçekleşmektedir çünkü dile maruz kalma sıklığı ve süresi fazladır. Bu ortamlarda dil tamamen iletişim amacı ile kullanılmaktadır ve dili öğrenen kişi onu öğrenmeye motive olmuş durumdadır. Ayrıca ikinci dil ortamlarında dil kültürüyle beraber öğrenildiği için öğrenme daha kalıcı olmaktadır. Çünkü dil ve kültür birbirinden ayrılmayan iki önemli öğedir (Brown, 2007).

Yabancı dil öğretimini ve öğrenimini etkileyen bir diğer faktör ise motivasyondur. Hedef dilin yabancı dil olarak öğrenildiği ortamlarda öğrenciler dili günlük hayatlarında kullanmadıkları için içsel motivasyonları oldukça düşüktür (Krieger, 2012). Dili kullanmayan öğrenci bunu niye öğrenmek zorunda olduğunu sürekli sorgulamaktadır ve bu da dil öğretiminin önünde büyük bir bariyer oluşturur. Bu durum küçük yaşlardaki öğrencilerde daha belirgindir. Çünkü yetişkinlik döneminde dil öğrenen insanın bir amacı vardır veya yabancı dil bilmenin kendi geleceği için önemli olduğunu kavramaktadır. Ancak küçük yaşlardaki öğrenciler soyut olarak düşünemedikleri için geleceğe yönelik böyle bir çıkarımda bulunamayacaklardır (Gürsoy, 2011). Ehrman ve Oxford (1995) bilişsel eğilimin ve bireyin kendisi hakkındaki inanışlarının, Macintyre ve Charos (1996) da öz yeterlik algısının ve dil öğrenmeye

karşı istekli olmanın dil öğrenmeye başlama yaşından daha önemli faktörler olduğunu ortaya koymuştur. Bu sebeple yabancı dil ortamlarında dil öğretiminde motivasyonu sağlamak ve dil öğretimi gerçekleştirilmek oldukça zordur.

Yukarda Türkiye’de ve Avrupa ülkelerinde dil öğretimine başlama yaşlarına bakıldığında, dil öğretimine oldukça erken başlandığı görülmektedir. Yabancı dil öğretiminin erken yaşlara çekilmesinin tek sebebi küreselleşme değildir. Burada aynı zamanda “ne kadar erken, o kadar iyi” felsefesinin de bir etkisi söz konusudur (Gürsoy, 2011). Bu görüş dayanağını dil öğreniminde kritik bir dönem olduğu ve dilin en iyi bu dönemde öğrenilebileceğini ileri süren kritik dönem hipotezinden almaktadır. Bu hipotez nöro-dil bilimci Lenenberg tarafından 1967 yılında ortaya atılmıştır. Kritik dönem hipotezinin çıkış noktası anadil öğrenimidir. Ancak bu hipotez kısa bir süre içinde ikinci dil öğrenimi için de test edilmeye başlanmıştır (Ortega, 2013). Birinci dil öğreniminde kritik bir dönemin olduğu herkes tarafından kabul edilmektedir. Ancak konu ikinci dil öğrenimine geldiğinde birçok itiraz ortaya çıkmaktadır (Marinova-Todd vd., 2000). Böyle bir dönemin olup olmadığı, eğer varsa hangi yaş aralıklarını kapsadığı da hala tartışma konusudur.

Kritik dönem hipotezi ile ilgili bir diğer konu da erken yaşlarda dilin daha kolay öğrenilebileceğini savunan bu hipotezle ilgili yapılan çalışmaların tamamına yakını ikinci dil ortamlarında yapılmıştır ve yabancı dil olarak dil öğretim ortamları hesaba katılmamıştır (Gürsoy, 2011). Ayrıca kritik dönem hipotezinin savunucularından Johnson ve Newport (1989) bile sınıf ortamında yabancı dil öğretimi ile yoğun dile maruz kalınan ortamlarda yabancı dil öğretimi arasında fark olduğunu ve sadece sınıf ortamında yabancı dil öğretimine erken başlamanın herhangi bir avantajı olmadığını öne sürer. Nikolov ve Djigunovic (2006) da birçok ülkenin maruz kalma süresi, öğretmen yeterlikleri, motivasyon ve süreklilik gibi sorunları hesaba katmadan halk inanışlarını ve ikinci dil öğretimi için yazılmış makaleleri dikkate olarak erken yaşta yabancı dil öğretimine başladığını öne sürmektedir. Ülkemizde öğretilen İngilizcenin de yabancı dil olarak öğretildiği düşünüldüğünde bu konuda yeterince çalışma yapılmadan, ne kadar erken, o kadar iyi mantığıyla hareket ederek dil öğretiminin ikinci sınıfa kadar indirilmesi de tartışmaya açılması gereken bir konudur.

Bunlara ek olarak ilkokulda birkaç yıl boyunca hafta 2 saat İngilizce öğretiminin başarılı olması beklenemez. En düşük yeterlik seviyesine ulaşmak için bile yıllarca oldukça fazla sayıda ders verilmesi gerekmektedir. Ayrıca ilkokuldaki İngilizce öğretimin başarısı kendisi anadili gibi İngilizce konuşma becerisine ve telaffuzuna sahip olan yetkin İngilizce öğretmenlerine bağlıdır (Marinova-Todd vd., 2000). Ancak ülkemizde ilkokulda verilen İngilizce dersi sadece okulda kalmakta ve 2 saatlik bir dilimi kapsamaktadır ve bu öğretimi yapan İngilizce öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun konuşma ve telaffuz becerileri yeterli seviyede değildir (British Council ve TEPAV, 2013).

Bu sebeple bu çalışma erken yaşta dil öğretimine başlanmasını sınıf, İngilizce ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Türkiye’de İngilizce eğitimi 4+4+4 olarak bilenen 12 yıllık temel eğitim ile ilkokul ikinci sınıfta vermeye başlanmıştır. İngilizce öğretiminin erken yaşlara çekilmesi, bu eğitimin etkili ve gerekli olup olmadığı, öğrencilerin gelişim düzeylerinin dil öğretimine elverişli olup olmadığı ve öğretmenlerin bu yaşlardaki çocuklara dil öğretmek için yeterli donanıma sahip olup olmadığı gibi soruları da beraberinde getirmiştir.

Alanyazında Türkiye’de ilkokulda İngilizce öğretimi ile ilgili sınırlı sayıda çalışma vardır. Yapılan çalışmaların büyük bir bölümü programın yürürlüğe girdiği 2012-2013 eğitim öğretim yılının sonunda yapılmıştır. Bu çalışmalar daha bir eğitim dönemi uygulanan bir sistemin işleyip işlemediği ve etkili olup olmadığı ile ilgili yeterli veriyi sağlamamaktadır. Bu çalışma diğerlerinin aksine programın uygulamaya konmasından 12 yıl sonra yapılarak öğretmenlerden konu hakkında daha fazla bilgi ve

görüş almayı amaçlamıştır. Ayrıca resmîyette yer almasa bile özel kurumlarda okul öncesi eğitimde de İngilizce öğretimi yapıldığı göz önünde bulundurularak çalışmada okul öncesi eğitimde İngilizce öğretime de yer verilmiştir.

Tüm bunlardan yola çıkarak bu çalışma ilköğretimde ve okul öncesi eğitimde İngilizce öğretimini sınıf, İngilizce ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre incelemeyi amaçlamaktadır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin ilköğretimde İngilizce öğretime ilişkin görüşleri nelerdir?
2. İngilizce öğretmenlerinin ilköğretimde İngilizce öğretime ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin Okul öncesi eğitimde İngilizce öğretime ilişkin görüşleri nelerdir?
4. İngilizce öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde İngilizce öğretime ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden açıklayıcı durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, bir olguyu veya durumu günlük hayattaki bağlamıyla inceleyen ve derinlemesine betimleyen bir araştırma desendir (Merriam, 2009; Yin, 2003). Durum çalışması, araştırma sorularının geliştirilmesi, çalışılacak durumun belirlenmesi, katılımcıların seçilmesi, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması aşamalarından oluşur (Büyüköztürk vd., 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada ilköğretimde çalışan sınıf ve İngilizce öğretmenlerinin ve okul öncesi eğitimde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin ilköğretimde ve okul öncesi eğitimde İngilizce öğretime ilişkin görüşleri var olduğu şeklinde araştırılmış ve incelenmiştir. Bu amaçla öncelikle araştırma soruları ve katılımcılar belirlenmiş, veriler çalışmaya katılmaya gönüllü olan katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış, betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmaya 18'i sınıf, 10'u İngilizce ve 6'sı okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplam 34 öğretmen katılmıştır. Katılımcılar Konya, Ankara ve Afyon illerinden seçilmiştir. Araştırmacının katılımcıları amaçlı örneklemeyle seçilmiştir. Amaçlı örneklemenin mantığı ve gücü bir konu hakkında derinlemesine araştırmak yapabilmek için bilgi açısından zengin örneklemin seçilebilmesinden gelir (Patton, 2002). Çalışmaya çalıştığı okul öncesi kurumda İngilizce dersi verilen anaokulu öğretmenleri, çalıştığı okulda İngilizce dersi verilen sınıf öğretmenleri ve hali hazırda ilköğretimde İngilizce dersi veren İngilizce öğretmenleri katılmıştır. Görüşülen öğretmenlerin genel özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1
Çalışma Grubunun Genel Özellikleri

	Cinsiyet		Kıdem			İngilizce dersi verme durumu	
	Kadın	Erkek	0-9	10-19	20+	Evet	Hayır
Sınıf Öğretmeni	12	6	1	12	5	5	13
Okulöncesi Öğretmeni	6	-	4	1	1	4	2
İngilizce Öğretmeni	6	4	2	7	1	-	-

Tablo 1'de de görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğretmenlerin 24 kadın 10'u erkektir. Çalışmaya

toplam 18 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 5'i bulunduğu kurumda İngilizce öğretmeni olmadığı için İngilizce dersi vermek zorunda kalmıştır. Çalışmaya katılan altı okul öncesi öğretmenin tamamı kadındır. Bu öğretmenlerden 4'ü bulunduğu kurumda İngilizce dersi vermiştir. Çalışmaya 6'sı kadın 4'ü erkek olmak üzere toplam 10 İngilizce öğretmeni katılmıştır. İngilizce öğretmenlerinin 5'i ilkokulda 5'i de hem ilkokulda hem de okul öncesi eğitimde İngilizce dersi verme tecrübesine sahiptir.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme yöntemi, bireylerin duygularını ve düşüncelerini ortaya çıkarma konusunda oldukça güçlü bir tekniktir. Ayrıca insanlar arası iletişimin en temel biçimi olan konuşmayı temele alması ve testler, anketler veya ölçeklerde var olan yapaylığı ve sınırlılığı ortadan kaldırdığı (Yıldırım ve Şimşek, 2016) sebebiyle bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak tercih edilmiştir. Görüşme formu hazırlanmadan önce araştırma soruları belirlenmiş ve bu sorulara cevap aramaya yönelik kolay anlaşılabilir, katılımcıyı yönlendirmeyen açık uçlu sorular yazılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu eğitim programları ve ölçme değerlendirme alanında uzman akademisyenlerce ve çalışma dışında kalan İngilizce öğretmenleri tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu pilot uygulamaya tabi tutulmuş, yapılan ön uygulama sonucunda form tekrar gözden geçirilmiş, önerilen ve gerekli görülen düzeltmelerden sonra görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Veriler 2023 – 2024 eğitim – öğretim yılında Konya, Ankara ve Afyonkarahisar illerinde çalışan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda toplanmıştır. Araştırmanın verileri yüz yüze ve online görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Yüz yüze görüşmeler için araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerden randevu alınarak, randevu günü ve saatinde öğretmenlerin görevli bulunduğu okullarda ve uygun olan ortamlarda görüşmeler yapılmıştır. Online görüşmeler ise yine öğretmenlerden randevu alınarak uygun zaman ve ortamlarda çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 10-15 dakika aralığında sürmüştür. Görüşmeler öncesinde öğretmenlerden çalışmaya katılmaya gönüllü olduklarına dair onam formu alınmıştır. Ayrıca görüşmeler sırasında katılımcılardan izin alınarak ses kaydı alınmıştır.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanan veriler betimsel analiz yaklaşımı ile analiz edilmiştir.. Betimsel analizde amaç bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Verilerin analizi için öncelikle görüşmeler sırasında alınan ses kayıtları dijital ortama aktarılmış, transkripleri çıkarılmış ve çıkarılan transkripler ses kayıtları tekrar dinlenerek kontrol edilmiştir. Elde edilen veriler araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak olumlu ve olumsuz olarak iki temaya ayrılmıştır. Daha sonra veriler oluşturulan bu temalar çerçevesinde tablolar halinde yüzde ve frekanslardan yararlanarak sunulmuştur. Ayrıca katılımcıların görüşlerini daha iyi yansıtmak için her sorudan elde edilen olumlu ve olumsuz öğretmen görüşleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunun 2024/424 sayılı izni ile yürütülmüştür. Çalışma için katılımcılar gönüllülük esasına göre seçilmiş, katılımcılara araştırma hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve katılımcılardan gönüllü katılım formu alınmıştır.

BULGULAR

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokulda Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Görüşleri

Araştırmanın birinci alt problemi “sınıf öğretmenlerinin ilkökulda yabancı dil öğretimi hakkındaki görüşleri nelerdir? şeklindedir. Bu soruyu cevaplamak amacıyla sınıf öğretmenlerine ilkökuldaki yabancı dil eğitimi hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Görüş alınan 18 sınıf öğretmeni 19’u olumlu 11’i olumsuz olmak üzere toplam 30 görüş bildirmiştir. İlgili görüşler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 2

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi Hakkındaki Görüşleri

	Görüşler	f
Olumlu Görüşler	İlkokulda yabancı dil dersi gereklidir	11
	Yabancı dil öğretimi küçük yaşlarda başlamalıdır	6
	Öğrencilerin algısı bu dönemde daha aktif	3
Olumsuz Görüşler	Anadil tam olarak öğrenilemediği için erkendir	6
	Öğrencilerin seviyeleri yabancı dil öğretimi için yetersizdir.	4

Tablo 2’de de görüldüğü gibi olumlu görüş bildiren 11 sınıf öğretmenin tamamı ilk okulda yabancı dil öğretiminin gerekli olduğunu ifade etmiştir. 6 öğretmen yabancı dil öğretiminin küçük yaşlarda başlaması gerektiğini, 3 öğretmen ise çocukların algısının bu dönemde daha aktif olduğu için yabancı dil öğretiminin gerekli olduğunu ifade etmiştir. İlkokulda yabancı dil öğretimi hakkında olumsuz görüş bildiren 7 öğretmenden altısı çocukların anadillerini daha tam olarak öğrenemedikleri için yabancı dil öğretiminin erken olduğunu savunurken, 4 öğretmen çocuklarının bilişsel seviyelerinin yabancı dil öğretimi için uygun olmadığını ileri sürmüştür. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“...Çocukların algısı bu dönemde daha aktif olduğu için ilkökulda verilecek yabancı dil eğitiminin gerekli olduğuna inanıyorum...” (Ö3)

“... Yabancı dil eğitimi ne kadar erken başlarsa çocuklar için o kadar iyi oluyor. Ben bu şekilde gözlemledim hep...” (Ö6)

“... Öğrencilerin anadilinin daha tam olarak gelişmediği bu dönemde verilen yabancı dil eğitimi etkili olmamaktadır...” (Ö8)

“... Öğrencilerin seviyeleri yabancı dil öğrenmek için yeterli değil. Ne öğrendiklerinin farkına varamıyorlar sadece söylenileni taklit ediyorlar...” (Ö2)

İngilizce Öğretmenlerinin İlkokulda Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Görüşleri

Araştırmanın ikinci alt problemi “İngilizce öğretmenlerinin ilkökulda yabancı dil öğretimi hakkındaki görüşleri nelerdir? şeklindedir. Bu soruyu cevaplamak amacıyla İngilizce öğretmenlerine ilkökulda yabancı dil eğitimi hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Görüş alınan 10 İngilizce öğretmeni 3’ü olumlu, 16’sı olumsuz olmak üzere toplam 19 bildirmiştir. İlgili görüşler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 3

İngilizce öğretmenlerinin İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi Hakkındaki Görüşleri

	Görüşler	f
Olumlu Görüşler	Yabancı dil öğretiminde kritik dönem olduğu için erken başlamalıdır	3
	Günlük hayatta kullanılmadığı için soyut kalmaktadır ve öğretilmemektedir.	5
Olumsuz Görüşler	Öğretilenler hep aynı ve basit ileriki yaşlarda çok daha kolay öğretilir	7
	Öğrencilerin seviyesi dil öğretimi için yetersiz	4

Tablo 3'te de görüldüğü gibi ilkokulda İngilizce öğretimi hakkında olumlu görüş bildiren 3 öğretmen bu dönemin dil öğretimi için kritik dönem olduğunu ileri sürmüştür. Olumsuz görüş bildiren öğretmenlerden 7 öğretmenin tamamı öğretilenlerin hep aynı ve basit şeyler olduğunu bunların ileriki yaşlarda çok daha kolay öğretilebileceğini, 5'i günlük hayatta kullanılmadığı için soyut kaldığını ve öğretilmediğini ve 4'ü öğrencilerin seviyesinin bu dönemde dil öğretimi için yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

"... ilkokul yılları yabancı dil öğretimi için kritik dönemleri kapsamaktadır. Bu sebeple ilk okulda yabancı dil mutlaka öğretilmelidir..." (Ö27)

"... Öğretilen yabancı dil günlük hayatta kullanılmadığı için havada kalmaktadır ve öğrenciler pratik yapma şansı bulamadıkları bir dili öğrenememektedir. Ayrıca öğretilenler basit kalıplar. Bu kalıplar ileriki yaşlarda çok daha kolay öğretilir..." (Ö31)

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimde Yabancı Dil Öğretimi Hakkındaki Görüşleri

Araştırmanın üçüncü alt problemi "okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde yabancı dil öğretimi hakkındaki görüşleri nelerdir? şeklindedir. Bu soruyu cevaplamak amacıyla okul öncesi öğretmenlerine ilkokuldaki yabancı dil eğitimi hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Görüş alınan 6 Okul Öncesi öğretmeni 1'i olumlu, 13'ü olumsuz olmak üzere toplam 14 görüş bildirilmiştir. İlgili görüşler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 4

Okul Öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimde Yabancı Dil Öğretimi Hakkındaki Görüşleri

Görüşler		f
Olumlu Görüşler (n=1)	Yabancı dil eğitimi için en uygun dönemdir.	1
Olumsuz Görüşler (n=5)	Anadil tam olarak oturmamış	5
	Dil gelişimi tamamlanmamış	4
	Belli kalıpların ezberinden öteye geçmiyor	4

Tablo 4'ten de anlaşılacağı gibi okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi hakkında olumlu görüş bildiren bir öğretmen okul öncesi eğitimin yabancı dil eğitimi için en uygun dönem olduğunu ifade etmiştir. Olumsuz görüş bildiren 5 öğretmen ise anadilin daha tam olarak oturmamış olduğunu, 4 öğretmen dil gelişiminin tamamlanmamış olduğunu ve yine 4 öğretmen bu dönemdeki eğitimin belli kalıpların öğretiminden öteye geçemediğini ve bu sebeple gereksiz olduğunu ileri sürmüştür. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

"... Okul öncesi dönem dil öğretimi için en uygun dönemdir. Çocuklar sünger gibi ne versen alıyorlar. Yabancı dili de kolaylıkla öğrenebilirler..." (Ö21)

"... Bu dönemde dil gelişimi henüz tamamlanmadığı için ve dolayısıyla anadil tam olarak yerleşmediği için verilecek bir yabancı dil eğitimi çocukları psikolojik olarak kötü etkileyecektir..." (Ö23)

"... Benim okulumda 5 yaş ve 6 yaş gruplarına İngilizce dersi veriliyor. 5 yaş grubunda öğrenciler renkleri sayıları öğreniyorlar ancak tatil bitip 6 yaşa başladıklarında sanki bunları hiç öğrenmemişler gibi tekrar baştan başlıyorlar. Hep bir kısır döngü var..." (Ö19)

İngilizce Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimde Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Görüşleri

Araştırmanın dördüncü alt problemi “İngilizce öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde yabancı dil öğretimi hakkındaki görüşleri nelerdir? şeklindedir. Bu soruyu cevaplamak amacıyla İngilizce öğretmenlerine ilkokuldaki yabancı dil eğitimi hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Görüş alınan 10 İngilizce öğretmeni 3’ü olumlu, 16’sı olumsuz olmak üzere toplam 19 görüş bildirmiştir. İlgili görüşler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 5

İngilizce öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimde Yabancı Dil Öğretimi Hakkındaki Görüşleri

Görüşler		f
Olumlu Görüşler	Yabancı dil eğitimine erken başlamak önemlidir.	2
	Çocuklarda farkındalık oluşturmak için gereklidir.	1
Olumsuz Görüşler	Anadil gelişimi tamamlanmadığı için vakit kaybıdır.	6
	Ezberden öteye geçmemektedir.	5
	Aynı şeyler daha ileri yaşlarda daha kolay öğretilmektedir.	5

Tabloda da görüldüğü gibi olumlu görüş bildiren 2 öğretmen yabancı dil eğitimine erken başlamanın öneminden bahsetmiş ve bu iki öğretmenden biri çocuklarda yabancı dil konusunda farkındalık oluşturmak için okul öncesi dönemde yabancı dil eğitiminin verilmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Olumsuz görüş bildiren öğretmenlerden 6’sı anadil gelişiminin henüz tamamlanmadığı için vakit kaybı olduğunu, 5’i ezberden öteye geçemediğini ve öğretilen şeylerin daha ileri yaşlarda daha kolay öğretilbileceğini savunmuşlardır. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“... Okul öncesi eğitimde ilkokula hazırlık yapmak amacıyla öğrencilere yabancı dil konusunda farkındalık kazandırmak yerinde olacaktır. Böylece öğrenciler ilkokulda yabancı dil ile karşılaştıklarında onu daha kolay kavrayacaklardır...” (Ö25)

“... Okul öncesi dönem ikinci dil öğretimi için ideal olabilir ancak Türkiye gibi öğretilen dilin yabancı dil olarak öğretildiği yani günlük hayatta konuşulmadığı ülkelerde sadece kafa karışıklığı oluşturur...” (Ö33)

TARTIŞMA

Görüşülen sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu ilkokulda yabancı dil öğretilmesinden yana görüş bildirmiştir. Sınıf öğretmenleri bu görüşlerini dil öğreniminin erken yaşlarda daha başarılı olduğu fikrine dayandırmışlardır. Ekuş ve Babayigit (2013) de benzer bir sonuca ulaşmıştır. Ancak dil öğretiminin hangi yaşlarda verilmesinin daha iyi olduğu ve erken dil öğretimine başlamanın yararlı olup olmadığı konuları hala tartışılmaktadır (Gürsoy, 2011; Singleton, 1995a). Dil öğretimine erken başlamak o dili öğrenmek ve anadili gibi konuşabilmek için olmazsa olmaz bir kural değildir (Singleton, 1995a). Alanda yapılan çalışmalarda yetişkinlerinde çocuklar kadar hatta onlardan daha iyi dil öğrenebildikleri ortaya konulmuştur (Flege, 1987; Snow ve Hoefnagel-Höhle, 1978; Long, 1990). Snow ve Hoefnagel-Höhle, (1978) 69 İngiliz’i Flemenkçe öğrenirken izlemişlerdir. Çalışma sonunda gençlerin ve yetişkinlerin çocuklara oranla yabancı dili daha kolay öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca erken dil öğrenmeye başlayan çocuklar daha sonraki dönemlerde yeni başlayanlarla aynı sınıf ortamına konulduklarında erken başlama üstünlüklerini çok uzun süre koruyamadığını ve dil öğrenmeye yeni başlayan akranlarının onları yakaladığını hatta geçtiğini gösteren çalışmalarda vardır (Singleton, 1995a; Oller ve Nagato, 1974). Tüm bu sonuçlar göstermektedir ki dil öğrenimine erken başlamak dil öğrenimini etkileyen faktörlerden sadece biridir ve dil öğreniminde olmazsa olmaz değildir. Dil

öğrenimine geç başlayan öğrenciler de erken başlayan akranları kadar iyi ve kolay dil öğrenebilmektedirler.

İlkokulda İngilizce öğretiminin etkililiği hakkında görüşülen İngilizce öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu ilkokulda yabancı dil öğretiminin etkili olmadığı, erken ve gereksiz olduğu görüşüne sahiptir. Bu görüş alanda yapılan bazı çalışmalarla zıtlık göstermektedir (Gürsoy vd., 2013, 2017; Ekuş ve Babayiğit, 2013). İngilizce öğretmenleri bu görüşlerini ilkokulda öğretilen birçok bilginin oldukça basit olduğu ve bunların daha ileriki yaşlarda ve seviyelerde daha kolay kazandırılabilceği gerçeğine dayandırmışlardır. Genel olarak ilkokul İngilizce öğretim programı ortaokul programının yarısından bile daha az bilgiye yer vermektedir ve bu sonuç olarak daha yavaş bir ilerleme kaydedileceğini göstermektedir (Singleton, 1995b). Ancak yabancı dil olarak İngilizce öğretimi alanında drama gibi yöntemlerle etkili ve anlamlı bir öğrenme ortamı sunulması durumunda öğrencilerin dil becerilerinin gelişeceğine yönelik bulgulara da rastlanmaktadır (Sağlam ve Kartal, 2023).

Alanda yapılan çalışmalar da İngilizce öğretmenlerinin bu görüşünü destekler niteliktedir. Erken yaşlarda dil öğrenmeye başlayan çocuklar daha sonra ortaokulda ilk kez dil öğrenenlerin bulunduğu bir sınıfa koyulduklarında bu üstünlüklerini çok kısa bir süre sürdürebilmişlerdir (Singleton, 1995a). Yine aynı doğrultu yapılan bir çalışmada Oller ve Nagato (1974) aralarında 6 yıllık bir İngilizce öğrenme geçmişine sahip öğrencilerin bulunduğu 7. 9. ve 11. sınıftan öğrenciler üzerinde çalışmışlardır. Yapılan testler 7. Sınıf seviyesinde dil öğrenmeye erken başlayan öğrenciler ile diğerleri arasında erken başlayanlar lehine oldukça anlamlı bir farklılık gösterirken, 9. Sınıf seviyesinde bu farklılık azalmış ancak hala anlamlı kalmış, 11. Sınıf seviyesinde ise iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçlar, erken dil öğrenmeye başlayan öğrencilerin 11 yılda geldikleri seviyeye geç başlayanların 5 yılda ulaştığını göstermektedir.

Ayrıca İngilizce öğretmenleri erken dil öğretimine başlamaktan ziyade dile maruz kalma süresinin dil öğretiminde daha etkili olduğu ve öğrencilerin okul ortamı dışında dile maruz kalamadıkları için dil öğretiminin etkili olmadığı görüşünü savunmaktadırlar. Singleton'a (1995a) göre ikinci dil ortamında dil öğrenen bir öğrencinin 12 ayda maruz kaldığı dile, yabancı dil ortamında sadece okulda dil öğrenen bir öğrenci yaklaşık 18 yılda ulaşabilmektedir. Bu durum dil öğretimi için yaştan ziyade dile maruz kalma süresinin göz önünde bulundurulması gerektiğini de göstermektedir.

Görüşülen okul öncesi öğretmenlerinin çok büyük bir çoğunluğu okul öncesi dönemde dil öğretimine karşıdır ve erken olduğunu düşünmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin bu şekilde düşünmesinin sebebi öğrencilerin dil gelişimlerinin bu dönemde tam olarak tamamlanmadığını düşünmeleridir. Alanda yapılan çalışmada da erken yaşta başlayan dil eğitiminin çocukların anadil genişimlerini yavaşlatacağı ifade edilmiştir (Yeğenoğlu vd., 2020; Thieme vd., 2022). Çocukların dil becerileri, okul öncesi çağı kapsayan işlem öncesi dönemde gelişimini tam olarak tamamlamaz (Senemoğlu, 2021). Dahası erken yaşlarda yabancı dil öğretimi yerine anadil öğretimi üzerinde durulması öğrencilerin okuma-yazma becerileri ve akademik başarıları üzerinde daha fazla etkiye sahiptir (Collier, 1992).

Vraciu ve Pladevall-Ballester'a (2024) göre okul öncesinde dil eğitimi çocuklar için anlamlı bir bağlamda verilirse etkili olabilir. Ancak okulöncesi için hazırlanan pek çok etkinlik pedagojik açıdan uygun değildir. Ayrıca etkinliklerin birçoğu öğretmen merkezli olarak yürütülmektedir. Okul öncesi eğitimde İngilizce öğretimi büyük bir özveri, sabır ve tecrübe gerektirmektedir (Mourão & Ellis, 2020). Bu noktada öğretmenlerin yeterlikleri önemli bir rol oynamaktadır (Pfenninger & Singleton, 2023). Dorneles ve Pacheco (2022) da yine öğretmenlerin yeterliklerine vurgu yaparak, İngilizce öğretmenlerinin bu yaş aralığında yer alan çocuklara eğitim vermek için donanımlı olması gerektiğini aksi takdirde İngilizce eğitiminin yetersiz kalacağını ifade etmiştir.

Bilindiği gibi Türkiye’de okul öncesi dönemde resmîyette İngilizce öğretimi yapılmamaktadır. Çünkü anaokulu programına göre anaokulunun ve anaokulu öğretmenlerinin temel amacı çocukların anadil becerilerini geliştirmektir (Yörüko vd., 2024). Ancak bazı okul öncesi eğitim kurumları dışarıdan İngilizce öğretmeni getirerek veya kendi bünyesinde çalışan okul öncesi öğretmenlerine bu dersi verdirerek İngilizce öğretimi yapmaktadır. Çalışmada ortaya çıkan bir diğer sonuç, görüşülen ve olumsuz görüş bildiren okul öncesi öğretmenlerinin tamamına yakını çalıştıkları kurumda İngilizce dersi veriyor olmasıdır. Bu öğretmenler kendileri İngilizce öğretimi yapıkları ve yapılan aktivelerin ve öğretilenlerin ne kadar sık kaldığını bildikleri için okul öncesi dönemde İngilizce öğretime karşı olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Okul öncesi dönemde İngilizce öğretimi ile ilgili, ilkököl döneminde İngilizce öğretime göre daha fazla İngilizce öğretmeni olumsuz görüş bildirmiştir. İngilizce öğretmenleri ilkökulda İngilizce öğretiminin bile etkili olmadığı bir ortamda sadece sınıf ortamında verilen İngilizce eğitiminin etkili olmayacağını savunmuşlardır. Ancak alanda yapılan çalışmalarda İngilizce öğretmenleri dil öğretiminin mümkün olduğu kadar erken hatta okul öncesi dönemde başlaması gerektiğini ifade etmişlerdir (Gürsoy vd., 2013, 2017; Çakıcı, 2016).

İngilizce öğretmenleri okul öncesi dönemde öğretilenlerin belli kalıplardan öteye geçemediğini ve bunların ortaokulda veya lisede çok daha kolay öğretilebileceği görüşünü savunmuşlardır. Yapılan çalışmalarda yabancı dil öğretimi için erken başlamanın yabancı dil öğretiminin etkileyen faktörlerden sadece biri olduğunu ve dile maruz kalma süresi, yabancı dil öğretilen ortam, öğrencilerin motivasyon ve öz-yeterlik algılarının yabancı dil öğretiminin başarısını daha fazla etkilediğini göstermektedir (Gürsoy, 2011; Ehrman ve Oxford, 1995; Macintyre ve Charos, 1996; Singleton, 1995a; Singleton, 1995b).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma İngilizce öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin ilkökulda ve okulöncesi eğitimde İngilizce öğretime yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonunda sınıf öğretmenlerinin ilkökulda İngilizce öğretime yönelik olumlu görüşleri olduğu ve İngilizce öğretiminin erken yaşta başlaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Görüşleri alınan İngilizce öğretmenleri ise ilkökulda ve okulöncesi eğitimde İngilizce öğretiminin yararı olmadığını ifade etmişlerdir. İngilizce öğretmenleri bu görüşlerine dayanak olarak yabancı dil olarak İngilizce öğrenilen ortamlarda dile maruz kalma süresi az olduğu için öğrencilerin öğrendiklerini hayatlarında kullanamamalarını ve devamlılığın sağlanamamasını göstermişlerdir. İngilizce öğretmenlerine göre dil öğretime başla yaşından ziyade dile maruz kalma süresi daha önemlidir. Görüşülen okulöncesi öğretmenleri ise okulöncesi eğitimde İngilizce öğretime karşı olumsuz görüş bildirmişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri bu görüşlerini öğrencilerin anadil gelişimlerini tam olarak tamamlamamalarına bağlamışlardır. Bu sonuçlardan yola çıkarak dil öğretime ne kadar erken başlanacağını tartışılmasından ziyade öğrencilerin dile ne kadar maruz kaldıklarının ön plana çıkarılması gerekmektedir. İngilizce öğretiminde erken başlanıp ders saatlerinin az olmasının yerine, dile maruz kalma süresini artırmak için ya ders saatleri artırılmalı ya da ders saatlerinin daha fazla artırılabilmesi ikinci kademede bu eğitime başlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- British Council ve TEPAV. (2013). *Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi*. Ankara: British Council, TEPAV.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching* (5. baskı). New York: Pearson Longman.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Collier, V. P. (1992). A Synthesis of Studies Examining Long-Term Language Minority Student Data on Academic Achievement. *Bilingual Research Journal*, 16(1&2), 187-212.
- Çakıcı, D. (2016). Parents' and English Language Teachers' Views about Early Foreign Language Education in Turkey. *Participatory Educational Research*(Special Issue), 33-42.
- Dorneles, L. M. (2022). "English language teaching in early childhood education: Teachers' beliefs and practices in Brazilian context".
- Ehrman, M. E., & Oxford, R. L. (1995). Cognition Plus: Correlates of Language Learning Success. *The Modern Language Journal*, 79(1), 67-89.
- Eküş, B., & Babayiğit, Ö. (2013). İlkolul İkinci Sınıftan İtibaren Yabancı Dil Eğitimi Verilmesine İlişkin Sınıf ve İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 40-49.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2023). *Key data on teaching languages at school in Europe – 2023 edition*. Publications Office of the European Union.
- Eurydice. (2017). *European Commission*. Ocak 27, 2019 tarihinde Education, Audiovisual and Culture Executive Agency: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF> adresinden alındı
- Flege, J. E. (1987). A Critical Period for Learning to Pronounce Foreign Languages? *Applied linguistics*, 8(2), 162-177.
- Gürsoy, E. (2011). The Critical Period Hypothesis Revisited: The Implications for Current Foreign Language Teaching to Young Learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 757-762.
- Gürsoy, E., Korkmaz, Ş. C., & Damar, E. A. (2017). English language teaching within the new educational policy of Turkey: Views of stakeholders. *International Education Studies*, 10(4), 18-30.
- Gürsoy, E., Korkmaz, Ş. Ç., & Damar, E. A. (2013). Foreign Language Teaching Within 4+4+4 Education System in Turkey: Language Teachers' Voices. *Eurasian Journal of Educational Research*(53), 59-74.
- Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
- Krieger, D. (2012). Teaching ESL Versus EFL: Principles and Practices.
- Long, M. H. (1990). Maturational Constraints on Language Development. *Studies in second language acquisition*, 12(3), 251-285.

- Macintyre, P., & Charos, C. (1996). Personality, Attitudes, and Affect as Predictors of Second Language. *Journal of Language and Social Psychology*, 15(1), 3-26.
- Marinova-Todd, S. H., Marshall, D. B., & Snow, C. E. (2000). Three Misconceptions about Age and L2 Learning. *TESOL Quarterly*, 34(1), 9-34.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mourão, S., & Ellis, G. (2020). *Teaching English to Pre-primary students*. Delta Publishing.
- Nikolov, M., & Djigunovic, J. M. (2006). Recent Research on Age, Second Language Acquisition, and Early Foreign Language Learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 234-260.
- Oller, J. W., & Nagato, N. (1974). The Long-Term Effect of FLES: An Experiment. *The Modern Language Journal*, 58(1/2), 15-19.
- Ortega, L. (2013). *Understanding Second Language Aquisition*. New York: Routledge.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pfenninger, S. E., & Singleton, D. (2023). Studies on pre-primary learners of foreign languages, their teachers and parents: A critical overview of publications between 2000 and 2022. *Language Teaching*, 56(2), 155–186.
- Sağlam, T., & Galip, K. (2023). The use of drama on developing pronunciation of young learners. *Edutech Research Dergisi*, 1(1), 98-112.
- Senemoğlu, N. (2021). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kurumdan Uygulama*. Ankara: Anı Yayınevi.
- Singleton, D. (1995a). Introduction: A Critical Look at the Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition Research. D. Singleton, & Z. (. Lengyel içinde, *The Age Factor in Second Language Acquisition A Critical Look at the Critical Period Hypothesis* (s. 1-29). Clevedon: Multilingual Matters.
- Singleton, D. (1995b). Second Languages in the Primary School: The Age Factor Demension. *The Irish Yearbook of Applied Linguistics*, 15, 155-166.
- Snow, C. E., & Hoefnagel-Höhle, M. (1978). The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning. *Child Development*, 49(4), 1114-1128.
- Thieme, A.-M. M., Hanekamp, K. A., Verhagen, J., & Kuiken, F. (2022). The effects of foreign language programmes in early childhood education and care: A systematic review. *Language, Culture and Curriculum*, 35(3), 334–351.
- Vraciu, A., & Pladevall-Ballester, E. (2024). Early English language learning. S. Mourão, & C. Leslie içinde, *Researching Educational Practices, Teacher Education and Professional Development for Early Language Learning*. Routledge.
- Yeğenoğlu, F. N., Karaçelik, Ş. N., & Bekir, H. (2020). Foreign language teaching in early childhood. B. V. Bayraktar, & Ş. N. Karaçelik içinde, *Development and education studies* (s. 381–414). Hiperyayın.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods (3rd Edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Yörüko, M., Özel, Ö., & Dalgat, G. (2024). How should multicultural education be according to preschool teachers? *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 6(1), 106-129.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: In a rapidly globalising world, foreign language learning has become compulsory in order to catch up with the age in the fields of economy, education, science and social fields. It is necessary to know at least one foreign language in order to follow scientific and political developments closely, to catch up with the age, not to lag behind technology and to understand foreign societies. Societies whose individuals can use at least one foreign language effectively have not lagged behind the world and have taken a step forward compared to other societies.

Türkiye has realised this necessity and attached importance to foreign language teaching. In our country, foreign language was started to be taught at the 4th grade level with the 8-year basic education and at the 2nd grade level with the 12-year basic education introduced in 2012. According to the current syllabus, English lessons are taught for two hours each in grades 2, 3 and 4 in primary school. According to these course hours, a student who completes primary school has a total of 210 hours of English lessons. However, when students who have taken this amount of lessons come to secondary school, they are still at the A1 level, which is the beginner level.

Examples from other countries also show that foreign language teaching starts at an early age. According to the data of 38 countries registered in the Eurydice system, foreign language education starts at the ages of 3-5 in 6 countries, 6-8 in 26 countries and 9-10 in 6 countries. In Europe, countries such as Spain, France, England, Denmark, Italy, Austria, Croatia, Sweden, Norway, Romania and Macedonia start language teaching at the age of 6-7, countries such as Germany, Switzerland, Finland, Greece and Czechia at the age of 8-9 and in some parts of the Netherlands and Belgium at the age of 10 (European Commission/EACEA/Eurydice, 2023). However, with the disappearance of borders between European countries and the frequency of language exposure, foreign language education in many European countries can be considered as a second language.

Learning is better when the target language is learnt as a second language because the frequency and duration of exposure to the language is high. In these environments, the language is used purely for communication purposes and the learner is motivated to learn it. In addition, since language is learnt together with its culture in second language environments, learning is more permanent.

Another factor affecting foreign language teaching and learning is motivation. In environments where the target language is learnt as a foreign language, students' intrinsic motivation is quite low because they do not use the language in their daily lives (Krieger, 2012). Students who do not use the language constantly question why they have to learn it and this creates a big barrier to language teaching. This situation is more evident in young learners. Because people who learn a language in adulthood have a purpose or realise that knowing a foreign language is important for their future. However, since young learners cannot think abstractly, they cannot make such an inference for the future (Gürsoy, 2011). The cognitive disposition and beliefs about oneself (Ehrman & Oxford, 1995), and the self-efficacy perception and willingness to learn a language (Macintyre & Charos, 1996) are more important factors than the age at which language learning begins. For this reason, it is quite difficult to provide motivation in language teaching in foreign language environments and to realise language teaching.

Materials and Methods: This study employed explanatory case study, one of the qualitative research designs. Case study is a research design that describes and analyses a current phenomenon in depth with its real-life context (Merriam, 2009; Yin, 2003).

A total of 34 teachers, including 18 classroom teachers, 10 English teachers and 6 preschool teachers, participated in the study. The participants were selected from Konya, Ankara and Afyon provinces. The participants of the researcher were selected by purposive sampling. The logic and power of purposive sampling comes from the ability to select a sample rich in information in order to conduct in-depth research on a topic (Patton, 2002). The participants of the study were kindergarten teachers in whose school English language is offered, classroom teachers, and English teachers who currently teach English in primary school.

The data of the study were collected through semi-structured interviews developed by the researchers. The interview method was preferred because it is very powerful in terms of revealing the feelings of individuals, is

based on speaking, which is the most common form of communication, and eliminates the limitation or artificiality that exists in tests or questionnaires based on writing or filling (Yıldırım & Şimşek, 2016). The data were collected through interviews with teachers working in Konya, Ankara and Afyonkarahisar provinces in the 2023-2024 academic year. The data were collected through face-to-face and online interviews.

Descriptive analysis approach was used to analyse the data collected through interviews. The aim of descriptive analysis is to present the findings to the reader in an organised and interpreted form (Yıldırım & Şimşek, 2016). For the analysis of the data, firstly, the voice recordings were transcribed and the answers were divided into two themes as positive and negative by considering the sub-problems of the research.

Findings: All 11 classroom teachers who expressed positive opinions about English language teaching in primary school stated that foreign language teaching is necessary in primary school. 6 teachers stated that foreign language teaching should start at an early age and 3 teachers stated that foreign language teaching is necessary because children's perception is more active in this period. Six of the 7 teachers who expressed negative opinions about foreign language teaching in primary school argued that foreign language teaching is too early because children have not yet fully learnt their mother tongue, while 4 teachers argued that the cognitive level of their children is not suitable for learning a foreign language.

Three teachers who expressed positive views about teaching English in primary school argued that this period is a critical period for language teaching. Among the teachers who expressed negative opinions, 7 of them stated that all the things taught were the same and simple things and that they could be taught much more easily at a later age, 5 of them stated that since foreign language was not used in daily life, it remains abstract and could not be taught, and 4 of them stated that the level of the students was insufficient for language teaching in this period.

One preschool teacher who expressed a positive opinion about foreign language education in preschool period stated that preschool education is the most appropriate period for foreign language education. On the other hand, 5 preschool teachers who expressed negative opinions stated that the mother tongue was not fully established, 4 teachers stated that language development was incomplete and 4 teachers claimed that the education in this period could not go beyond the teaching of certain patterns and was therefore unnecessary.

Two English teachers who expressed positive opinions about foreign language education in preschool period mentioned the importance of starting foreign language education early and one of these two teachers argued that foreign language education should be given in preschool period in order to raise awareness about foreign language in children. Among the teachers who expressed negative opinions, 6 of them argued that it was a waste of time since the development of mother tongue was not yet complete, 5 of them argued that it could not go beyond memorisation and that the things taught could be taught more easily at a later age.

Discussion: The majority of the interviewed classroom teachers were in favour of teaching foreign languages in primary school. Classroom teachers based their views on the idea that language learning is more successful at an early age. Ekuş and Babayigit (2013) reached a similar conclusion. However, there are still debates about at which ages it is better to start language teaching and whether it is useful to start language teaching early (Gürsoy, 2011; Singleton, 1995a). Starting language teaching early is not a must for learning a language and speaking it like a native speaker (Singleton, 1995a). Studies in the field have shown that adults can learn languages as well as children or even better than them (Flege, 1987; Snow & Hoefnagel-Höhle, 1978; Long, 1990). Snow and Hoefnagel-Höhle (1978) observed 69 English learners while they were learning Dutch. At the end of the study, it was found that young people and adults learn a foreign language more easily than children. In addition, there are studies showing that when children who start to learn a language early are placed in the same classroom environment with beginners in later periods, they cannot maintain their early superiority for a long time and their peers who have just started to learn a language catch up or even surpass them (Singleton, 1995a; Oller & Nagato, 1974). All these results show that starting language learning early is only one of the factors affecting language learning and is not a sine qua non in language learning. Students who start language learning late can learn a language as well and as easily as their peers who start early.

The majority of the English teachers interviewed about the effectiveness of English language teaching in primary school have the view that foreign language teaching in primary school is not effective, premature and unnecessary. Studies in the field also support this view of English teachers. Children who started to learn a language at an early age were able to maintain this advantage for a very short period of time when they were put in a class with first-time language learners in secondary school (Singleton, 1995a). In a study conducted in the same vein, Oller and Nagato (1974) studied 7th, 9th and 11th graders, including students with a 6-year history of learning English. The tests showed a highly significant difference between the early language learners and the others at the 7th grade level in favour of the early language learners, at the 9th grade level this difference decreased but remained significant, and at the 11th grade level there was no significant difference between the two groups. These results show that early language learners reach the same level in 11 years as late language learners in 5 years.

Conclusion and Suggestions:

- The classroom teachers expressed positive views about English language teaching in primary school and stated that English language teaching should start at an early age.
- English teachers stated that there is no benefit of teaching English in primary and preschool education. English teachers based their views on the fact that students cannot use what they have learnt in their lives because of the lack of exposure to the language in the environments where English is taught as a foreign language and that continuity cannot be ensured.
- Preschool teachers expressed negative views towards English language teaching in preschool education. Preschool teachers based their views on the fact that students do not complete their mother tongue development.
- Based on these results, it is necessary to emphasise how much students are exposed to language rather than discussing how early to start language teaching.
- Measures should be taken to increase opportunities for students to be exposed to foreign languages.
- Instead of starting English language teaching early and having fewer class hours, either class hours should be increased in order to increase exposure to the language, or it should be started at the middle school where class hours can be increased more.

Ortaokul Öğrencilerinin “Yapay Zekâ” Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Metaforların İncelenmesi

Yasemin YÜZBAŞIOĞLU*¹  Osman ÖZKAN¹  Mehmet DOĞRU¹ 

¹ Teacher At The Ministry Of National Education, Konya, Turkey,

Article Info	ABSTRACT
Received: 24.07.2024 Accepted: 28.05.2025 Published: 30.06.2025	
Keywords: Yapay zekâ, Metafor, Eğitim.	Bu araştırma Konya il merkezindeki ortaokula devam eden 8. sınıf öğrencilerinin “yapay zekâ” kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforları incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında ortaokula eden 100 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 45’i kız, 55’i erkektir. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen demografik bilgi formu ve veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu veri toplama aracında öğrencilerin yapay zeka kavramına ilişkin görüşlerinin alınacağı bir soru vardır. “Yapay zeka gibidir; çünkü” şeklinde bir cümle verilmiş ve öğrencilerin boş bırakılan yeri kendi düşüncelerine göre doldurmaları istenmiştir. Öğrencilere “Yapay zeka gibidir. Çünkü.....” ifadesi verilerek yapay zeka kavramı için zihinlerinde sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmaları amaçlanmıştır. Araştırmada “çünkü” kavramına yer verilmesinin amacı, katılımcıların zihinlerinde sahip oldukları metaforları açıklayıcı neden belirtmeleridir. Çalışmanın yöntemi olay, olgu ve kavramları açıklamak amacıyla kullanılan nitel araştırmalar arasında yer alan betimsel yöntemdir. Araştırmada elde edilen verilerin toplanmasında ve analizinde nitel araştırmadan yararlanılmıştır. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden “içerik analizi” yöntemi çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmada yer alan öğrenciler yapay zeka kavramına ilişkin 26 metafor geliştirmişlerdir. Geliştirilen bu metaforlar ortak özellikleri değerlendirilerek temalar altında toplanmıştır. Bu temalar 3 farklı kategoride toplanmıştır. En çok üretilen metaforlar arasında “robot, hesap makinesi, makine ve silah” yer almıştır. Öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar kavramsal kategoriler üzerinden yapay zekâyı daha çok “mekanik ve fiziksel bir araç” olarak algıladıkları ve yapay zekâ hakkında doğru ve yeterli bilgiye sahip olmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Teknolojik gelişmeler ve çocuk refahı arasındaki dengenin kurulması, geleceğimiz için kritik öneme sahiptir. Öğrencilerin seviyelerine uygun “yapay zeka” hakkında eğitimlerin verilmesi, öğrencilerin teknolojiyi doğru kullanmasının öğretilmesi önerilmektedir.

Analysis Of Metaphors Developed By Middle School Students Regarding The Concept Of "Artificial Intelligence"

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 24.07.2024 Kabul Tarihi: 28.05.2025 Yayın Tarihi: 30.06.2025	
Keywords: Artificial Intelligence, Metaphor, Education.	This research was conducted to examine the metaphors developed by 8th-grade students attending a middle school in the city centre of Konya regarding the concept of "artificial intelligence". The study group consisted of 100 students attending middle school in the 2023-2024 academic year, with 45 being female and 55 male. A demographic information form and data collection tool developed by the researchers were used to collect data in the research. In this data collection tool, there was a question where students were asked to fill in the blank space according to their own thoughts about the concept of mathematics. The sentence given was " Artificial Intelligence is like...; because...". Students were given the statement "Artificial Intelligence is like... Because..." to reveal the metaphors they have in their minds for the concept of artificial intelligence. The purpose of including the word "because" in the research is for the participants to provide explanatory reasons for the metaphors they have in their minds. The method of the study is descriptive, which is among qualitative research methods used to explain events, facts, and concepts. Qualitative research was used in the collection and analysis of the data obtained in the research. This research was conducted within the framework of the "content analysis" method, which is one of the qualitative research methods. The students involved in the research developed 26 metaphors related to the concept of artificial intelligence. These metaphors were grouped under themes by evaluating their common characteristics. These themes were categorised into 3 different categories. Among the most produced metaphors were "robot, computer, machine, and unmanned vehicle". It was found that the metaphors created by students mostly perceive artificial intelligence as a "mechanical and physical tool" through conceptual categories and lack accurate and sufficient knowledge about artificial intelligence.

To cite this article:

Yüzbaşıoğlu, Y., & Özkan, O. & Doğru, M. (2024). Analysis of metaphors developed by middle school students regarding the concept of artificial intelligence. 3(1), 17-27.

*Corresponding Author: Yasemin Yüzbaşıoğlu, yaseminyuzbasioglu@hotmail.com



This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)

GİRİŞ

İnsanlık, tarih boyunca avcı-toplayıcı topluluklardan başlayarak süper akıllı bir topluma doğru uzun bir yolculuk yapmıştır (Joynes vd., 2019). Bu yolculukta, Neolitik Devrim ile tarımın başlaması, Sanayi Devrimi ile makineleşme ve Bilgi Çağı ile dijitalleşme gibi dönüm noktaları yaşanmıştır (Diamond, 2021). Bu dönüm noktalarının her biri, insanların yaşam tarzını ve dünyayı anlama şeklini derinden etkilemiştir. Avcı-toplayıcı toplumdan süper akıllı topluma geçiş, insanlığın sürekli değişim ve gelişim içinde olduğunu kanıtlamaktadır (Koçak, 2020). Bugün ise yapay zekâ ve nesnelerin interneti gibi teknolojilerle donatılmış bir dönemdeyiz. Bu teknolojiler, sağlık, eğitim ve ulaşım gibi alanlarda devrim yaratma potansiyeline sahiptir (Budhwar vd., 2023).

Yapay zekâ, bilgisayarların insan gibi düşünme ve davranış sergileme kapasitesine sahip olmasını sağlayan teknolojik bir alan olarak tanımlanmaktadır. Bu alanda, öğrenme, problem çözme, karar alma, dil algılama ve görsel işleme gibi insan zekâsının fonksiyonlarını taklit eden sistemler geliştirilmektedir. “Yapay Zekâ” terimi, nispeten yeni olduğundan ve çeşitli disiplinlerde farklı uygulamalara sahip olduğundan, farklı şekillerde tanımlanabilir (Arslan, 2020). Bu tanımların incelenmesi, yapay zekâ anlayışlarında çeşitlilik olduğunu ortaya koymaktadır. Mesela Slage, “sezgisel programlama” terimini kullanarak yapay zekâyı tanımlamıştır (Nabiyev, 2012). Axe’nin bakış açısına göre, yapay zekâ; karmaşık problemleri çözeabilen, sadece önceden tanımlanmış sorunlara değil, yeni ortaya çıkan durumlara da uyum sağlayabilen zeki programlar olarak tanımlanabilir (Nabiyev, 2012). Nils Nilsson’ın (1990) çalışmalarına göre, yapay zekâ doğal zekânın bir simülasyonunu gerçekleştirmeyi amaçlayan bir teoridir. Farklı tanımlar arasında bazı ayrılıklar olsa da genel olarak yapay zekanın “akıllı programlama” ve “insan benzeri tepkiler” olmak üzere iki temel kavram etrafında şekillendiği görüşü düşünülmektedir. Yapay zekâ, makine öğrenmesi, derin öğrenme ve doğal dil işleme gibi çeşitli alt dallarıyla, sağlık, otomotiv, finans ve eğitim gibi birçok sektörde etkin bir şekilde kullanılmakta ve bu alanlarda başarıyla uygulanmaktadır (Haenlein & Kaplan, 2019).

Yapay zekâ çalışmaları ile ilgili 1950’lerden itibaren gündeme gelen düşünen makinelerin mümkünlüğü konusu, aslında Rene Descartes’ın 1637’de yazdığı “Metot Üzerine Konuşma” eserinde dolaylı olarak ele alınmıştır. Descartes, insanı ruh ve beden olarak tanımlarken, düşünme yeteneğini maddi olmayan bir öz olarak betimlemiştir. Bu bağlamda, makine ile insan arasındaki temel farkları belirleyen ifadeleriyle, “Makineler düşünebilir mi?” sorusunu gündeme getirmiş ve bu iki varlık arasındaki farkları felsefi açıdan iki ana noktada açıklamıştır (akt; Sarı, 2021; Descartes, 1637). Fakat yapay zekâ alanının genel olarak tartışıldığı dönem Alan Turing’in “Bilgisayarlar ve Zekâ” adlı makalesi (1950) ve John McCarthy’nin “Yapay Zekâ” terimini tanımladığı konferansı (1956), yapay zeka çalışmalarının tarihi başlangıç noktaları olarak kabul edilmektedir (Turing, 1950). Turing (1950) makalesinde, “İmitasyon Oyunu” adı ile ortaya koyduğu kavramla beraber “Makineler düşünebilir mi?” sorusunu daha somut bir hale getirmeyi amaçlamıştır. Oyun, bir insanın ve bir makinenin, bir sorgulayıcının kimin insan kimin makine olduğunu anlamaya çalıştığı bir testten oluşur. Eğer makine, insan gibi cevaplar vererek sorgulayıcıyı yanıltabilirse, Turing’e göre “düşünme” yeteneğine sahip olduğu kabul edilir. Bu oyun, yapay zekanın insan zekasıyla karşılaştırılmasını sağlayan bir test olarak kullanılmış ve yapay zekâ araştırmalarında önemli bir yere sahip olmuştur. Turing’in bu konsepti, yapay zekâ alanının temellerini oluşturan ve bugün bile geçerliliğini koruyan bir düşünce deneyidir. Bu noktada Google tarafından geliştirilen bir yapay zekânın 2018 yılında binlerce seyircinin gözleri önünde telefon üzerinden bir kuaförü arayarak rezervasyon yaptırması kısıtlı ama dikkat çekici bir örnek olarak karşımıza çıkmıştır (Hocaoğlu, 2021).

Türkiye’de ise ilk olarak Ord. Prof. Dr. Cahit Arf (1959) Atatürk Üniversitesinde verdiği “Makine Düşünebilir Mi ve Nasıl Düşünebilir” adlı konferansta bu konuyu ele almıştır. Arf (1959), insan beyninin yeni durumlara uyum sağlama yeteneğinin makinelerde olup olmadığını, beynin işleyiş

mekanizması ve bu mekanizmanın makinelerde nasıl modellenebileceği, analog ve dijital makineler arasındaki farklar ve bu makinelerin problem çözme kapasiteleri konularını ele almıştır. Ayrıca Arf'in vermiş oldu konferansa dair makalesini incelediğimizde, davranışçılık ekolünün benimsediğini düşüncelere benzer fikirler belirttiğini söylemek mümkündür (Sarı, 2021).

Yapay zekâ, insan zekâsının bir benzeri olarak görülebilir. İnsan beyninin işlevlerini yeniden üretmeye çalışırken, makinelere öğrenme yetisi kazandırmak, düşünme kapasitesi sağlamak, yaratıcılık sergilemek, konuşmak, yargılamak ve karar vermek gibi yetenekleri kazandırmayı amaçlamaktadır (Ünalın, 2023). Yılmaz (2020), yapay zekâyı; insanın düşünce sürecini modelleyerek, bilgisayar sistemleri aracılığıyla problemlere çözüm üretme, anlamlandırma, genelleme, deneyimle öğrenme gibi insan zekâsına özgü özellikler ile donatılmış araçlar olarak tanımlamıştır (Yılmaz, 2020). Yapay zekâ, insanların araştırma yaptığı her alanı etkilemektedir (Masters, 2023). Yapay zekâ günümüz teknolojileri ile hayatımıza girerek, gün geçtikçe kaçınılmaz ve vazgeçilmez olan, hayatın birçok alanında kullanılan bir araç haline almıştır (Mart & Kaya, 2024). Bu bağlamda, 21.yy'da hızla gelişen yapay zekâ teknolojileri, hayatımızın pek çok alanına entegre olmuştur. İletişimden dijital işlemlere, konum belirlemeden bilgiye erişime, eğlenceden depolamaya, bankacılıktan sosyal medyaya, güvenlik hizmetlerinden ulaşım, sağlıktan robotik teknolojilere kadar birçok alanda etkin rol oynamaktadır. Bu teknolojiler, eğitimden istihdama, eğlenceden çevrimiçi alışverişe kadar insan yaşamını derinden etkilemektedir. (Cope vd., 2020; Komalavalli vd., 2020; Uzun vd., 2022). 21.yy'da dijital dönüşüm, modern toplumun karşılaştığı zorluklarla başa çıkacak yeni becerilere sahip profesyoneller gerektirir. Yapay Zekâ, eğitimden sağlığa, ekonomiden ulaşım kadar hayatımızın her alanında etkin rol oynamaktadır. Veri büyümesi, anlamlı kararlar alabilmek için yeni analiz yöntemleri talep ederken, yapay zekâ otomatik araçlardan şehir planlamasına kadar çeşitli alanlarda yenilikçi çözümler sunmaktadır (Cantú-Ortiz vd., 2020; Uzun vd., 2022).

Bu noktada, yapay zekâ ve toplumun disiplinler arası etkileşimiyle ilgili eğitim uzmanlarına olan ihtiyacı artmaktadır (Cantú-Ortiz vd., 2020). Eğitim sistemleri, yapay zekâ uygulamalarının entegrasyonu ile kendilerini güncel tutmakta ve sürekli gelişmektedirler. Türkiye'de, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2023 vizyonu doğrultusunda, eğitimde kalitenin artırılması için yapay zekâ uygulamalarının benimsenmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda yürütülen çalışmalar, yapay zekânın eğitimdeki potansiyel kullanım alanlarını ve avantajlarını ortaya koymakta, eğitimcilerin bu yeni teknolojilere uyum sağlamalarını ve bilgi seviyelerini güncel tutmalarını teşvik etmektedir. Ayrıca, yapay zekâ tabanlı eğitim konusunda araştırma yapmak isteyenlere yönelik güncel bilgiler ve kaynaklar sunmaktadır. (İşler & Kılıç, 2021).

Yapay zekâ kavramı ilk ortaya atıldığından beri, birçok araştırmacı bu alanda çalışmalar yürütmüştür. Teknolojinin ilerlemesi ve yapay zekânın çeşitli sektörlerde kullanılmasıyla, yapay zekâ teknolojileri günlük yaşamımızın vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiştir. Bugün geldiğimiz noktada, yapay zekanın geliştirilmesi ve hedeflenen projelerin her aşamasında entegre edilmesi beklenmektedir. (Güllüpnar vd., 2013). Bu doğrultuda eğitimde de kullanılan ve günlük hayatın bir parçası haline gelen yapay zekânın öğrencilerin kendi eğitim ve günlük yaşantılarında edindikleri tecrübeler ışığında "yapay zekâyı" nasıl gördüklerini açıklamak algılarını tespit etmek literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin "yapay zekâ" kavramına ilişkin geliştirebilecekleri metaforları inceleyen bir çalışmaya rast gelinmemiştir. Bu alandaki boşluğa bu araştırmanın katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin yapay zekâ ile ilgili algılarını tespit etmeyi amaçlamakta olup alt amaçları şu şekildedir:

- Ortaokul öğrencileri yapay zekâ kavramına ilişkin hangi metaforları kullanmaktadır?

Ortaokul öğrencileri tarafından ortaya konulan metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal temalar altında toplanmaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni ile yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, bireylerin ve toplulukların belirli bir konuya yükledikleri anlamı anlamak için önemli bir araçtır. Bu tür araştırmalar, katılımcıların duygularını, düşüncelerini ve deneyimlerini derinlemesine anlamak amacıyla yapılmaktadır. Böylece, araştırmacılar, bireylerin ve toplulukların bakış açılarını daha iyi anlayabilir ve bu bilgileri toplumsal değişim ve gelişim için kullanabilirler.

Nitel araştırmalar, genellikle küçük örneklemeler üzerinde yoğunlaşır ve katılımcılarla birebir görüşmeler veya odak grupları aracılığıyla derinlemesine konuşmalar yapılır. Bu sayede, araştırmacılar katılımcıların duygularını, düşüncelerini ve deneyimlerini daha iyi anlayabilir ve araştırılan konuya nasıl anlam yüklediklerini ortaya çıkarabilirler (Creswell, 1998). Nitel araştırmalar doğası gereği yalnızca çalışma grubunun algılarını yansıtmaktadır (Akdemir, 2023).

Nitel araştırmaların amacı bireyi ya da topluluğu ilgilendiren alanlarda bireylerin ve dolayısıyla toplulukların araştırılan konuya yükledikleri anlamı ortaya çıkartmaktır (Creswell, 1998). Fenomenoloji ise bir olgu ya da konu hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olmamızı, konu ile ilgili örnekler, yaşantılar ve açıklamalar geliştirmemizi sağlayan, bireylerin bakış açılarını derinlemesine anlamamıza yarayan desendir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Sonuç olarak, nitel araştırmalar bireylerin ve toplulukların araştırılan konuya yükledikleri anlamı anlamak için önemli bir araçtır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın çalışma grubunu, Konya ili Meram ilçelerinde 3 farklı ortaokulda öğrenim gören ilköğretim 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde kolay ulaşılabilirlik esas alınmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen demografik bilgi formu ve veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu veri toplama aracında öğrencilerin “yapay zekâ” kavramına ilişkin görüşlerinin alınacağı bir soru vardır. “Yapay zeka gibidir; çünkü” şeklinde bir cümle verilmiş ve öğrencilerin boş bırakılan yeri kendi düşüncelerine göre doldurmaları istenmiştir. Çalışmaya toplam 100 öğrenci dâhil olmuştur. Öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 1.’de yer verilmiştir.

Tablo 1
Öğrenci Demografik Bilgileri

OKUL ADI	ERKEK ÖĞRENCİLER f(%)	KIZ ÖĞRENCİLER f(%)	TOPLAM f(%)
A okulu	20(%36)	18(%40)	38(%38)
B okulu	15(%27)	11(%24)	26(%26)
C okulu	20(%36)	16(%36)	36(%36)
Toplam	55(%55)	45(%45)	100(%100)

Çalışmaya katılan öğrencilerin okulları A, B ve C okulu şeklinde kodlanmıştır. A okulundan toplam 38 öğrenci, B okulundan 26 öğrenci ve C okulundan 36 öğrenci katılmıştır. Toplam 100 öğrencinin katıldığı çalışma 55’i erkek ve 45’i kız öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Araştırmada veri toplama aracı olarak nitel araştırmalarda en çok tercih edilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmenin amacı önceden hazırlanan sorulara gönüllü katılımcının verdiği cevaplar üzerinden konu hakkında derinlemesine bilgi edinmektir. Yarı yapılandırılmış görüşmede gönüllü katılımcıya vereceği cevaplar için belli düzeyde esneklik sağlanmaktadır (Büyüköztürk, vd., 2018). Araştırmanın konusu doğrultusunda literatür incelemesi yapıldıktan sonra metafor analizi yapılması kararlaştırılmıştır. Formun hazırlanmasında metafor analizi hakkında deneyime sahip uzman görüşü alınmıştır. Hazırlanan formun birinci bölümünde cinsiyet, okuduğu okul ve sınıfı değişkenlerini belirlenmesini sağlayan maddeler yer almaktadır. Formun ikinci kısmında “Yapay zeka.....gibidir. Çünkü.....” şeklinde ucu açık bırakılmış tek soru yer almaktadır. Araştırmacı formu dağıtmadan önce metafor çalışmaları hakkında açıklayıcı bilgi vermiştir. Farklı bir metafor çalışması örneği vererek öğrencilerin metafor çalışmaları hakkında bilgi edinmesi ve formun sağlıklı doldurulmuş olması hedeflenmiştir. Verilerin toplanması sürecinde katılımcıların gönüllülük esasına göre katılım göstermesine dikkat edilmiş ve etik ilkelere uygun hareket edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin Çözümlemesi Yarı yapılandırılmış form aracılığıyla toplanan verilerin çözümünde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yönteminde veriler kodlamaya ve ayıklamaya tabi tutulmakta, ardından temalara göre kategorize edilmektedir. Burada amaç toplanan verileri açıklayacak kavram ve ilişkileri tespit etmektir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu doğrultuda toplanan veriler tek tek incelenmiş geçersiz metaforlar ayıklanmıştır. Bazı katılımcıların geçerli bir metafor üretmediği, bazı katılımcıların ise metaforlarına bir gerekçe sunmadıkları görülmüştür. Ayıklama sonucunda öğrencilerin 26 geçerli metafor üretildiği anlaşılmıştır. Araştırma güvenilirliğini sağlamak için oluşturulan kodlar ve kategoriler listelenerek kontrol edilmiş, başka bir uzman görüşüne başvurularak uzman tarafında oluşturulan temalar ile görüş birliği olup olmadığına bakılmıştır (Miles & Huberman, 1994). Araştırmacı ve uzman listelerinin %95 oranında örtüştüğü gözlenmiştir.

Etik

Bu araştırma Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kuruluna 19047 sayılı başvuru yapılmış olup, Etik Kurul tarafından 19.04.2024 tarih 2024/344 sayılı karar sonucunda bilimsel araştırma etiği açısından uygun olduğu kararı verilmiştir.

BULGULAR

Tablo 2

Geliştirilen Metaforların Kategorileri ve Bu Kategorilere Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

KATEGORİLER	GELİŞTİRİLEN METAFOR SAYISI	f	%
Hayatı Kolaylaştırır	10(%38)	45	45
Gelişir ve Geliştirilebilir	8(%31)	30	30
Tehlikelidir	8(%31)	25	25
Toplam	26(%100)	100	100

Öğrenciler “yapay zeka” kavramına ilişkin toplam 26 metafor üretmişler ve üretilen bu metaforlar 3 kategori olarak belirlenmiştir ve tablolar halinde sunulmuştur. Tablo 2’de geliştirilen metafor sayısı, kategorileri ve kategorileri temsile den öğrenci frekansı sunulmuştur.

Tablo 3*“Hayatı Kolaylaştırır” Kategorisinde Geliştirilen Metaforların Frekans ve Yüzde Değerleri*

METAFOR ADI	ERKEK ÖĞRENCİLER f(%)	KIZ ÖĞRENCİLER f(%)	TOPLAM f(%)
Anahtar	4(%17)	2(%10)	6(%13)
Anne	1(%4)	3(%14)	4(%9)
Asistan	0(%0)	2(%10)	2(%4)
Gözlük	3(%13)	1(%5)	4(%9)
Harita	4(%17)	2(%10)	6(%13)
Hesap makinesi	3(%13)	1(%5)	4(%9)
Kılavuz	4(%17)	2(%10)	6(%13)
Köle	1(%4)	3(%14)	4(%9)
Merdiven	0(%0)	4(%19)	4(%9)
Para	4(%17)	1(%5)	5(%11)
Toplam	24(%53)	21(%47)	45(%100)

Öğrenciler “hayatı kolaylaştırır” kategorisinde 45 öğrenci metafor üretmiştir. Geliştirdikleri metaforların yüzde ve frekansları Tablo 3.’de yer verilmiştir.

Bu kategoride öğrenciler yapay zekâyı “anahtar, anne, asistan, gözlük, harita, hesap makinesi, klavuz, köle, merdiven ve para” kavramlarına benzetmişlerdir. Aşağıda bu kategoride geliştirilen metaforlardan ve açıklamalardan örnekler verilmiştir.

“Yapay zekâ anahtar gibidir. Çünkü anahtar kapıları kolayca açmaması sağlar, yapay zeka ile pek çok işlemi kolayca yaparız, bazı kapılardan kolayca gireriz.” (Ö8).

“Yapay zekâ anne gibidir. Çünkü hep ihtiyaç duyarız.” (Ö55).

“Yapay zekâ asistan gibidir. Çünkü hayatı kolaylaştırır.” (Ö17).

“Yapay zekâ köle gibidir. Çünkü yapmakta zorlandığımız ve yapmak istemediğimiz pek çok işleri yapay zekâya yaptırarak bu işlerden kurtuluruz.” (Ö62).

“Yapay zekâ merdiven gibidir. Çünkü yapay zekâyı kullanarak ulaşmak istediğimiz bilgilere kolayca ulaşırız.” (Ö1).

“Yapay zekâ para gibidir. Çünkü para ile pek çok şeye ulaşırız, sahip olabiliriz. Yapay zeka uygulamaları ile de pek çok şeye sahip olabiliriz.” (Ö78).

Tablo 4*“Gelişir ve geliştirilebilir” Kategorisinde Geliştirilen Metaforların Frekans ve Yüzde Değerleri*

METAFOR ADI	ERKEK ÖĞRENCİLER f(%)	KIZ ÖĞRENCİLER f(%)	TOPLAM f(%)
Beyin	3(%19)	2(%14)	5(%17)
Çiçek	0(%0)	1(%7)	1(%3)
Çocuk	0(%0)	1(%7)	1(%3)
Güç	1(%6)	2(%14)	3(%10)
Makine	2(%13)	2(%14)	4(%13)
Oyun	3(%19)	1(%7)	4(%13)
Robot	4(%25)	2(%14)	6(%20)
Zekâ	3(%19)	3(%21)	6(%20)
Toplam	16(%53)	14(%47)	30(%100)

Öğrenciler “gelişir ve geliştirilebilir” kategorisinde 25 öğrenci metafor üretmiştir. Geliştirdikleri metaforların yüzde ve frekansları Tablo 4.’de yer verilmiştir.

Bu kategoride öğrenciler yapay zekâyı “beyin, çiçek, çocuk, güç, makine, oyun, robot ve zekâ” kavramlarına benzetmişlerdir. Aşağıda bu kategoride geliştirilen metaforlardan ve açıklamalardan örnekler verilmiştir.

“Yapay zekâ çiçek gibidir. Çünkü çiçek çok güzeldir, doğada pek çok türü vardır. Yapay zekâ hem güzel hem de pek çok türü vardır.” (Ö11).

“Yapay zekâ çocuk gibidir. Çünkü yapay zekâ çocuk gibi büyür ve gelişir. Gelecekte yapay zekâ çok da büyüüp gelişecek.” (Ö2).

“Yapay zekâ güç gibidir. Çünkü yapay zekâ teknolojisine sahip ülkeler güçlüdür. Yapay zekâ güçtür, sahip olanı güçlendirir.” (Ö32).

“Yapay zekâ makine gibidir. Çünkü insanın yapamadığı, güç yetiremediğini makine yapar. İnsanın yapamadığı, hesap edemediğini yapar.” (Ö33).

“Yapay zekâ beyin gibidir. Çünkü bilgiler beyinde depolanır, yapay zekânın beyni vardır ve bilgi depolanır.” (Ö70).

“Yapay zekâ zekâ gibidir. Çünkü zekâ ile her şey yapılabilir. Zekâ olmayınca bişey olmaz.” (Ö98).

“Yapay zekâ robot gibidir. Çünkü ne dersiniz onu yapar.” (Ö100).

“Yapay zekâ robot gibidir. Çünkü robotlar komutlarla çalışır. Yapay zekaya da biz hangi komutu verirsek onu yapar.” (Ö77).

Tablo 5

“Tehlikelidir” Kategorisinde Geliştirilen Metaforların Frekans ve Yüzde Değerleri

METAFOR ADI	ERKEK ÖĞRENCİLER f(%)	KIZ ÖĞRENCİLER f(%)	TOPLAM f(%)
Bomba	2(%17)	0(%0)	5(%20)
Casus	1(%8)	2(%15)	1(%4)
Düşman	1(%8)	2(%15)	1(%4)
Kara Delik	1(%8)	0(%0)	3(%12)
Silah	2(%17)	2(%15)	4(%16)
Virüs	3(%25)	2(%15)	4(%16)
Yılan	0(%0)	2(%15)	6(%24)
Zehir	2(%17)	3(%23)	6(%24)
Toplam	12(%48)	13(%52)	25(%100)

Öğrenciler “tehlikelidir” kategorisinde 30 öğrenci metafor üretmiştir. Geliştirdikleri metaforların yüzde ve frekansları Tablo 5.’de yer verilmiştir.

Bu kategoride öğrenciler yapay zekâyı “bomba, casus, düşman, kara delik, silah, virüs, yılan, zehir” kavramlarına benzetmişlerdir. Aşağıda bu kategoride geliştirilen metaforlardan ve açıklamalardan örnekler verilmiştir.

“Yapay zekâ bomba gibidir çünkü bir gün elimizde patlayacak.” (Ö51).

“Yapay zekâ casus gibidir çünkü casusun gizli emellerini bilemeyiz. İçimizdedir ama tehlikelidir.” (Ö72).

“Yapay zekâ düşman gibidir çünkü gelecekte düşmanımız olacak ve insanlığı yok edecek.” (Ö3).

“Yapay zekâ kara delik gibidir çünkü sürekli içine çeker ve içinden çıkılmaz. Ve biz yapay zekâyı mahkûm oluruz.” (Ö19).

“Yapay zekâ silah gibidir çünkü silah tehlikelidir. Savunmamız için gerekli ama aynı zamanda bize doğrultulunca çok da iyi olmaz.” (Ö9).

“Yapay zekâ virüs gibidir çünkü ne olduğunu tam bilmiyorum. İnsanlık için çok zararlı, nasıl baş edilir bilinmez.” (Ö29).

“Yapay zekâ zehir gibidir çünkü eğer doğru kullanılmazsa insanlık için çok zararlı, yıkıcı ve kırııcı olabilir.” (Ö42).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Günümüz dünyasının giderek teknolojiye bağımlı hale gelmesi, yapay zekâ okuryazarlığının önemini giderek arttırmaktadır. Bireylerin yapay zekâ teknolojilerini ve kavramlarını anlaması, bu teknolojileri günlük yaşamda ve iş dünyasında etik bir biçimde ve etkili bir şekilde kullanabilmelerine olanak sağlar. Yapay zekâ okuryazarlığı, bireylerin yapay zekâ sistemlerinin işleyişini, sınırlarını ve potansiyellerini kavramasını içerir. Yapay zekâyı anlama anlamlandırma yetenekleri, bireylerin yapay zekâ teknolojilerinden daha iyi faydalanmasını, olası risklerini daha iyi yönetmesini ve etik uygulamalara daha fazla dikkat etmesini sağlar. (Çelebi vd., 2023).

Araştırmanın bulgularına göre öğrenciler yapay zeka kavramına ilişkin 26 metafor geliştirmişlerdir. Geliştirilen bu metaforlar Yapay zekanın benzetildiği kavramlar ve sebebi incelendiğinde verilen cevaplar ortak özellikleri değerlendirilerek temalar altında toplanmıştır. Bu temalar 3 farklı kategoride toplanmıştır. Öğrencilerin yapay zekâ hakkında kullandıkları metaforlar, bu teknolojiye yönelik sınırlı ve çeşitli bir bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir. Bu sonuçlar, öğrencileri yapay zekânın pek çok farklı yönlerine değerlendirdikleri, bu konuda fikirlerinin olduğu ve genel bir anlayışa sahip olduklarını göstermektedir. Bulgular incelendiğinde geliştirilen kategoriler “hayatı kolaylaştırır”, “gelişir ve geliştirilebilir” ve “tehlikelidir” olarak belirlenmiştir. Literatürdeki yapay zekâ tanımları incelendiğinde de yapay zekânın hayatı kolaylaştırdığı, problemlere çözüm ürettiği, yenilikçi olması, genelleme ve anlamlandırma yapma yönü üzerinde durulmaktadır (Turing, 1950; Ünalın, 2023; Yılmaz, 2020). Hem literatür hem öğrencilerin cevapları incelendiğinde öğrencilerin yapay zekâyı anlamlandırma ve bir kavrama benzetme süreçlerinin literatürle belli bir paralellik içerdiği görülmektedir. “Gelişir ve geliştirilebilir” kategorisi değerlendirildiğinde teknolojinin hızla gelişmesi her geçen gün yeni bilgiler ve yeni teknolojik aletlerin hayatımıza girmesi ile öğrencilerin yapay zekâyı her geçen gün gelişen geliştirilebilen bir kavram olarak görmesine sebep vermiş olabilir.

Yapay zekâ günümüzde ve yakın gelecekte hayatın hemen hemen her alanını etkileyecek ve bu etkilenmelerden en çok da çocuklar, öğrenciler ve gençler payını alacaktır. Yapay zekâ sağladığı yararlar ve hayatımızda gerçekleştirdiği fırsatların yanında risklerinin de olduğu görülmektedir. Sağladığı yararlar ve fırsatlar değerlendirildiğinde Fırsatlar açısından bakıldığında; yapay zekâ uygulamaları çocukların kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmakta, kaynak ve zaman tasarrufu sağlamakta, büyük miktarlardaki verinin elde edilmesi ve işlenmesi, çocukların potansiyellerini daha iyi kullanmalarına olanak tanımaktadır. Riskler açısından değerlendirildiğinde ise gizlilik ve güvenlik açısından; kimlik (mali açıdan ve sahte kimlik açısından korunma), zararlı içerik, konum algılama ve biyolojik güvenlik (hem genetik hem de duygusal açıdan) risklerini barındırmaktadır (UNICEF, 2021). Çalışmaya katılan öğrenciler de bu risklerin farkında olduğu geliştirdikleri metaforlardan belli olmaktadır. Öğrenciler “bomba, casus, düşman, kara delik, silah, virüs, yılan, zehir” kavramları yapay zekâyı tanımlamak için kullanmışlardır. Amerika, Almanya, Danimarka ve İsveç’te düşük, orta ve yüksek sosyoekonomik düzeye sahip 7-12 yaş arası çocukların geleceğin akıllı cihazları, oyuncakları ile mevcut yapay zekâ teknolojilerini nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada; çocukların başlangıçta yapay zekâ teknolojilerine şüpheci oldukları fakat yapay zekâ cihazlarıyla etkileşim kurmaktan keyif aldıkları ve onları arkadaş canlısı olarak nitelendirdikleri bulunmuştur. Örneğin çalışmada 8 yaşındaki bir kız yapay zeka uygulaması için “Harika bir casus kamerası. İnsanlar

onun çok masum olduğunu düşünüyor ama aslında kötü", dediğini ifade etmişlerdir (Druga, Vu, Likhith & Qiu, 2019). Öğretmen adayları ile yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarının yapay zekâyı bilmedikleri ve teknolojiyi tam olarak kullanamadıklarından dolayı yapay zekâyı reddettiklerini, geleneksel eğitim yaklaşımını benimsediklerini ve gelecekte korku ve mesleki endişeleri olduğu için yapay zekâyâ yönelik negatif tutumda olduklarına ulaşılmıştır (Mart & Kaya, 2024).

Sonuç olarak, yapay zekânın çocukların hayatına nüfuz etmesi kaçınılmaz görünmektedir. Bu süreçte, fırsatların en iyi şekilde değerlendirilmesi ve risklerin etkin bir şekilde yönetilmesi, çocukların sağlıklı gelişimi ve refahı için hayati önem taşımaktadır. Teknolojik gelişmeler ve çocuk refahı arasındaki dengenin kurulması, geleceğimiz için kritik öneme sahiptir. Öğrencilerin seviyelerine uygun eğitimlerin verilmesi önerilmektedir. Bu eğitimler, öğrencilerin bu yenilikçi teknolojiyi eğitim-öğretim ortamlarına başarıyla entegre etmelerini sağlayacak, hem öğrenme deneyimlerini zenginleştirecek hem de eğitim alanında yapay zekânın potansiyelini daha etkin bir şekilde kullanmalarına imkân tanıyacaktır.

Yapay zekâ konusu ile yapılan bu araştırmanın ve konu ile ilgili diğer araştırmaların ışığında yapay zekâyâ ilişkin metaforları belirlemek amacıyla yapılan çalışmaların fazlaşması öğrencilerin yapay zekâ teknolojisini nasıl algıladıklarını anlamayı kolaylaştıracaktır. Nitel araştırmaların doğası gereği de her çalışmanın ve çalışma grubunun kendine özgü olduğu göz önünde bulundurulursa aynı çalışmaların aynı çalışma gruplarına farklı zamanlarda yapılması bile farklı sonuçlar ortaya koyacaktır. Dolayısıyla bu çalışma yapıldığı zaman ve çalışma grubu ile sınırlıdır. Aynı konu ile başka zamanlarda farklı çalışma grupları ile yapılması ve çalışma bulguların, sonuçların karşılaştırılması önerilmektedir.

Finansman

Çalışmanın gerçekleşmesi için herhangi bir kurum tarafından destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması

Çalışmada kapsamında yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

KAYNAKÇA

- Akdemir, S. (2023). Covid-19 pandemi sürecinde ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin ‘okul’ kavramına ilişkin metaforik algıları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-28.
- Arf, C. (1959). Makine düşünebilir mi ve nasıl düşünebilir? *Atatürk Üniversitesi 1958-1959 Öğretim Yılı Halk Konferansları (1)*, 91-103.
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Budhwar, P., Chowdhury, S., Wood, G., Aguinis, H., Bamber, GJ, Beltran, JR, &Varma, A. (2023). Üretken yapay zekâ çağında insan kaynakları yönetimi: ChatGPT'ye ilişkin perspektifler ve araştırma yönleri. *İnsan Kaynakları Yönetimi Dergisi*, 33 (3), 606-659.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cantú-Ortiz, FJ, Galeano Sánchez, N., Garrido, L., Terashima-Marin, H. & Brena, RF (2020). Dijital dönüşüm için yapay zekâ eğitim stratejisi. *Uluslararası Etkileşimli Tasarım ve Üretim Dergisi (IJIDeM)*, 14, 1195-1209.
- Cope, B., Kalantzis, M. ve Searsmith, D. (2020): Artificial intelligence for education: Knowledge and its assessment in AI-enabled learning ecologies, *Educational Philosophy and Theory*, 1-17. doi:10.1080/00131857.2020.1728732
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: SAGE.
- Çelebi, C., Demir, U., & Karakuş, F. (2023). Yapay Zekâ Okuryazarlığı Konulu Çalışmaların Sistemik Derleme Yöntemiyle İncelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 535-560.
- Diamond, J., (2021). *Tüfek,çelik ve mikrop* (Ü. İnce, çev.; 2.baskı). Pegasus Yayınları.
- Druga, S., Vu, S.T., Likhith, E. & Qiu, T. (2019). Inclusive AI literacy for kids around the world: In Proceedings of ACM Fablearn conference (Fablearn'19). ACM, New York, NY, USA, Article 4, 8 pages. https://doi.org/10.475/123_4.
- Güllüpnar, F., Kuzu, A. O., Dursun, A., Kert, A., Gültekin, M. (2013,1 Aralık). Milli Eğitimde Teknoloji Kullanımı ve Sonuçları: Velilerin Bakış Açısından Fatih Projesi'nin Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Journal of Social Sciences*, 30, 195-216.
- Haenlein, M., & Kaplan, A. (2019). A brief history of artificial intelligence: On the past, present, and future of artificial intelligence. *California Management Review*, 61(4), 5-14
- Hocaoğlu, A. H. (2021). Yapay zekâ ürünleri üzerinde fikri haklar. Muharembalci.com sitesinden alıntı yapılmıştır.
- Hodges, A. (2009). *Alan Turing and the Turing test* (pp. 13-22). Springer Netherlands.
- İşler, B., & Kılıç, M. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1), 1-11.
- Joyes, C., Rossignoli, S., & Amonoo-Kuofi, E. F. (2019). 21st Century Skills: evidence of issues in definition, demand and delivery for development contexts. *Institute of Development Studies*, 1-77.

- Koçak, R. (2020). Beşinci sanayi devrimi toplum 5.0 ve yapay zekâ kültürü. *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 1-17.
- Komalavalli, K., Hemalatha, R. ve Dhanalakshmi, S. (2020). A survey of artificial intelligence in smart phones and its applications among the students of higher education in and around Chennai City. *Shanlax International Journal of Education*, 8(3), 89-95.
doi:10.34293/education.v8i3.2379
- Mart, M., & Kaya, G. (2024). Okul öncesi öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik tutumları ve yapay zekâ okur yazarlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Edutech Research*, 2(1), 91-109.
- Masters, K. (2023). *Ethical use of artificial intelligence in health professions education: AMEE Guide No.158*. Medical Teacher. Informa UK Limited.
<https://doi.org/10.1080/0142159x.2023.2186203>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Nabiyev, V. V. (2012). *Yapay zeka: insan-bilgisayar etkileşimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Nilsson, N. (1990). *The mathematical foundations of learning machines*. San Mateo: Morgan Kaufmann.
- Sarı, F. (2021). Cahit Arf'in "makine düşünebilir mi ve nasıl düşünebilir?" adlı makalesi üzerine bir çalışma. *TRT Akademi*, 6(13), 812-833.
- Turing, A. (1950) Computing machinery and intelligence. *Mind*, 49(236), 433–460.
- Uzun, Y., Ergün, H., & Şeker, E. (2022). Hikayeler İçin Artırılmış Gerçeklik Yaklaşımı. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 4(2), 1-7.
- UNICEF (2021). Children and AI Where are the opportunities and risks?
https://www.unicef.org/innovation/sites/unicef.org/innovation/files/201811/Children%20and%20AI_Short%20Version%20%283%29.pdf
- Ünalan, N. (2023). Karar destek sistemleri'nde yapay zekâ kullanımı: covid-19 vaka çalışması. F. Korkmaz & H.A. Güçlü (ed.), *Ufuk üniversitesi u. uluslararası sosyal bilimler kongresi yapay zekâ ve sosyal bilimler tam metinler kitabı* içinde (ss. 9-17). Ufuk Üniversitesi Yayınları. Ankara
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2020). *Yapay Zeka*. 8. Basım. İstanbul: İnkılap Kitabevi. ISBN: 978-605-9118-80-4.

Investigation of Research on The Use of Tv Series and Movies in Teaching Turkish to Foreigners

Hilal GÜRLER¹ 

¹ Turkish Language Teacher, Konya, Türkiye

Article Info	ABSTRACT
Received: 31.07.2024 Accepted: 28.05.2025 Published: 30.06.2025 Keywords: Teaching Turkish to foreigners, TV series, Movies, Postgraduate Thesis.	As a result of the development of technology in the globalizing world, teaching Turkish to foreigners has become an area of increasing importance. It is known that Turkish TV series and movies, which have gained a significant reputation around the world today, are watched in various countries. However, it has been observed that there are few studies on the use of TV series and movies in teaching Turkish to foreigners. The main purpose of the current study is to investigate postgraduate theses prepared on the use of TV series and movies in teaching Turkish to foreigners. In this context, theses published digitally in the National Thesis Centre of the Council of Higher Education were analysed. The population of the study consists of studies on teaching Turkish to foreigners, and the sample consists of postgraduate theses prepared on the use of TV series and movies in teaching Turkish to foreigners. A search was conducted in the database of the YÖK National Thesis Centre on “teaching Turkish to foreigners” and “teaching Turkish as a foreign language”, and studies on the use of TV series and movies were identified. The document analysis method was used in the collection of the data and the collected data were analyzed using content analysis. Postgraduate theses reached in the current study were examined under the titles of postgraduate level (doctorate/master’s), year, university name, branch of science, study subject, sample, method, data collection tool and data analysis. A total of 17 postgraduate theses, including 3 doctoral and 14 master’s theses, were reached in the current study. On the basis of the findings obtained as a result of the study, it was determined that the highest number of theses was written in 2021. The university where the highest number of theses was prepared is Bursa Uludağ University and the branch of science in which the highest number of theses was prepared is Teaching Turkish. When the distribution of the subjects of the theses was examined, the impact of TV series and movies on cultural transmission was found to be the most popular subject. It was determined that students learning Turkish as a foreign language were mostly selected as the sample and qualitative research methods were mostly used as the research method.

Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dizi ve Film Kullanımına Yönelik Hazırlanan Araştırmaların İncelenmesi

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 31.07.2024 Kabul Tarihi: 28.05.2025 Yayın Tarihi: 30.06.2025 Keywords: Yabancılar Türkçe Öğretimi, Dizi, Film, Lisansüstü Tez.	Teknolojinin gelişmesiyle küreselleşen dünyada yabancılar Türkçe öğretimi de gün geçtikçe önemi artan bir alan hâline gelmiştir. Günümüzde dünya genelinde önemli bir üne kavuşan Türk dizi ve filmlerinin çeşitli ülkelerde izlendiği bilinmektedir. Buna rağmen yabancılar Türkçe öğretiminde dizi ve film kullanımıyla ilgili az sayıda çalışma yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmanın temel amacı, yabancılar Türkçe öğretiminde dizi ve film kullanımına yönelik hazırlanan lisansüstü tezlerin incelenmesidir. Bu kapsamda Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi’nde dijital olarak yayımlanan lisansüstü tezler incelenmiştir. Araştırmanın evrenini yabancılar Türkçe öğretimi ile ilgili araştırmalar, örneklemini ise yabancılar Türkçe öğretiminde dizi ve film kullanımına yönelik hazırlanan lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Çalışma tarama modeline dayalı olarak hazırlanmıştır. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında “yabancılar Türkçe öğretimi”, “Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi”, “yabancı dil olarak Türkçe öğretimi” ile ilgili tarama yapılmış ve bunlardan dizi ve film kullanımına yönelik olan çalışmalar tespit edilmiştir. Doküman incelemesiyle toplanan araştırmanın verileri ise içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan lisansüstü tezler; lisansüstü düzeyi (doktora/yüksek lisans), yıl, üniversite adı, bilim dalı, çalışma konusu, örneklem, yöntem, veri toplama aracı ve veri analizi başlıklarında incelenmiştir. Araştırma kapsamında 3 doktora ve 14 yüksek lisans olmak üzere toplam 17 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre en fazla tezin 2021 yılında yazıldığı tespit edilmiştir. En çok tez hazırlanan üniversite Bursa Uludağ Üniversitesi, bilim dalı ise Türkçe Eğitimi bilim dalıdır. Tezlerin konu dağılımına bakıldığında da dizi ve filmlerin kültür aktarımına etkisi öne çıkmaktadır. Örneklem için en çok yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin seçildiği, yöntemde de nitel araştırma yöntemlerinden yararlanıldığı belirlenmiştir.

To cite this article:

Gürl, H., (2024). Investigation of research on the use of tv series and movies in teaching turkish to foreigners. *Edutech Research*, 3(1), 28-38.

*Corresponding Author: Hilal Gürl, gurlerhilalturkce@gmail.com



This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)

INTRODUCTION

Developments in our globalizing world have had an impact on people's increasing interest and need to learn a new language. It is known that in recent years, interest in Turkey and demand for learning Turkish have increased in many parts of the world. The Council of Higher Education stated that 301,694 foreign students received education in Turkey in the 2022-2023 academic year (YÖK, 2023). Studies on teaching Turkish to foreigners are carried out through Yunus Emre Institute, Maarif Foundation, Ministry of National Education, TIKA, YTB and language teaching centres affiliated with universities. In addition, Turkish language teaching activities are supported by private institutions and organizations. It can be said that Turkish TV series and movies watched in various countries around the world have a positive effect on learning Turkish as a foreign language. According to the field research conducted on approximately 5 thousand people from 125 countries, it was stated that most of the participants became closer to Turkish and Turkish culture as a result of watching Turkish series before they started learning Turkish (Barut, 2022).

Foreign language teaching basically focuses on the development of comprehension (listening-reading) and expression (speaking-writing) skills. Grammar rules and vocabulary elements are also taught by integrating them into these skills. Learning a language completely depends on acquiring the communicative competence of the target language and being able to communicate in that language. Acquiring communicative competence is defined as grasping both the expressive skills of the target language, such as speaking and writing, and the comprehension skills, such as reading and listening; in addition to this, it is learning the culture, lifestyles and behaviours of the country where the target language is spoken, in short, learning the behaviour patterns prescribed by sociolinguistics and pragmatics (learning when, where, how, with whom and in what situations something can be spoken, etc.) and verbal and written communication with people in that society (Edmonson & House, 1993, as cited in Aktaş, 2005). The Common European Framework of Reference for Languages, which is a guide for foreign language teaching, also aims to design teaching programs based on the communication needs of language learners in real life and to ensure that they gain communicative competence based on the action-oriented approach (CEFR, 2020).

It is not possible to separate language, which is a means of communication, from culture, which can be expressed as the lifestyle of the society to which it belongs. Language is both an important element of culture and a tool for cultural transmission. Therefore, cultural elements need to be transferred in foreign language teaching (İşcan, 2014). It is important to prioritize the teaching of topics such as daily life and routines, family, shopping, eating and drinking, history, geography, fashion, music, education, traditions and customs, social activities, tourism, and working life to foreign language learners (Ülker, 2007). This will help students use the language they learn independently, autonomously and creatively in different environments (Aktaş, 2005).

It can be said that TV series and movies that show the most natural uses of a language are important materials for teaching a foreign language. Films convey the life of a society where the target language is spoken as a mother tongue, and enable students to comprehend the verbal/non-verbal, formal/informal expressions used in that language, and the various stresses and intonations that express hesitation or exclamation during conversation. The student, who is involved in events that reflect real life, feels as if he/she is communicating with those who speak that language (Yaylı et al., 2013).

İşcan (2011) expressed the following about the importance of Turkish movies in teaching Turkish to foreigners:

- Movies reveal the power of the Turkish language by providing students with a real environment where Turkish is spoken as the mother tongue through the gestures, facial

expressions, behaviours and metaphorical expressions of the actors.

- Movies increase students' motivation to learn Turkish. They leave deep impressions on students through the aesthetically well-prepared scenes and the actors' successful portrayal of their roles.
- Movies reflect everything that belongs to the society and help students get to know Turkish traditions and customs more closely and develop cultural harmony.

In this way, movies contribute to the development of students' language skills and vocabulary. Through TV series and movies, students will encounter daily expressions that they will not encounter in books, and they will learn in which situations and how to use them. They will also learn the correct pronunciation of the language. It is seen that movies are used extensively in teaching languages such as English, French and German, which are widely taught around the world (Yılmaz & Diril, 2015).

It is known that Turkish TV series and movies, which have gained a significant reputation around the world today, are watched in various countries. However, it has been observed that there are few studies on the use of TV series and movies in teaching Turkish to foreigners.

When the literature was reviewed, some studies were found that examined the research on teaching Turkish to foreigners (Göçer & Moğul, 2011; Büyükikiz, 2014; Ercan, 2014; Göçer et al., 2016; Biçer, 2017; Küçük & Kaya, 2018; Türkben, 2018; Çelebi et al., 2019; Özer & Turhan Tuna, 2020; Şeref & Karagöz, 2020; Maden & Önal, 2021). In addition, some studies were reached examining the research on cultural transfer in teaching Turkish to foreigners (Elbir & Aka, 2015; Ayrancı, 2019), bilingualism (Kaya et al., 2022; Can & Kardaş, 2023), vocabulary (Maden, 2020; Sedat, 2021; Gürlü, 2023), textbooks (Kemiksiz, 2021; Maden, 2021), use of technology (Genç Ersoy & Ersoy, 202; Kaya & Kocaman Gürata, 2024), measurement and evaluation (Bahşi & Genç, 2024; Güney & Eroğlu, 2024). However, no study has been found examining the research on the use of TV series and movies in teaching Turkish to foreigners. In this context, the main purpose of the current study is to examine postgraduate theses prepared on the use of TV series and movies in teaching Turkish to foreigners. To this end, answers to the following questions were sought:

1. What is the distribution of the postgraduate theses according to postgraduate level (doctorate/master's)?
2. What is the distribution of the postgraduate theses by year?
3. What is the distribution of the postgraduate theses across the universities where they are prepared?
4. What is the distribution of the postgraduate theses across the branches of science in which they are prepared?
5. What is the distribution of the postgraduate theses by subject?
6. What is the distribution of the postgraduate theses by sample?
7. What is the distribution of the postgraduate theses by research method?
8. What is the distribution of the postgraduate theses by data collection tool?
9. What is the distribution of the postgraduate theses by data analysis method?

METHOD

Research Design

The current study employed the survey model. The main purpose of the survey model is to describe an existing situation as it is. The event or object that is the subject of the research is tried to be defined within its own conditions (Karasar, 2011).

Research Sample

The population of the study consists of studies on teaching Turkish to foreigners, and the sample consists of postgraduate theses prepared on the use of TV series and movies in teaching Turkish to foreigners. In this context, a total of 17 postgraduate theses, including 3 doctoral and 14 master's theses, obtained from the National Thesis Centre database of the Council of Higher Education were examined.

Data Collection Techniques

The data of the study were collected using the document analysis technique. The document analysis technique refers to the analysis of written materials containing information about the facts and phenomena that are the subject of the research (Yıldırım & Şimşek, 2013).

A search was conducted in the database of the YÖK National Thesis Centre on “teaching Turkish to foreigners” and “teaching Turkish as a foreign language”, and studies on the use of TV series and movies were identified. The search was conducted between 24.06.2024 and 03.07.2024.

Data Analysis

The collected data were analysed using content analysis. “The main purpose of content analysis is to reach concepts and relationships that can explain the collected data” (Yıldırım & Şimşek, 2013). Postgraduate theses identified at the end of the search were examined under the titles of the thesis' postgraduate level (doctorate/master's), year, name of the university where it was prepared, branch of science in which it was prepared, subject, sample, method, data collection tool and data analysis.

Ethic

This study did not use human or animal subjects that require ethics committee approval. The research was conducted on publicly available data sets, literature reviews or theoretical analyses.

FINDINGS

Postgraduate theses identified at the end of the search were categorized according to the thesis' postgraduate level (doctorate/master's), year, name of the university where it was prepared, branch of science in which it was prepared, subject, sample, method, data collection tool and data analysis.

Table 1

Distribution of the Theses According to Postgraduate Level (Doctorate/Master's)

Postgraduate Level	Number of Theses
Master's	14
Doctorate	3
Total	17

As seen in Table 1, 14 of the theses are at the master's level and 3 are at the doctoral level.

Table 2*Distribution of the Theses by Year*

Year	Number of Theses
2016	3
2017	1
2019	2
2020	2
2021	5
2022	2
2023	1
2024	1
Total	17

When Table 2 is examined, it is seen that the first postgraduate thesis written on the subject being researched was published in 2016. Since 2016, at least one thesis has been published regularly every year except 2018. The year 2021 is the year in which the highest number of theses was prepared on the use of TV series and movies in teaching Turkish to foreigners, with 5 theses.

Table 3*Distribution of the Theses Across the Universities Where They Are Prepared*

University Name	Number of Theses
Bursa Uludağ University	4
Gazi University	3
Gaziosmanpaşa University	2
Hacı Bektaş Veli University	2
Adıyaman University	1
Fatih Sultan Mehmet Vakıf University	1
Hacettepe University	1
Kırıkkale University	1
Sakarya University	1
Uşak University	1
Total	17

When Table 3 is examined, it is seen that the postgraduate theses on the subject were prepared in a total of 10 universities. The distribution of the theses across the universities is as follows: Bursa Uludağ University (4), Gazi University (3), Gaziosmanpaşa University (2), Hacı Bektaş Veli University (2), Adıyaman University (1), Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (1), Hacettepe University (1), Kırıkkale University (1), Sakarya University (1) and Uşak University (1). In this context, it is seen that the highest number of theses was written at Bursa Uludağ University (4), followed by Gazi University (3).

Table 4*Distribution of the Postgraduate Theses across the Branches of Science in Which They are Prepared*

Branch of Science	Number of Theses
Teaching Turkish	9
Teaching Turkish as a Foreign Language/to Foreigners	6
Turkish Language and Literature Education	1
New Turkish Language	1
Total	17

When Table 4 is examined, it is seen that the highest number of theses was prepared in the field

of Teaching Turkish (9), followed by the field of Teaching Turkish as a Foreign Language/to Foreigners (6).

Table 5

Distribution of the Theses by Subject

Subject	Number of Theses
Effect on cultural transmission	5
Effect on the development of vocabulary	4
Effect on the development of language skills	4
Grammar teaching	1
Effect on student achievement	1
Pedagogical and technical criteria in movies	1
Eliciting teacher opinions	1
Total	17

As seen in Table 5, the highest number of theses focused on cultural transmission (5), followed by the development of vocabulary (4) and language skills (4).

Table 6

Distribution of the Theses by Sample

Sample	Number of Theses
Students learning Turkish as a foreign language	11
Teachers/instructors	4
Series-movies	4
Total	19

As seen in Table 6, the highest number of theses was conducted with the participation of students learning Turkish as a foreign language. There are also studies (4) conducted to elicit the opinions of teachers/instructors on the use of series and movies. Some studies (4) on the other hand included series/movies in their samples.

Table 7

Distribution of the Theses by Research Method

Research Method	Number of Theses
Qualitative	10
Quantitative	4
Mixed	3
Total	17

As seen in Table 7, the research methods most used in the theses are qualitative research methods (10), followed by quantitative research methods (4) and mixed research methods (3).

Table 8

Distribution of the Theses by Data Collection Tool

Data Collection Tool	Number of Theses
Document analysis	6
Interview	6
Test	5
Questionnaire	2
Observation	1
Total	20

As seen in Table 8, the document analysis (6) and interview (6) techniques are used most as data collection tools, followed by tests (5).

Table 9

Distribution of the Theses by Data Analysis

Data Analysis	Number of Theses
Content analysis	7
Descriptive analysis (quantitative)	5
Descriptive analysis (qualitative)	3
T-test	3
ANOVA	2
Post Hoc Tests	1

When Table 9 is examined, it is seen that content analysis (7) is used the most in the analysis of data, followed by descriptive analysis (qualitative) (5).

DISCUSSION, RESULTS AND RECOMMENDATIONS

In the current study, which aimed to examine postgraduate theses prepared on the use of TV series and movies in teaching Turkish to foreigners, 17 postgraduate theses in the YÖK National Thesis Centre database were accessed. The theses were examined under a total of 9 headings, in accordance with the previously prepared thesis analysis form, according to the thesis' postgraduate level (doctorate/master's), year, name of the university where it was prepared, branch of science in which it was prepared, subject, sample, method, data collection tool and data analysis.

As a result of the study, it was determined that master's theses were prepared in greater numbers than doctoral theses. It was observed that the first thesis written in this field was prepared in 2016, and the highest number of theses was written in 2021. Theses have continued to be written since 2016 up to present, except for 2018.

When the distribution of theses across the universities where they were prepared was examined, it was determined that the highest number of theses was written at Bursa Uludağ University, followed by Gazi University. It can be said that the existence of the Teaching Turkish as a Foreign Language master's program at Bursa Uludağ University and Gazi University can be one of the reasons for this situation. At the same time, Gazi University Turkish Teaching Department has an old and deep-rooted history. Ercan (2014), Türkben (2018), Çelebi et al. (2019), Maden and Önal (2021) and Gürler (2023) also stated in their studies that a large number of theses on teaching Turkish to foreigners were prepared at Gazi University.

According to the branches of science in which they were prepared, it was determined that the most theses were prepared in the branch of Teaching Turkish, followed by the branch of Teaching Turkish as a Foreign Language/to Foreigners. Theses prepared in the Department of Teaching Turkish as a Foreign Language/to Foreigners were prepared at Bursa Uludağ University, Hacettepe University and Fatih Sultan Mehmet Vakıf University.

It was determined that the most studied subjects in the postgraduate theses examined within the scope of the current study are cultural transmission and the development of students' vocabulary and language skills. Ercan (2014), Türkben (2018), Maden and Önal (2021) and Gürler (2023) also stated in their studies that cultural transmission is one of the subjects studied in the field of teaching Turkish to foreigners. It is known that TV series and movies convey many cultural elements of society such as traditions, family life, history and geography as live examples. İşcan (2011) also emphasized the importance and positive effect of movies in teaching Turkish to foreigners.

It was found that the most commonly studied samples in the theses are students learning Turkish as a foreign language. There are also theses in which teachers' opinions were taken and TV series and movies were examined directly as samples. Çelebi et al. (2019), Maden and Önal (2021) and Gürler (2023) also stated that in many studies focused on teaching Turkish to foreigners foreign students were used as a sample.

It was determined that qualitative research methods were used the most in the theses. Quantitative and mixed methods were also used, although in small numbers. Biçer (2017), Türkben (2018), Çelebi et al. (2019), Maden and Önal (2021) and Gürler (2023) also reached similar results in their studies. Therefore, it can be stated that conducting more quantitative and mixed method studies will contribute to the field.

It was observed that the document analysis, interview and test techniques were preferred more as data collection tools in the theses. Türkben (2018), Çelebi et al. (2019), Maden and Önal (2021) and Gürler (2023) also stated in their studies that the theses within the scope of their studies were prepared by using the document analysis technique. Biçer (2017) also stated that documents are used extensively in research. It was determined that content analysis was used the most in the data analysis of the theses. Descriptive analysis was used almost as frequently as content analysis.

In light of the results of the current study, it is thought that studies on the use of TV series and movies in teaching Turkish to foreigners should be increased. It is also recommended to use more studies that use mixed methods, where qualitative and quantitative research are used together.

Ethics Committee Approval

Human or animal subjects requiring ethics committee approval were not used in the current study. The study was conducted using publicly available datasets, literature reviews or theoretical analyses. In accordance with ethical rules, full compliance with academic honesty and scientific ethics rules was ensured at every stage of the research process. Therefore, ethics committee approval was not required.

Sustainable Development Goals (SDG)

This study supports the article 4.7 under the heading of the “Sustainable Development Goals: Quality Education”, which states that “By 2030, education for sustainable development and sustainable lifestyles should ensure that all students acquire the knowledge and skills needed to advance sustainable development through the development of human rights, gender equality, a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and the contribution of culture to sustainable development.” This study will contribute to more qualified Turkish language teaching activities as it focuses on the analysis of postgraduate theses on teaching Turkish to foreigners.

REFERENCES

- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language Linguistic Studies*, 1(1), 89-100.
- Ayrancı, B. (2019). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımı alanında yapılan lisansüstü tezlerin analizi ve değerlendirilmesi. *Söylem Filoloji Dergisi*, 4(2), 446-454. <https://doi.org/10.29110/soylemdergi.595246>
- Bahşi, N., & Genç, G. (2024). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan yüksek lisans tezlerinde kullanılan ölçme araçlarının incelenmesi. *Journal of Language Education and Research*, 10(1), 59-86. <https://doi.org/10.31464/jlere.1437620>
- Barut, M. (2022). Türk dizileri ve Türkçe: Türk dizilerinin Türkçe ve Türk kültürüne yakınlaştırmacı etkisi. Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.
- Biçer, N. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makaleler üzerine bir analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 236-247.
- Büyükkiz, K. K. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-213.
- Can, F., & Kardaş, M. N. (2023). Türkiye’de ikidillilik üzerine yapılmış akademik çalışmaların eğilimleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 555-577. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1206969>
- CEFR (2020). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme-Tamamlayıcı cilt*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Ergül, E., Mutlu, M., Usta, B., & Çelebi, C. (2019). Türkiye’de Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanmış lisansüstü tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. *Temel Eğitim*, 1(3), 39-52.
- Elbir, B., & Aka, F., N. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımına yönelik yapılan çalışmaların değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(12), 371-386.
- Ercan, A. N. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından analizi. 7. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı, 19-21 Haziran, Muğla.
- Genç Ersoy, B., & Ersoy, M. (2021). Teknoloji destekli Türkçe öğretimi üzerine yayınlanan makalelerin içerik analizi ULAKBİM-TR Dizin örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 810-829.
- Göçer, A., & Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Journal of Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Göçer, A., Çaylı, C., & Çavuş, S. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili kaynakça denemelerine kesitsel bir katkı: 2013-2015 yılları. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi*, 1(1), 19-85.
- Güney, S., & Eroğlu, S. (2024). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında ölçme ve değerlendirme üzerine yapılan çalışmaların anahtar kelimelerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 159-180. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12098234>
- Gürler, H. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde söz varlığına ilişkin araştırmaların incelenmesi (2013-2023). (Ed. Prof. Dr. Nurten Özçelik). *Eğitim bilimleri alanında uluslararası araştırmalar XVIII*. Eğitim Yayınevi.

- İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 939-948.
- İşcan, A., & Aktürk, Y. (2014). Televizyon dizilerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanımı: Seksenler dizisi örneği. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 234-246.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Kaya, S., & Kocaman Gürata, E. (2024). Yabancılar Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı üzerine yapılan bilimsel çalışmaların betimsel analizi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 45-67. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12096392>
- Kemiksiz, Ö. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan araştırmaların eğilimleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 34-56. <https://doi.org/10.35675/befdergi.832492>
- Küçük, S., & Kaya, E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili hazırlanan tezlerde geçen anahtar kelimelere yönelik içerik analizi. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(5), 442-456.
- Maden, A. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe söz varlığını zenginleştirmeye yönelik lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *The Journal of International Social Research*, 13(71), 795-806.
- Maden, S. (2021). Türkçe ders kitapları ile ilgili lisansüstü tezlerin eğilimleri: Bir içerik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 30-45.
- Maden, S., & Önal, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(1), 42-56. DOI: 10.47714/uebt.878270
- Sedat, E., (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme 1981-2021 lisansüstü tezler. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 6(1), 103-120.
- Şeref, İ., & Karagöz, B. (2020). Citation analysis of graduate theses on teaching of Turkish as a foreign language (1988-2019). *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49(2), 1145-1183.
- Turhan Tuna, S., & Özer, H. (2020). Yabancılar Türkçe öğretimi konusunda yayımlanmış bilimsel çalışmalar üzerine bir inceleme. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 81-98. <https://doi.org/10.21666/muefd.748610>
- Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2464-2479.
- Ülker, N. (2007). *Hitit ders kitapları örneğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı sürecine çözümleyici ve değerlendirci bir bakış*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yaylı, D., Yaylı, D. & Ekizler, F. (2013). Yabancı dil öğretiminde filmlerin kullanılması, (Ed. Mustafa Durmuş ve Alpaslan Okur) *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı*. Grafiker Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F., & Diril, A. (2015). Filmlerle yabancılar Türkçe öğretimi: Beyaz Melek film örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (10), 223-240.

YÖK (2023). Uyuşma göre öğrenci sayıları. <https://istatistik.yok.gov.tr/> Erişim tarihi: 03.06.2024.

Rehabilitasyon Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Zihinsel Yetersizliğe Sahip Öğrencilerle Çalışırken Kullanmış Olduğu Yöntemlere İlişkin Görüşler

Esma Güşef GÜL¹  Fatih KOÇAK² 

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Konya, TÜRKİYE

² Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi., Özel Eğitim Bölümü, Konya, TÜRKİYE

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 07.04.2025 Kabul Tarihi: 03.06.2025 Yayın Tarihi: 30.06.2025	Bu araştırma, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin, zihinsel yetersizliği olan bireylerle çalışırken kullandıkları öğretim yöntemlerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak desenlenmiş bir durum çalışmasıdır. 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Konya ilinde yer alan çeşitli özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan toplam 30 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Veriler, öğretmenlerle gerçekleştirilen bireysel görüşmeler aracılığıyla toplanmış, ayrıca 4 öğretmenin dersleri gözlemlenerek veri çeşitliliği sağlanmıştır. Görüşme sırasında elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle incelenmiş ve temalar altında gruplandırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler yöntem seçimi yaparken öncelikle öğrencinin yaşına, gelişimsel düzeyine, sahip olduğu yetersizlik türüne ve bireysel performansına dikkat etmektedir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı tek bir yönteme bağlı kalmaktansa, farklı yöntemleri bir arada kullanarak öğretimi zenginleştirmeyi tercih etmektedir. Bu bağlamda en sık kullanılan öğretim yöntemlerinin doğrudan öğretim, model olma ve zincirleme öğretim teknikleri olduğu belirlenmiştir. Ancak öğretmenler, yöntem uygulamaları bazı zorluklarla da karşı karşıya kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu zorlukların başında öğrencinin bireysel farklılıkları, konu içeriğinin doğası ve zaman zaman yanlış yöntem tercihlerinin yer aldığı ifade edilmiştir. Öğretmenler, öğretim sürecinde hedeflere ulaşmak amacıyla yöntem ve teknik seçiminde öğrencinin gelişimsel durumu, yaşı ve bireysel gereksinimlerini ön planda tuttuklarını vurgulamışlardır. İçerik oluşturma aşamasında ise başlangıçta seçilen yöntemin uygun olmadığını fark ettiklerinde yöntem değişikliğine gitme konusunda esnek bir yaklaşım sergiledikleri görülmektedir. Öğretmenlerin önemli bir bölümü, öğretim süreci ile ölçme-değerlendirme araçlarını birlikte kullanarak öğrencilerin gelişimini daha etkili bir şekilde izleyebildiklerini ifade etmiştir. Sonuç olarak bu çalışma, rehabilitasyon merkezlerinde zihinsel yetersizliği olan bireylerle çalışan öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını merkeze alarak çok yönlü ve esnek öğretim stratejileri kullandıklarını; ancak uygulamada çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekli desteklenmesinin ve öğretim sürecinde karşılaşılan güçlüklerin paylaşılabileceği profesyonel öğrenme topluluklarının önemini de gündeme getirmektedir.

The Opinions of Teachers Working in Rehabilitation Centers on The Methods They Use When Working With Students With Mental Disabilities

Article Info	ABSTRACT
Received: 07.04.2025 Accepted: 03.06.2025 Published: 30.06.2025	The present study aims to examine the perspectives of teachers working in special education and rehabilitation centers regarding the instructional methods they employ while teaching students with intellectual disabilities. Adopting a qualitative research approach, the study was designed as a case study and conducted during the 2023–2024 academic year. The participants consisted of 30 teachers working at private special education and rehabilitation centers located in Konya, Turkey. Data were collected through semi-structured interviews, and classroom observations were conducted with four selected participants to enrich the data set. The obtained data were analyzed using descriptive analysis techniques. The findings indicate that teachers consider several critical factors when selecting instructional methods, including students' age, developmental level, type of disability, and individual performance. Rather than adhering to a single instructional strategy, the majority of teachers prefer to integrate multiple teaching methods simultaneously to address diverse learning needs. Direct instruction, modeling, and chaining emerged as the most frequently utilized approaches. Despite this flexibility, participants reported encountering various challenges related to individual differences among students, the nature of the content, and, in some cases, the selection of inappropriate methods. Furthermore, teachers emphasized the importance of aligning instructional methods with the developmental characteristics and individual conditions of their students. They also reported making adjustments to their instructional strategies when the initially selected methods were found to be ineffective. A notable portion of the participants demonstrated the ability to integrate instructional practices with appropriate assessment tools to monitor student progress effectively. In conclusion, the study underscores the significance of adopting flexible, student-centered, and multi-method teaching practices in special education settings. However, it also reveals the ongoing need for professional development and collaborative learning communities to support teachers in overcoming practical challenges and enhancing the quality of instruction for students with intellectual disabilities.

To cite this article:

Gül, E.G., & Koçak, F. (2025). The opinions of teachers working in rehabilitation centers on the methods they use when working with students with mental disabilities . Edutech Research, 3(1), 39-52.

*Corresponding Author: Fatih KOÇAK, fatihkocak77@gmail.com



This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)

GİRİŞ

Son yıllarda, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitime yönelik farkındalık ve yatırım giderek artmaktadır. Özellikle zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere sağlanan eğitim hizmetlerinin niteliği, bu bireylerin günlük yaşam becerileri, akademik kazanımlar ve toplumsal uyum süreçleri açısından kritik bir önem taşımaktadır. Gelişimsel ve bilişsel farklılıklara sahip öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için, uygun yöntem ve teknikleri belirlemek ve uygulamak temel bir gereklilik haline gelmiştir (MEB, 2018). Bu durum, rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin etkili, öğrenciye uyarlanmış öğretim yaklaşımlarını benimsemelerini her zamankinden daha önemli kılmaktadır.

Bireyin zeka düzeyi, performansı, yetersizlik türü ve yaşı gibi faktörler, öğrenme sürecini doğrudan etkilediğinden; yanlış yöntem seçimi, öğrencinin katılım ve öğrenme motivasyonunu önemli ölçüde düşürebilmektedir. Bu nedenle, rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin, zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerle çalışırken hangi yöntemleri ve neden tercih ettiklerinin ortaya konması hem özel eğitim politikalarının geliştirilmesine hem de sınıf içi uygulamalara önemli katkılar sunacaktır.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde etkili öğretim yöntemlerinin belirlenmesi, öğrencinin öğrenme başarısını, katılımını ve yaşam kalitesini doğrudan etkilemektedir (MEB, 2015; Alnahdi, 2015). Ancak, rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin, çoğunlukla özel eğitim dışındaki farklı alanlardan mezun olması ve her öğrencinin farklı düzeyde yetersizliğe sahip olması, kullanılan yöntemlerde bir standart veya tutarlılık sağlanmasını güçleştirmektedir (Karabulut & Yıkmış, 2010; Bural, 2020).

Öte yandan, alan yazında özel eğitim öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik hangi yöntemleri, hangi gerekçelerle seçtiğine dair çalışmalar mevcut olsa da (Şengül & Akçin, 2010; Deniz & Sarı, 2017; Terzioğlu & Topaç, 2023), rehabilitasyon merkezlerinde görevli ve farklı disiplinlerden mezun öğretmenlerin yönetime ilişkin seçim süreçleri ve bu süreçlerde yaşanan zorluklar yeterince ortaya konmamıştır. Bu durum, öğrencilerin ihtiyaçlarına tam olarak cevap verememe ve öğretmenlerin yöntem uygulamalarında güçlük yaşama riskini artırmaktadır.

Dolayısıyla, zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerle çalışırken yöntem seçiminde karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi ve öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin derinlemesine incelenmesi hem öğretim sürecindeki verimliliği artıracak hem de özel eğitim politikaları ve uygulamaları açısından önemli bir boşluğu dolduracaktır.

Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitime ilişkin konular, özel eğitim araştırmacıları, rehabilitasyon merkezlerinde görevli öğretmenler, aileler, program geliştiriciler ve politika yapıcılar (ör. Millî Eğitim Bakanlığı) başta olmak üzere geniş bir kitle tarafından yakından takip edilmektedir (MEB, 2018). Özellikle rehabilitasyon merkezlerinde çalışan ve çeşitli alanlardan mezun olan öğretmenler, bu öğrencilerin günlük yaşam becerilerini, akademik ilerlemelerini ve toplumsal uyum süreçlerini destekleme noktasında kritik bir rol oynamaktadır (Camcı Erdoğan, 2021).

Alanyazında, öğretim yöntemlerinin seçimi ve uygulanması hususunda birçok farklı çalışma bulunmakla birlikte (Deniz & Sarı, 2017; Şengül & Akçin, 2010; Terzioğlu & Topaç, 2023), rehabilitasyon merkezlerindeki uygulamaların nasıl yürütüldüğü ve öğretmenlerin yöntem seçim süreçlerinde hangi faktörleri gözettiği konusunda daha fazla veriye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle, elde edilecek bulgular; yalnızca özel eğitim alan uzmanlarına değil, aynı zamanda özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri yöneticilerine, eğitim programı geliştiricilere ve ailelere de yol gösterici nitelik taşıyabilir. Bu bağlamda, rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin yöntem ve teknik tercihlerine odaklanan bir araştırma hem akademik hem uygulamalı alanda önemli bir açığı

doldurarak, özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde de yol gösterici olabilir.

Yöntem seçiminde yaşanan belirsizlik veya yanlış yöntem kullanımı, zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürmekte, akademik ve sosyal becerilerin istenilen düzeyde gelişmesini engellemektedir. Bu durum, öğretmenlerde mesleki doyum ve uygulama verimliliği sorunlarına yol açabilmekte, öğrencilerin eğitim sürecindeki ilerlemelerini sekteye uğratabilmektedir (Sadioğlu, 2022). Dahası, öğrencinin ihtiyaçlarına uygun yöntem belirlenememesi, aile ve öğretmenler arasında ortaya çıkan beklenti-uygulama uyumsuzluğunu artırarak, rehabilitasyon hizmetlerinin kalitesini de olumsuz etkileyebilir (Karabacak, 2023).

Buna karşılık, uygun yöntem ve tekniklerin belirlenip doğru şekilde uygulanması, zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin bireysel farklılıklarını destekleyerek onların özerklik, iletişim ve günlük yaşam becerilerinde kayda değer iyileşmeler sağlamaktadır (Karabulut & Yıkılmış, 2010). Bu iyileşme, hem öğrencilerin toplumsal yaşama uyumlarını kolaylaştırmakta hem de öğretmenlerin öğretim sürecinde daha verimli ve motive olmalarına katkı sunmaktadır. Dolayısıyla, rehabilitasyon merkezlerindeki uygulamaların geliştirilmesi, yalnızca bireysel öğrenme kazanımlarını değil, aynı zamanda kurumsal ve toplumsal boyutta da olumlu sonuçlar doğuracaktır.

Bu araştırma, rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerle kullandıkları yöntemlere ve bu yöntemlerin uygulanma süreçlerinde karşılaşılan güçlüklerle ilgili derinlemesine bir bakış sunmayı amaçlamaktadır. Önceki çalışmalardan farklı olarak, bu araştırma farklı branşlardan mezun öğretmenlerin yöntem seçimlerinde etkili olan faktörleri, uygulama sırasında yaşadıkları zorlukları ve bu zorluklara getirdikleri çözüm yollarını bütüncül biçimde ortaya koyacaktır. Böylece, elde edilecek bulguların özel eğitim programları ve rehabilitasyon merkezleri bağlamında daha verimli ve hedef odaklı öğretim yaklaşımlarının geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu çalışmanın devamında, öncelikle Yöntem bölümünde araştırmanın deseni, katılımcıları, veri toplama araçları ve veri analizi süreci detaylı şekilde açıklanacaktır. Ardından Bulgular bölümünde, öğretmen görüşlerinden ve yapılan gözlemlerden elde edilen veriler sunulup yorumlanacaktır. Tartışma, Sonuç ve Öneriler bölümünde ise bulgular, ilgili alanyazın ışığında değerlendirilecek; uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler ile çalışmanın sınırlılıkları tartışılacaktır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin, zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerle çalışırken tercih ettikleri yöntemlere ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımından “durum çalışması” (case study) desenine göre yürütülmüştür. Durum çalışması; bir olgunun, olayın veya sürecin gerçek yaşam bağlamı içinde derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan, kapsamlı (Yin, 2009, 2012; akt. Creswell, 2017) ve esnek (Subaşı ve Okumuş, 2017) bir araştırma desendir. Bu desen, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ve öğrencilerle etkileşimlerine dair ayrıntılı veri toplanmasını ve yorumlanmasını mümkün kılar.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, Konya ilinin Selçuklu, Karatay ve Meram ilçelerinde bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan 30 öğretmen oluşturmuştur. Katılımcılara, zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerle çalışma ölçütünü sağlamaları koşuluyla ulaşılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1*Katılımcı öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler (N=30)*

		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	27	90
	Erkek	3	10
Yaş	20-24	5	17
	25-34	19	63
	35-44	5	17
	55+	1	3
Eğitim Durumu	Lisans	26	87
	Yüksek lisans	4	13
Mezuniyet alanı	Özel eğitim	2	7
	Diğer	28	93
Hizmet yılı	1-5 yıl	19	63
	5-10 yıl	8	27
	10-15 yıl	1	3
	15-20 yıl	1	3
	25+ yıl	1	3

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada demografik bilgi ile görüşme sorularının yer aldığı bölüm olmak üzere iki bölümden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme formunun geçerliliğini sağlamak amacıyla Dr. Öğr. Üyesi iki uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler sonucunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunda yer alan demografik bilgiler bölümünde cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mezuniyet alanı ve hizmet yılını öğrenmeye ait sorular yer almaktadır. Görüşme soruları bölümünde ise zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerle çalışırken kullanmış oldukları yöntemlere ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik 6 soru yer almaktadır. Bu sorulara aşağıda yer verilmiştir.

1. Öğrencilerle çalışırken kullanılacak uygun yöntemin belirlenmesinde nelere dikkat ediyorsunuz?
2. Öğrencilerle çalışırken kullandığınız yöntemler nelerdir?
3. Seçtiğiniz yöntemin kullanımı sürecinde zorluk yaşıyor musunuz?
4. Hedeflere uygun yöntem ve teknik seçiminde nelere dikkat ediyorsunuz?
5. İçerik belirlerken kullandığınız yöntem ve tekniklerde değişiklik oluyor mu?
6. Ölçme ve değerlendirme araçlarını seçtiğiniz yöntem ve tekniklerle birlikte kullanabiliyor musunuz?

Pilot Uygulama

Veri toplama araçlarının ve araştırma prosedürünün işlevselliğini test etmek üzere, araştırma başlamadan önce 5 gönüllü öğretmen ile bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot aşamada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak uygulanan soruların anlaşılabilirliği, süre ve derinlik açısından uygunluğu değerlendirilmiştir. Ayrıca, gözlem formu taslağı pilot derslere katılarak denenmiş; gözlem süresince tutulan notların yeterli kapsayıcılık ve kullanılabilirlik düzeyi ölçülmüştür.

1. Pilot uygulama sonunda, öğretmenlerden ve harici bir uzman gözlemciden alınan geribildirimler doğrultusunda aşağıdaki düzenlemeler yapılmıştır:

2. Görüşme soruları, bazı kavramların daha net anlaşılabilmesi için yeniden ifade edilmiş; gereksiz tekrar eden maddeler çıkartılmıştır.
3. Gözlem formu, öğretmenlerin kullandığı farklı öğretim yöntemlerini daha iyi yansıtabilecek ek gözlem kriterleriyle zenginleştirilmiştir.
4. Veri toplama süresinin her bir görüşme için 15 dakika olarak planlanmasının yeterli olduğu görülerek bu süre korunmuştur.

Bu pilot aşama, ana araştırma sürecinde yaşanabilecek olası yöntemsel zorlukları minimize etmeye ve veri toplama araçlarının geçerliliğini artırmaya katkı sağlaması amaçlanmıştır. Böylece, sonraki aşamalarda uygulanan yöntemin daha tutarlı, odaklı ve verimli olması hedeflenmiştir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde, öğretmenlerle nitel veri toplama yöntemi olan görüşme yönteminden biri olan yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış; katılımcıların uygun olduğu zamanlarda ve ortamlarda, katılımcılardan alınan izinle ses kaydı yapılarak gerçekleştirilen bu görüşmeler ortalama 15 dakika sürmüştür.

Daha sonra, kurumların izin politikalarına bağlı olarak, sadece 4 öğretmenin dersine gözlem yöntemiyle katılım sağlanabilmiştir. Bu durum çalışma için sınırlılık oluşturmaktadır. Gözlem sürecinde, 40 dakikalık derslerin akışı incelenmiş ve araştırmacı tarafından ders sırasında tutulan notlar ile hedeflenen öğretim yöntemleri hakkında veri elde edilmiştir.

Tüm veri toplama sürecine başlamadan önce Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu'ndan gerekli onay alınmıştır. Ayrıca, araştırmaya katılan tüm öğretmenlerden ve gözlem yapılan sınıfın kurum idaresinden yazılı ve sözlü bilgilendirme yapılarak onam sağlanmıştır. Katılımcıların kişisel bilgilerinin gizliliğini korumak amacıyla, veri toplama ve raporlama süreçlerinde rumuz/kod kullanılmış, elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaç doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Bu çalışma herhangi bir resmî kurum, sivil toplum kuruluşu veya özel fon tarafından desteklenmemiştir. Çalışmada, fon kaynağına veya farklı bir çıkar çatışmasına ilişkin herhangi bir potansiyel engel bulunmamaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, betimsel analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Görüşme esnasında alınan ses kayıtları, görüşme sonrasında yazıya (deşifreye) aktarılmış ve nitel araştırmalarda sıkça kullanılan kodlama ve temalara ayırma süreçleri izlenmiştir. Araştırmacı, elde edilen verileri öncelikle öğretmenlerin sıkça vurguladığı konu başlıkları ve belirgin anahtar sözcükler doğrultusunda ön kodlamalara ayırmış; ardından ortak temaları belirleyerek her bir katılımcının görüşlerini bu temalar altında düzenlemiştir. Gözlem notları da benzer şekilde kodlanarak görüşmelerle paralel temalara dahil edilmiştir.

Betimsel analiz sürecinde, araştırma soruları doğrultusunda verilerin anlamlandırılması için literatüre dayalı kategoriler dikkate alınmış, gerekli durumlarda yeni kategoriler eklenmiştir. Bulgu ve yorum aşamalarında, katılımcılardan seçilen doğrudan alıntılar kullanılmış; bu sayede, öğretmenlerin yöntem tercihlerine ilişkin görüşleri kendi ifadeleriyle yansıtılmıştır.

Verilerin iç geçerliliğini sağlamak amacıyla, iki bağımsız araştırmacı bazı görüşme kayıtlarını ayrı ayrı kodlamış ve kodlama tutarlılık yüzdesi hesaplanmıştır. Kodlama sürecinin sonunda, araştırmacılar arasındaki uyumun yeterli olması üzerine ortak bir kod kitabı oluşturularak analizler tamamlanmıştır.

Ayrıca bu araştırmada, araştırmanın tekrar edilebilirliğini sağlamak amacıyla, yöntem kısmında sunulan tüm süreçler adım adım ve kronolojik sırayla açıklanmıştır. Bu doğrultuda, katılımcı seçiminde izlenen ölçütler, veri toplama araçlarının kapsamı, gözlem ve görüşme uygulamaları ile analiz sürecinin ayrıntıları, herhangi bir araştırmacı tarafından benzer koşullarda yeniden uygulanabilecek kadar açık biçimde sunulmaya çalışılmıştır.

Betimsel analizin kodlama ve tema oluşturma aşamalarında izlenen prosedür, araştırmacılar arası güvenilirliğin ölçüldüğü yöntem ve olası çelişki durumlarında kullanılan uzlaştırma stratejileri tanımlanmıştır. Böylece, çalışmadan elde edilen bulguların nesnelliği ve güvenilirliği artırılarak olası yöntemsel hataların minimize edilmesi hedeflenmiştir.

Son olarak, benzer bir konuda yayınlanmış en yakın ya da benzer makalelerin yöntem kısımları incelenmiş; lineer sıralama ve betimsel analiz adımlarının izlenebilirliği konularında literatürle tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Bu yaklaşım, metodolojik uyumu güçlendirerek, çalışmamızın bilimsel geçerlik ve güvenilirlik düzeyini yükselttiği vurgulanabilir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmen elde edilen görüşme ve gözlem verilerinin analiz edilmesiyle elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öğretim Yöntemin Belirlenmesinde Dikkat Edilen Kriterlere İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında zihinsel yetersizlikle çalışan öğretmenlere zihinsel yetersizliği olan bireylerle çalışırken yöntemin belirlenmesinden nelere dikkat edildiği sorulmuştur. Araştırmaya katılan katılımcılar öğrenciye uygun yöntemin belirlenmesinde öğrencinin performansı, zihinsel durumu, zekâ testi sonucu, öğretmen görüşü, bireysel farklılıklar, öğrenci özellikleri, öğrenci yaşı, hedef, öğrenci algısı, öğrencinin gelişmişlik düzeyi, öğrencinin yetersizlik türü, öğrencinin yetersizlik durumu, öğrencinin tanısı, yarar sağlama, kurum değerlendirmesi, öğrenci motivasyonu, ilgi alanı, öğrencinin yeteneği, öğrenci ihtiyacı, RAM raporu, konu, öğrencinin dikkati, psikolojik ve fiziksel durumu, veli talepleri ,eksik beceriler ve cinsiyet kriterlerini dikkate alarak yöntemi belirlediğini belirtmiştir. Katılımcılar tarafından uygun yöntemi belirlerken dikkat edilen kriterlere ilişkin verilen bazı cevaplar aşağıda belirtilmiştir.

Öğrencinin genel performansını değerlendiriyorum veya zeka testi uygulanmışsa onun sonuçlarına bakıyorum. Daha öncesinde birlikte çalışmış olduğu öğretmenlerinden de görüş alarak uygun yöntemi belirliyorum. (K1)

Önce çalışmış olduğum kurumda biz öğrencileri değerlendirmeye alıyoruz. Oradan kavram bilgilerindeki yetersizliğe, 5n 1k sorularındaki yetersizlik durumlarına bakıyorum. Görsel algı ve dikkatle alakalı eksikleri tespit edip, RAM raporu doğrultusunda ortak bir hedef belirliyoruz. (K8)

Öncelikle öğrencinin performansı bizim için çok önemli. Önce bir değerlendirme almalıyız seviyesine uygun bir şekilde ilerlememiz gerekiyor. Önce seviyesine bakılıp ondan sonra uygun yöntemin belirlenmesine dikkat etmeliyiz. (K11)

Genel olarak buradaki öğrenciler kategorilenmiş olsa da bireysel yetersizliği olan, otizmi olan öğrenciler gibi şekillendirilmiş olsa da her öğrencinin kendine göre bireysel farklılıkları oluyor. Bir öğrencide işe yarayan yöntem diğerinde işe yaramıyor. Bu yüzden öncelikle değerlendirmemi buna göre yapıyorum. Bu öğrencinin ihtiyacını karşılayacak yöntem ne? Her yöntem her öğrencide etkili değil ve her öğrenci yöntem onun üzerinde etkili olsa bile o yönteme karşı eğer bir mesafe hissediyorsa ya da öğretmene karşı mesafeli hissediyorsa bu o yöntemi uygulamada karşımıza zorluk çıkarıyor. Önce öğrencinin tanınması ve ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik hareket ederek öğrencinin ihtiyaçlarını

belirleyip yöntemi şekillendiriyorum. (K20)

Burada birçok şeye dikkat ediyoruz aslında en başta öğrencinin yaşı ve raporuna bakıyoruz. Bu bizim için çok önemli oradaki başlıklardan ilerliyoruz. Aynı zamanda veli istek talepleri çok önemli oluyor. Bazı velilerimiz o raporun dışında bazı şeyleri çalışmamızı istiyor. Günlük yaşam becerisi ağırlıklı olan bir raporu olan öğrencimize okuma yazma çalışmamızı istiyorlar bunları da göz önünde bulunduruyoruz. Bunun dışında öğrencimizin o günkü istek durumu çok önemli oluyor. (K24)

Önce ilgi, ihtiyaca bakılıyor aslında. Bu ilgi ve ihtiyaç doğrultusunda öğrencinin kazanması gereken kazanımlara göre yöntem belirlemeye çalışıyorum. Yani öğrencinin ihtiyacı ne, velinin isteği ne ona göre uygun bir yöntem belirleyip ona faydalı olup olmadığına bakılıp bir yol çiziyoruz aslında. (K30)

Öğrenciye Uygun Olarak Seçilen Öğretim Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında zihinsel yetersizlikle çalışan öğretmenlere zihinsel yetersizliği olan bireylerle çalışırken kullandığı yöntemler sorulmuştur. Araştırmaya katılan katılımcılar model olma, yanlışsız öğretim, doğrudan öğretim, gösterip yaptırma, rehberli okuma, hareket temelli oyun, doğal öğretim, fırsat öğretimi, sosyal oyun, aktif öğretim, basamaklandırılmış öğretim, akran destekli öğretim, oyun müzik ,hızlı isimlendirme, ayrıık denemelerle öğretim, zincirleme öğretim, uygulamalı davranış analizi, ipucu ile öğretim, yaparak yaşayarak öğrenme, işlevsel ve sözel öğrenme, duyuşsal öğrenme, eğitsel oyun, ipucunun geri çekilmesi, basara, elakin, oyun temelli öğrenme, grup etkinlikleri ve disgrafi yöntemlerini kullandığını belirtmiştir. Katılımcıların kullandığı yöntemler uygun yöntemle ilişkin cevapları aşağıda belirtilmiştir.

Anlatım, gösterip yaptırma, daha çok doğal ortamları kullanmayı seviyorum. Genelde sınıfta çalıştığımız için gösterip yaptırmayı kullanıyorum. Anlatım yöntemi ve sunumu daha çok kullanıyorum. (K4)

Genellikle zihin engelli öğrencilerde yanlışsız öğretim yöntemi ve ayrıık denemelerle öğretimi kullanıyorum. Ayrıık denemeleri biraz daha zihinsel performansı düşük çocuklarda kullanıyorum. Genelde yanlışsız öğretim yöntemi ile ilerliyorum. (K10)

Öğrencilerimle çoğunlukla doğal öğretim, fırsat öğretimi, ipucu ile öğretim ve model olma gibi yöntemler kullanıyorum. (K15)

Göstererek yaptırma, model olma, sözel ipucular, ipucu pekiştireçler kullanıyoruz özellikle otizm ağırlıklı olsak da. Pekiştireç kısmında diğer engel türlerinde de yeni bir şey geçecekse özellikle pekiştireç kullanabiliyoruz. Anlatım tekniği olabiliyor eğitimde kullanılan tüm yöntemler aslında. Bireysellik burada önemli yani direkt bunları kullanıyoruz şeklinde nokta atışı yapamam ama o an o öğrencinin mesela belki normalde model olma olarak yaptırıyorum ama o an anlatarak veya fiziksel yardımla anlaması gerekiyorsa veya yapmamız gerekiyorsa aslında biraz olayın ve durumun seyrine göre farklılık gösteriyor. (K21)

Hocam benim gözlemlediğim kadarıyla çocuk gelişimci öğretmenlerimize ana sınıfı yaş grubu daha fazla bende otizmlı öğrencilerim daha fazla. Öğrencilerimle dikkat çalışıyorum. Sonra çok hızlı öğrencilerim var çok yavaş öğrencilerim var değişebiliyor. Hızlı öğrencilerimle biraz yavaşlama üzerine sıra bekleme davranışı çalışıyoruz. Öğrenci profilim de değişiklik göstermekte. Günlük yaşam becerileri çalıştığım öğrencilerimle ileri zincirleme çalışıyorum. Alışveriş çalıştığım öğrencim de var ama tamamen akademik olarak anlatım üzerinden gittiğim öğrencim de var yani öğrenciye odaklı değişiyor. (K23)

Zincirleme yöntemine başvurduğum oluyor. Doğrudan benim yaparak model yoluyla yaptığımız

yöntemler var. Benim ona göstermem gerekiyor bazı çocuklarda gözlem yoluyla yaptığım. Onun beni önce gözlemlemesi sonra yapması lazım ben ona rol model oluyorum. Çünkü ne yapacağını hiçbir şekilde bilemeyen öğrencilerim var. Odaklanamayabiliyor önce göz teması kuruyorum sonra onay yapıyorum ve sonra aynısını yapması veya yapamaması da dahil herhangi bir girişim varsa bile bu mükemmel bir şeydir. Sırayla aşamalarla yapmamız gereken etkinlikler var burada zincirleme yöntemine de başvuruyoruz bu şekilde yaptırmaya çalışıyorum.(K29)

Araştırmaya katılan ve ders gözlemi yapılan K4, K15, K21 ve K23'e ait gözlemler aşağıda belirtilmiştir.

Katılımcı 4: Öğretmen derste 8'er ritmik sayma becerisi çalıştığı için öğretim yöntemi olarak anlatım yöntemini kullanıyor. Konuyu pekiştirmek amacıyla oyuna dayalı etkinliklerden de yararlanıyor. (16.04.2024)

Katılımcı 15: Öğretmen derse öğrencisi ile gününün nasıl geçtiği ile ilgili konuşarak giriş yapıyor. Öğretmen bir önceki derste ekmeğe çikolata sürme becerisi (günlük yaşam becerisi) çalışmaya başladığı için eş zamanlı ipucu yöntemini kullanarak beceri öğretimine devam ediyor. (16.04.2024)

Katılımcı 21: Öğretmen öğrencisinin iletişim kurma becerisini arttırmayı amaçladığı için dersinde sohbet etmeye bolca yer veriyor. Derse sohbet ederek başlıyor ve sonra derse geçiş yapıyor. Okuma çalışması yapıldığı için hece tekniğini kullanıyor. (20.04.2024)

Katılımcı 23: Öğretmen öğrencisi ile iki basamaklı bir sayıyı rakamlara bölme çalışması yapıyor. Bunun için anlatım yöntemini kullanıyor. Öğrencinin dikkati kısa sürede dağıldığı için öğretmen dikkat oyunu ile öğrencisinin dinlenmesi ve tekrar derse odaklanabilmesini sağlamayı amaçlıyor. (20.04.2024)

Seçilen Yöntemin Uygulanma Sürecinde Zorluk Yaşanmasına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında öğretmenlere zihinsel yetersizliği olan bireylerle çalışırken kullanılan yöntemlerin kullanımında zorluk yaşanma durumu sorulmuştur. Katılımcılar yöntemin uygulanması sürecinde zorluk yaşadıklarını ve yaşamadıklarını belirtmiştir. Zorluk yaşadığını belirten katılımcılar öğrencinin, konunun ve yöntemin yanlış seçiminden kaynaklı olarak zorluk yaşadığını belirtmiştir. Zorluk yaşamadığını belirten öğretmenler ise öğrenciyi tanıdıkları, uygun yöntemi seçtikleri için yaşamadığını belirtmişlerdir.

Seçilen yöntemin uygulanmasında zorluk yaşadığını ve yaşamadığını belirten katılımcıların vermiş olduğu bazı cevaplar aşağıda sunulmuştur.

Tabi yaşıyorum. Çünkü öğrencilerde farklılık olduğu için model olma yolundan daha çok farklı modeller kullanmam gerekebiliyor. (K3)

Yani genelde değiştiriyoruz. Ders içerisinde 5-6 yöntemden geçebiliyoruz. Bazen çocuk çok farklı geliyor. O günkü duruma bağlı oluyor. Rahat bir çocuksa ya da derse odaklanmışsa o ders 2 yöntemle bitirebiliyoruz bazen. Daha farklı geliyorsa o gün yöntemimizi çok fazla değiştirebiliyoruz. (K16)

Tabi yaşıyorum. Çünkü öğrenciler bazen sadece oyun olarak algılayabiliyor ya da oyunla tam veremediğim kazanımlar da olabiliyor. Bu gibi zorluklar yaşıyorum.(K19)

Evet her öğrencinin düzeyi ve durumu farklı olduğu için mesela anlatım yöntemi her öğrenci de uygulanamıyor. Bazıları çok dikkatli dinlerken bazılarının da aşırı dikkat sorunu oluyor bunda bir zorluk yaşıyoruz. Model alma da bir nevi aynı şekilde. O da seni izliyor ya da izlemiyor. Yani her öğrenciye her yöntemi uyguluyoruz açıkçası.(K27)

Öğrencimin durumuna göre seçtiğim için bir de yılların tecrübesi olduğu için çoğunlukla zorluk

yaşamıyorum(K17)

Genelde yaşamıyorum. Çocuklara 1 yıl verildiği için yeterli olmadığında tekrar bir daha isteniyor. (K18)

Yaşamıyorum artık ben öğrenci profiline daha çok odaklandığım için. İlk başta hani onu gözlemleyip ona göre bir yöntem belirliyorum. O yüzden sorun yaşamadığımı düşünüyorum. Gerçekten ilk başta hiç ders işlemek istemeyip beni de kabul etmeyen öğrencilerime bu şekilde kabul ettirdim de kendimi. Daha ilerleye bildiğim öğrencilerim var. (K23)

Hedeflere Uygun Yöntem ve Tekniğin Belirlenmesinde Dikkat Edilen Kriterlere İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında öğretmenlere hedeflere uygun yöntem ve tekniğin belirlenmesinde nelere dikkat edildiği sorulmuştur. Araştırmaya katılan katılımcılar konuya, beceriye, öğrenciye ve ihtiyaçlara uygun olması, bireysel farklılıklar, öğrenci yaşı, öğrenci performansı, öğrencinin değerlendirmesi, ram raporu, öğrenci tanısı, öğrenci durumu, öğrenci düzeyi, gelişim alanı, ilgi alanı, aile yapısı, çevresel koşullar, verimlilik, duylara hitap etme, cinsiyet, hazır bulunuşluk, özgüven, öğrencinin isteği, fiziksel engel durumu ve veli beklentisini dikkate alarak hedefe uygun yöntem ve teknik belirlemektedir. Katılımcıların hedeflere uygun yöntem ve tekniğin belirlenmesinde dikkat ettiği kriterlere ilişkin vermiş olduğu bazı cevaplar aşağıda sunulmuştur.

Öğrencimin bireysel farklılıklarına göre dikkat ediyorum (K5)

Hem değerlendirmeye hem de ram raporuna bakıyorum. Buna uygun yöntem, teknik ve konular seçmeye çalışıyorum. (K9)

Öncelikle öğrencinin durumu çok önemli. Bazı öğrencilerimiz ritmik saymayı yapıyor daha karmaşık beceriler çalışmamız gerekiyor. Bazı öğrencilerimiz ise ritmik saymayı yapamıyor. Çocuğun durumuna göre seviyesine göre yöntemleri belirliyoruz. Çok fazla tekrar gerekiyorsa öğrencinin öğrenmesi için o zaman daha kolay, daha adım adım, daha küçük aşamalara indirilmiş şekilde çalışıyorum. (K12)

Çocuğun hazır bulunuşluk düzeyine, çocuğun ilgilerine, ihtiyaçlarına, ailenin yapısına, çevresel koşulların uygunluğuna hepsine dikkat ediyoruz. (K13)

Öğrencinin yaşı diyebilirim, o anki durumu istekli mi geldik sınıfa isteksiz mi geldi. Öncesinde yaşadığı kötü bir şey onu etkiledi mi? Buna uygun olarak o an dersi ona göre seçiyoruz diyebilirim. (K22)

Öğrencilerin yetersizlik düzeyine daha çok dikkat ediyoruz. Yaşı ne olursa olsun zaten çocuklarımız küçükten büyüğe doğru hepsinde aynı sitemi oturamıyoruz. Neyi eksikse onu tamamlamaya yönelik çalışıyoruz daha çok. (K25)

İçerik Belirlerken Yöntem ve Tekniklerde Değişiklik Yapılmasına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında öğretmenlere içerik belirlerken kullandığınız yöntem ve tekniklerde değişiklik olup olmadığı sorulmuştur. Araştırmaya katılan katılımcılar öğrenciye ve konuya bağlı olarak içerik belirlerken bazı durumlarda değişiklik yaptığını ve yapmadığını belirtmiştir. Katılımcıların içerik belirlerken yöntem ve teknikte değişiklik yapmasına ilişkin cevapları aşağıdaki gibidir.

Öğrenciyi gözlemledikten sonra yapabildikleri ve yapamadıklarına göre yöntem ve teknik belirliyorum(K7)

Evet içerik belirlerken yöntem ve tekniklerde değişiklik oluyor. Çünkü öğrencilerde bireysel farklılıklar olduğu için yöntemlerde de farklılıklar oluyor. (K14)

Evet tabi ki öğrenciye göre değişiklik oluyor. 4 yaşında, 40 yaşında da öğrencim var. Hepsine aynı şekilde uygulanmıyor. 4 yaşındaki öğrencime daha çok oyunlaştırarak anlatırken daha yüksek yaşlardaki öğrencilerime daha çok sohbet odaklı ilerliyoruz. (K27)

Çoğu zaman oluyor tabii ki. Bir öğrenciyle akademik olarak başlıyoruz mesela ama hiçbir şekilde ilerleme kaydedemiyoruz. Velinin isteği doğrultusunda olabilir. Çocuğun okuldaki öğretmeninin isteği doğrultusunda ilerliyoruz. Ancak hiçbir geri dönüş alamayınca başka bir eğitim şekline dönüş oluyor. Bu da öğrencinin akademik anlamda hiçbir cevabı olmadığı için günlük yaşama, sosyal yaşama, toplumsal yaşama daha katkı sağlayabilecek beceriler kazandırmaya yönelik geri dönüşlerin olduğu oldu. (K28)

İçerik belirlerken genelde olmuyor. Hayır (K4)

İçerik belirlerken olmuyor (K6)

Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Kullanımına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında öğretmenlere ölçme ve değerlendirme araçlarını yöntem ve tekniklerle birlikte kullanımı sorulmuştur. Araştırmaya katılan katılımcılar öğrencinin ilerleme durumunu kontrol etmek, yönetime karar vermek amacıyla kullanabildiğini ve kullanmadığını belirtmiştir. Katılımcıların ölçme ve değerlendirme araçlarını yöntem ve tekniklerle birlikte kullanımına ilişkin vermiş olduğu bazı cevaplar aşağıdaki gibidir:

Evet ölçme ve değerlendirme ile doğru veri alabilmem için öncelikle yöntem ve tekniğe göre de ölçme ve değerlendirme yapmam gerekiyor. Model olma da farklı bir ölçme değerlendirme tablosu ya da yanlışsız öğretimde farklı ölçme değerlendirme boyutu olduğu için bunların hepsini kullanıyorum (K2)

Zaten performansını belirlerken ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandığım için sonrasında eğitim sürecinde de kullandığım yöntem ve tekniklerle ölçme ve değerlendirme araçlarını birlikte kullanabiliyorum. Sıkıntı yaşamıyorum. (K10)

Kullanıyorum. Ölçme değerlendirme araçları olarak zaman zaman not alıyorum. Kitaplar, soru cevap, bunları dersin son aşamasında kullanıyorum (K26)

Ölçme ve değerlendirme araçlarını çoğunlukla kullanmıyorum (K14)

Açıkçası yöntem ve teknikle birlikte kullanmıyoruz. Genellikle en çok kullandığımız ölçme aracı gözlem yöntemi daha çok gözlem yaparak çocukların değerlendirmelerini alıyoruz. Diğer yöntemler bizim çocuklarımız özel olduğu için anlık uyku durumları, aç tok gelmeleri bile çocukları tetikleyen etmenler o yüzden biraz onları şekillendirirken aileyi de tanımaya yönelik hareket etmeye çalışıyoruz. Çocuğun o gün içerisindeki sürecini bilerek hareket etmeye çalışıyoruz. O yüzden her ölçme ve değerlendirme aracının işe yaradığını düşünmüyorum. (K20)

Değişiyor yine kullandığım araçlar. Öğrencilerin derslerine bağlı. Eğer klasik Türkçe, matematik dersiyse devam ediyorsak test. Direkt böyle konu değerlendirme testleri, ünite değerlendirme testleri şeklinde yapıyoruz. Genel değerlendirme olarak ve bunun düzeyine bakıp geriye dönmeler tekrarlar sağlıyoruz ama daha küçük yaştaki öğrencilerle çalışıyorsak portföyler gibi Bunun kâğıt üzerinde çok fazla tutmuyorum ama bunu biraz daha ailenin işte videolarıyla, görsel olarak birikimini yapmaya çalışıyorum. İlk yaptığımız olayda ya da ilk yaptığımız derste öğrencinin işte atma becerisi, takma becerisi ya da kalem tutma becerisi mesela küçük yaşlarda çok kötüydü ama yaptığımız derslerle işte şu duruma geldi gibi. Okul öncesi daha çok kullanılır ya portföyü işte başlangıçta ilk dersimde yaptığı boyayla dönem sonundaki yaptığı boyama birbirinden çok farklı. Ben de videolarla hem ailenin bunu görmesini sağlıyorum hem de kendim bunun gelişimini tutuyorum. (K30)

Araştırmaya katılan ve ders gözlemi yapılan K4,K15,K21 ve K23 e ait araştırmacıya ait gözlem aşağıdaki gibidir:

Katılımcı 4: Öğretmen 8 er ritmik sayma becerisinin öğrenci tarafından kazanıldığını görmek amacıyla çalışma yaprağı kullanıyor. (16.04.2024)

Katılımcı 15: Öğretmen günlük yaşam becerisini (ekmeğe çikolata sürme) kazanıp kazanmadığını görmek için kayıt çizelgesi tutuyor. (16.04.2024)

Katılımcı 21: Öğretmen öğrencinin okumasını ve okuduğunu anladığını ölçmek için 5N 1K tekniğini kullanıyor. (20.04.2024)

Katılımcı 23: Öğretmen dersin sonunda öğrencinin bölme işlemini doğru yapıp yapmadığını ölçmek için soru-cevap yöntemini kullanıyor. (20.04.2024)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan öğretmenlerin, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışırken hangi yöntemleri ve neden tercih ettiklerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bulgular, öğretmenlerin öğrencinin yaşı, gelişim düzeyi, yetersizlik türü ve performansına odaklandıklarını ve tek bir yöntem yerine çoğunlukla birden fazla yöntemi kullanmayı tercih ettiklerini göstermiştir. Sıklıkla belirtilen başlıca yöntemler doğrudan öğretim, model olma ve zincirleme öğretim şeklinde öne çıkmaktadır.

Başlıca seçilen bu yöntemler, Şengül ve Akçin (2010) ile Deniz ve Sarı (2017) çalışmalarında da görüldüğü gibi, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde öğretim yönteminin öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre şekillendiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Bural (2020) da doğrudan öğretimin yaygın kullanımını, yöntemin adım adım ve net bir yapı sunmasına bağlamıştır. Sadioğlu (2022) ise özel eğitim müfredatının uygulanmasında öğretmenlerin yöntem ve tekniklerle ilgili sorun yaşadığını, ancak bu çalışmada vurgulanan sorunların daha çok öğrencinin durumu ve yöntemin yanlış seçimine dayandığı görülmektedir. Son olarak, Terzioğlu ve Topaç (2023) özel eğitim öğretmenlerinin, okuma-yazma öğretiminde birçok farklı yöneme yöneldiğini; bu çeşitliliğin, öğretmenlerin eğitim ve tecrübeleri ile öğrenci profillerinin belirleyici olduğunu ifade etmiştir. Bulgularımız, bu literatürle uyumlu olarak, ortak bir yöntem yerine çok yönlü ve esnek yaklaşımın gerekli olduğunu doğrulamaktadır.

Araştırmada öğretmenler, yöntem uygulama sürecinde karşılaştıkları zorlukları çoğunlukla öğrenciye özgü faktörlere (motivasyon, dikkat, yetersizlik düzeyi), konuya (kavramın zorluk derecesi) ve yanlış yöntem seçimine bağlamaktadırlar. Sadioğlu (2022) benzer biçimde, özel eğitim müfredatını uygularken yöntem ve tekniklerle ilgili sorunlar yaşandığını ifade etmiş ancak bu sorunların ağırlıklı olarak öğretim yönteminin belirsizliğinden kaynaklandığını vurgulamıştır. Bu çalışmada ise, daha çok öğrencinin durumu ve yöntem seçimindeki uyumsuzluk temelinde zorluklar yaşandığı görülmüştür. Farklılık, araştırmaların odak noktası, örneklem ve kurumsal koşullardaki değişimlerden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın bulguları, rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin çok yönlü ve öğrenci gereksinimlerine duyarlı bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir. Tek bir yöntemle sınırlı kalmamak, özellikle bireysel farklılıkların yoğun olduğu zihinsel yetersizlik durumlarında daha etkili sonuçlar doğurmaktadır. Bununla birlikte, yöntem seçiminde yeterli bilgi veya deneyim olmaması, öğrenme sürecini sekteye uğratmakta ve yanlış yöntem kullanımına yol açmaktadır. Öğretmenlerin ölçek, test veya performans çizelgesi gibi ölçme-değerlendirme araçlarına hakim olmaması, içerik ve hedef uyumunu da azaltmaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin yöntem tercihlerinde esneklik yanında yöntemin teorik ve uygulamalı dayanaklarına vakıf olmaları gerekmektedir.

Genel olarak, araştırma zihinsel yetersizliği olan bireylerle çalışan öğretmenlerin yöntem tercihlerinin esneklik ve bireyselleştirme odaklı olduğunu göstermiştir. Buna karşın, yöntemlerin yanlış seçimi ya da öğrenci faktörleri yüzünden uygulamada sıkıntılar yaşanabilmektedir. Dolayısıyla, öğretim yöntemleriyle ilgili yeterli bilgi ve uygulama deneyimi, özel eğitim öğretmenlerinin temel ihtiyacı olarak görülmektedir. Araştırma bulguları, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, öğrencilerin yaş, düzey ve yetersizlik türü gibi özelliklerini dikkate alarak farklı öğretim yöntemlerini harmanladığını; ancak yöntem belirsizliği ya da yetersiz bilgi nedeniyle sorunlar yaşandığını göstermiştir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları ve uygulama sırasında yaşanan zorluklar, tek bir yöntemin yeterli olmadığını, karma ve uyarlanabilir yöntemlere ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgularından yola çıkılarak bazı önerilerde bulunulabilir. Bu öneriler aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

1. Daha Fazla Gözlem: Çalışma grubu 30 öğretmen olsa da, ders gözlemi 4 öğretmenle sınırlı kalmıştır. Geniş katılımlı gözlem oturumları, öğretmenlerin yöntemleri farklı ders ve öğrenci profillerinde nasıl çeşitlendirdiğini daha kapsamlı ortaya koyabilir.
2. Hizmet İçi Eğitim Programları: Öğretmenlerin bir kısmının özel eğitim dışındaki alanlardan mezun olması, yonteme dair bilgi eksikliğine yol açabilir. Bu nedenle, zihinsel yetersizliği olan bireylerle çalışırken kullanılabilecek öğretim yöntemleri ve ölçme-değerlendirme araçlarına yönelik periyodik eğitimler düzenlenmelidir.
3. Yöntem-İçerik Uyumunun Geliştirilmesi: Öğretmenlerin içerik belirleme aşamasında yöntemde değişikliğe gittiği görülebilmektedir. Bu kararı daha bilinçli kılmak için, eğitim programlarında uyarlanabilir müfredat ve modüler yöntem örnekleri paylaşılabilir.
4. Farklı Bölgelerde veya Kurumlarda Çalışmalar: Bu araştırma Konya ilinde sınırlıdır. Farklı şehirler veya kurum tipleriyle (ör. yatılı okullar, kaynaştırma sınıfları) yapılacak benzer çalışmalar, coğrafi ve kurumsal faktörlerin yöntem tercihinin nasıl etkilendiğini gösterebilir.
5. Karma Yöntem Araştırmaları: Nicel verilerle (ör. öğrenci başarı testleri, dikkat ölçekleri) desteklenmiş çalışmalar, öğretmen yöntem tercihleriyle öğrenci performansı arasındaki ilişkiyi daha somut biçimde ortaya koyabilir ve sonuçların genellenebilirliğini artırabilir.

Ethical Statement

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Ethics Committee Approval

Bu çalışma, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmaları Etik Kurulu tarafından etik olarak onaylanmıştır (Tarih: 15.03.2024; Karar No:2024/259).

Author Contributions

Research Design (CRediT 1) Author 1 (%40) – Author 2 (%60)

Data Collection (CRediT 2) Author 1 (%50) – Author 2 (%50)

Research - Data analysis - Validation (CRediT 3-4-6-11) Author 1 (%40) – Author 2 (%60)

Writing the Article (CRediT 12-13) Author 1 (%50) – Author 2 (%50)

Revision and Improvement of the Text (CRediT 14) Author 1 (%00) – Author 2 (%00)

Finance

Bu çalışma herhangi bir resmî kurum, sivil toplum kuruluşu veya özel fon tarafından desteklenmemiştir.

Conflict of Interest

Çalışmada, fon kaynağına veya farklı bir çıkar çatışmasına ilişkin herhangi bir potansiyel engel bulunmamaktadır.

Sustainable Development Goals (SDG)

Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri : Madde 4: Nitelikli Eğitim, herkese kapsayıcı ve eşitlikçi bir şekilde kaliteli eğitim sunmayı ve herkes için yaşam boyu öğrenme fırsatlarını teşvik etmeyi amaçlar. Bu hedef, yalnızca eğitim olanaklarının erişilebilirliğini artırmayı değil, aynı zamanda eğitimin niteliğini yükseltmeyi de hedefler. Ayrıca, erken çocukluk eğitiminden yetişkin eğitimine kadar öğrenmenin her aşamasında fırsat eşitliğinin sağlanması üzerine odaklanır.

KAYNAKÇA

- Alnahdi, G. H. (2015). Teaching Reading for Students with Intellectual Disabilities: A Systematic Review. *International Education Studies*, 8(9), p79. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n9p79>
- Bural, B. (2020). *Zihin Engelli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile ilgili Yeterlik Düzeylerinin Geliştirilmesinde Uygulanan Eğitim Programının Etkililiği* [Doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Camcı Erdoğan, S. (2021). Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimine Yönelik Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(2), 283-306. <https://doi.org/10.21565/oelegitimdergisi.663271>
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (S. B. Demir, Ed.; 3. bs).
- Deniz, S., & Sarı, H. (2017). Özel Eğitim Sınıfına Devam Eden Hafif Düzey Zihin Engelli Öğrencilere Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, Article 12.
- Karabacak, N. (2023). *Özel Eğitim Öğretmenlerinin Video Model Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi* [Master's]. <https://www.proquest.com/docview/2827706764/abstract/B546B449A14749E6PQ/1>
- Karabulut, A., & Yıkmış, A. (2010). Zihin Engelli Bireylere Saat Söyleme Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2).
- MEB. (2015). *Çocuk Gelişimi: Zihinsel Engelliler*.
- MEB. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Resmi Gazete.
- Sadioğlu, G. (2022). *Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi ve Çözüm Önerileri* [Yüksek lisans uzmanlık projesi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), Article 2.
- Şengül, H., & Akçin, F. N. (2010). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(2), Article 2.
- Terzioğlu, N. K., & Topaç, A. (2023). Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Okuma-Yazma Öğrenmelerine İlişkin Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleri. *E-International Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1284054>
- Yin, R.K. (2012). *Applications of case study research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage