

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİM VE TEKNOLOJİ DERGİSİ



International Journal of Education Science and Technology

2021, Cilt/Volume: 7, Sayı/Issue: 1

<http://dergipark.gov.tr/uebt>

e-ISSN:2458-8628

Baş Editör/Chief Editor

Dr. Nilüfer OKUR AKÇAY-Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye

Editörler/Editors

Dr. Ahmet AKÇAY, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye
Dr. Phil KIRKMAN, University of Cambridge, United Kingdom
Dr. Sheung Hung Poon, Brunei University of Technology, Brunei Darussalam
Dr. Stephen Pape, Johns Hopkins University, USA

Dil Editörleri/Language Editors

Adem AKALIN, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye
Emrullah AY, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye
Serdar SAFALI, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye

Dizinlenme/ Indexing

Academic Resource Index
Root Indexing
Scientific Indexing Services (SIS)
Türk Eğitim İndeksi
Academic Keys
Directory of Research Journals Indexing (DRJI)
Mendeley
Annox
Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)
Sosyal Bilimler Atıf Dizini (SOBİAD)
Arastirmax Scientific Publication Index



Uluslararası **E**ğitim **B**ilim ve **T**eknoloji Dergisi

International Journal of Education Science and Technology

<http://dergipark.gov.tr/uebt>

e-ISSN:2458-8628

Danışma Kurulu/Advisory Board

- Dr. Adem İŞCAN, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ahmad Mohamad WAIS – Bahreyn University, Bahrain
Dr. Akif ARSLAN, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ali Sinan BİLGİLİ, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ataman KARAÇÖP, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Dr. Behiye AKÇAY, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Dr. Christo ANANTH, Anna University Chennai, India
Dr. Ercan KAYA, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Erdi KAYA, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye
Dr. Jeffrey S. BROOKS, Monash University, Australia
Dr. Hakan AKÇAY, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. Haluk ÖZMEN, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. İbrahim ÜNAL, İnönü Üniversitesi, Türkiye
Dr. İlkay ULUTAŞ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Kemal DOYMUŞ, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Muhammed Said AKAR, Erzincan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Muslih Abdel Fattah NAJJAR, Hashemite University, Jordan
Dr. Mustafa SÖZBİLİR, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mustafa ŞAHİN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Dr. Nevzat YİĞİT, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. Nurettin YÖREK, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Dr. Recep ASLANER, İnönü Üniversitesi, Türkiye
Dr. Soane Joyce MOHAPİ, University of South Africa, South Africa
Dr. Ümit ŞİMŞEK, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Walid SARAİBİ – Hama University, Syria
Dr. Yuliia TARASIIUK, Odessa National II. Mechnikov University, Ukraine



Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi

International Journal of Education Science and Technology

<http://dergipark.gov.tr/uebt>

e-ISSN:2458-8628

Cilt/Volume 7, Sayı/Issue 1, 2021 Sayı Hakemleri/ Executive Peer-Reviewers

Dr. Öğr. Üyesi Adem AKKUŞ, Muş Alparslan Üniversitesi

Prof. Dr. Adem İŞCAN, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Doç. Dr. İbrahim ÜNAL, İnönü Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi İlker TÜRKMEN, Ahi Evran Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi İzzet ŞEREF, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Doç. Dr. Filiz ERBAY, Yakın Doğu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Oylum ÇAVDAR, Muş Alparslan Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Serdar SAFALI, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Doç. Dr. Serkan KAPUCU, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin KOÇ, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Dr. Zelal ÖZAĞAÇHANLI, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi



Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi

International Journal of Education Science and Technology

<http://dergipark.gov.tr/uebt>

e-ISSN:2458-8628

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

- Anne-Baba Tutum Ölçekleri (4-12 Yaş): Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Parents Attitude Scales (4-12 Years): Development, Validity and Reliability Study
Hülya GÜLAY OGELMAN, Arzu ÖZYÜREK 1-16
- Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevreye Karşı Tutum ve Çevresel Duyuşları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi
Determining the Relationship Between the Attitude to Environment and Environmental Sense of Pre-Service Science Teachers
Seda OKUMUŞ 17-28
- Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Gözüyle Sosyal Bilgiler Dersi ve Sosyal Bilgiler Öğretmeni: Köy Okulu Etnografisi
Social Studies Course and Social Studies Teacher from the Perspective of Students with Special Learning Difficulties: Village School Ethnography
Fitnat TAVACI 29-41
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ile İlgili Lisansüstü Tezlerin Araştırma Eğilimleri
Research Tendencies of Postgraduate Theses Related to Teaching Turkish as a Foreign Language
Sedat MADEN, Aydın ÖNAL 42-56
- Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Temel Laboratuvar Fen Bilgilerinin Ölçülmesine Yönelik Başarı Testi Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri
Development of a Success Test for Measuring Basic Laboratory Science Knowledge of Science Teacher Candidates: Validity and Reliability Analysis
Mevlûde Gülçin HANÇER, Nilay AYDOĞAN, Özlem ÇANKAYA 57-76



ANNE-BABA TUTUM ÖLÇEKLERİ (4-12 YAŞ): GELİŞTİRİLMESİ, GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Hülya GÜLAY OGELMAN*, Arzu ÖZYÜREK**

Makale Geliş Tarihi: 26.12.2020

Makale Kabul Tarihi:01.05.2021

Özet

Ebeveynlik, anne-babaların çocukların gelişimini ve davranışlarını nasıl etkileyebildiğini ifade eden bir kavramdır. Anne-babalar, çocukların gelişimini yaşamın her döneminde etkiler. Çalışmada, 4-12 yaş çocuğa sahip anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçüm aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, alan yazın tarama, madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşleri alınması, ön uygulama yapılması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları aşamaları izlenmiştir. Anne-Baba Tutum Ölçekleri (4-12 Yaş) adı verilen ölçüm aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları neticesinde, oluşturulan temel yapıya uygun olarak ayrıık yapılardan oluşan iki alt ölçek elde edilmiştir. Bu alt ölçeklerden biri istendik tutumları, diğeri istenmeyen tutumları yansıtan maddeleri içermiştir. İstendik Anne-Baba Tutum Ölçeği 14 madde, İstenmeyen Anne-Baba Tutum Ölçeği ise 13 maddeden oluşmuştur. Geçerlik kanıtı için cinsiyet ve çocuk yaşı dış ölçütüne göre analiz yapılmış; her iki ölçek puanlarının anne veya baba olma durumu değişkeninden manidar düzeyde etkilendiği, sahip olunan çocukların yaş grubuna göre ise değişiklik göstermediği saptanmıştır. Ölçeklerin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı, İstendik Anne-Baba Tutum Ölçeği için 0,810 ve İstenmeyen Anne-Baba Tutum Ölçeği için 0,748 olarak hesaplanmıştır. Ayrı ayrı puanlanıp değerlendirilen ölçeklerden alınan yüksek puan, o ölçeğe ilişkin tutumun baskın olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Çalışma bulgularına göre her iki ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin yüksek olduğu, 4-12 yaş çocuğa sahip ebeveynlerin istendik ve istenmeyen çocuk yetiştirme tutumlarının saptanmasında kullanılabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Anne-baba tutumları, çocukluk dönemi, ölçek geliştirme.

PARENTS ATTITUDE SCALES (4-12 YEARS): DEVELOPMENT, VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Abstract

Parenthood is a concept that expresses how parents can influence children's development and behavior. Parents affect the development of their children in every period of life. The aim of the study was to develop a

* Prof. Dr., Sinop Üniversitesi, ogelman@sinop.edu.tr ORCID: 0000-0002-4245-0208

** Prof. Dr., Karabük Üniversitesi, a.ozyurek@karabuk.edu.tr ORCID: 0000-0002-3083-7202

measurement tool for determining the child-rearing attitudes of mothers and fathers with children aged 4-12 years. In the study, the stages of field scanning, item pooling, receiving expert opinion, pre-trial application, validity and confidence studies were followed. As a result of the validity and reliability studies of the measurement tool called Parents Attitude Scales (4-12 Years), two subscales consisting of discrete structures were obtained in accordance with the basic structure created. One of these subscales contained substances that reflected the wanted parents' attitudes and the other that reflected unwanted parents' attitudes. The Desired Parents Attitude Scale is 14 items and the Unwanted Parents Attitude Scale is 13 items. Analysis for proof of validity was carried out according to the external criteria of gender and child age; it was determined that both scale scores were affected significantly by motherhood or paternity, from the age group of the children owned did not vary. Cronbach Alpha internal consistency coefficient, was calculated as .810 for the Desired Parents Attitude Scale and .748 for the Unwanted Parents Attitude Scale. The high score from the scales, which are scored and evaluated separately, is interpreted as the predominant attitude to that scale. According to the study findings, it is thought that both scales have high validity and confidence, that parents with children aged 4-12 years can be used to determine requested and unwanted child-rearing attitudes.

Keywords: Parents attitudes, childhood, scale development.

1. GİRİŞ

Ebeveynlik, anne-babaların çocukların gelişimini ve davranışlarını nasıl etkileyebildiğini ifade eden bir kavramdır (Batoool ve Mumtaz, 2015). Anne-babalar gerek aktardıkları genetik özelliklerle gerekse yetiştirme tutumlarıyla çocuklarının hayatlarını çok yönlü bir şekilde uzun süreli etkilemektedirler. Anne-baba tutumları da çocukların tüm gelişim alanlarını şekillendirebilir (Banasich ve Brooks-Gunn, 1996). Bu nedenle, anne-babaların ebeveynlik tutumlarının incelenmesi çocuk gelişimi ve çocuk gelişimi konusuyla ilgilenen çoğu araştırmacının ilgi konusu olmuştur.

Anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarının etkileri, kısa ve uzun vadeli olarak değerlendirilebilir. Anne-baba tutumlarının kısa süreli etkilerine bakıldığında, Lindhout ve meslektaşlarının (2009) 25 kaygı sorunu olan ve 25 kaygı sorunu olmayan çocuğu inceledikleri çalışmalarında, anne-baba tutumlarının mizaçla birlikte çocukların kaygı problemlerini yordayabildiği sonucuna ulaştıkları görülmektedir. Demirkaya ve Abalı'nın (2012) 24-72 aylık 200 çocukla yaptığı araştırmada, annelerin aşırı koruyuculuğunun çocuklardaki sosyal içe-dönüklük, kaygı/depresyon ve içe yönelim belirtileriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte aile içindeki geçimsizliğin, çocuklardaki dışa dönük davranış sorunlarını arttırabildiği de ifade edilmiştir. Sanner ve Neece (2018), anne-baba-çocuk etkileşiminin, ebeveynlerin stresi ve çocukların davranış problemleri üzerinde etkili olabileceğini ifade etmektedir. Anthony ve meslektaşları (2005), ebeveynlik stresinin çocuğun sosyal yeterliğiyle, içe ve dışa dönük davranış sorunlarıyla ilişkili olabildiğini ortaya koymuşlardır. Anne-baba tutumlarının uzun süreli etkileri incelendiğinde Kasser, Koestner ve Lekes (2002), Amerika'daki 79 çocuğu 5 yaşından 31 yaşına kadar inceledikleri çalışmalarında 5 yaşındaki ebeveyn kısıtlamasının sonraki yıllardaki özdüzenleme becerilerini olumsuz yönde etkilediğini belirlemişlerdir. Flouri (2004), 5 yaşındaki çocukları 30 yaşına kadar izlediği çalışmasında, annelerin olumlu çocuk yetiştirme tutumlarının ırkçılık karşıtlığı ve çevreye yönelik olumlu yaklaşımla ilişkili olabildiğini ortaya koymuştur.

Anne-baba tutumları, çocuğu farklı şekillerde etkileyebilmekte iken kültür, ebeveyn mizacı, cinsiyet farklılığı, kişisel deneyimler ve eşler arası uyum gibi çeşitli değişkenlere göre de farklılık gösterebilmektedir (Ferguson vd., 2013; Wang ve Leichtman, 2000) Dolayısıyla

anne-baba tutumlarının farklı açılardan incelenmesi önem taşımaktadır. Anne-babaların çocuk yetiştirmeye yönelik tutumları olumlu/istendik ve olumsuz/istenmeyen tutumlar olarak ele alınabilir. Anne-baba tutumlarıyla ilgili olarak alan yazında demokratik, otoriter, aşırı hoşgörölü, ilgisiz-ihmkâr, tutarsız, izin verici gibi çeşitli sınıflandırmalar yapıldığı görölmektedir (Filiz ve Yaprak, 2009; Özgüven, 2001; Santrock, 2011). Demokratik ve çocuğu kabul eden davranışlar çocuk ve ergenlerde olumlu etkiler oluştururken baskı, katı disiplin ve aşırı koruyucu tutumlar olumsuz sonuçlar meydana getirmektedir (Sümer, Gündoğdu Aktürk ve Helvacı, 2010). Olumlu ve olumsuz ebeveynlik stillerinden olan otoriter ve yetkeci tutum, sıklıkla bir arada çalışılmıştır (Steinberg, 2001). Olumlu tutum olarak değerlendirilen yetkeci anne-baba tutumunda çocuğa yönelik sıcaklık, kabul, saygı ve çocuğun bağımsızlığının desteklenmesi üst düzeydedir (Baumrind, 1996). Yetkeci tutum gibi olumlu anne-baba tutumları, çocukların öfke kontrolünü, liderlik ve sosyal yeterliğini arttırabilmektedir (Zhou, Eisenberg, Wang ve Reiser, 2004). Olumsuz tutumlar arasında yer alan otoriter tutumda ise yetkeci tutumun zıddı olarak, çocuğa karşı sorumluluğun azalması ve kontrolün arttırılması, anne-babaların çocuğa olan ilgisinin düşük düzeyde olduğu, fiziksel, sözel ve duygusal cezalandırma yöntemlerinin sıklıkla kullanılabildiği ifade edilmektedir (Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts, ve Dornbusch, 1994). Otoriter tutum gibi olumsuz anne-baba tutumları, çocuklardaki içe ve dışa dönük davranış sorunlarını arttırabilmektedir (Lee, Zhou, Ly, Main ve Tao, 2014). Olumsuz ebeveyn tutumları içinde yer alan aşırı hoşgörölü anne-baba tutumunda çocuğun isteklerine, davranışlarına herhangi bir sınırlama getirilmez. Bu tutum, çocuktaki paylaşma, uzlaşma, işbirliği, empati gibi sosyal ve duygusal becerilerin gelişiminde aksaklıklar meydana getirebilir (Santrock, 2011). İlgisiz-ihmkâr anne-baba tutumunda, çocuğun beslenme ve sağlık gibi bakımla ilgili sürecinde aksaklıklar meydana gelebilmektedir. İlgisiz-ihmkâr anne-babaların çocuklara fiziksel şiddet uygulayabildiği, olumsuz duygular besleyebildiği görülebilmektedir (Çağdaş, 2012). Aşırı koruyucu anne-babaların, çocuklarıyla aşırı düzeyde ilgilenmesi, denetim ve kontrolde aşırıya kaçan bir yaklaşım göstermesi söz konusudur (Alisinanoğlu, 2003). Tutarsız tutumda, ebeveynler kendi içinde tutarsız olabileceği gibi birbirleriyle de tutarsız olabilirler. Birgün kabul edilen bir davranış, sonraki gün kabul edilmeyebilir (Yavuzer, 1997). Olumsuz tutumlar, çocuklardaki duygusal ihmal ve istismarı da beraberinde getirebilmektedir (Arslan Toker ve Sözer Çapan, 2018). Olumsuz tutumlar yerine demokratik ve destekleyici bir ortamda yetişen çocukların, olumlu davranışlar ve beceriler geliştirmelerine olanak sağlanabilecektir (Kaya, Bozaslan ve Genç, 2012).

Anne-baba tutumlarının çocukların gelişimindeki önemi ve etkisi nedeniyle konuyla ilgili çalışmalar zaman içerisinde artış göstermiştir. Bu artışta, anne-baba tutumlarına yönelik ölçme araçlarının çeşitlenmesinin de etkisi bulunmaktadır. Türkiye’de kullanılan anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarını belirlemeye yönelik ölçme araçlarının genellikle likert tipi derecelendirmeye dayalı formlar şeklinde hazırlandığı ve bireyin kendi tutumunu değerlendirmesine yönelik ifadelerden oluştuğu görölmektedir (Özyürek ve Gülay Ogelman, 2020). Bu ölçeklere Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum ölçeği-PARI (Öner, 1996), Aile Tutum Envanteri (Özdemir, 1991), Ebeveyn Tutum Ölçeği (Karabulut Demir ve Şendil, 2008), Aile Çocuk İlişkileri Ölçeği (PARQ) (Özyürek ve Tezel Şahin, 2012), Aile Çocuk Yetiştirme Tarzları Ölçeği (Ural, Güven, Azkeskin ve Kılıç, 2012), Ebeveynlik Stilleri ve

Boyutları Ölçeği (Önder ve Gülay, 2009), Ebeveynlik Ölçeği (Tüfekçi ve Deniz, 2014) Ebeveyn Davranış Değerlendirme Ölçeği (Diken, Topbaş ve Diken, 2009) ve HAMEL Anne Tutum Testi (Kuzu, 2006), Çocuk Yetiştirmeye İlişkin Anne-Baba Görüşleri Ölçeği ve Anne-Baba Tutum Ölçekleri (Özyürek, 2017, 2018) örnek verilebilir.

Türkiye’de kullanılan anne-baba tutumlarına yönelik ölçme araçlarını bir kısmının uyarlama olduğu, ölçeklerin alt boyutlarında genellikle otoriter, aşırı hoşgörülü, aşırı koruyucu, demokratik gibi anne-baba tutumlarının yer aldığı dikkat çekmektedir (Sümer, Gündoğdu Aktürk ve Helvacı, 2010). Yine ebeveyn tutum ölçekleri incelendiğinde, okul öncesi, ilkokul veya ergenlik yaşında çocuğa sahip anne-babalara yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Ölçeklerin uygulandığı ebeveynlerin çocuklarının yaşı değişse de tutum maddelerinin benzerliği dikkat çekmektedir. Ayrıca ebeveynler aynı anda farklı yaş grubundan çocuğa sahip olabilirler ve okul öncesi veya daha büyük yaş grubu çocuğuna farklı tutumlar sergileyebilirler. Türkiye’de geliştirilmiş, istendik ve istenmeyen tutumlar bağlamında değerlendirme yapan, çocukluk dönemi boyunca anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarını belirleyici en temel ifadeleri içeren maddelerin yer aldığı anne-baba tutum ölçeklerine ihtiyaç bulunmaktadır. Bu araştırmanın amacı, 4-12 yaş gibi çocukluk dönemini kapsayan geniş bir yaş aralığında çocuğa olan ebeveynlerin istendik ve istenmeyen çocuk yetiştirme tutumlarının belirlenmesine yönelik bir ölçme aracının geliştirilmesidir.

2. YÖNTEM

2.1. Anne-Baba Tutum Ölçekleri (4-12 Yaş) Geliştirilmesi Süreci

Ölçeğin geliştirme sürecinde, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için uyulması gereken ölçütler bulunmaktadır. İlk aşamada konuyla ilgili geniş bir alan yazın taraması ve nelerin ele alınacağına karar verilmesi gerekmektedir. Daha sonra madde havuzu oluşturmak ve uzman görüşü almak, deneme uygulaması yapmak aşamaları izlenir. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucuna göre ölçüm aracının son şekli elde edilir (Özçelik, 2010; Turgut ve Baykul, 2012). Bu sürece uygun olarak yapılan işlemler sırasıyla verilmiştir

2. 1. 1. Ölçek Madde Havuzunun Oluşturulması

Anne-baba tutumlarına yönelik alan yazın ve mevcut ölçeklerin incelenmesi sonucunda, okul öncesi yaştan itibaren çocukluk döneminde anne-baba tutumlarını genel olarak ifade eden ölçek maddeleri yazılmıştır. Madde yazımında istendik ve istenmeyen anne-baba tutumlarının neler olabileceği irdelenmiş, istendik tutumun demokratik/yetkin anne-baba tutumu, istenmeyen/tercih edilmeyen anne-baba tutumlarının ise aşırı baskıcı ve otoriter, tutarsız, aşırı hoşgörülü ve aşırı koruyucu tutumlar olması dikkate alınmıştır. Alan yazında anne-baba tutumlarının belirlenmesine yönelik yapılan çalışmaların bulguları, anne-babaların aynı anda hem istendik hem de istenmeyen tutumlara sahip olabileceklerini göstermektedir. Bu nedenle, istendik ve istenmeyen tutumların ayrı ayrı değerlendirilmesinin uygun olacağı görüşüne varılmıştır. Bu doğrultuda, taslak maddeler istendik/olumlu ve istenmeyen/olumsuz çocuk yetiştirme tutumlarını yansıtacak şekilde hazırlanmıştır. Toplam 48 maddelik denemelik form, geçerlik çalışması için hazır hale getirilmiştir.

2. 1. 2. Geçerlik Çalışmaları

Ölçülecek özellikleri farklı değişkenlerin etkisini en aza indirerek belirlemek ve ölçme aracının geçerliğini sağlamak amacıyla kapsam geçerliğinden, ölçülmesi istenen yapının belirlenmesi için yapı geçerliğinden yararlanılmıştır.

Kapsam geçerliğinde, ölçeğin yapısı araştırılmaktadır (Gezen, 2013). Madde havuzu oluşturulduktan sonra elde edilen denemelik form hakkında uzman görüşleri alınarak görünüş geçerliğine bakılmıştır. Çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimi, ölçme ve değerlendirme alan uzmanlarına gönderilen taslak maddelerin, amaca uygunluk, açıklık, anlaşılabilirlik açısından incelenmesi istenmiştir (Büyüköztürk, 2003). Davis tekniği kullanılarak elde edilen kapsam geçerlik indeksine göre 0,80 altındaki maddeler çıkarılmış (Karakoç ve Dönmez, 2014), bazı maddelerde önerilen düzeltmeler yapılmıştır. Toplam yedi alan uzmanı görüşü doğrultusunda, istedik anne-baba tutumlarından oluşan madde grubunda yer alan 13 maddeden 4'ü düzeltilmiş, 1 madde çıkarılmış ve 3 madde daha eklenerek 15 madde yer almıştır. İstenmeyen anne-baba tutumlarından oluşan madde grubunda yer alan 35 maddeden 10'u düzeltilmiş, 3 madde çıkarılmış ve 7 madde eklenerek 39 madde yer almıştır. Denemelik formun son şekli, görüş alınan uzmanlardan üçüne yeniden gönderilerek incelemeleri istenmiş, olumlu geribildirimler sonucunda uygulamaya hazır olduğuna karar verilmiştir.

Toplamda 54 maddelik formun giriş kısmına, anne-babalar için açıklayıcı bilgi eklenmiş ve maddeler rastgele sıralanarak “Her zaman”, “Sık sık”, “Bazen”, “Nadiren” ve “Hiçbir zaman” şeklinde derecelendirilmiştir. Formda yer alan maddelerden örnekler şu şekildedir:

- Çocuğumu duygu, düşünce ve problemleri hakkında konuşması için cesaretlendiririm.
- Çocuğum sözümü dinlemediğinde ona kızar, bağırırım.
- Çok sıcak veya çok soğuk havalarda hasta olabileceğini düşünerek çocuğumun dışarı çıkmasına izin vermem.
- Çocuğuma bir ceza verdikten sonra pişman olup ondan özür dilerim.
- Çocuğumun yapmak istemediği işleri onun yerine ben yaparım.

Denemelik form, çevrimiçi olarak uygulanacağından internet ortamına yüklenmiş ve bağlantı linki oluşturulmuştur. Daha sonra bu link okul öncesi çocuğa sahip dört ebeveyne gönderilerek doldurmaları istenmiş ve herhangi bir sorun yaşanıp yaşanmadığı kontrol edilmiştir. Ölçek geliştirmede, faktör analizi için en az 300 denekten elde edilen verilerin yeterli olduğu kabul edilmektedir. Örneklem büyüklüğünün değişken sayısının on katı olmasını öneren Kline'in (1994) görüşleri dikkate alınarak (Akt.: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010), çalışmada en az 540 ebeveyne ulaşılması hedeflenmiş, toplamda 591'i kadın ve 84'ü erkek toplam 675 ebeveynden veri toplanarak değerlendirmeye alınmıştır.

Katılımcıların bazı kişisel bilgilerini yansıtan bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların bazı kişisel bilgileri frekans ve yüzdelik tablosu

Yaş	n	%	Öğrenim Durumu	n	%
25 ve altı	18	2,7	İlkokul	28	4,1
26-30 yaş	125	18,5	Orta	45	6,7
31-35 yaş	262	38,8	Lise	161	23,9
36-40 yaş	164	24,3	Ön Lisans	98	14,5
41-45 yaş	77	11,4	Lisans	273	40,4
46-50 yaş	29	4,3	Yüksek Lisans	50	7,4
Aile Yapısı			Doktora	20	3,0
Çekirdek aile	555	82,2	Çocuklarının Yaşı		
Geniş aile	93	13,8	4-6 yaş tek çocuk	294	43,6
Tek ebeveynli aile	27	4,0	7-9 yaş tek çocuk	88	13,0
Gelir Durumu			10-12 yaş tek çocuk	85	12,6
Düşük	55	8,1	4-12 yaş arası farklı	208	30,8
Orta	565	83,7	yaşlardan iki veya üç		
Yüksek	55	8,1	çocuk		

Tablo 1'e göre, ebeveynlerin %38,8'i 31-35 yaş, %24,3'ü 36-40 yaş ve %18,5'i 26-30 yaş aralığındadır. Ailesi yapısı %82,2 çekirdek aile, gelir durumu %83,7 orta düzeydedir. Ebeveynlerin %40,4'ü lisans ve %23,9'u lise mezunudur. Sahip olunan çocuk yaş grubuna bakıldığında %43,6'sının 4-6 yaş arası tek çocuğunun olduğu ve %30,8'inin ise 4-12 yaş arasında iki veya daha fazla çocuklarının olduğu görülmektedir.

Yapı geçerliğinin belirlenmesinde, Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör analizlerinden (AFA ve DFA) yararlanılmıştır. Yapı geçerliği, gruplar arası ayrıştırma yöntemiyle de incelenmiştir. Bu yöntem özellikleri bilinen grupların karşılaştırılması ve arasında fark olup olmadığını görmek amacıyla kullanılabilir. Grupların ölçüm aracından aldığı puanlar arası korelasyon katsayısının 0 veya çok düşük olması, iki grup arası puan arasında anlamlı fark olması yapı geçerliğine ilişkin kanıt olarak kullanılabilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Ebeveyn olarak annelerin ve babaların çocuklarına yönelik tutumları farklılık gösterebilmektedir. Bu nedenle, ebeveynlerin incelenen yapılardan elde ettikleri puanlar anne veya baba olmak durumuna/cinsiyete ve sahip olunan çocukların yaşına göre de incelenmiştir. Puanların cinsiyete ve sahip olunan çocukların yaşına göre normallik dağılımını incelemek için Kolmogorow Smirnow Testi uygulanmıştır. Çarpıklık değerlerinin 0,54-7,46 ve basıklık değerlerinin 0,85-7,69 arasında, varyasyon katsayılarının ise 4,3 ve 11,17 arasında değerler aldığı görülmüştür. Ayrıca histogram ve Q-Q plot grafikleri de incelenmiştir. Kolmogorov Smirnov değerlerinin $p < 0,05$ olduğu, çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 arasında olmadığı, varyasyon katsayısının 0,3'ten büyük olduğu, histogramlarda tek tepeli bir görüntü olmadığı, Q-Q plot grafiklerinde saçılımların rastgele bir dağılım göstermediği görülmüş ve verilerin normal dağılım göstermediğine kanaat getirilmiştir. Buna göre analizlerde Mann Whitney U Testi uygulanmıştır.

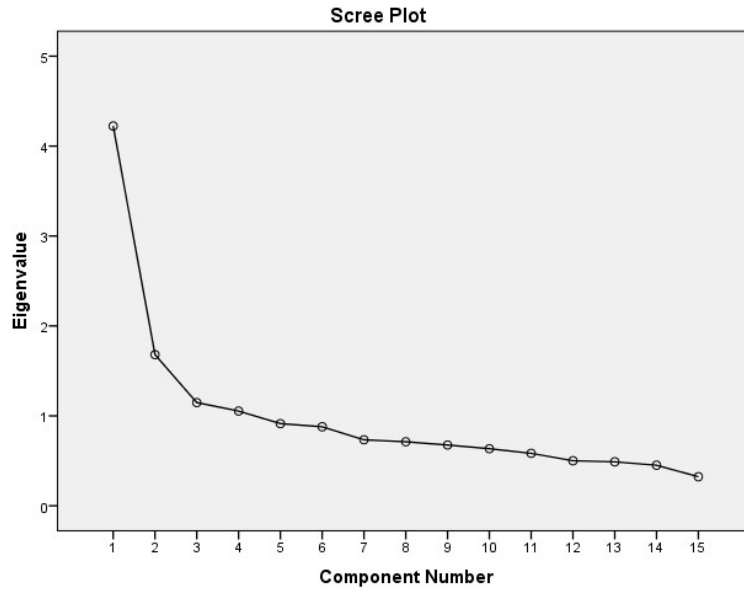
Güvenirlilik düzeyinin belirlenmesinde Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2003).

3. BULGULAR

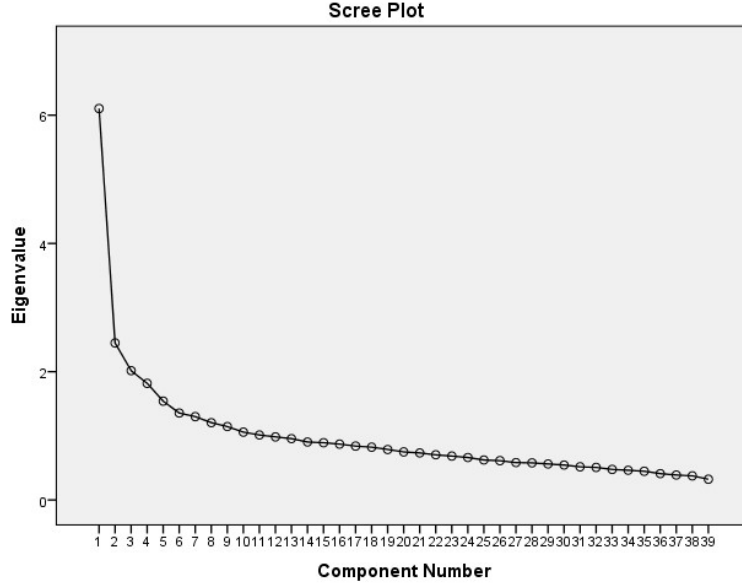
Yapı geçerliğinin istatistiksel tespiti amacıyla yapılacak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) öncesinde KMO ve Barlett Küresellik testi yapılarak faktör analizine uygunluk incelenmiştir. KMO test sonucu 0,84 ve Barlette küresellik testi manidar bulunmuştur ($p < 0,01$). Bu doğrultuda veri setinin faktör analizine uygun olduğu düşünülmüştür (Kan, 2013).

Tüm maddeler birlikte değerlendirildiğinde, başlangıç öz değeri 1'in üzerinde olan 16 faktörün bulunduğu, fakat iki ayırık yapı olarak planlanan maddelerin AFA sonucu kümelenmediği görülmüştür. Yapı geçerliğinde, geliştirilen ölçme aracıyla birlikte kurulan hipoteze dayalı ilişkiler de test edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu nedenle çalışmanın madde oluşturma aşamasında planlandığı gibi istendik ve istenmeyen ebeveyn tutum maddeleri iki ayırık yapı olarak ele alınmış ve bu yapılar için iki ayrı faktör analizi yapılmıştır.

Grafik 1'de istendik anne-baba tutumları ve Grafik 2'de istenmeyen anne-baba tutumları maddelerine ilişkin faktör öz değerleri saçılma diyagramı görülmektedir.



Grafik 1. İstendik anne-baba tutumları ölçek maddeleri saçılma diyagramı



Grafik 2. İstenmeyen anne-baba tutumları ölçek maddeleri saçılma diyagramı

Grafik 1 ve Grafik 2’de ilk noktadan sonraki bileşenlerin varyansa yaptıkları katkı küçük ve hemen hemen aynı düzeyde olduğundan tek faktörlü bir yapı olabileceği düşünülmüş, bu karar ölçeğin geliştirilmesi aşamasında saptanan teorik yapıya daha uygun görülmüştür. Tek faktörlü modelin tanımlanmasından sonra faktör analizleri tekrar edilmiş ve maddelerin yer aldığı faktörlerin yük değeri için sınır 0,30 alınmıştır. İstendik anne-baba tutumları maddelerinden Faktör yük değeri 0,30’un altında bir madde çıkarılarak 14 madde ile analiz tekrarlanmıştır. İstenmeyen anne-baba tutumları maddelerinden Faktör yük değeri 0,30’un altındaki maddeler maddelerin varyansa yaptığı katkı dikkate alınarak ve sırasıyla çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Sonuç olarak her iki ölçüm seti için elde edilen faktör yük değerleri Tablo 2 ve Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 2. İstendik anne-baba tutum maddeleri faktör yük değerleri

Madde	Faktör 1
M1	0,602
M2	0,554
M3	0,541
M4	0,509
M5	0,469
M6	0,469
M7	0,616
M8	0,663
M9	0,572
M10	0,552
M11	0,530
M12	0,485
M13	0,472
M14	0,611

Tablo 2’de verildiği üzere İstendik Anne-Baba Tutumları Ölçeği’nin tek faktörlü yapısı olduğu, ayrıca toplam varyansın %30,16’sını açıkladığı belirlenmiştir.

Tablo 3. İstenmeyen anne-baba tutum maddeleri faktör yük değerleri

Madde	Faktör 2
N1	0,427
N2	0,568
N3	0,475
N4	0,580
N5	0,602
N6	0,430
N7	0,528
N8	0,527
N9	0,546
N10	0,603
N11	0,595
N12	0,626
N13	0,515

Tablo 3’e göre İstenmeyen Anne-Baba Tutumları Ölçeği’nin tek faktörlü yapısı olduğu, ayrıca toplam varyansın %29,56’sını açıkladığı belirlenmiştir.

Tek faktörlü desenlerde, açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görülebileceğinden (Büyüköztürk, 2003) İstendik ve İstenmeyen Anne-Baba Tutumları Ölçek maddeleri faktör analizleri sonucunda elde edilen verilerin her iki ölçeğin geçerliği için yeterli düzeyde olduğu düşünülmüştür.

AFA ile tek faktörlü olarak ortaya çıkan faktör yapısını doğrulamak amacıyla yapılan DFA sonucunda uyum indeksi değerleri İstendik Tutum Ölçeği için RMSEA (.05) ve SRMR (.04) için iyi uyum, NFI (.91) ve CFI .95) için kabul edilebilir düzeyde uyum, χ^2/df (2,64) için iyi uyum; İstenmeyen Tutum Ölçeği için RMSEA (.05) ve SRMR (.04) için iyi uyum, NFI (.92) ve CFI .95) kabul edilebilir düzeyde, χ^2/df (2,78) için iyi düzeyde uyumlu olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlara ulaşmak için İstendik Tutum Ölçeğinde yer alan 11 ve 12, 11 ve 13, 12 ve 13, 1 ve 2, 3 ve 4. Maddelerin hataları; İstenmeyen Tutum Ölçeğinde yer alan 1 ve 2, 1 ve 5, 2 ve 5, 4 ve 5, 7 ve 10, 9 ve 10, 11 ve 10. Maddelerin hataları ilişkilendirilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, her iki ölçeğin uyum ölçütlerinin standart değerler aralığında olduğu ve dolayısıyla her iki ölçeğin tek faktörlü yapıyı doğruladığına karar verilmiştir.

Tablo 4’te ebeveynlerin cinsiyetine göre ve Tablo 5’te sahip olunan çocukların yaş grubuna göre analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyete göre ölçek puanları Mann Whitney U testi sonuçları

Anne-Baba Tutum Ölçekleri			Cinsiyet	n	\bar{x}	S	z	p
İstendik Ölçeği	Anne-Baba Tutumları	Tutumları	Kadın	591	62,05	5,59	-4,518	0,000*
			Erkek	84	58,76	6,67		
İstenmeyen Ölçeği	Anne-Baba Tutumları	Tutumları	Kadın	591	26,92	6,64	-3,451	0,001*
			Erkek	84	30,04	7,67		

*p<0,05

Tablo 4’te İstendik Anne-Baba Tutumları Ölçeği ve İstenmeyen Anne-Baba Tutumları Ölçeği puanlarının, cinsiyete/anne-baba olma durumuna göre manidar farklılık gösterdiği (p<0,05); kadınların İstendik Anne-Baba Tutumları Ölçeği puan ortalamalarının (\bar{x} =62,05)

erkeklerin puanından ($\bar{x}=58,76$) ve erkeklerin İstenmedik Anne-Baba Tutumları Ölçeği puan ortalamalarının ($\bar{x}=30,04$) kadınların puanından ($\bar{x}=26,92$) yüksek olduğu görülmektedir. Kadınların istendik çocuk yetiştirme tutumlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu, erkeklerin istenmeyen çocuk yetiştirme tutumlarının kadınlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Çocukların yaş grubuna göre ölçek puanları Mann Whitney U testi sonuçları

Anne-Baba Tutum Ölçekleri	Yaş	n	\bar{x}	S	z	p
İstendik Tutum	4-6 yaş tek çocuk	295	61,67	5,78	0,562	0,905
	7-9 yaş tek çocuk	88	61,71	6,057		
	10-12 yaş tek çocuk	84	61,29	5,65		
	4-12 yaş arası çocuklar	208	61,72	5,91		
İstenmeyen Tutum	4-6 yaş tek çocuk	295	27,67	7,04	2,881	0,410
	7-9 yaş tek çocuk	88	26,20	5,88		
	10-12 yaş tek çocuk	84	27,39	7,03		
	4-12 yaş arası çocuklar	208	27,25	6,89		

Tablo 5'te İstendik Anne-Baba Tutumları Ölçeği ve İstenmeyen Anne-Baba Tutumları Ölçeği puanlarının, sahip olunan çocukların yaşına göre manidar farklılık göstermediği ($p<0,05$); görülmektedir. Buna göre ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının çocuklarının yaşından anlamlı düzeyde etkilenmediği söylenebilir.

3. 1. Güvenirlilik

İki ayrı yapı olarak incelenen Anne-Baba Tutum Ölçekleri güvenirliliği için Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. Toplam 14 maddelik İstendik Anne-Baba Tutumları Ölçeği için 0,810 ve 13 maddelik İstenmeyen ve İstenmeyen Anne-Baba Tutumları Ölçeği için 0,748 olarak belirlenmiştir.

3. 2. Puanlama

Tek ölçek ve iki ayrı yapı olarak incelenen ve AFA sonuçlarına göre iki farklı ölçek olarak ele alınan Anne-Baba Tutum Ölçekleri, 4-12 yaş arası çocuğa sahip anne ve babaların kişisel bildirimine dayalı olarak doldurulmaktadır. Her iki ölçek, kendi içinde toplanabilir bir puan vermektedir. Ölçeklerden birlikte toplam puan elde edilememektedir. İstendik Anne-Baba Tutumları Ölçeği'nden elde edilen puan, ebeveynin çocuk yetiştirme tutumunun ne derece istendik, olumlu veya beklenen bir tutum olduğunu göstermektedir. İstendik Anne-Baba Tutumları Ölçeği puanının yüksek olması ebeveynin demokratik ve yetkin bir çocuk yetiştirme tutumuna sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. İstenmeyen Anne-Baba Tutumları Ölçeği'nden elde edilen puan, ebeveynin çocuk yetiştirme tutumunun ne derece istenmeyen, olumsuz veya beklenmeyen bir tutum olduğunu göstermektedir. İstenmeyen Anne-Baba Tutumları Ölçeği puanının yüksek olması, ebeveynin çocuklarına karşı aşırı baskıcı, aşırı koruyucu, aşırı hoşgörülü veya tutarsız davranışları kapsayan olumsuz tutum sergilediği şeklinde yorumlanabilir.

4. SONUÇ

Anne ve babaların 4-12 yaş arası çocuklara yönelik çocuk yetiştirme tutumlarını belirlemede faydalanılacak bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanan bu çalışmada, ölçek geliştirme basamakları izlenmiştir. Bu süreçte alan yazın taraması, madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşlerinin alınması, ön denemenin yapılması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen “Anne-Baba Tutum Ölçekleri (4-12 Yaş)” geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları neticesinde, oluşturulan temel yapıya uygun olarak ayırık yapılardan oluşan iki alt ölçek elde edilmiştir. Her iki ölçek için AFA ile belirlenen tek faktörlü yapıların DFA ile doğrulandığı görülmüştür. Bu ölçeklerden biri “İstendik Anne-Baba Tutumları Ölçeği” diğeri “İstenmeyen Anne-Baba Tutumları Ölçeği” olarak isimlendirilmiştir. İstendik Anne-Baba Tutumları Ölçeği 14 madde, İstenmeyen Anne-Baba Tutumları Ölçeği ise 13 maddeden oluşmuştur. Geçerlik kanıtı için cinsiyet ve çocuğun yaşı dış ölçütlerine göre analiz yapılmış, İstendik Anne-Baba Tutumları Ölçeği ve İstenmeyen Anne-Baba Tutumları Ölçeği puanlarının anne veya baba olma durumu değişkeninden manidar düzeyde etkilendiği, sahip olunan çocukların yaş grubuna göre ise değişiklik göstermediği belirlenmiştir.

Ölçeklerin güvenilirliği için bakılan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı, İstendik Anne-Baba Tutumları Ölçeği için 0,810 ve İstenmeyen Anne-Baba Tutumları Ölçeği için 0,748 olarak hesaplanmıştır. Çalışma bulgularına göre her iki ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin yüksek olduğu, ebeveynlerin istendik ve istenmeyen çocuk yetiştirme tutumlarının belirlenmesinde kullanılabileceği düşünülmektedir. Yapılan alan yazın taramasında, Türkiye’de geliştirilmiş, istendik ve istenilmeyen çocuk yetiştirme tutumlarının belirlenmesine yönelik bir ölçme aracına rastlanılmadığı için bu ölçme aracının konu ile ilgili sonraki çalışmalara rehberlik edebileceği düşünülmektedir (Ek-1). Anne-baba tutumlarının çocuklarla ilgili farklı değişkenler üzerindeki etkilerinin okul öncesi ve çocuk gelişimi alanlarında sıklıkla incelenen konulardan olduğu söylenebilir (Özyürek ve Gülay Ogelman, 2020). Dolayısıyla anne-baba tutumlarını farklı açılardan ele alacak ölçme araçlarına da ihtiyaç bulunmaktadır. Ölçme araçlarının çeşitlenmesi, konuyla ilgili çalışmalara da yansiyacaktır. Hill ve meslektaşları (2008), anne-baba tutumları ile ilgili gözleme dayalı bilgi toplanmasının önemini vurgulamışlardır. Konu ile ilgili olarak yapılacak sonraki çalışmalarda, gözleme dayalı ölçme araçları geliştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Alisinanoğlu, F. (2003). Çocukların denetim odağı ile algıladıkları anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 97-107.
- Anthony, L. G., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q. et al. (2005). The relationships between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development*, 14(2), 133-154.
- Arslan Toker, G., ve Sözer Çapan, A. (2018). Anne baba tutumlarından kaynaklanan, ihmal ve duygusal istismara maruz kalmış çocukların en çok kullandığı savunma mekanizmaları üzerine bir literatür taraması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8, 9(16), 1794-1816.

- Banasich, A., ve Brooks-Gunn, J. (1996). Maternal attitudes and knowledge of child-rearing: associations with family and child outcomes. *Child Development*, 67, 1186-1205.
- Batool, S. S., ve Mumtaz, A. N. (2015). Development and validation of parenting style scale. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 30(2), 225-248.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 45(4), 405-414.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. 3. Baskı. Ankara: Pegem A.
- Çağdaş, A. (2012). *Anne-baba-çocuk iletişimi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem A.
- Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5(4), 194-197.
- Demirkaya, S. K., ve Abalı, O. (2012). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının okul öncesi dönem davranış sorunları ile ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 67-74.
- Diken, Ö., Topbaş, S., ve Diken, İ. H. (2009). Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği (EDDÖ) ile Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ)'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(2), 41-60.
- Ferguson, E. D., Hagaman, J. A., Maurer, S. B., Mathews, P., ve Peng, K. (2013). Asian culture in transition: Is it related to reported parenting styles and transitivity of simple choices. *Journal of Applied Social Psychology*, 43, 730-740.
- Filiz, Z., ve Yaprak, B. (2009). A study on classifying parenting styles through discriminant analysis. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(2), 195-209.
- Flouri, E. (2004). Mothers' nonauthoritarian child-rearing attitudes in early childhood and children's adult values. *European Psychologist*, 9(3), 154-162.
- Hill, C., Maskowitz, K., Danis, B., ve Wakschlag, L. (2008). Validation of a clinically sensitive, observational coding system for parenting behaviors: the parenting clinical observation Schedule. *Parenting*, 8(2), 153-185.
- Kan, A. (2013). Test geliştirme, Tavşancıl, E. (Çev.Ed.) Psikolojik Test ve Değerlendirme Test ve Ölçmeye Giriş (ss.233-276). Ankara: Nobel.
- Karabulut Demir, E., ve Şendil G. (2008). Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ). *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(21), 15-25.
- Kasser, T., Koestner, R., ve Lekes, N. (2002). Early family experiences and adult values: A 26-year, prospective longitudinal study. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(6), 826-835.
- Kaya, A., Bozaslan, H., ve Genç, G. (2012). Üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumlarının problem çözme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 208-255.
- Lee, E., H., Zhou, Q., Ly, J., Main, A., ve Tao, A. (2014). Neighborhood characteristics, parenting styles, and children's behavioral problems in Chinese American immigrant families. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology* 20(2), 202-212.

- Lindhout, I., E. Markus, M. Th., Hoogendijk, T. H. G., ve Boer, F. (2009). Temperament and parental child-rearing style: unique contributions to clinical anxiety disorders in childhood. *European Child Adolescent Psychiatry*, 18, 439-446.
- Önder, A., ve Gülay, H. (2009). Reliability and validity of parenting styles & dimensions questionnaire. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 508-514.
- Öner, N. (1996). *Türkiye’de kullanılan psikolojik testler, bir başvuru kaynağı*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Özçelik, D. A. (2010). Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem A.
- Özdemir, A. (1991). *A study on the effectiveness of mother training on mothers*. Unpublished master of arts, Boğaziçi University, İstanbul.
- Özguven, İ. E. (2001). Ailede İletişim ve Yaşam. Ankara: PDREM.
- Özyürek, A. (2017). Okul öncesi çocuğa sahip anne-babalara yönelik “Çocuk Yetiştirmeye ilişkin Anne-Baba Görüşleri Ölçeği” ve “Anne-Baba Tutum Ölçeği” geliştirme çalışması. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 26-38.
- Özyürek, A. (2018). Anne-baba çocuk yetiştirme tutumları ve üç farklı ölçek geliştirme çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(2), 659-576.
- Özyürek, A., ve Gülay-Ogelman, H. (2020). Anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarının belirlenmesinde karşılaşılan güçlükler ve güvenilirlik sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, doi: 10.16986/HUJE.2020060126.
- Özyürek, A., ve Tezel Şahin, F. (2012). Altı yaşında çocuğa sahip annelerin çocuklarıyla ilişkilerinin incelenmesi, *International Refereed Academic Social Sciences Journal*, 5(3), 72-86.
- Sanner, C. M., ve Neece, C. L. (2018). Parental distress and child behavior problems: parenting behaviors as mediators. *Journal of Family Studies*, 27, 591-601.
- Santrock, J. W. (2011). *Life-span development* (13th edition). USA: The McGraw-Hill Companies, inc.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1–19.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., ve Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65(3), 754–770.
- Sümer, N., Gündoğdu Aktürk, E., ve Helvacı E. (2010). Anne-baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye’de yapılan çalışmalara toplu bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 42-59.
- Tüfekci, A., ve Deniz, Ü. (2014). An adaptation study of the parenting scale into Turkish. *European Journal of Research on Education*, 2(2), 192-201.
- Ural, O., Güven, G., Azkeskin, K. E., ve Kılıç, M. (2012). Çocuklarımızı nasıl yetiştiriyoruz? 12 ilden aileler ve 5-6 yaşındaki çocukları, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi 3. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi “Okul Öncesi Eğitimde Farklı Yaklaşımlar ve Kültürlerarası Bakış” (ss. 15-23), 12-15 Eylül. Adana.
- Turgut, M. F., ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A.
- Wang, W., ve Leichtman, M. D. (2000). Same beginnings, different stories: A comparison of American and Chinese children's narratives. *Child Development*, 71, 1329-1346.
- Yavuzer, H. (1997). *Çocuk psikolojisi*, (14. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Zhou, Q., Eisenberg, N., Wang, Y., ve Reiser, M. (2004). Chinese children's effortful control and dispositional anger/frustration: relations to parenting styles and children's social functioning. *Developmental Psychology*, 40(3), 352-366.

Ek-1: Anne-Baba Tutum Ölçekleri (4-12 Yaş)

İstendik Anne-Baba Tutumları Ölçeği		Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1	Çocuğumu duygu, düşünce ve problemleri hakkında konuşması için cesaretlendiririm.					
2	Çocuğumu, kendi kendine yapabileceği şeyleri denemesi için cesaretlendiririm.					
3	Çocuğum olumlu bir davranış sergilediğinde beğenimi belirtirim.					
4	Çocuğuma olan sevgimi güzel sözlerle, ona sarılarak ve onu öperek gösteririm.					
5	Çocuğumu, sözünü kesmeden dinlerim.					
6	Çocuğuma yapabileceği sorumluluklar veririm.					
7	Aile içinde kurallar belirlerken çocuğumun kararlara katılmasını sağlarım.					
8	Çocuğuma kuralların nedenleri ile ilgili açıklamalar yaparım.					
9	Çocuğum yanlış davranışlar sergilediğinde, ona doğru davranış seçenekleri sunarım.					
10	Çocuğuma yaptığı işi tamamlayabilmesi için yeterli zaman tanırım.					
11	Yaptığım hataları kabul ederek çocuğuma örnek olurum.					
12	Çocuğumla nitelikli zaman geçirmeye özen gösteririm.					
13	Çocuğumun ilgi, istek ve ihtiyaçlarına duyarlıyım.					
14	Çocuğumla ilgili kararlarda, onun düşüncelerini dikkate alırım.					
İstenmeyen Anne-Baba Tutumları Ölçeği		Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1	Çok sıcak veya çok soğuk havalarda hasta olabileceğini düşünerek çocuğumun dışarı çıkmasına izin vermem.					
2	Çocuğuma, istediğim gibi bir çocuk olursa onu daha çok seveceğimi söylerim					
3	Çocuğuma bir ceza verdikten sonra pişman olup ondan özür dilerim.					
4	Çocuğumun yapmak istemediği işleri onun yerine ben yaparım.					
5	Çocuğumu her konuda yaşlılarıyla kıyaslayarak başarılı olması için zorlarım.					
6	Çocuğumun yanlış bir davranışında eşim ya da aileden biri kızarsa, onu savunurum.					
7	Çocuğum üzülmesin diye her isteğini yerine getirmeye çalışırım.					
8	Çocuğumun hoş gördüğüm davranışlarına kızdığım, bazen de kızdığım davranışlarını hoş gördüğüm olur.					

9	Çocuğum bir şey istediğinde, ona alacağımı söylesem de almayabilirim.					
10	Çocuğuma istediğini yapacağımı söyler, daha sonra benim istediğim olması için onu ikna ederim.					
11	Çocuğum sözümü dinlemediğinde ona kızar, bağırırım.					
12	Çocuğumu ceza vermekle tehdit ederek disipline etmeye çalışırım.					
13	Çocuğum sözümü dinlemediğinde, onu fiziksel olarak cezalandırırım.					

Atıf İçin/ For Citation: Gülay Ogelman, H. ve Özyürek, A. (2021). Anne-baba tutum ölçekleri (4-12 yaş): geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*,7(1), 1-16.

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVREYE KARŞI TUTUM VE ÇEVRESEL DUYUŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ

Seda OKUMUŞ*

Makale Geliş Tarihi: 05.01.2021

Makale Kabul Tarihi:01.05.2021

Özet

Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye karşı tutum ve çevresel duyularının belirlenmesi ve bu değişkenler arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde nicel yaklaşımlardan ilişkisel tarama desenine göre hareket edilmiştir. Araştırmanın örneklemini Atatürk Üniversitesi fen bilgisi öğretmenliği programı 3. sınıfında öğrenim gören 50 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Sontay, Gökdere ve Usta'nın (2015) geliştirdiği Çevresel Duyuş Ölçeği- ÇDÖ ve Okur ve Yalçın Özdilek'in (2012) geliştirdiği Çevresel Tutum Ölçeği- ÇTÖ kullanılmıştır. Ölçeklerin güvenilirlikleri ölçekleri geliştiren araştırmacılar tarafından sırası ile $\alpha=.86$ ve $\alpha=.73$ olarak belirlenmiştir. Bu araştırma için güvenilirlik katsayıları tekrar hesaplanmış ve sırası ile $\alpha=.90$ ve $\alpha=.85$ olarak tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilecek verilere öncelikle normallik testleri yapılmış, ardından çevreye karşı tutum ve duyuş arasındaki ilişkinin tespiti için Spearman Sıra Farkları Korelasyonu analizleri yapılmıştır. Buna göre fen bilgisi öğretmen adaylarının çevresel tutumları ve çevresel duyularını yüksek seviyede olduğu belirlenmiş ancak değişkenler arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($p>.05$).

Anahtar Kelimeler: Çevreye karşı tutum, Çevresel duyuş, Korelasyon, Fen bilgisi öğretmen adayları.

DETERMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN THE ATTITUDE TO ENVIRONMENT AND ENVIRONMENTAL SENSE OF PRE-SERVICE SCIENCE TEACHERS

Abstract

The aim of this study is to determine pre-service science teachers' attitude and sense towards the environment and to reveal the relationship between these variables. For this purpose, one of the quantitative approaches is based on the correlational survey method. The sample of study consist of 50 pre-service science teachers studying in the third grade of science teacher education program of Ataturk University. To collect data

* Dr. Öğrt. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, seda.okumus@atauni.edu.tr ORCID: 0000-0001-6271-8278

Environmental Sense Scale (ESS) developed by Sontay, Gökdere ve Usta (2015) and Environmental Attitude Scale (EAS) developed by Okur ve Yalçın Özdilek (2012) were used. The reliability of the scales was determined by the researchers who developed the scales as $\alpha = .86$ and $\alpha = .73$, respectively. The reliability coefficient was repeated for this study and was determined as $\alpha = .90$ and $\alpha = .85$, respectively. First, normality tests were performed on the data to be obtained in the study, and then Spearman's Rank Correlation Coefficient were performed to determine the relationship between attitude and emotion towards the environment. Accordingly, the environmental attitudes and environmental sense of the pre-service science teachers were at a high level, but no significant relationship was found between the variables ($p > .05$).

Keywords: Attitude towards the environment, Environmental sense, Correlation, Pre-service science teachers.

1. GİRİŞ

Sanayi devriminden sonra insanların yaşam koşulları önceki dönemlere göre iyileşmeye başlamış ve köylerden kentlere göç hızlanmıştır. Bunun neticesinde şehirlerde hızla artan nüfusun beslenme ve barınma ihtiyaçları artmış ve şehirler yatay yerleşimlerini genişletmeye başlamıştır. Böylece, tarım alanlarında azalma olmuş ve şehirlerde kirlilik artmıştır (Okumuş ve Okur Akçay, 2020). Asıl çevresel yıkım ise II. Dünya Savaşı'ndan sonra artmaya başlamıştır. II. Dünya Savaşı'nda birçok ülkenin savaş sonrasında enkaz halinde olması ve atom bombasının etkileri çevresel felaketleri doğurmuştur. Bununla birlikte, savaştan sonra tüm ülkelerde hızlı bir şekilde artan nüfusun beslenme ihtiyaçlarını karşılamak için tarım alanında reformlar yapılmıştır. Bunun neticesinde "yeşil devrim" denen bir döneme girilmiştir. Bu dönemde tarım ilaçlarının ve kimyasal gübrelerin aşırı kullanımı sonucu toprak ve su kirliliği günden güne artmıştır (Çetiner, 2010; Şahinöz, 1990). Ayrıca yakın dönemde biyoçeşitliliğin hızla azalmaya başlaması sonucu tüm canlılar ve dolayısıyla ekosistem bu durumdan etkilenmiştir. Yine, Dünya'yı güneşin zararlı ışınlarından koruyan ozon tabakasının incilmesi çeşitli çevresel problemlere sebebiyet vermiş ve vermeye devam etmektedir. Bunun yanı sıra Dünya'nın yüzey sıcaklığının son yüzyılda önceki dönemlere göre hızla artması Dünya'nın küresel ısınma ile karşı karşıya gelmesine neden olmuştur. Küresel ısınma sebebiyle dünyanın birçok yerinde çevresel felaketler ardı ardına gelmeye başlamıştır.

İnsanoğlunun doğaya verdiği zararlar, çevre konusunda yeni ve çözüm üretecek politikaların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu bağlamda, insanların çevre konusunda bilinçlendirilmesine yönelik uluslararası alanda çeşitli toplantılar düzenlenerek çevre konusunun eğitimde yer alması gerektiği ifade edilmiştir (Acungil, 2020). Çevre ile ilgili ilk toplantılar 1970'li yıllarda yapılmaya başlanmış ve Stockholm'de 1972 yılında düzenlenen Birleşmiş Milletler İnsan Çevresi Konferansı ile çevre eğitimi konusu küresel bir boyut kazanmıştır. Yine 1975 yılında UNESCO tarafından çevre eğitimine yönelik çalışmalar yürütülmüştür (Candaş ve Karataş, 2017). Çevre eğitiminin sürdürülebilir bir çevre için gerekli olduğu kararı ise 1992 yılında Rio Konferansı'nda alınmıştır (Ahi ve Özsoy, 2015; Eilam ve Trop, 2012). Bu çerçevede birçok ülkede çevre eğitimi konuları öğretim programlarında yer almaya başlamıştır. Ülkemizde de çevre eğitimi okul öncesi seviyesinden üniversite seviyesine kadar tüm öğretim kademelerinde üzerinde durulan bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018; Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], 2018). Dünya'nın hızla kirlenmeye devam etmesi, besin kaynaklarındaki azalma, küresel ısınma, biyoçeşitliliğin azalması gibi birçok tehlike ile karşı karşıya kalan Dünya'mızda sürdürülebilir bir çevre için çevre eğitimi şart olduğu çıkarımı yapılmıştır. Bu

çerçeve, özellikle son yıllarda çevre eğitimi öğretim programlarında üzerinde daha fazla durulan alanlardan biri haline gelmiştir. Küçük yaşlarda öğrencilerin öğrendikleri davranışları yaşam biçimi haline getirmeleri daha kolaydır. Bu bakımdan bireylerin küçük yaşlardan itibaren çevreye karşı duyarlı olmaları ve olumlu tutumlara sahip olmaları için çevre eğitimine gerekli önem verilmelidir (Güzelyurt ve Özkan, 2018; Kurt Gökçeli, Bilmez ve Tarkoçin, 2015; Okumuş ve Okur Akçay, 2020).

Çevre konusuyla ilgili ulusal ve uluslararası literatürde çeşitli çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalarda öğrencilerin, çeşitli branşlardaki öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin *çevreye yönelik tutumları* (Ağtaş, Bektaş ve Güneri, 2019; Ahi ve Özsoy, 2015; Başaran Uğur, Bektaş ve Güneri, 2019; Evans ve Tribble, 1986; Gül, Çobanoğlu, Aydoğmuş ve Türk, 2018; Ko ve Lee, 2003; Kuhlemeier, Bergh ve Lagerweij, 1999; Leeming, Dwyer ve Bracken, 1995; Malhotra ve Chabra, 2014; McKeown Ice 2010; Mudasiru, 2005; Sağsöz ve Doğanay, 2019; Şahin ve Doğu, 2018; Tikka, Kuitunen ve Tynys, 2000), *çevre öz yeterlik algıları* (Aydın, 2008; Kahyaoğlu, 2011) *çevre bilinci* (Karademir, 2016; Şimşekli, 2004; Uzun ve Sağlam, 2005) ve *çevre okuryazarlıkları* (Akıllı ve Genç, 2015; Owens, 2000; Varışlı, 2009; Wang, 2014; Yavetz, Goldman ve Pe'er, 2009; Yavuz, Balkan Kıyıcı ve Atabek Yiğit, 2014) hakkında çalışmalar yapılmıştır. Bununla birlikte çevreye karşı duyarlılıkla (duyuş) ilgili az sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Şenyurt, Temel ve Özkahraman, 2011).

Tutum kavramı, kişinin herhangi bir konu, fikir, kişi veya kuruma karşı kabul veya reddetme şeklinde duygusal hazır oluşunu veya eğilimini ifade etmektedir (Okur ve Yalçın Özdilek, 2012; Özgüven, 1994). Tutumun duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak üç bileşeni bulunmaktadır (Gable, 1986; Morgan, 1989). Duygusal boyut, bir duruma yönelik hoşlanma veya hoşlanmama durumudur. Bir nesne veya duruma karşı bilinçli duruma gelme ve onu algılama tutumun bilişsel boyutunu oluşturmaktadır. Davranışa yönelik eylemde bulunma eğilimi ise davranışsal boyutu oluşturmaktadır (Ağtaş vd., 2019; Eagly ve Chaiken, 1993; Salta ve Tzougraki, 2004). Tutum doğrudan gözlemlenemez ve zamanla olumlu veya olumsuz yönde değişebilir (Acungil, 2020; Türküm, 1998). Çevresel tutum kavramı ise canlı ve cansız tüm varlıkları içeren çevreye karşı duyarlı olmayı kapsar (Türküm, 1998:175); kişinin çevresel eylemlere veya problemlere yönelik sahip olduğu etki, inanç ve davranışsal amaçların birleştirilmesidir (Milfont ve Duckitt, 2004: 289).

Duyuş, kişinin duyguları ve nasıl hissettiği ile ilgilenmekte aynı zamanda kişinin duygularına göre nasıl hareket ettiğini belirtmekte kullanılan bir terimdir. Türk Dil Kurumu'na [TDK] (2012) göre duyusuş, duygu kavramının ifade ediliş biçimi, duyguların yansımaları olarak tanımlanmaktadır (Duman ve Yakar, 2017). Çevresel duyusuş ise, kişinin hem çevreye hem çevre sorunlarına duyarlı olması hem de çevre ile ilgili davranışlar sergilerken ve karar alırken toplum yapısını dikkate alması olarak tanımlanmaktadır (Disinger ve Roth, 1992; Sontay, Gökdere ve Usta, 2015). Çevre okuryazarlığının bir bileşeni olan çevresel duyusuş öğrencilere kazandırılması önemlidir. Bu noktada okul öncesi, sınıf ve fen bilimleri öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Çevreye yönelik ilk farkındalık okul öncesi seviyesinde kazandırılmaya çalışılmaktadır (Okumuş ve Okur Akçay, 2020). Daha sonra ilköğretim seviyesinde öğrencilere çevreye yönelik bilgilere ve olumlu fikirlere sahip olmaları amaçlanmaktadır (Okumuş ve Öztürk, 2019). Ortaokul seviyesinde ise fen bilimleri dersi

çerçevesinde öğrencilerin çevre bilgileri, çevreye yönelik tutumları ve duyuşları geliştirilmesi hedeflenmektedir. Ortaokul seviyesi, öğrencilerin somut işlemlerden çıkıp soyut işlemlere geçmeye başladıkları aşama olduğu için tutum ve duyuş kazanmalarında önemli bir evredir (Köksal Akyol, Körükçü, Salı ve Sarıaslan, 2019). Bu bağlamda öğrencilere sağlıklı bir çevre eğitiminin verilmesi önem arz eder. Bunun için öncelikle fen bilimleri öğretmenlerinin çevreye yönelik yeterli duyarlılığa ve olumlu tutuma sahip olmaları lazımdır. Bu noktada hizmet öncesi dönemde fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye yönelik olumlu tutum ve duyuşlarının oluşması görev başına geldiklerinde süreci iyi yönetmeleri için önemlidir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları ve çevresel duyuşlarının yüksek olmasının ve ikisi arasında pozitif bir yönde ilişki olmasının çevre eğitimi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple, bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye karşı tutum ve duyuşlarının belirlenmesi ve tutum ile duyuş arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

1.1. Araştırmanın Problemi

Araştırmanın amacı doğrultusunda ana problem cümlesi: “Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları ve çevresel duyuşları ile bu iki değişken arasındaki ilişki nedir?” şeklindedir. Alt problemler:

1. Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye karşı tutumları ne düzeydedir?
2. Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevresel duyuşları ne düzeydedir?
3. Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye karşı tutumları ve çevresel duyuşları arasında bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları ve çevreye karşı duyuşlarını belirlemek ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlandığı için nicel yaklaşımlardan en uygun desen olan ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Bu desen iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığı veya derecesi belirlenmek istendiği durumlarda kullanılır (Karasar, 2005).

2.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla Sontay ve diğerlerinin (2015) geliştirdiği Çevresel Duyuş Ölçeği- ÇDÖ ve Okur ve Yalçın Özdilek’in (2012) geliştirdiği Çevresel Tutum Ölçeği- ÇTÖ kullanılmıştır.

ÇDÖ, beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçek maddeleri 1=kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3=biraz katılıyorum, 4=katılıyorum ve 5=kesinlikle katılıyorum şeklinde puanlandırılmıştır. ÇDÖ, Çevresel Sorumluluk-ÇS, Çevresel Duyarlılık- ÇD ve Çevresel Algı-ÇA olmak üzere üç alt faktörden oluşmaktadır. ÇDÖ’de 15 madde bulunmaktadır; bunların beşi ÇS’de (1, 9, 10, 13 ve 14), beşi ÇD’de (2, 6, 7, 11 ve 15) ve beşi ÇA’da (3, 4, 5, 8 ve 12) yer almaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en

yüksek puan 75'tir. Sontay vd. (2015) ölçeğin güvenirlik katsayısını $\alpha=.86$ olarak belirlemişlerdir. Bu araştırma için güvenirlik tekrarlanmış ve $\alpha=.90$ olarak tespit edilmiştir.

ÇTÖ beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçek maddeleri 1=hiç uygun değil, 2=uygun değil, 3=kararsızım, 4=uygun ve 5=çok uygun şeklinde puanlandırılmıştır. ÇTÖ, Olumlu Tutum-OT ve Olumsuz Tutum- OZT olmak üzere iki alt faktörden oluşmaktadır. ÇDÖ'de 14 madde bulunmaktadır; bunların on biri OT'de (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 12, 13 ve 14) ve üçü OZT'de (8, 9 ve 10) yer almaktadır. OZT'deki maddeler ters maddedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 70'tir. Okur ve Yalçın Özdilek (2012) ölçeğin güvenirlik katsayısını $\alpha=.73$ olarak belirlemişlerdir. Bu araştırma için güvenirlik tekrarlanmış ve $\alpha=.85$ olarak tespit edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi fen bilgisi öğretmenliği programı 3. sınıfında öğrenim gören 50 öğretmen adayı (43 kız, 7 erkek) oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adayları çevreye yönelik olarak fen bilgisi öğretmenliği programındaki "Çevre Bilimi" dersini henüz almamışlardır. Fen bilgisi öğretmen adayları veri toplama süreci hakkında bilgilendirilmiş ve araştırmaya gönüllü katılımları sağlanmıştır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının kodlanması her iki ölçek için de 1, 2, 3.. şeklinde yapılmıştır. Bu şekilde katılımcı gizliliği sağlanmıştır. Araştırma için Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu'nun 12.11.2020 tarihli 13 numaralı toplantınının 36 numaralı kararına göre etik kurul belgesi alınmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında ilk olarak her iki ölçekten elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğu test edilmiştir. Örneklemdeki kişi sayısı 30'dan fazla olduğu için normalliğin tespitinde Kolmogorov- Smirnov normallik testi kullanılmıştır. ÇDÖ'de ölçeğin tamamı için $p=.034$, $p<.05$ ve ÇS alt faktörü için $p=.040$; $p<.05$ olarak normal dağılıma uygun olmadığı belirlenmiştir. ÇD ($p=.092$; $p>.05$) ve ÇA ($p=.193$; $p>.05$) alt faktörlerindeki verilerin ise normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. ÇTÖ'de ölçeğin tamamı ($p=.001$; $p<.05$) ve alt faktörler ($p=.001$; $p<.05$) için verilerin normal dağılıma uygun olmadığı belirlenmiştir. Veriler normal dağılıma uygun olmadığı için hem ölçeklerin tamamı hem de alt faktörlerde çevreye karşı tutum ve çevresel duyuş arasındaki ilişkinin tespiti için Spearman Sıra Farkları Korelasyonu analizi yapılmıştır.

3. BULGULAR

Bu kısımda öncelikle fen bilgisi öğretmen adaylarının ÇDÖ ve ÇTÖ'ye verdikleri cevapların tanımlayıcı istatistikleri sunulmuştur.

Tablo 1. ÇDÖ ve ÇTÖ'nün tanımlayıcı istatistikleri

Ölçekler	Alt faktörler	N	X	Medyan	SS	Min	Max	Ranj
ÇDÖ	ÇS	50	21,06	22,00	3,073	14	25	11
	ÇD	50	20,88	21,00	2,862	12	25	13

	ÇA	50	20,16	20,00	2,743	15	25	10
	ÇDÖ Toplam	50	62,10	63,50	7,867	44	75	31
ÇTÖ	OT	50	47,84	49,50	6,801	18	55	37
	OZT	50	12,24	13,00	2,994	12	15	3
	ÇTÖ Toplam	50	60,08	61,50	7,693	31	68	37

Tablo 1'deki bulgular ÇDÖ bakımından incelendiğinde, ölçekten alınabilecek maksimum puana (75) göre fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye yönelik duyularının yüksek olduğu ($X=62,10$) görülmektedir. Ölçekten alınan en düşük (44) ve en yüksek (75) puanlar arasındaki farkın orta seviyede olduğu belirlenmiştir (ranj=31). Alt faktörler bakımından verilere bakıldığında yine ortalamaların yüksek olduğu ($X_{ÇS}=21,06$; $X_{ÇD}=20,88$; $X_{ÇA}=20,16$) görülmektedir. ÇTÖ verileri incelendiğinde, ölçekten alınabilecek maksimum puana (70) göre öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarının yüksek olduğu ($X=60,08$) tespit edilmiştir. ÇTÖ'de ranjin ÇDÖ'ye göre daha büyük olduğu (37) göze çarpmaktadır. Alt faktörler bakımından verilere bakıldığında OT'de ortalamanın orta seviyede ($X=47,84$), OZT'de ise yüksek olduğu (12,24) görülmektedir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevresel duyular ve tutumları arasındaki ilişki ölçeklerin tamamı ve alt faktörler bakımından karşılaştırılmıştır. Tablo 2'de Spearman Sıra Farkları Korelasyonu analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 2. Çevresel duyuş ve tutum arasındaki ilişki

		ÇDÖ	ÇTÖ
ÇDÖ	Correlation Coefficient	1,000	-,022
	Sig. (2-tailed)	.	,877
	N	50	50
ÇTÖ	Correlation Coefficient	-,022	1,000
	Sig. (2-tailed)	,877	.
	N	50	50
		ÇDÖ	OT
ÇDÖ	Correlation Coefficient	1,000	-,077
	Sig. (2-tailed)	.	,597
	N	50	50
OT	Correlation Coefficient	-,077	1,000
	Sig. (2-tailed)	,597	.
	N	50	50
		ÇDÖ	OZT
ÇDÖ	Correlation Coefficient	1,000	-,008
	Sig. (2-tailed)	.	,954
	N	50	50
OZT	Correlation Coefficient	-,008	1,000
	Sig. (2-tailed)	,954	.
	N	50	50
		ÇTÖ	ÇS
ÇTÖ	Correlation Coefficient	1,000	,034
	Sig. (2-tailed)	.	,814
	N	50	50

ÇS	Correlation Coefficient	,034	1,000
	Sig. (2-tailed)	,814	.
	N	50	50
		ÇTÖ	ÇD
ÇTÖ	Correlation Coefficient	1,000	,003
	Sig. (2-tailed)	.	,986
	N	50	50
ÇD	Correlation Coefficient	,003	1,000
	Sig. (2-tailed)	,986	.
	N	50	50
		ÇTÖ	ÇA
ÇTÖ	Correlation Coefficient	1,000	-,114
	Sig. (2-tailed)	.	,429
	N	50	50
ÇA	Correlation Coefficient	-,114	1,000
	Sig. (2-tailed)	,429	.
	N	50	50

Tablo 2'ye göre fen bilgisi öğretmen adaylarının çevresel duyuşları ve tutumları arasında bir ilişki tespit edilmemiştir ($p=.877$; $p>.05$). Benzer şekilde, ÇDÖ ile ÇTÖ'nün alt faktörleri arasında da bir ilişki belirlenmemiştir (ÇDÖ-OT için $p=.597$; $p>.05$ ve ÇDÖ-OZT için $p=.954$; $p>.05$). Yine, ÇTÖ ile ÇDÖ'nün alt faktörleri arasında da bir ilişki ortaya konmamıştır (ÇTÖ- ÇS için $p=.814$; $p>.05$, ÇTÖ-ÇD için $p=.986$; $p>.05$ ve ÇTÖ-ÇA için $p=.429$; $p>.05$).

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutum ve duyuşlarının belirlenmesi ile tutum ve duyuş arasındaki ilişkinin tespiti amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarının ve duyuşlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında fen bilgisi öğretmen adaylarının ilkokuldan itibaren çevreye yönelik dersler almaları (ilk ve ortaokul seviyesinde fen bilimleri dersinde ve lisede biyoloji dersinde) etkili olabilir. Fen bilgisi öğretmenliği programında çevreye yönelik ders Çevre Bilimi dersi adı altında verilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Çevre Bilimi dersini henüz almadıkları göz önünde bulundurulursa, çevreye yönelik tutum ve duyuşlarının yüksek olmasının önceki yaşantılarından kaynaklı olacağı düşünülmektedir. Çimen ve Benzer (2019) bu araştırmanın sonuçlarına paralel olarak, fen bilgisi öğretmen adaylarının çevresel tutumlarının yüksek seviyede olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmanın sonucundan farklı olarak, Arık ve Yılmaz (2017), Akıllı ve Yurtcan (2009), Başaran Uğur vd. (2019) ve Güven (2013) fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarının orta seviyede olduğunu belirlemişlerdir. Çevresel duyuş bakımından bakıldığında ise, Sargın vd. (2016) bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde fen bilgisi öğretmen adaylarının çevresel duyuşlarının yüksek olduğunu rapor etmişlerdir. Tutum ve duyuş zamanla olumlu veya olumsuz yönde değişebilir. Bu bağlamda fen bilgisi öğretmen adaylarının Çevre Bilimi dersini aldıktan sonra tutum ve duyuşlarının

daha da artacağı tahmin edilmektedir. İlerleyen çalışmalar için Çevre Bilimi dersini alan ve almayan öğretmen adayları ile tutum ve duyuş üzerine araştırma yapılması tavsiye edilmektedir.

Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutum ve duyuşları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($p>.05$). ÇDÖ ve ÇTÖ'nün alt faktörlerinde de anlamlı bir ilişki görülmemiştir ($p>.05$). Bununla birlikte, fen bilgisi öğretmen adaylarının hem çevreye yönelik tutumları hem de çevresel duyuşları yüksek çıkmıştır. Çevreye yönelik tutum ve çevresel duyuş arasında bir ilişki olmaması, öğretmen adaylarının çevreye karşı olumlu tutumlarının olduğunu ancak öğretmen adayları tarafından tutumun duyuşla ilişkilendirilemediğini göstermektedir. Mercan ve Işık Mercan (2020) sağlık yüksekokulu öğrencileri ile yürüttükleri araştırmalarında bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde çevresel tutum ve çevresel duyarlılık arasında bir ilişki belirlememişlerdir. Çevresel duyuş, kişinin hem çevreye ve çevre sorunlarına karşı duyarlı olması hem de çevre ile ilgi kararlar alırken sorumlu davranması ve çevresel davranışlar sergilenirken toplumun sosyolojik yapısını dikkate alabilme derecesidir (Sontay vd., 2015). Çevresel tutum kavramı ise çevreye karşı duyarlı olmayı kapsar (Türküm, 1998:175). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutum duyuş ve çevresel duyuşun birbirleriyle ilişkili olduğunu kavramaları ve doğru ilişkilendirmeler yapabilmeleri sürdürülebilir çevre eğitimi için önemlidir. Bu bağlamda, Çevre Bilimi dersinde bilişsel alanın yanı sıra, duyuşsal alana yönelik uygulamaların da yaptırılmasının çevreye yönelik tutum ve çevresel duyuş arasında ilişki kurulmasında etkili olabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Acungil, Y. (2020). Üniversite öğrencilerinin çevresel tutum ve davranış düzeylerini belirlemeye yönelik bir çalışma: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 75(3), 997 – 1032. Doi: 10.33630/ausbf.780600
- Ağtaş, B., Bektaş, O. ve Güneri, E. (2019). Ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesi. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 4(1), 66 - 85.
- Ahi, B. ve Özsoy, S. (2015). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin çevreye yönelik tutumları: cinsiyet ve mesleki kıdem faktörü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 31-56.
- Akıllı, M. ve Genç, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlığı alt boyutlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 81-97.
- Akıllı, M. ve Yurtcan, M. (2009). İlköğretim fen bilgisi öğretmeni adaylarının çevreye karşı tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 119-131.
- Arık, S. & Yılmaz, M. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları ve çevre kirliliğine yönelik metaforik algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1147-1164.
- Aydın, N. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretmenlerinin çevre eğitimine yönelik öz-yeterlik inançları üzerine sınıf düzeyi, kıdem ve değer yönelimlerinin etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

- Başaran Uğur, R.A., Bektaş, O. ve Güneri, E. (2019). Sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre tutum düzeyleri. *Journal of International Social Research*, 12(63), 775- 788.
- Candaş, Z. ve Karataş, A. (2017). Türkiye’de 1996-2016 yılları arasında çevre eğitimi alanında yapılan çalışmaların içerik analizi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 5(2), 143-159.
- Çetiner, S. (2010). Genetiği değiştirilmiş organizma (GDO) nedir? Sorular ve yanıtlar-1. *Uluslararası Ekonomik Sorunlar Dergisi*, 10(38), 40-54.
- Çimen, H. & Benzer, S. (2019). Fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnsan & İnsan*, 6(21), 525-542. Doi:10.29224/insanveinsan.475471
- Disinger, J.F. & Roth, C.E. (1992). *Environmental literacy*. Columbus, Ohio: ERIC/SMEAC Information Reference Center. ED 351201.
- Duman, B. & Yakar, A. (2017). Öğretime yönelik duyuşsal farkındalık ölçeği. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 6(1), 2017, 200- 229.
- Eagly, A.H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Eilam, E. & Trop, T. (2012). Environmental attitudes and environmental behavior-Which is the horse and which is the cart? *Sustainability*, 4, 2210-2246.
- Evans, E.D. & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy and commitment to teaching among preservice teachers. *Journal of Educational Research*, 80, 81-85.
- Gable R. (1986). *Instrument development in the affective domain*. Kluwer- Nichoff Publishing. USA.
- Gül, S., Çobanoğlu, İ.H., Aydoğmuş, M. ve Türk, H. (2018). Sınıf öğretmenlerinin çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi: Samsun ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 139-157.
- Güven, E. (2013). Çevre sorunlarına yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının tutumlarının belirlenmesi. *GEFAD*, 33(2), 411-430.
- Güzelyurt, T. & Özkan, Ö. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemde çevre eğitimine ilişkin görüşleri: durum çalışması. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 651-668. Doi: 10.7827/TurkishStudies.13425
- Kahyaoğlu, M. (2011). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile çevre eğitimi öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi (EBAD)*, 1(2), 67-82.
- Karademir, E. (2016). Eğitim fakültelerinin yapılandırılması sürecinde öğretmen adaylarının çevre bilinci ve özyeterliklerinin belirlenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 7(13), 3-18.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Ko, A.C. & Lee, J.C. (2003). teachers’ perceptions of teaching environmental issues within the science curriculum: A Hong Kong perspective. *Journal of Science Education and Technology*, 12(3), 187-204.
- Köksal Akyol A., Körükçü Ö., Salı, G. & Sariaslan, S. (2019). A study on the adolescents’ attitudes towards environment and their empathic tendency. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 51-70. Doi: 10.21764/maeuefd.371072

- Kuhlemeier, H., Bergh, H.V.D. & Lagerweij, N. (1999). Environmental knowledge, attitudes and behavior in dutch secondary education. *The Journal of Environmental Education*, 30(2), 6-14.
- Kurt Gökçeli, F., Bilmez, B. & Tarkoçin, S. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin çevre sorunlarına yönelik davranışlarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi (SOBİDER)*, 2(4), 258-270. Doi: 10.16990/sobider.87
- Leeming, F.C., Dwyer, W.O. & Bracken, B.A. (1995). Children's environmental attitude and knowledge scale: construction and validation. *Journal of Environmental Education*, 26(3), 22-31.
- Malhotra, T. & Chabra, S. (2014). A study of responsible behaviour among b.ed. distance learners with reference to their locality, gender, stream and socio-economic status. *International Women Online Journal of Distance Education*, 3(2), 1-10.
- McKeown Ice, R. (2010). Environmental education in the united states: a survey of preservice teacher education programs. *The Journal of Environmental Education*, 32(1), 4-11.
- Mercan, Y. & Işık Mercan, S. (2020). The relationship between 'environmental attitudes and behaviors', and 'environmental sensitivity and perceived environmental risks'. *Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches*, 2(3), 231- 251. Doi: 10.47793/hp.763272
- Milfont, T.L. & Duckitt, J. (2004). The structure of environmental attitudes: a first –and second– order confirmatory factor analysis. *Journal of Environmental Psychology*, 289- 303.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara.
- Morgan, C. T. (1989). *Psikolojiye giriş* (Çev. Ed.: Sirel Karakaş, 7. baskı). Ankara: Meteksan Yayıncılık.
- Mudasiru, O.Y. (2005). An investigation into teacher's self-efficacy in implementing computer education in Nigerian secondary schools. *Meridian: A Middle School Technologies Journal*, 8(2), 1-5.
- Okumuş, S. ve Okur Akçay, N. (2020). Okul öncesi okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies - Education*, 15(2), 1101-1112. Doi:10.29228/TurkishStudies.41733
- Okumuş, S. ve Öztürk, B. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının çevre öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 9-18. Doi: 10.30900/kafkasegt.587686
- Okur, E. ve Yalçın Özdilek, Ş. (2012). Yapısal eşitlik modeli ile geliştirilmiş çevresel tutum ölçeği. *İlköğretim Online*, 11(1), 85-94.
- Owens, M.A. (2000). *The environmental literacy of urban middle school teachers*. (Unpublished doctoral dissertation). Faculty of the Graduate School of Emory University, USA.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağsöz, G. ve Doğanay, G. (2019). İlkokul öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Giresun İli Örneği). *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 3(1), 1-20.

- Salta, K., & Tzougraki, C. (2004). Attitudes toward chemistry among 11th grade students in high schools in Greece. *Science Education*, 88(4), 535-547.
- Sargın, S.A., Baltacı, F., Katipoğlu, M., Erdik, C., Arbatlı, M.S., Karaardıç, H., Yumuşak, A. & Büyükcengiz, M. (2016). Öğretmen adaylarının çevreye karşı bilgi, davranış ve tutum düzeylerinin araştırılması. *Education Sciences (NWSAES)*,11(1), 1-22. Doi:10.12739/NWSA.2016.11.1.1C0650
- Sontay, G., Gökdere, M. & Usta, E. (2015). Ortaokul seviyesinde çevre okuryazarlık bileşenleri ile ilgili ölçek geliştirme çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 9(1), sayfa 49-80.
- Şahin, H.G. ve Doğu, S. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin tutum ve davranışlarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1402-1416.
- Şahinöz, A. (1990). Yeşil devrim ve açlık sorunu. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 233-239.
- Şenyurt, A., Temel, A.B. & Özkahraman, Ş. (2011). Üniversite öğrencilerinin çevresel konulara duyarlılıklarının incelenmesi. *S.D.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 18-15.
- Şimşekli, Y. (2004). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 83-92.
- Tikka, P.M., Kuitunen, M.T. & Tynys, S.M. (2000). Effects of educational background on students' attitudes, activity levels, and knowledge concerning the environment. *Journal of Environmental Education*, 31(3), 12-19.
- Türk Dil Kurumu – Güncel Türkçe Sözlük. (2012). Online: www.tdk.gov.tr
- Türküm, S. (1998). Çağdaş toplumda çevre sorunları ve çevre bilinci. İçinde *Çağdaş Yaşam Çağdaş İnsan*. Eskişehir: Açıköğretim Yayınları.
- Uzun, N. & Sağlam, N. (2005). Sosyo-ekonomik durumun çevre bilinci ve çevre akademik başarısı üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 194-202.
- Varışlı, T. (2009). *Evaluating eighty grade student's environmental literacy: the role of socio-demographic variables* (Unpublished master thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Wang, T.H. (2014). Implementation of Web-based argumentation in facilitating elementary school students to learn environmental issues. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30, 479-496.
- Yavetz, B., Goldman, D. & Pe'er, S. (2009). Environmental literacy of pre-service teachers in Israel: a comparison between students at the onset and end of their studies'. *Environmental Education Research*, 15(4), 393-415.
- Yavuz, M., Balkan Kırıyıcı, F. & Atabek Yiğit, E. (2014). İlköğretim II. kademe öğrencileri için çevre okuryazarlığı ölçeği: ölçek geliştirme ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(3), 40-53.
- Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK] (2018). Fen bilgisi öğretmenliği lisans programı. Ankara.

Etik Kurul Belgesi: Bu araştırma için Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu'nun 12.11.2020 tarihli 13 numaralı toplantının 36 numaralı kararına göre etik kurul belgesi alınmıştır.

Atıf İçin/ For Citation: Okumuş, S. (2021). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye karşı tutum ve çevresel duyuşları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(1), 17-28.



ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN GÖZÜYLE SOSYAL BİLGİLER DERSİ VE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENİ: KÖY OKULU ETNOGRAFİSİ

Fitnat TAVACI*

Makale Geliş Tarihi: 20.01.2021

Makale Kabul Tarihi: 29.05.2021

Özet

Bu çalışma köy ortaokulunda okuyan ve özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ve öğretmenine yönelik görüşlerini incelemeyi amaç edinmektedir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden etnografi deseni kullanılmıştır. Etnografik araştırma modelinde temel amaç ortak bir kültüre veya alt kültüre sahip belirli bir grubun olabildiğince derinlemesine incelenmesidir. Çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Nevşehir ili Acıgöl ilçesine bağlı köyde bulunan bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 8 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Ortaokulda farklı sınıf seviyelerinden özgül öğrenme güçlüğü yaşayan 4 kız ve 4 erkek öğrenci belirlenmiştir. Belirlenen öğrenciler, daha çok okuma, yazma ve matematikte akademik ve yaşamsal işleyişi aksatan bilişsel bir bozukluğa sahiptir. Veriler odak grup görüşmesi tekniği ile toplanmıştır. Odak grup görüşmesi sırasında öğrencilere önceden belirlenen 6 açık uçlu soru sorulmuştur. Araştırmanın verileri nitel veri analiz yaklaşımlarından içerik analizi yaklaşımına göre analiz edilmiştir. Doğrudan alıntılara da sık sık yer verilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersini tarih ve hayata dair bilgilerin verildiği bir ders olarak gördükleri, en fazla ilgi duydukları konuların vatandaşlık bilgileri ve tarih konuları olduğu, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kendisiyle barışık olması, çevresine örnek olması gibi mesleki becerilerden çok kişilik özelliklerine değer verildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin uygulamalarının öğrencilerin müfredata ilişkin algılarında belirleyici faktör haline geldiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Köy okulu, öğretmen, sosyal bilgiler, özgül öğrenme

SOCIAL STUDIES COURSE AND SOCIAL STUDIES TEACHER FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENTS WITH SPECIAL LEARNING DIFFICULTIES: VILLAGE SCHOOL ETNOGRAPHY

* Doktora Öğrencisi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi A.B.D., drfitnattavaci@hotmail.com ORCID:0000-0003-1588-6919

Abstract

This study aims to investigate the views of the students with special learning difficulties in a village secondary school towards the Social Studies course and teacher. Ethnographic design, one of the qualitative research methods, was used in the study. The main purpose of the ethnographic research model is to examine a certain group with a common culture or subculture as deeply as possible. The study group consists of 8 students studying in a public secondary school in a village of Acıgöl district of Nevşehir province in the academic year of 2020-2021. Maximum diversity sampling was used in sample selection. 4 female and 4 male students with specific learning difficulties from different grade levels in secondary school were determined. The students have a cognitive impairment that disrupts academic and vital functioning mostly in reading, writing, and mathematics. The data were collected by using the focus group interview technique. During the focus group discussion, 6 open-ended questions prepared beforehand were asked to the students. The data of the research were analyzed according to the content analysis approach, which is one of the qualitative data analysis approaches. Direct quotations were also frequently included. As a result of the study, it was concluded that the students consider Social Studies lesson as a course in which information about history and life are given, that the subjects they are most interested in are citizenship knowledge and history, and that Social Studies teachers are valued more than professional skills such as being peaceful with themselves and being a role-model for their surroundings. The results of the study show that teachers' practices have become the determining factor in students' perceptions of the curriculum.

Keywords: Village school, teacher, social studies, special learning

1. GİRİŞ

Eğitim; içinde yaşadığımız mahallenin, bölgenin, inançların, ailenin ve yaşamımızı etkileyen daha birçok durumun etkisi altında olan bir süreçtir. Köydeki okullar genellikle sosyo-ekonomik durumları iyi olmayan, anne-baba eğitim seviyelerinin düşük olduğu öğrencilerden oluşmaktadır. Bireye iyi eğitim verirsek sonucu toplumu eğitmeye gidecektir. Bireyi iyi tanıdığımızda eğitim noktasında işlevsellik artacaktır. Hedeflerin teorilerden pratiğe geçişi hızlanacaktır. Bireylerin topluma adapte olmaları noktasında yadsınamaz etkisi olduğu kabul edilen Sosyal Bilgiler dersi programının içeriği kadar uygulaması da önem arz etmektedir. Burada, dersin hedef kitesinin derse yükledikleri anlam ve derse ilişkin görüşleri önem taşımaktadır. Bu nedenle öğrencilerin derse ve dersin uygulanmasında en önemli aktör olan Sosyal Bilgiler öğretmenine karşı algılarının araştırılması Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında yapılan çalışmalara katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Dersin kendisinden beklenen amaçlara ulaşmasında öğretmenin ders işleme biçimi yanında, öğrencilerin derse olan bakışı, ilgi ve tutumları da bilinmesi önem taşımaktadır. Diğer bir deyişle, öğrencilerin bu dersi nasıl gördüklerini anlamak, öğretmenlerin öğretim sürecini düzenlemeleri için önemli ipuçları sağlar. Eğitim hayatı yaşamın bir bölümü değil yaşamın yansımalarının toplamıdır.

Okul denilen sistemin en önemli parçası öğretmendir. Bu meslekte topluma hizmet etmek önemlidir ve toplumda da bu mesleğin bir saygınlığı vardır. Öğretmenlik özveri gerektiren meslektir denebilir. Öğretmenlik mesleği; mesleki statüye sahip, eğitimle ilgili kültürel, teknolojik, bilimsel, ekonomik ve sosyal konularda bilgi sahibi olan, bu alandaki özel mesleki bilgi ve becerilere dayanan, akademik araştırma gerektiren profesyonel statüdeki bir uğraşı alanıdır. Öğretmenliğin bir toplumda meslek olarak kabul edilmesi için meslekleşme koşullarının tamamının sağlamış olması gerekmektedir. Meslekleşme koşullarından bahsetmek gerekirse bunlar (Erden, 2011);

- Tanımlanmış bir alanda hizmet verme,
- Uzmanlık bilgisi,
- Mesleki kültüre sahip olma,
- Mesleğe giriş denetimi,
- Meslek ahlakı,
- Toplumca meslek olarak tanınmadır.

Filozof Diogenes'in "Yeryüzünde öğretmenlikten daha şerefli bir meslek tanımıyorum." Sözü yüzlerce yıldır insanların dikkatini öğretmenlik mesleğinin önemine çekmiştir. 21. yüzyılın hızla değişen dünyasında bireylerin özellikleri ve öğretmenlerin beklentileri zamanla değişse de öğretmenlik mesleği önemini korumaya devam etmektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde öğretmenlik mesleği, ülkenin eğitim, öğretim ve ilgili öğretmenlik görevlerini üstlenen meslek olarak tanımlanmaktadır. Belirlenen nitelikleri elde edebilmek için öğretmen adaylarının eğitim seviyelerine bakılmaksızın daha yüksek eğitim almalarını sağlamak esastır. Eğitimin bu şekilde düzenlenmesi ön lisans, lisans ve lisansüstü seviyelerinde yatay ve dikey geçişlere de izin verir. Bu hükümlerle öğretmen adayları için eğitim standartları ve öğretmenlerin sahip olması gereken davranış türü belirlenmektedir.

Sosyal Bilgiler dersi, geçmişten günümüze ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) düzeyinde okutulan en önemli derslerden biridir. Sosyal Bilgiler dersi sosyal bilimler disiplinlerinin bir araya getirildiği disiplinler arası bir yapıya sahiptir. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de Sosyal Bilgiler dersi oldukça yenidir (Keskin, 2019). Meydan (2015)'e göre Sosyal Bilgiler, genellikle çocukların evrene en yakın olduğu ortamdan başlayarak ilişkiyi anlamasına yardımcı olan ve bireyin çevresinin sosyal gelişimini vurgulayan bir konu alanıdır. Amerika Birleşik Devletleri'nde, Ulusal Eğitim Derneği'nin ortaokullar için yürüttüğü Sosyal Araştırma Komitesi, bu dersi "doğrudan insan toplumu ve insanın organizasyonu ve gelişimi ile ilgili bilgi ve sosyal ittifakın bir parçası" olarak tanımlamaktadır (Moffat, 1957; Safran, 2011).

Sosyal Bilgiler dersi, sosyal yaşamda insanlar için gerekli olan sosyal bilim bulgularının ortak ve temel unsurlarını kapsar. Sosyal bilgiler dersi, disiplinler arası bir yaklaşımla birçok alandaki araştırma sonuçlarından seçilen ve entegre edilen temel kültürel unsurları bilgiye entegre eder (Sözer, 1998). Tanımlara bakıldığında Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili sosyal bilimlerden yararlandığı, etkili vatandaş yetiştirme amacına hizmet ettiği ve ilköğretim öğrencileri seviyesinde bir ders olduğu anlaşılmaktadır.

Öztürk (2009)'e göre Sosyal Bilgiler, problemlerini çözebilen, bilgiye dayalı kararlar verebilen aktif vatandaşlar yetiştirmek için sosyal bilimlerden edinilen bilgi ve yöntemleri kullanan bir derstir. Sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin kendilerini ve çevrelerini anlamaları, milli, manevi ve evrensel değerleri benimsemeleri, ahlaklı bir kişi olmanın önemini ve yollarını anlayabilmeleri, dünya ve ülkesi ile alakalı konulara duyarlı olmaları, kültürel unsurları öğrenmeleri ve aktarmaları gibi pek çok amacı bulunmaktadır.

Öğretmenler, Sosyal Bilgiler dersinin aktif vatandaş yetiştirmeyi hedefleyen ulusal ve evrensel amaçlarının gerçekleştirilmesinde önemli görev üstlenmektedir. Günümüzde dünya

her alanda hızlı bir kültürel küreselleşme yaşamaktadır. İletişim ve bilgi teknolojisinin gelişiminin etkisi altında, küreselleşme her ülkenin sosyal kavramlarını ve değerlerini hızla değiştirmekte veya şekillendirmektedir. Bu süreçte en önemli tehlike, güçlü kültürün zayıf kültürü yok etmesidir. Bu nedenle Sosyal Bilgiler eğitiminin ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin önemli sorumlulukları vardır. Çünkü bu alan, ulusal kültürün geliştirilmesi ve korunması bakımından çok önemli bir rol oynamaktadır (Öztürk, Keskin ve Otluoğlu, 2014).

Sünbül (1996) yapmış olduğu çalışmasında öğretmenin niteliklerini ve öğretimdeki rolünü araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda hevesli, sıcak, heyecanlı, düzenli olma, açıklamalar yapma, farklı materyalleri kullanma, bir önceki dersi özetleyerek derse başlama, art arda birkaç soru sorma yerine açık ve tek bir soru sorma gibi öğretmen rolleri ve nitelikleri bulunmuştur.

Kızıltepe (2002), iyi bir öğretmen nitelikleri konusunda yaptığı araştırmanın sonucunda iyi bir öğretmenin özelliklerinin; 1) karakter özellikleri, 2) entelektüel özellikleri, 3) öğretim metotları ile ilgili tutumları ve yaklaşımları olduğuna ulaşmıştır.

Özkal, Güngör ve Çetingöz (2004) yaptıkları çalışmada Sosyal Bilgiler dersine yönelik ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda öğrencilerin genel olarak olumlu tutuma sahip oldukları, kız öğrencilerin erkeklere göre ve devlet okullarındaki öğrencilerin özel okullardaki öğrencilere göre daha olumlu tutumlara sahip oldukları tespit edilmiştir.

Özmen (2010), Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin görüşlerini araştırmak amacıyla yaptığı çalışmasının sonucunda “Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgiler”, “Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler”, “Yansıtıcı İnceleme Olarak Sosyal Bilgiler” yaklaşımlarının yöntem, amaç ve içeriğe ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Ancak “Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler” yaklaşımının yöntem boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Şahin (2011), öğretmen algılarına göre etkili bir öğretmende bulunması gereken nitelikler ve bu niteliklerin önem sıralarını belirlemek amacıyla yürüttüğü araştırmanın sonucunda; öğretmen algılarına göre etkili bir öğretmende bulunması gereken özellikleri “meslekî yeterlilik”, “alan bilgisi”, “öğrenciye karşı tutum” ve “kişilik” olarak tespit etmiştir.

Gömlüksiz, Kan ve Öner (2012) yaptıkları çalışmalarında ilköğretimdeki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin metaforik algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlar dört kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler; “dersin sevilmesi”, “dersin yol gösterici olması”, “dersin içeriğinin önemli olması”, “konu çeşitliliği ve kapsamlılık” olarak sıralanabilir.

Karademir ve Akgül (2019) yaptıkları çalışmada etkili Sosyal Bilgiler öğretmeni algısını öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemişlerdir. Etkili Sosyal Bilgiler öğretmenin “gündemden haberdar olan”, “yol gösteren”, “model olan”, “siyaset ve vatandaşlık bilgisi ile

demokrasi kültürüne sahip olan”, “bireysel farklılıklara vurgu yapan” ve “lider olan” gibi niteliklere sahip olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Bu araştırmadaki problem cümlesi; “Sosyal bilgiler dersini gören köy ortaokulu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi ve Sosyal Bilgiler öğretmenine yönelik algıları nasıldır?” şeklindedir. Araştırmadaki alt problemler ise aşağıda sıralanmaktadır:

1. Köy okulu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik düşünceleri nelerdir?
2. Köy okulu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde sevdikleri konular hangileridir?
3. Köy okulu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde sevmedikleri konular hangileridir?
4. Köy okulu öğrencilerine göre Sosyal Bilgiler dersi ne kadar önemlidir?
5. Köy okulu öğrencilerine göre Sosyal Bilgiler dersi nasıl işlenmelidir?
6. Köy okulu öğrencilerine göre Sosyal Bilgiler öğretmeni hangi niteliklere sahip olmalıdır?

Araştırmada öğrencilerin yapılan odak grup görüşmesinde sorulan sorulara samimiyetle yanıt verdikleri ve bu yanıtların gerçeği yansıttığı varsayılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular odak grup görüşmesinden elden edilen verilerle ve araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören çalışma grubunu oluşturan 8 öğrenci ile sınırlıdır.

2. YÖNTEM

Bu bilimsel araştırma, T.C. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi 23.10.2020 tarih ve 2020.19.272 sayılı Etik Kurul Kararı gereğince Etik Kurul İzin Belgesi alınarak hazırlanmıştır. Ayrıca bu çalışmada yer alan katılımcılara araştırma öncesinde “Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu” imzalatılmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada bir köy ortaokulundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ve öğretmenine karşı görüşlerini, düşüncelerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden etnografi deseni kullanılmıştır. Etnografik araştırmalar bir grubun davranışlarını doğrudan gözlemlemek ve bu gözleme dayalı olarak betimlemeler yapmak olarak tanımlanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Yıldırım ve Şimşek (2006)’e göre ise etnografi yöntemi okulların rehberlik servisleri ile ilgili çalışma yapan bir araştırmacı tarafından kullanılabilir. Rehberlik servisi ve öğrencilerin rehberlik servisi ile ilgili algıları ve davranışları konusunda yapılacak kültür analizi odaklı bir araştırmada uzmanların bu tür kültürel etkenler konusunda farkındalık geliştirmesine yardımcı olunabileceğini ifade etmişlerdir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmadaki çalışma grubu Nevşehir ili Acıgöl ilçesine bağlı bir köy ortaokulundaki özgül öğrenme güçlüğüne sahip olan 8 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde nitel araştırma örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede örneklem, problemle ilgili olan ve kendi içinde benzeşik, değişken ve farklı durumlardan oluşacak şekilde belirlenmektedir (Grix, 2010).

Maksimum çeşitlilik yöntemi, incelenen olay veya olguyla ilişkili çok sayıda farklılığı kapsayan ana temaları keşfetmek ve tanımlamayı amaçlamaktadır (Neuman, 2014).

Öğrenciler farklı sınıf seviyelerinden (5, 6, 7 ve 8. Sınıflardan) 2'şer öğrenci olacak şekilde belirlenmiş, 4 kız ve 4 erkek öğrenci olarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan bu öğrenciler, daha çok okuma, yazma ve matematikte akademik ve yaşamsal işleyişi aksatan bilişsel bir bozukluğa sahiptir. Bu bozukluk bilişsel yönü etkilerken aynı zamanda öğrencilerin uyum sorunları yaşamasına da sebep olmaktadır. Uyum sorunları ise sosyal çevrede, ailede ve okulda arkadaşlar arasında dışlanmaya ve reddedilmeye yol açmaktadır. Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler henüz daha çok küçük yaşlarda bazı yönlerden diğer akranlarından ayrılmaktadırlar. Bunlar dil gelişimiyle ilgili olabileceği gibi zaman kavramı veya hafıza sorunları da olabilmektedir (Bayraktar, 2019).

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada odak grup görüşmesi veri toplama tekniği kullanılmıştır. Odak grup görüşmesinde 8-10 kişilik gruplar oluşturularak, sorun hakkında gruptaki kişilerin görüşleri alınır. Gruptakilerin uzlaştığı ve uzlaşmadığı konular görülerek temel sorunlar tespit edilir. Odak grup görüşmesinin amacı, insanların sosyal bir ortamda bir veya daha fazla konu hakkındaki gerçek düşüncelerini ortaya çıkarmaktır (Gibbs, 1994'den akt. Şahin, Sarı, Özer ve Er, 2010). Odak grup görüşme tekniği bir kısım olay ve durumlar hakkında bilgi edinmek, farklılıkları görmek, algı ve tutumları tespit etmek için önemlidir.

Bu araştırmada odak grup görüşmesi sırasında öğrencilere sorulacak açık uçlu sorular önceden belirlenmiştir. Belirlenen 6 açık uçlu soruya dayanarak araştırmada bireysel görüşme yöntemi üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ve Sosyal Bilgiler öğretmenine yönelik bakış açılarına, düşüncelerine, algılarına, duygularına, tutum ve alışkanlıklarına dair derinlemesine, detaylı ve çok boyutlu nitel bir bilgi edinmek amaçlanmıştır. Odak grup görüşmesinde aşağıdaki 7 farklı süreç uygulanmıştır:

1. Amacın belirlenmesi
2. Araştırma ve odak grup görüşme sorularının geliştirilmesi
3. Yer ve teknolojinin planlanması
4. Bütün sürecin pilot denemesinin yapılması
5. Katılımcıların belirlenmesi ve davet edilmesi
6. Yönetici özellikleri ve çalışmanın gerçekleştirilmesi
7. Verilerin düzenlenmesi ve analizi

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada çalışma grubu belirlendikten sonra öğrencilerin okulundan ve velilerden gerekli izinler alınmıştır. Öğrencilerle tanışılıp ortak uygun bir takvim belirlenmiştir. Belirlenen takvimde toplanılması kararlaştırılmıştır. Verilerin toplanması kısmında uygulanan odak grup görüşmesine katılan öğrencilerle süreci moderatör olarak araştırmacı yönetmiştir. Öğrencilerin ilk önce birbirleriyle tanışıp ısınması açısından öğrencilerle konuşulup

rahatlamaları sağlanmıştır. Öğrencilerle yaklaşık bir ders saati boyunca odak grup görüşmesi yapılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri nitel veri analiz yaklaşımlarından içerik analizi yaklaşımına göre analiz edilmiştir. Doğrudan alıntılara da sık sık yer verilmiştir. Toplanan veriler şu aşamalar takip edilerek yorumlanmıştır:

- 1- Verileri yazıya geçirmek,
- 2- Verileri kodlamak,
- 3- Temaları bulmak,
- 4- Kodları ve temaları düzenlemek,
- 5- Bulguları tanımlamak ve yorumlamak

Verilerin geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında uzman incelemesi yoluna başvurulmuştur. Uzman ile araştırmacının yaptığı değerlendirme toplantısında araştırmacı tüm süreci, topladığı verileri ve ulaştığı sonuçları sözel olarak uzmana aktarmıştır. Uzmanlar tarafından sürece ilişkin sorular sorulmuş, ham verilerin analizi incelenmiş ve sürecin uygunluğuna ilişkin geri bildirim sağlanmıştır. Ayrıca içerik analizinde güvenilirliği sağlama uygulamalarında biri olan Miles ve Huberman'ın geliştirdiği Görüş Ayrılığı/Görüş Birliği formülü kullanılmıştır.

Araştırmanın veri toplama aşamasında yargılama ve yönlendirme yapılmamasına özen gösterilmiştir. Araştırmada katılımcıların en doğal hallerinin açığa çıkarılabilmesi için kendi okullarında sınıflarında aynı mekanlarda araştırma verileri toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2006)'e göre, etnografik araştırmalarda en önemli sorunlardan bir tanesi çalışılan kültürün yeterli düzeyde anlaşılabilmesidir, araştırmacının kültürün kendi varsayımları ve inançları doğrultusunda anlamaya çalışması ya da kültüre ilişkin olguları kavrayamaması kültürün yeterli düzeyde anlaşılabilmesine neden olur. Bu durumun da araştırmanın geçerliliğini olumsuz yönde etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Araştırmacı araştırma yapılan bölgede doğup büyüdüğü için içinde bulunulan kültürün anlaşılıp yorumlanmasında önemli avantaja sahiptir ve bu durum araştırmanın geçerliliğine olumlu anlamda katkı sağlamıştır.

3. BULGULAR

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Sosyal Bilgiler dersini nasıl tanımlarsın?” sorusuna ilişkin öğrencilerin verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Tablo 1. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik düşünceleri

Temalar	f	%
Tarihin anlatıldığı bir derstir.	2	25
Yaşamla ilgili bir derstir.	1	12,5
Eğlendirici, kolay, bilgilendirici ve sevdiğim bir derstir.	1	12,5
Zor, gereksiz, sevmediğim, sıkıcı bir derstir.	1	12,5
Hayatta gerekli bilgileri öğretir.	1	12,5

Sosyal Bilgiler dersiyle ilgili Ö5 şunları söylemiştir: “Osmanlı padişahlarını, Selçuklu Devletini, geçmişte yaşamış Hitit Devleti gibi uygarlıkları Sosyal Bilgiler dersi sayesinde öğreniriz, bize tarihi öğreten bir derstir.”. Ö2 ise: “Bölgelerimizi, turistik yerleri, yaşadığım çevrede bulunan doğal güzellikleri Sosyal Bilgiler dersi sayesinde öğreniriz.” demiştir. Ö3 ise: “Sosyal Bilgiler dersini hiç sevmem. Hatta anlamıyorum bile, ama yine de sıkıcı bir ders olsa da derse katılıyoruz” şeklinde tanımlamıştır.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Sosyal Bilgiler dersinde en çok hangi konuları seviyorsun?” sorusuna öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar aşağıdaki gibidir:

Tablo 2. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde sevdikleri konular

Konular	<i>f</i>	%
Türk Tarihine Yolculuk	2	25
Demokrasi / Vatandaşlık Konuları	3	37,5
Ülkemizde Nüfus / Coğrafya Konuları	1	12,5
Her konuyu seviyorum.	1	12,5
Hiçbir konuyu sevmiyorum.	1	12,5

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara bakıldığında en çok demokrasi/vatandaşlık konularını sevdikleri görülmüştür. Bununla ilgili Ö1: “Geçmişte yaşamış milletlerin ne gibi zorluklarla demokratik hak ve özgürlüklerini elde ettiklerini öğreniyorum.”, Ö2 ise: “Cumhuriyetin bize kazandırdığı kazanımları bu ders sayesinde öğreniyorum.” ifadelerini kullanmışlardır.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Sosyal Bilgiler dersinde en çok hangi konuları sevmiyorsun?” sorusuna öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar aşağıdaki gibidir:

Tablo 3. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde sevmedikleri konular

Konular	<i>f</i>	%
Her konuyu seviyorum.	3	37,5
Zaman içinde bilim	2	25
İletişim	2	25
Hiç bir konuyu sevmiyorum.	1	12,5

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde en çok zaman içinde bilim ve iletişim konularının sevilmediği anlaşılmaktadır. Ö5 bu konuda şunları söylemiştir: “Sosyal Bilgiler dersinde yapılan icatları, bilim adamlarını ve özellikle yabancı bilim adamlarının hayatlarını incelemek bana sıkıcı ve anlamsız geliyor.”. Ö3 ise: “İletişim ünitesi zaten Türkçe dersinde de var, bana tekrar gibi geliyor ve çok basit olduğu için sıkılıyorum, sevmiyorum.” ifadesini kullanmıştır.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada öğrencilere sorulan “Okul derslerini en önemliden başlayarak bir sıraya koysan, bu sıralamada Sosyal Bilgiler dersi kaçınıcı sırada yer alır?” sorusuna verilen yanıtlar aşağıdaki gibidir:

Tablo 4. Sosyal bilgiler dersinin önem sırası

Sıralama	f	%
Birinci	3	37,5
İkinci	2	25
Üçüncü	2	25
Son	1	12,5

Öğrencilerin %37,5’u dersi birinci sırada önemli gördükleri görülmüştür. Sadece bir öğrencinin dersi önemsiz gördüğü anlaşılmaktadır. Genellikle öğrencilerin %87,5’u ilk 3 sıraya koydukları görülmektedir.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Sosyal Bilgiler dersi sizce nasıl işlenmelidir?” sorusuna verilen yanıtlar aşağıdaki gibidir:

Tablo 5. Sosyal bilgiler ders işleme süreci

Ders İşleme Süreci	f	%
Akıllı tahta daha çok kullanılarak	3	37,5
Oyunlar oynatılarak	2	25
Daha çok öğrencilere söz hakkı verilerek	2	25
Farklı kitaplar ve kaynaklardan anlatılarak	1	12,5

Verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin en çok akıllı tahta kullanılması gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Bu konuda Ö4 şunları söylemiştir: “Öğretmen akıllı tahtadan video açtığında dersi daha iyi anlıyorum, böyle anlatırsa her derste daha iyi aklımda kalır.”. Ö5 ise: “Tahtadan gördüğüm resimler çok dikkatimi çekiyor, öğretmen sürekli konuştuğunda anlamıyorum.” ifadesini kullanmıştır.

3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Sosyal Bilgiler öğretmeni sizce hangi niteliklere sahip olmalıdır?” sorusuna öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar aşağıdaki gibidir:

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretmeninin Nitelikleri

Öğretmen Nitelikleri	f	%
Öğrencilerine ve çevresine davranışlarıyla bir model olmalıdır.	2	25
Kendisiyle barışık olmalıdır.	2	25
Erdemli biri olmalıdır.	1	12,5
Özgürlüklere ve haklara saygı duymalıdır.	1	12,5
Dış görünüşüne özen göstermelidir.	2	25

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde Ö8 şu ifadeyi kullanmıştır: “Öğretmenin derste ve ders dışında yaptığı bütün davranışlarıyla öğrencilerine ve çevresine örnek bir insan olması lazım.”. Ö7 ise şu ifadeleri kullanmıştır: “ Öğretmen dışarıdan bakıldığında dikkat çekmelidir, her şeyden önce dış görünüş çok önemli, kıyafetine çok dikkat etmelidir.”.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bir köy ortaokulundaki öğrenciler için Sosyal Bilgiler dersinin ve öğretmenin ne ifade ettiği ve nasıl bir algı oluşturduğu ile ilgili inceleme yapılan bu çalışmada elde edilen verilerden yola çıkılarak birtakım önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular kapsamında öğrencilerin sosyal bilgiler dersini tarih öğretene, yaşamla ilgili ve çevreyi tanıtan bir ders olarak tanımladıkları görülmüştür. İkinci alt probleme ilişkin bulgular kapsamında ise öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara bakıldığında en çok demokrasi/vatandaşlık konularını sevdiğileri görülmüştür. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular kapsamında öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersinde en çok zaman içinde bilim ve iletişim konularının sevilmediği anlaşılmaktadır. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular kapsamında öğrencilerin okul dersleri arasında Sosyal Bilgiler dersini önem sırası açısından genel olarak ilk 3 sıraya koydukları tespit edilmiştir. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular kapsamında öğrencilerin “Sosyal Bilgiler dersi sizce nasıl işlenmelidir?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersinde en çok akıllı tahta kullanılması gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Altıncı alt probleme ilişkin bulgular kapsamında Sosyal Bilgiler öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri hakkında öğrencilerin görüşleri incelenmiştir. Bu görüşler doğrultusunda Sosyal Bilgiler öğretmenin kendisiyle barışık, erdemli, öğrencilerine ve çevresine davranışlarıyla bir model olması gerektiği, özgürlüklere ve haklara saygı duyması gerektiği ve dış görünüşüne özen göstermesi gerektiği belirlenmiştir.

Özgül öğrenme güçlüğü olan 8 ortaokulu öğrencisi tarafından Sosyal Bilgiler dersi, tarih ve hayata dair bilgilerin öğretildiği bir ders şeklinde tanımlanmıştır. Öztürk ve Keçe (2015) tarafından yapılan çalışmada 7. sınıf öğrencilerinin gözüyle Sosyal Bilgiler dersinin tarih eksenli bir ders olduğu sonucu ile bu çalışmanın sonucu benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler konuları içerisinde en fazla ilgi duydukları konuların tarih ve vatandaşlık eğitimi konularının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doğanay (2002)’ın belirttiğine göre özellikle vatandaşlık eğitimi ile ilgili olan Sosyal Bilgiler dersi, demokrasilerde sosyalleşmeyi kişilere öğretmekle yükümlüdür. Bu tanımlama araştırmanın sonucunu doğrulamaktadır. Öğrencilerin sevmedikleri konuların “Zaman İçinde Bilim” ve “İletişim” konuları olduğu görülmüştür. Öztürk ve Keçe (2015) çalışmasında tarih konularını öğrencilerin sevmediği sonucu ile bu çalışmanın sonucu farklılık göstermektedir. Katılımcılar içerisinde tarih konularına ilişkin hem olumlu hem de olumsuz açılardan uç tutumlar geliştirildiği görülmüştür.

Bu araştırmanın sonucuna göre öğrenciler Sosyal Bilgiler dersinin akıllı tahta kullanılarak, oyunlar oynatarak, öğrencilere daha çok söz hakkı verilerek işlenmesini istemişlerdir. Keskin ve Horzum (2016) tarafından yapılan çalışmaya göre de Sosyal Bilgiler

dersi işlenirken işbirlikçi, örnek olay, problem çözme, tartışma ve proje tabanlı yöntemleri kullanılmalıdır. Bunların yanı sıra altı şapkalı düşünme, görüş geliştirme, topluma katılım, gezi gözlem, konuşma halkası, müze eğitimi, istasyon ve beyin fırtınasının Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencileri aktif yapacak teknikler olarak kullanılmasının etkili olacağı sonucu bu çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilere göre Sosyal Bilgiler öğretmenin sahip olması gereken nitelikler; kendiyile barışık olması, davranışlarıyla model olması, dış görünüşüne özen göstermesi, güzel ahlaklı, hak ve özgürlüklere saygılı olması gerektiği şeklindedir. Gündüz (2014) tarafından yapılan çalışma sonucunda da etkili öğretmenin öğrenci gözünde mesleki becerilerden daha çok kişilik özelliklerinin önemli olduğu sonucu bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırma sonuçlarına göre şu öneriler getirilebilir;

- Farklı araştırma gruplarında yapılacak farklı çalışmaların sonuçları bu çalışmada elde edilen verilerle karşılaştırılarak sonuçların geçerliliği test edilebilir.
- Farklı derslere yönelik olarak benzer çalışmalar yürütülebilir.
- Araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak Sosyal Bilgiler dersleri daha öğrenci merkezli işlenebilir.
- Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin uygulamalarının öğrencilerin müfredata ilişkin algılarında belirleyici faktör haline geldiğini göstermektedir. Dolayısıyla eğitimciler tarafından öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerine yönelik uygulamalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Bayraktar, M. (2019). Özgül öğrenme güçlükleri. Ş. Şentürk, Y. Barut, (Ed.) *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde* (s.1-12). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A. (2002). *Sosyal bilgiler öğretimi, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.). Ankara. Pegem A Yayınları, 15-46.
- Erden, M. (2011). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Gömlüksiz, M., Kan, A., Öner, Ü. (2012). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin metaforik algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 419-436.
- Grix, J. (2010). *The foundations of research*. London: Palgrave Macmillan.
- Gündüz, M. (2015). İlkokul öğrencilerinin etkili öğretmen hakkındaki düşünceleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 114-128.
- Karademir, Ç. A., Akgül, A. (2019). Öğretmenlerin “etkili sosyal bilgiler öğretmeni” algısı: nitel bir araştırma. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(3), 186-207.
DOI: 10.18026/cbayarsos.532411

- Keskin, Y., Horzum, M. B. (2016). *Sosyal bilgiler eğitimi*. D. Dilek (Ed.) Ankara: Pegem A Yayınları, 723-742.
- Keskin, Y. (2019). Sosyal bilgiler programı tarihi ve güncel gelişmeler. İçinde T. Çelikkaya, Ç. Ö. Demirbaş, T. Yıldırım ve H. Yakar (Ed.) *Sosyal Bilgiler Öğretimi I* (s. 1-41). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kızıltepe, Z. (2002). İyi ve etkili öğretmen. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 10-14.
<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5137> adresinden erişildi.
- Meydan, A. (2015). Sosyal Bilgiler Disiplininde Coğrafyanın Yeri ve Önemi. İçinde R. Turan, & K. Ulusoy (Ed.) *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (ss. 142-157). Ankara: Pegem Akademi.
- Moffatt, M. P. (1957). Sosyal bilgiler öğretimi. Çeviren: Nesrin Oran. İstanbul: Maarif Basımevi.
- Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches* (Seventh Ed.). Essex: Pearson Education Limited.
- Özkal, Y., Güngör, A., Çetingöz, A. (2004). Sosyal bilgiler dersine ilişkin öğretmen görüşleri ve öğrencilerin bu derse yönelik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 40 (40), 600-615.
- Özmen, C. (2010). *Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, C. (2009). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış. Cemil Öztürk (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi İçinde* (s.1-31). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C., Keskin, S. C., Otluoğlu, R. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Öztürk, T., Keçe, M. (2015). 7. sınıf öğrencilerinin bakış açısıyla sosyal bilgiler. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 298-310.
- Safran, M. (2011). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. İçinde B. Tay, A. Öcal, (Ed.) *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s.1-18), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sözer, E. (1998). Sosyal bilimler kapsamında sosyal bilgilerin yeri ve önemi. G. Can (Ed.) *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (2-13), Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sünbül, A. (1996). Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Roller. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(8), 597-608.
- Şahin, M., Sarı, S., Özer, Ö., Er, S. (2010). Lise öğrencilerinin siber zorba davranışlarda bulunma ve maruz kalma durumlarına ilişkin görüşleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2010(21), 257-270.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Etik Kurul Belgesi: Bu bilimsel araştırma, T.C. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi 23.10.2020 tarih ve 2020.19.272 sayılı Etik Kurul Kararı gereğince Etik Kurul İzin Belgesi alınarak hazırlanmıştır.

EK

GÖRÜŞME FORMU

Sevgili Öğrenciler,

Bu çalışma Sosyal Bilgiler dersine ve Sosyal Bilgiler öğretmenine karşı görüşlerinizi ve düşüncelerinizi belirlemek amacıyla yürütülmektedir. Çalışma kapsamında vereceğiniz cevaplar üçüncü kişilerle paylaşılmayacak, araştırma amacı dışında kullanılmayacaktır. Lütfen soruları içtenlikle cevaplayınız. Katılımınız için teşekkürler...

Fitnat TAVACI
NEVÜ Doktora Öğrencisi

Okul Adı:

Sınıf:

Yaş:

Cinsiyet: K () E ()

- 1) Sosyal Bilgiler dersini nasıl tanımlarsın?
- 2) Sosyal Bilgiler dersinde en çok hangi konuları seviyorsun?
- 3) Sosyal Bilgiler dersinde en çok hangi konuları sevmiyorsun?
- 4) Okul derslerini en önemliden başlayarak bir sıraya koysan, bu sıralamada Sosyal Bilgiler dersi kaçınca sırada yer alır?
- 5) Sosyal Bilgiler dersi sizce nasıl işlenmelidir?
- 6) Sosyal Bilgiler öğretmeni sizce hangi niteliklere sahip olmalıdır?

Atıf İçin/ For Citation: Tavacı, F. (2021). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin gözüyle sosyal bilgiler dersi ve sosyal bilgiler öğretmeni: köy okulu etnografisi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(1), 29-41.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN ARAŞTIRMA EĞİLİMLERİ

Sedat MADEN*, Aydın ÖNAL**

Makale Geliş Tarihi: 10.02.2021

Makale Kabul Tarihi:01.05.2021

Özet

Araştırmanın amacı, 2015-2020 yılları arasında hazırlanmış yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezlerinin araştırma eğilimlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağı Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır. Veri toplama sürecinde doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Veri analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, 2015-2020 yılları arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili 540 lisansüstü tezin hazırlandığı tespit edilmiştir. Bu tezler 64 farklı üniversitede tamamlanmıştır. Tezlerden 456'sı yüksek lisans ve 84'ü doktora düzeyindedir. Konuyla ilgili en fazla lisansüstü tez 2019 yılında hazırlanmıştır. Veri kaynağındaki tezlerde daha çok söz varlığı ile ilgili konuların tercih edildiği, daha sonra yazma ve dil bilgisi öğretiminin geldiği görülmüştür. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili lisansüstü tezlerin çoğu nitel araştırma yöntemi ile hazırlanmıştır. Bunun için veri toplama aracı olarak doküman ve görüşme formu daha fazla tercih edilmiştir. Nicel araştırma yöntemiyle yapılan tezlerde ise duyuşsal ölçekler ve başarı testi tercih edilmiştir. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili tezlerde örnekleme daha çok TÖMER'deki öğrenciler seçilmiştir. Bunun yanında dokümanlar, öğretmenler ve ortaokul öğrencileri de örnekleme olarak daha çok tercih edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil, Türkçe, öğretim, lisansüstü, tez, araştırma eğilimi.

RESEARCH TENDENCIES OF POSTGRADUATE THESES RELATED TO TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract

The aim of the study is to determine the research tendencies of the master's and doctoral theses on teaching Turkish as a foreign language between 2015-2020. For this purpose, content analysis method was used in the research. The data source of the research was taken from the Council of Higher Education Thesis Center. Document analysis technique was used in the data collection process. Descriptive analysis technique was used in

* Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sedat.maden@giresun.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8024-8182

** Öğretmen, Giresun 15 Temmuz Şehitler İmam Hatip Ortaokulu, aydonall@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0930-9122

data analysis. As a result of the research, it was determined that 540 postgraduate theses on teaching Turkish as a foreign language were prepared between 2015-2020. These theses have been completed in 64 different universities. Of the theses in the data source, 456 are master's and 84 are doctoral level. Most graduate theses were prepared in 2019. In theses in the data source, subjects related to vocabulary were preferred. Then, writing and grammar teaching topics were examined. Most of the postgraduate theses on teaching Turkish as a foreign language have been prepared by qualitative research method. For this, documents and interview forms were preferred as data collection tools. Affective scales and achievement test were preferred in theses conducted with quantitative research method. In addition, in the theses about teaching Turkish as a foreign language, mostly students in TÖMER were chosen as examples. In addition, documents, teachers, and middle school students were preferred more as samples.

Keywords: Foreign language, Turkish, teaching, postgraduate, thesis, research tendency.

1. GİRİŞ

İnsanlar tarih boyunca diğer milletlerle ilişki kurabilmek, ticaret yapabilmek ve kültür alışverişinde bulunabilmek için yabancı dilleri öğrenme ihtiyacı hissetmiştir. Türkçe geniş coğrafyalarda kullanılmasının getirdiği bir üstünlükle birçok millet tarafından öğrenilmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesine yönelik ilgi birçok eserin tarih boyunca kaleme alınmasını beraberinde getirmiştir. Bunlar arasında *Dîvânu Lugâti't-Türk*, *Muhâkemetü'l Lugateyn*, *Kitabü'l-İdrâk li-Lisânü'l-Etrak*, *Codex Comanicus*, *Regola del Parlare Turcho* (*Türkçe Konuşma Kuralları*), *Grammaire Raisonnée de la Langue Ottomane* (*Osmanlı Dilinin Muhakemeli Grameri*) akla ilk gelenlerdir. 21. yüzyıla kadar süregelen Türkçe öğrenme talebi bugün artan bir hızla devam etmektedir (Karakuş, 2006; Alyılmaz, 2010). Günümüzde Türkçe, çeşitli milletlere mensup kişilerce eğitim, ticaret, diplomasi ve turizm amaçlı hem yurt içinde hem de yurt dışında öğrenilmektedir. Son dönemlerde Türkçenin tanınırlığının artması ile yabancı dil olarak öğretimine yönelik faaliyetler de önem kazanmıştır. Ülkemizin jeopolitik konumu ve artan mülteci hareketi de Türkçenin bölgesel anlamda yabancı dil olarak öğrenilmesini teşvik etmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi; dört temel dil becerisinin iletişim düzeyinde yabancılara kazandırılmasına yönelik örgün eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır. Yabancılara Türkçe öğretimi, Diller İçin Avrupa Birliği Ortak Başvuru Metni'nin (CEFR, 2001) belirlediği ölçütlere göre ve dil yeterlik düzeyleri (A1, A2, B1, B2, C1, C2)'ne göre sürdürülmektedir. Öğretim sürecinde amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme çalışmaları bu ölçütlere göre yapılmaktadır. Türkiye Maarif Vakfı da yabancılara Türkçe öğretiminde standartları belirlemek için bu metne dayanarak Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nı (TYDÖP, 2020) hazırlamıştır. Böylece alandaki program ihtiyacının karşılanmasında büyük bir adım atılmıştır. Bugün üniversiteler bünyesinde faaliyet gösteren Türkçe öğretim merkezleri (TÖMER), Millî Eğitim Bakanlığına bağlı yaygın eğitim kurumları, yurt dışındaki kültür merkezleri ile özel kuruluşların sertifika programları bu alanda büyük role sahiptir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmek amacıyla kurulan TÖMER'lerde farklı uyruk ve yaşta öğrencilerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Bu durum Türkçenin öğretimi meselesini daha da önemli kılmıştır. Araştırmacılar da yabancılara Türkçe öğretimini daha nitelikli bir şekilde yürütülebilmesi ve öğretim sürecinde yaşanan sıkıntıları giderebilmek adına bu alana ilgi göstermektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine

yönelik yapılan araştırmalar alana özgü alt disiplinler de doğurmaktadır. Buna bağlı olarak konuyla ilgili alanyazın giderek zenginleşmektedir.

Farklı uyruklara mensup ve ilkokuldan yetişkinliğe kadar her yaştan yabancıların Türkçe öğrenme amaçları da değişiklik göstermektedir. Bu nedenle, konunun her yönüyle araştırılması ve ulaşılan sonuçların uygulamada dikkate alınması gerekmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili alanyazın incelendiğinde, bu alanın çeşitli yönleriyle araştırmalara konu olduğu görülmektedir. Demircan (1982), Mert (2002), Erdem (2009), Kahriman ve arkadaşları (2013), Göçer ve arkadaşları (2016) yabancılarla Türkçe öğretimi ile ilgili makale, kitap, tebliğ ve tezleri içeren kaynakça denemeleri yapmışlardır. Erdem ve arkadaşlarının (2015) 2000-2014 yılları, Biçer'in (2017) 2010-2016 yılları, çevirme ve Koçak (2018)'ın 2015-2017 yılları arasında yayınlanmış bilimsel makaleleri değerlendirdiği çalışmaları ile Büyükikiz'in (2014) 1981-2012 yılları, Ercan'ın (2014) 1989-2013 yılları, Küçük ve Kaya'nın (2018) 2010-2017 yılları, Türkben'in (2018) 1985-2017 yılları, elebi ve arkadaşlarının (2019), şeref ve Karagöz'ün (2020) 2009-2019 yılları arasında tamamlanmış olan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili lisansüstü tezleri analiz ettiği çalışmalarına alanyazından ulaşılabilmektedir. Yabancılarla Türkçe öğretimi alanı son yıllarda önemli bir araştırma alanı hâline gelmiştir. Buna bağlı olarak alanla ilgili araştırmalar giderek artmaktadır (Biçer, 2017; Özçakmak, 2017). Alanla ilgili bahsedilen çalışmaların örneklemleri incelendiğinde, 2015 ile 2020 yılları arasında tamamlanmış lisansüstü tezlerin bütüncül bir bakış açısıyla incelenip araştırma eğilimlerinin hâlihazırda ortaya konulmadığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik 2015-2020 yılları arasında hazırlanmış lisansüstü tezlerin belirlenmesinin ve araştırma eğilimleri bakımından analiz edilmesinin fayda sağlayacağı düşünölmektedir.

1.1.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, 2015-2020 yılları arasında hazırlanmış yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDOTÖ) alanı ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezlerinin araştırma eğilimlerini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, YÖK Tez Merkezi'nde bulunan 2015-2020 yılları arasında hazırlanmış yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezleri taranmış, araştırmanın alt problemlerine göre değerlendirilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- 1) YDOTÖ lisansüstü tezlerinin araştırma konularının yıllara göre dağılımı nasıldır?
- 2) YDOTÖ lisansüstü tezlerinin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
- 3) YDOTÖ lisansüstü tezlerinin araştırma yönteminin yıllara göre dağılımı nasıldır?
- 4) YDOTÖ lisansüstü tezlerinin konularının araştırmanın yöntemine göre dağılımı nasıldır?
- 5) YDOTÖ lisansüstü tezlerinin veri toplama araçlarının yöntemine göre dağılımı nasıldır?
- 6) YDOTÖ lisansüstü tezlerinin örnekleme türünün seçilme sıklıkları nasıldır?

2.YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Modeli

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik lisansüstü tezlerin incelendiği bu çalışmada, içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yöntemi, nitel araştırmalarda kullanılır. Nitel araştırmalarda veriler teker teker okunur, kod ve kategorilere ayrılır ve bu şekilde araştırma sonuçlarının sunulması sağlanır (Merriam, 1998, s.58). İçerik analizi de “belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir” (Büyüköztürk ve diğ. 2013, s.250). “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.227). Dolayısıyla içerik analizi yöntemi, bir alanda yapılmış olan araştırmaların değerlendirilmesine imkân tanır. Çalık ve Sözbilir (2014) içerik analizi araştırmalarını üçe ayırır: meta-analiz, meta sentez (tematik) ve betimsel içerik analizi. Araştırma yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik tezlerin araştırma eğilimlerini belirlemeyi amaçlandığından betimsel içerik analizine uygundur. Bu doğrultuda, 2015-2020 yılları arasında hazırlanmış olan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezlerinin araştırma eğilimleri var olan şekli ile gerçekçi ve bütüncül biçimde değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

2.2. Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağı YÖK Tez Merkezi’nden alınmıştır. Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili lisansüstü tezler veri kaynağını oluşturduğundan ana dili olarak Türkçe öğretimine yönelik lisansüstü tezler kapsam dışında tutulmuştur. Veri kaynağını elde etmek için YÖK Tez Merkezi web sayfasındaki arama kısımlarına belirlenen anahtar kelimeler yazılmıştır. Tez tarama sürecinde arama kısımlarına; *yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yabancılara Türkçe öğretimi, TÖMER, kültür aktarımı, iki dillilik, yabancı dil, Türkçe, Türkçe öğretimi, Türkçe öğretmeni / okutmanı, okuma, dinleme, konuşma, yazma, dil bilgisi, söz varlığı, kelime serveti* anahtar kelimeleri ve ilgili ana bilim dalları yazılmıştır / seçilmiştir. Ayrıca 2015-2020 arası yıl kısıtlaması konulmuş ve izinli tezler dikkate alınmıştır. Tarama sonucunda toplam 1724 yüksek lisans ve doktora tezi tespit edilmiştir. Tespit edilen yüksek lisans ve doktora tezleri üzerinde yapılan kontrol ve tasnifler sonucunda, tez adı ve içeriğinde belirlenen anahtar kelimeler olmasına veya ilgili ana bilim dalı yazılmasına karşın yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili olmayan yüksek lisans ve doktora tezleri için uzman görüşü (n=2) alınmıştır. Uzman görüşüne dayanarak yüksek lisans ve doktora tezleri veri havuzundan çıkarılmıştır. Bu işlemin sonucunda toplam 1184 yüksek lisans ve doktora tezi veri kaynağından çıkartılmış ve geriye 540 yüksek lisans ve doktora tezi kalmıştır. Bu ölçütlere göre belirlenen tezlerden yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili olanlar veri kaynağına alınmıştır. Tarama sonucunda belirlenen tezlerin yıllara göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1. YDOTÖ ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezlerinin dağılımı

Yıl	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
2015	48	14	62
2016	44	10	54
2017	47	11	58
2018	81	15	96
2019	153	19	172
2020	83	15	98
	456	84	540

Tablo 1’den anlaşılacağı üzere veri kaynağında, 456’sı yüksek lisans ve 84’ü doktora tezi olmak üzere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili toplam 540 lisansüstü tez yer almaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama sürecinde doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, alanyazında “araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren, yazılı ve görsel materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.187-188) şeklinde açıklanmaktadır. Araştırma veri kaynağındaki lisansüstü tezlerin elektronik dokümanlarına YÖK Tez Merkezi’nin resmî ağ sitesi üzerinden erişilmiştir. Veri kaynağından alt problemlere yönelik verileri toplamak için *Tez Sınıflama Formu* kullanılmıştır. Bu formda yıl, tür, üniversite, konu, yöntem ve veri toplama araçları, örneklem başlıkları bulunmaktadır. Formun geçerliği test etmek için yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışmaları olan uzmanların (n=2) görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda, form (20 tez üzerinde) pilot uygulamaya tabi tutulmuştur. 2 Türkçe öğretmeni tarafından pilot uygulama verileri forma ayrı ayrı işlenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin forma veri girişleri araştırmacılar dışındaki bir uzman tarafından karşılaştırılmıştır. Bu işlemler sonrasında form veri toplama sürecinde yeterli olacağı görülerek uygulamaya geçilmiştir.

Veri kaynağındaki tezlerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi, “belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır.” (Çalık ve Sözbilir, 2014, s.34). Betimsel analiz kodlama, sınıflama ve tanımlama işlemleri ile gerçekleştirilir (Glesne, 2012). Bu işlemlere uygun olarak araştırmada da tezlerin ortak özellikleri tanımlanmıştır. Veriler SPSS 16.0 programı kullanılarak kodlanmıştır. Veri analizinde her bir lisansüstü tez yıl, tür, konu ve hazırlandığı üniversite, yöntemi, örneklem türü ve veri toplama araçlarına göre sınıflandırılmıştır. Ulaşılan veriler, frekans ve yüzde tekniklerinden yararlanılarak yorumlanmıştır.

3.BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDOTÖ)’ne yönelik yüksek lisans ve doktora tezleri alt problemler açısından incelenmiş ve elde edilen bulgular tablolar hâlinde sunulmuştur.

3.1. Araştırma konularının yıllara göre dağılımı

Veri kaynağındaki YDOTÖ ile ilgili tezlerin araştırma konuları tespit edilmiş ve yıllara göre tasnif edilmiştir. YDOTÖ tezlerinin konu dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2. Araştırma konularının yıllara göre dağılımı

Konu	Yıl							Tür		Toplam		
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	YL	Doktora		f	%	
	f	f	f	f	f	f	f	%	f			%
Söz varlığı	7	9	7	12	31	20	73	13,52	13	2,41	86	15,93
Yazma eğitimi	6	9	15	13	18	12	62	11,48	11	2,04	73	13,52
Dil bilgisi öğretimi	2	6	6	7	15	3	34	6,30	5	0,93	39	7,22
Konuşma eğitimi	3	2	3	9	11	10	32	5,93	6	1,11	38	7,04
Duyuşsal unsurlar (Tutum, ilgi, algı, motivasyon vb.)	6	3	2	6	15	6	31	5,74	7	1,30	38	7,04
Sorunlar	3	7	2	9	6	8	30	5,56	5	0,93	35	6,48
Kültür aktarımı	5	-	2	7	12	6	27	5,00	5	0,93	32	5,93
Metin uyarlama	2	1	3	7	11	7	31	5,74	0	0,00	31	5,74
Ders kitapları (Görseller, dil becerilerine uygunluk, karşılaştırma gibi)	1	2	1	7	15	4	26	4,81	4	0,74	30	5,56
Okuma eğitimi	7	1	5	5	5	5	23	4,26	5	0,93	28	5,19
Strateji, yöntem ve teknik	4	2	2	1	11	1	17	3,15	4	0,74	21	3,89
Araç-gereç ve materyal	4	4	3	3	3	2	18	3,33	1	0,19	19	3,52
Dinleme eğitimi	3	1	2	6	3	2	15	2,78	2	0,37	17	3,15
Ölçme ve değerlendirme	5	4	2	-	5	-	12	2,22	4	0,74	16	2,96
Öğretim programı	1	1	1	2	2	4	6	1,11	5	0,93	11	2,04
İhtiyaç analizi	-	-	1	-	4	2	6	1,11	1	0,19	7	1,30
Etkinlik	-	-	1	-	3	1	4	0,74	1	0,19	5	0,93
Sözlük	-	2	-	-	1	2	4	0,74	1	0,19	5	0,93
Yabancılara Türkçe öğretimi tarihi	2	-	-	1	-	1	1	0,19	3	0,56	4	0,74
Öğretmen eğitimi	1	-	-	1	-	1	2	0,37	1	0,19	3	0,56
Literatür analizi	-	-	-	-	1	1	2	0,37	0	0,00	2	0,37
Toplam	62	54	58	96	172	98	456	84,44	84	15,56	540	100,00

Tablo 2 incelendiğinde, veri kaynağında en fazla söz varlığı ($f=86$) ile ilgili çalışma konularını içeren tezin yer aldığı görülmektedir. İkinci sırada yazma eğitimi ($f=73$) ve üçüncü sırada ise dil bilgisi öğretimi ($f=39$) ile ilgili çalışma konularının geldiği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra hazırlanan tezlerde en az işlenen konuların sırasıyla literatür analizi ($f=2$), öğretmen eğitimi ($f=3$) ve yabancılara Türkçe öğretimi tarihi ($f=4$) olduğu belirlenmiştir.

Bu bulguya göre, YDOTÖ ilgili lisansüstü tezlerde konu bakımından çeşitlilik gözlenmektedir. Ancak söz varlığı ve yazma eğitimi alanları araştırmacılar tarafından daha çok tercih edilmiş ve bu alanlara dair konular daha fazla incelenmiştir. Bununla beraber dil bilgisi ($f=39$) ve konuşma öğrenme alanı ($f=38$) ile ilgili çalışmaların da oldukça fazla olması diğer önemli bulgulardandır. Belirlenen konu temaları birbiri ile ilişkisi açısından değerlendirildiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde esas alınan başta yazma olmak üzere, sırayla konuşma (sözlü üretim-etkileşim), okuma ve dinleme / izleme öğrenme alanlarına yönelik belirli düzeyde araştırma eğiliminin olduğu söylenebilir. Ancak özellikle dinleme becerisinin geliştirilmesine dair konuların az tercih edilmesi dikkat çekmektedir.

YDOTÖ ile ilgili belirlenen konu temalarına kaynaklık eden lisansüstü tezlerden birer örneğe aşağıda yer verilmiştir:

Konu	Örnek Tezler
Söz varlığı	Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan hikâye kitaplarının söz varlığı açısından değerlendirilmesi: Yunus Emre Enstitüsü Çocuk Hikâyeleri Dizisi örneği (A1-A2)
Yazma eğitimi	Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Somalili öğrencilerin yazma becerileri ve yazma kaygıları üzerine bir inceleme
Dil bilgisi öğretimi	Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde fiilimsilerin incelenmesi
Konuşma eğitimi	Yabancılar uzaktan Türkçe öğretiminde konuşma becerisini geliştirme ve karşılaşılan sorunlar
Duyuşsal unsurlar (Tutum, ilgi, algı, motivasyon vb.)	TÖMER'de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin kaygı düzeyleri
Sorunlar	Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Arap öğrencilerin Türkçeyi öğrenme durumları ve karşılaştıkları sorunlar
Kültür aktarımı	Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan kitaplarda kültür aktarımı
Metin uyarlama	Ömer Seyfettin'in hikâyelerinin yabancılar Türkçe öğretiminde A1-A2 seviyesine uyarlanması
Ders kitapları (Görseller, dil becerilerine uygunluk, karşılaştırma gibi)	Yabancılar Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitaplarının incelenmesi
Okuma eğitimi	Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akıcı okuma: Durum çalışması
Strateji, yöntem ve teknik	İkinci dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilere yönelik kullanılan yaklaşımlar ve yöntemler
Araç-gereç ve materyal	Taşınabilir cihazlar aracılığıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi uygulamalarının belirlenmesi, sınıflandırılması ve öğrenci kazanımlarına ilişkin öğrenci değerlendirmeleri
Dinleme eğitimi	Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'ne göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme düzeyleri
Ölçme ve değerlendirme	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme
Öğretim programı	Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programının yenilenmiş bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi
İhtiyaç analizi	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyaçlarının belirlenmesi: Belarus örneği
Etkinlik	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Avrupa Ortak Başvuru Metnine dayalı etkinlik tasarımı
Sözlük	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde b1 seviyesi için materyal olarak sözlük geliştirme
Yabancılar Türkçe öğretimi tarihi	Osmanlı Döneminde İngilizlere Türkçe öğretimi
Öğretmen eğitimi	Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerinin algılanan mesleki gelişim ihtiyaçlarının değerlendirmesi
Literatür analizi	Yabancılar Türkçe öğretimi konusunda Türkçe yayımlanmış bilimsel çalışmaların bibliyografyası ve doktora tezlerinin diller için Avrupa ortak başvuru metni bağlamında analizi

3.2. Tezlerin üniversitelere göre dağılımı

Veri kaynağındaki YDOTÖ tezlerinin çalışma konularının üniversitelere göre dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3. Tezlerin üniversitelere göre dağılımı

Üniversiteler	f	Üniversiteler	f
1. Gazi Üniversitesi	64	33. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	3

2. Hacettepe Üniversitesi	61	34. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi	3
3. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	49	35. Adıyaman Üniversitesi	3
4. İstanbul Üniversitesi	37	36. Dicle Üniversitesi	3
5. Sakarya Üniversitesi	26	37. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	2
6. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	25	38. Giresun Üniversitesi	2
7. Dokuz Eylül Üniversitesi	24	39. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	2
8. Atatürk Üniversitesi	19	40. Ordu Üniversitesi	2
9. Gaziosmanpaşa Üniversitesi	19	41. Bartın Üniversitesi	2
10. Yıldız Teknik Üniversitesi	16	42. Trakya Üniversitesi	2
11. Marmara Üniversitesi	12	43. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1
12. Mustafa Kemal Üniversitesi	11	44. Süleyman Demirel Üniversitesi	1
13. Kırıkkale Üniversitesi	10	45. Dumlupınar Üniversitesi	1
14. Akdeniz Üniversitesi	10	46. Afyon Kocatepe Üniversitesi	1
15. Abant İzzet Baysal Üniversitesi	9	47. Karadeniz Teknik Üniversitesi	1
16. Ankara Üniversitesi	9	48. Düzce Üniversitesi	1
17. İnönü Üniversitesi	8	49. Trabzon Üniversitesi	1
18. Başkent Üniversitesi	8	50. Siirt Üniversitesi	1
19. Erciyes Üniversitesi	7	51. Anadolu Üniversitesi	1
20. Gaziantep Üniversitesi	7	52. Adnan Menderes Üniversitesi	1
21. Ondokuz Mayıs Üniversitesi	7	53. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	1
22. Uşak Üniversitesi	6	54. Mevlana Üniversitesi	1
23. Necmettin Erbakan Üniversitesi	6	55. Selçuk Üniversitesi	1
24. Uludağ Üniversitesi	6	56. Osmaniye Korkut Ata Üni.	1
25. Boğaziçi Üniversitesi	6	57. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	1
26. Çukurova Üniversitesi	6	58. Girne Amerikan Üniversitesi	1
27. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	5	59. Kocaeli Üniversitesi	1
28. Mersin Üniversitesi	5	60. Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi	1
29. Bülent Ecevit Üniversitesi	5	61. İstanbul Arel Üniversitesi	1
30. Pamukkale Üniversitesi	4	62. İstanbul Aydın Üniversitesi	1
31. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	4	63. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	1
32. Fırat Üniversitesi	3	64. Çağ Üniversitesi	1

2015-2020 yılları arasında YDOTÖ yönelik 64 farklı üniversitede lisansüstü tezin hazırlandığı tespit edilmiştir. Tablo 3'te de görüleceği üzere, en fazla tez sırasıyla Gazi Üniversitesi ($f=64$), Hacettepe Üniversitesi ($f=61$) ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde ($f=49$) hazırlanmıştır. Buna karşın YDOTÖ öğretimine yönelik 22 farklı üniversitede sadece 1 lisansüstü tezin hazırlandığı görülmektedir. YDOTÖ öğretimine yönelik 64 farklı üniversitede lisansüstü tez hazırlanması, bu araştırma alanının önemini göstermektedir.

3.3. Araştırma yöntemi tercihinin yıllara göre dağılımı

Veri kaynağındaki YDOTÖ tezlerinin araştırma yöntemlerine ilişkin dağılım Tablo 4'te gösterilmektedir:

Tablo 4. Araştırma yönteminin yıllara göre dağılımı

Yıl	Araştırma Yöntemi		
	Nitel	Nicel	Karma
2015	36	12	14
2016	36	8	10
2017	41	9	8
2018	71	14	11
2019	120	31	21

2020	62	18	18
Toplam	366	92	82

Tablo 4 incelendiğinde, YDOTÖ yönelik tezlerde en fazla nitel ($f=366$) araştırma yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Bu bulguyu nicel ($f=92$) ve karma ($f=82$) yöntemin izlediği tespit edilmiştir. Araştırma yöntemi tercihinin yıllara dağılımına bakıldığında, hem nitel ($f=120$) hem nicel ($f=31$) hem de karma ($f=21$) yöntemle en fazla tezin 2019 yılında hazırlandığı anlaşılmaktadır. 2019 yılındaki lisansüstü tez sayısında belirgin bir farklılık görülmektedir. Bu bulgu üzerinde, söz konusu döneme özgü bir araştırma eğiliminin ve lisansüstü eğitim sürelerinde yaşanan değişikliğin etkili olduğu söylenebilir.

3.4. Araştırma konularının yönetime göre dağılımı

Veri kaynağındaki YDOTÖ tezlerinin çalışma konularının yönetime göre dağılımı Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5. Araştırma konularının yönetime göre dağılımı

Konu	Araştırma Yöntemi		
	Nitel	Nicel	Karma
Söz varlığı	62	12	12
Yazma eğitimi	41	16	16
Dil bilgisi öğretimi	32	5	2
Konuşma eğitimi	22	11	5
Duyuşsal unsurlar (tutum, ilgi, algı, motivasyon vb.)	10	20	8
Sorunlar	31	1	3
Kültür aktarımı	28	-	4
Metin uyarlama	31	-	-
Ders kitapları	28	1	1
Okuma eğitimi	14	9	5
Strateji, yöntem ve teknik	9	5	7
Araç-gereç ve materyal	15	1	3
Dinleme eğitimi	8	5	4
Ölçme ve değerlendirme	9	3	4
Öğretim programı	9	-	2
İhtiyaç analizi	2	2	3
Etkinlik	4	1	-
Sözlük	4	-	1
Yabancılara Türkçe öğretimi tarihi	4	-	-
Öğretmen eğitimi	1	-	2
Literatür analizi	2	-	-
Toplam	366	92	82

Veri kaynağındaki YDOTÖ tezlerinde nitel araştırma modelleri kullanılarak en fazla söz varlığı ($f=62$) üzerine çalışıldığı, bunu yazma eğitimi ($f=41$), dil bilgisi öğretimi ($f=32$), metin uyarlama ($f=31$) ve sorunlar ($f=31$) ile ilgili konuların izlediği tespit edilmiştir. Diğer taraftan hazırlanan tezlerde nicel araştırma modelleri kullanılarak en çok duuşsal unsurlar (tutum, ilgi, algı, motivasyon vb.) ($f=20$) sonrasında yazma eğitimi ($f=16$), söz varlığı ($f=12$) ve konuşma eğitimi ($f=11$) konularının çalışıldığı görülmektedir. Karma yöntemle ilgili ise en fazla yazma eğitimi ($f=16$), söz varlığı ($f=12$) ve duuşsal unsurları (tutum, ilgi, algı, motivasyon vb.) ($f=8$) konu alan çalışmaların yapıldığı belirlenmiştir.

3.5. Veri toplama araçlarının yöntemle göre dağılımı

Veri kaynağındaki YDOTÖ tezlerinin veri toplama araçlarının yöntemle göre dağılımı aşağıda Tablo 6'da gösterilmiştir:

Tablo 6. Veri toplama araçlarının yöntemle göre dağılımı

Veri Toplama Araçları	Araştırma Yöntemi			
	Nitel	Nicel	Karma	<i>f</i>
Doküman	282	12	21	315
Görüşme formu	71	-	59	130
Başarı testi	13	31	36	80
Kişisel bilgi formu	25	32	17	74
Anket	36	16	19	71
Duyuşsal (tutum, ilgi, algı, motivasyon, kaygı, öz yeterlilik) ölçekler	3	32	21	56
Gözlem formu	24	-	3	27
Değerlendirme Formları	6	12	8	26
Video ve ses kaydı	17	1	7	25
Günlük	11	-	6	17
Rubrik	3	5	7	15
Öğrenci ürün dosyası	4	-	-	4
Diğer veri toplama araçları	-	8	5	13

Tablo 6'da, veri kaynağındaki YDOTÖ tezlerinin birden fazla veri toplama aracı kullanılarak hazırlandığı görülmektedir. Hazırlanan lisansüstü tezlerde veri toplama sürecinde en fazla doküman ($f=315$), görüşme formu ($f=130$) ve başarı testinden ($f=80$) yararlanıldığı belirlenmiştir.

Bulgulara göre, nitel çalışmalarda en fazla doküman ($f=282$), görüşme formu ($f=71$) ve anket ($f=36$) kullanılmıştır. Bunun yanı sıra nitel araştırmalarda en az duyuşsal (tutum, ilgi, algı, motivasyon, kaygı, öz yeterlilik) ölçekler ($f=3$), rubriklerden ($f=3$) ve öğrenci ürün dosyasından ($f=4$) faydalandığı bulgular arasındadır. Doküman ve görüşme formu gibi araçlara başvurulması nitel yaklaşımın doğasına uygun bir veri toplama sürecinin işletildiğini göstermektedir. Veri kaynağındaki tezlerde daha çok nitel araştırma modellerinin kullanılması bu araçlardan sıklıkla yararlanılmasını açıklamaktadır. Nicel araştırmalarda ise, en fazla duyuşsal (tutum, ilgi, algı, motivasyon, kaygı, öz yeterlilik) ölçekler ($f=32$), kişisel bilgi formu ($f=32$) ve başarı testi ($f=31$) kullanılmıştır. Bununla beraber nicel araştırmalarda görüşme formu, gözlem formu, günlük ve öğrenci ürün dosyasının kullanılmadığı tespit edilmiştir. Nitekim görüşme formu, gözlem formu, günlük ve öğrenci ürün dosyası gibi araçlara nitel araştırmalarda; başarı testi, tutum, motivasyon, kaygı ölçeklerine ise nicel araştırmalarda sıklıkla başvurulmaktadır.

Karma araştırmalarda ise en fazla görüşme formu ($f=59$), başarı testi ($f=36$) ve duyuşsal (tutum, ilgi, algı, motivasyon, kaygı, öz yeterlilik) ölçeklerin ($f=21$) kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca karma yöntemde öğrenci ürün dosyasının kullanılmadığı, gözlem formu ve günlük gibi veri toplama araçlarının az kullanıldığı tespit edilmiştir.

Bu bulgu, YDOTÖ ile ilgili tezlerde konuya ilişkin var olan durumun farklı yönlerden irdelenmesine ve derinlemesine incelenmesine dair bir eğilimin olduğunu göstermektedir.

3.6. Çalışma grubuna / örnekleme göre tezlerin dağılımı

Veri kaynağındaki YDOTÖ tezlerinde tercih edilen çalışma grubu / örneklem sıklıkları Tablo 7’de gösterilmiştir:

Tablo 7. Çalışma grubu / örneklem türünün seçilme sıklıkları

Çalışma Grubu / Örneklem	N	%
TÖMER öğrencileri	261	46,44
Dokümanlar	214	38,08
Öğretmenler	43	7,65
Ortaokul öğrencileri	21	3,74
İlkokul öğrencileri	8	1,42
Lise öğrencileri	6	1,07
Yetişkinler	5	0,89
Akademisyenler	4	0,71
Toplam	562	100,00

Veri kaynağındaki YDOTÖ tezlerinde çalışma grubu ve örneklem düzeyi açısından çeşitliliğin söz konusu olduğu tespit edilmiştir. Tablo 7’de görüldüğü üzere, lisansüstü tezlerde en fazla TÖMER’lerde öğrenim gören öğrenciler üzerinde çalışılmıştır. Bunun dışında dokümanların ve ortaokul öğrencilerinin daha çok örnekleme alındığı belirlenmiştir. Buna karşın YDOTÖ ile ilgili tezlerde en az akademisyen, yetişkinler ve lise öğrencilerinin örneklem olarak tercih edildiği bulgular arasındadır.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

2015-2020 yılları arasında hazırlanmış yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezlerinin araştırma eğilimlerini belirlemenin amaçlandığı araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmada, 2015- 2020 yılları arasında 456’sı yüksek lisans ve 84’ü doktora olmak üzere 540 lisansüstü tezin hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Veri kaynağındaki tezlerin çoğunun 2019 yılında ($f=172$) hazırlanmış olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Eyüp (2020) de çalışmasında en çok araştırmanın 2019 yılında yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi tezlerini konu alan araştırmalarda son yıllarda bir artış olduğuna dair sonuçlara ulaşılmaması da bu sonucu desteklemektedir (Biçer, 2017; Boyacı ve Demirkol, 2018; Küçük ve Kaya, 2018; Çelebi, Ergül, Usta ve Mutlu, 2019; Maden, 2020).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili en fazla söz varlığı ($f=86$) ile ilgili çalışma konularını içeren lisansüstü tezin hazırlandığı tespit edilmiştir. Daha sonra yazma eğitimi ($f=73$) ve dil bilgisi öğretimi ($f=39$) ile ilgili konuların geldiği ulaşılan sonuçlar arasındadır. Alanyazında yer alan benzer araştırmalar ulaşılan sonucunu desteklemektedir. Örneğin; Turhan Tuna ve Özer (2019) inceledikleri tezlerde söz varlığı, dil bilgisi öğretimi ve materyal geliştirme konularının daha çok üzerinde durulduğunu tespit etmiştir. Küçük ve Kaya (2018) ise araştırmalarında kültür aktarımı, yazma, söz varlığı ve dil bilgisi konularının tezlerde daha çok yer bulduğunu ortaya koymuştur. Bununla beraber Çiftçi ve Coşkun (2017) da çalışmalarında tezlerde söz varlığı, sözlükler ve dil becerileri konularının daha çok işlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Veri kaynağındaki tezlerde en az işlenen konular ise literatüre

dair içerik analizi, öğretmen eğitimi ve yabancılara Türkçe öğretimi tarihi şeklinde sıralanmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili, 2015-2020 yılları arasında, 64 farklı üniversitede lisansüstü tez hazırlandığı tespit edilmiştir. Bulgulara göre en fazla tez sırasıyla Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde tamamlanmıştır. YDOTÖ'ne yönelik 64 farklı üniversitede lisansüstü tez hazırlanması, bu disiplinin önemsendiğini ve yaygın bir araştırma alanı hâline geldiğini göstermektedir. Alanyazındaki konuyla ilgili araştırmalar bu sonucu desteklemektedir (Alzubı, 2019; Büyükkiz, 2014; Türkben, 2018; Boyacı ve Demirkol, 2018; Küçük ve Kaya, 2018; Çelebi ve diğ., 2019).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili lisansüstü tezlerde en fazla nitel araştırma yönteminin ($f=366$) kullanıldığı belirlenmiştir. Daha sonra nicel ($f=92$) ve karma ($f=82$) yöntemle hazırlanan tezlerin geldiği görülmüştür. Konuyla ilgili alanyazında yer alan araştırmalarda da benzer sonuçlar görülmektedir (Bölükbaş Kaya, Golynskaia ve Dereli, 2019; Türkben, 2018; Çelebi ve diğ., 2019). YDOTÖ ile ilgili tezlerde nitel araştırma modelleri kullanılarak en fazla söz varlığı üzerine çalışıldığı, bunu yazma eğitimi ve dil bilgisi ile ilgili çalışma konularının izlediği tespit edilmiştir. Nicel araştırma modelleri kullanılarak ise, en çok duyuşsal unsurlar (tutum, ilgi, algı, motivasyon vb.) sonrasında yazma eğitimi üzerine çalışıldığı görülmüştür. Karma yöntem ise en fazla yazma eğitimi, söz varlığı ve duyuşsal unsurlar (tutum, ilgi, algı, motivasyon vb.) konu alan tezlerde kullanılmıştır.

Araştırmacıların yabancı dil olarak Türkçe öğretimi tezlerinin çoğunluğunda birden fazla veri toplama aracı kullandıkları görülmüştür. Hazırlanan lisansüstü tezlerde en fazla doküman ($f=315$), görüşme formu ($f=130$) ve başarı testi formu ($f=80$) kullanılmıştır. Nitel modellerle hazırlanan tezlerde en fazla doküman ve görüşme formundan yararlanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın nitel araştırmalarda en az duyuşsal ölçekler, rubrikler ve öğrenci ürün dosyasından faydalanıldığı tespit edilmiştir. Nicel modellerle hazırlanan tezlerde ise en fazla duyuşsal ölçeklerin, başarı testi ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bununla beraber nicel araştırmalarda görüşme formu, gözlem formu, günlük ve öğrenci ürün dosyasının kullanılmadığı belirlenmiştir. Konuyla ilgili araştırmalarla bu sonuç örtüşmektedir. Türkben (2018) çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi tezlerinde doküman, anket/test/ölçek ve görüşme formlarının veri toplama aracı olarak tercih edildiği sonucuna ulaşmıştır. Alzubı (2019) ise çalışmasında en fazla anket ve görüşme formunun veri toplama sürecinde kullanıldığını tespit etmiştir. Bununla birlikte YDOTÖ ile ilgili nitel çalışmalarda en fazla doküman, görüşme formu ve anket; nicel araştırmalarda ise en fazla başarı testi, duyuşsal ölçekler ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Doküman ve görüşme formu gibi araçlar nitel yaklaşımın doğasına uygun veri toplama araçlarıdır. Yine bu sonuç, YDOTÖ tezlerinde var olan durumun, bütüncül bir bakış açısıyla ve derinlemesine incelenmesinin öne çıktığına işaret etmektedir. Bu araçlara sıklıkla başvurulması ise, veri kaynağındaki tezlerde daha çok nitel araştırma modellerinin kullanılması ile açıklanabilmektedir. Aynı şekilde nicel araştırma yöntemi ile hazırlanan tezlerde de başarı testi ve duyuşsal ölçeklerin daha fazla tercih edilmesi de nicel araştırmanın gerekliliklerine uygundur.

Veri kaynağındaki yabancı dil olarak Türkçe öğretimi tezlerinde çalışma grubu veya örneklem düzeyi açısından çeşitlilik söz konusudur. Bulgulara göre, YDOTÖ tezlerinde en fazla TÖMER’de eğitim gören öğrenciler üzerinde çalışılmıştır. TÖMER dışında doküman ve öğretmenlerin daha çok örnekleme alındığı tespit edilmiştir. Buna karşın en az akademisyen, yetişkinlerin ve lise öğrencilerinin tezlerde örneklem olarak tercih edildiği görülmüştür. YDOTÖ ile ilgili lisansüstü tezlerinde örneklem olarak dokümanların çok fazla kullanılması, tezlerin çoğunluğunun nitel araştırma modelinde hazırlanması ile açıklanabilmektedir. Alanyazında yer alan konuyla ilgili araştırmalar da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Örneğin; Çelebi ve arkadaşları (2019) çalışmalarında, en fazla doküman ve yabancı uyruklu öğrencilerin; Türkben (2018) de dokümanların örnekleme daha çok seçildiğini tespit etmiştir.

Sonuç itibarıyla, 2015-2020 yılları arasında 64 farklı üniversitede yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili 456’sı yüksek lisans ve 84’ü doktora olmak üzere 540 lisansüstü tezin hazırlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca en fazla lisansüstü tez 2019 yılında hazırlanmıştır. Söz konusu tezlerin daha çok söz varlığı ile ilgili konuları tercih ettiği, ardından yazma öğrenme alanı ve dil bilgisi öğretimine yönelik konuların geldiği görülmüştür. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili lisansüstü tezlerin önemli bir kısmında nitel araştırma modellerinin tercih edildiği; buna bağlı olarak doküman ve görüşme formunun veri toplama aracı olarak sıklıkla kullanıldığı; nicel araştırma yöntemi izlenen tezlerde ise duyuşsal ölçekler ve başarı testinin tercih edildiği belirlenmiştir. Bununla birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili tezlerde örneklem olarak daha çok TÖMER’deki öğrencilerin; bunu dokümanların, öğretmenlerin ve ortaokul öğrencilerinin takip ettiği şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır.

5. ÖNERİLER

Ulaşılan sonuçlardan hareketle, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik lisansüstü çalışmalar için aşağıdaki önerilerde bulunabilir:

- Araştırma sonuçları, YDOTÖ tezlerin gerek konu gerekse örneklem açısından zengin olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte temel dil becerileri ile ilgili çalışmaların, yazma eğitimi hariç çok fazla olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, özellikle dinleme becerisi ile ilgili, öğretim sürecini destekleyecek çalışmalara ağırlık verilmelidir.
- YDOTÖ tezlerinde öğretmen eğitimi, sözlük ve etkinlik gibi konuların daha az tercih edildiği tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak yeni araştırmalarda bu konuların daha fazla tercih edilmesi önerilebilir.
- Teknoloji dil öğretiminde her geçen gün daha çok yer edinmektedir. Buna karşın YDOTÖ tezlerinde tercih edilen konular arasında dijital öğrenme araçlarına, açık ve uzaktan öğrenmeye ve diğer teknolojilere ilişkin tezlerin azlığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda teknoloji destekli çalışmaların artırılması gerekmektedir.
- YDOTÖ ile ilgili tezlerde daha çok nitel araştırma modellerinin kullanıldığı, nicel ve karma yöntemle desenlenen çalışmanın az olduğu belirlenmiştir. Konuyla ilgili yapılacak lisansüstü çalışmalarda deneysel modellerden de yararlanılmalıdır. Nitel araştırmalarla ortaya konulan sonuçlardan yola çıkarak YDOTÖ öğretimine dair yeni çözümler üretmek için uygulamalı araştırmalara ihtiyaç vardır. Ayrıca yeni

çalışmalarda, hem deneysel yönü olan hem de nitel veri toplama süreci içeren karma yöntem de tercih edilebilir.

KAYNAKLAR

- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Alzubı, A. (2020). Uluslararası öğrenciler ile ilgili lisansüstü tezlerin yapısal incelemesi. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 4(2), 44-57.
- Biçer, N. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makaleler üzerine bir analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27), 237-245.
- Boyacı S. ve Demirkol, S. (2018). Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 512-531.
- Bölükbaş Kaya, F., Golynskaia, A. ve Dereli, K. (2019). Türkçe eğitimi üzerine yabancı öğrencilerce yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1052- 1067.
- 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.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Council of Europe (CEFR) (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çelebi, C., Ergül, E., Usta, B., ve Mutlu. M. (2019). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanmış lisansüstü tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(3), 39-52.
- Çevirme, H., ve Koçak, S. (2018). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde 2015-2017 yılları arasında yapılan akademik makalelerdeki eğilimler. *Current Database in Education* (Ed. Ş. Gerçek), Vol. 20 içinde (s.163-174). London: IJOPEC Publication Limited.
- Çiftçi, Ö. ve Coşkun, H. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmaların farklı değişkenlere göre tasnifi. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 17, 205 - 214.
- Demircan, Ö. (1982). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve bir kaynakça denemesi: Yabancı dil öğretim sorunları, gözlemler, öneriler*, s. 115-125, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- 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.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-937

- Erdem, M. D., Gün, M., Şengül, M. ve Özkan, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yazılmış bilimsel makalelerde geçen anahtar sözcüklere ilişkin bir içerik analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(41), 213-237.
- Eyüp, B. (2020). Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin eğilimleri: bir içerik analizi (2000-2019). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 536-558.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. Ed: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göçer, A., Çaylı, C. ve 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.
- Karakuş, İ. (2006). *Atatürk dönemi eğitim sisteminde Türkçe öğretimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Küçük, S., ve 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.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from case study research in education*. USA: JB Printing.
- Mert, O. (2002). Türkçe'nin eğitim ve öğretimi üzerine bir bibliyografya denemesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiye Araştırmaları Dergisi*, 19, 349-381.
- Özçakmak, H. (2017). Türkçe eğitimi lisansüstü araştırmalarında yeni yönelimler (2011-2015). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1607-1618.
- Şeref, İ., ve 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.
- Tuna, S. T. ve. Özer, H. (2019). Yabancılar Türkçe öğretimi konusunda yayımlanmış bilimsel çalışmalar üzerine bir inceleme. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 81-98.
- Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2464-2479.
- Türkiye Maarif Vakfı (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. İstanbul: Bayem Ajans.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Atıf İçin/ For Citation: Maden, S. ve Önal, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(1), 42-56.

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ TEMEL LABORATUVAR FEN BİLGİLERİNİN ÖLÇÜLMESİNE YÖNELİK BAŞARI TESTİ GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ANALİZLERİ*

Mevlüde Gülçin HANÇER**, Nilay AYDOĞAN***, Özlem ÇANKAYA****

Makale Geliş Tarihi: 09.12.2020

Makale Kabul Tarihi: 29.05.2021

Özet

Bu araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının temel laboratuvar fen bilgilerinin ölçülmesine yönelik geçerli ve güvenilir bir başarı testi geliştirmektir. Araştırmada kesitsel desenli tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programındaki 125 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak tarafımızca geliştirilen ‘Temel Fen Laboratuvarı Başarı Testi’ kullanılmıştır. Test geliştirme sürecine uygun olarak geliştirilen ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik analizleri, pilot uygulamadan sonra TAP madde ve test analiz programı ile yapılmıştır. Analiz sonucuna göre yapılan düzenlemelerden sonra yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir bir başarı testi elde edilmiştir. Test son haliyle, 10 adet fizik, 10 adet Kimya ve 10 adet de biyoloji laboratuvarına ait olmak üzere 30 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Başarı testi, fen bilgisi, temel laboratuvar

DEVELOPMENT OF A SUCCESS TEST FOR MEASURING BASIC LABORATORY SCIENCE KNOWLEDGE OF SCIENCE TEACHER CANDIDATES: VALIDITY AND RELIABILITY ANALYSIS

* Bu çalışma, 2019 yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı'nda tamamlanmış "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Temel Laboratuvar Fen Bilgilerinin Ölçülmesine Yönelik Başarı Testi Geliştirilmesi" başlıklı tezden üretilmiştir.

** Öğr., Şh. Tğm. Harun Kılıç Ortaokulu, ORCID: 0000-0002-4491-8679

*** Arş. Gör. Dr., İnönü Üniversitesi, nilay.aydogan@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5510-7804

**** Arş. Gör. Dr., İnönü Üniversitesi, ozlem.isikgil@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7407-2352

Abstract

The aim of this study is to develop a valid and reliable achievement test for measuring the basic laboratory science knowledge of pre-service science teachers. Cross-sectional pattern scanning method was used in the study. The universe of the study consists of 125 pre-service teachers who are studying in the Science Education Undergraduate Program in Inonu University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, in the 2018-2019 academic year. In the research, "Basic Science Laboratory Success Test" developed by us was used as a data collection tool. Validity and reliability analyzes of the measurement tool developed in accordance with the test development process were carried out with the TAP item and test analysis program after the pilot application. After the adjustments made according to the analysis results, a sufficiently valid and reliable success test was obtained. In its final form, the test consists of 30 multiple-choice questions, including 10 physics, 10 chemistry and 10 biology laboratories.

Keywords: Success test, science, fundamental laboratory

1. GİRİŞ

Günümüzde gelişen bilim ve teknoloji sayesinde yaşadığımız dünya oldukça hızlı bir şekilde değişmektedir. 21.yüzyıl artık bilgi çağı olmuştur. Yaşanan gelişmeler, yeni bilgi ve teknolojileri ortaya çıkarmakta ve bunlar da günlük hayatımızı etkilemektedir. Gelişen bilim ve teknolojiye uyum sağlamak ve gelişip kalkınmak isteyen toplumlar; araştıran, öğrenen, problem çözebilen, bilimsel düşünebilen, bilgi ve teknoloji üretebilen insanlar yetiştirmek istemektedir. Bu da ancak bu özelliklere sahip olan insanların yetiştirilmesiyle sağlanacaktır. Değişim sürecine uyum sağlamak ve kendine yer edinmek isteyen insanoğlu yeni kaynaklar yaratarak teknolojiye hâkim olma çabası içine girmiştir. Bilgiye değer veren, bilgiyi kullanmayı bilen ve üretebilen, bilgiyi arayan ve ulaşabilen, gelişen ve değişen toplumda bilgiyi uygun bir ortamda sınıflandırabilen, saklayabilen ve değerlendirebilen bir birey olarak yetiştirme eğilimine sahip insan toplulukları oluşturarak bilgi toplumunu oluşturmuşlardır (Numanoğlu, 1999; Yeşilorman, & Koç, 2014).

Bilginin ve bilgi edinmenin her geçen gün daha fazla önem kazandığı günümüzde, eğitim sistemimizdeki temel amaç; bilgilerin öğrencilere aynen aktarılmasından öte, onların bilgiye ulaşabilme becerilerini kazanmalarını sağlamak olmalıdır. Bu ise karşılaşılan sorunlarla ilgili problem çözebilmeyi, kavrayarak öğrenmeyi, bilimsel yöntem sürecine ait olan becerilere ve üst düzey bilişsel süreç becerilerine sahip olmayı gerektirir. Fen bilimleri dersi de bu becerilerin kazanıldığı derslerin başında gelir (Kaptan, 1998).

Fen bilimleri; doğayı ve doğada gerçekleşen olayları düzenli bir şekilde inceleme, henüz gözlenmemiş olayları tahmin etme gayretleri olarak tanımlanabilir (Kaptan ve Korkmaz, 1999). İnsanın kendisi ve yaşadığı çevresiyle ilgili olan bilgiler ve bu bilgileri sürekli bir şekilde yenileyip geliştiren bilgi elde etme yolları olarak tanımlanan fen bilimleri, çağımızdaki en kapsamlı bilim gruplarından (Morgil, 1989).

Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler sayesinde fen bilimlerine verilen önem gün geçtikçe artmaktadır. Fen bilimleri, toplumun tüm kesimini ilgilendiren ve hedef alan bir alandır. Bilim insanları, öğretmenler ve öğrenciler bu alanla ilgili yeterli ve doğru bilgiye sahip olduklarında istenilen başarıyı elde edebileceklerdir. Bilimin en önemli işlevi, bireylerin bilim okuryazarı olarak yetişmelerini sağlamaktır. Bilim okur-yazarı olan bireyler,

karşılaştıkları sorunlara daha somut ve akılcı çözüm getirebilirler. Bu sebeple fen bilimlerinin etkin ve verimli bir şekilde öğretilmesi oldukça önemlidir. Bu bağlamda, laboratuvar önemli bir işleve sahiptir (Kırpık & Engin, 2009).

Toplumlar günümüzdeki bilgi artışına uyum sağlamak, bilgi toplumu olabilmek, insanların niteliklerini artırmak ve kalkınmak istemektedir. İyi bir eğitim ve öğretim ile sağlanabilecek olan bu durum, fen bilimlerinde de ileri seviyede olmayı gerektirmektedir. Bilgi toplumlarında kendini geliştiren, yenileyen, evrensel düşünebilen ve sorgulama gücü yüksek bireylerin yetiştirilmesi okulların temel görevleri arasında yer almaktadır (Parlar, 2012).

Kaliteli bir eğitim sisteminde öğrencilerin her bilgiyi ezberlemesini gerektiren yöntemler yerine, onların eğitim-öğretim sürecine aktif olarak katılmalarının sağlandığı ve bilgileri kendilerinin elde ettiği yöntemler tercih edilmelidir. Öğrencilerin oldukça aktif olduğu bu yöntemlerle; eleştirel düşünen, sorgulayan, araştıran, hipotez kuran, kurduğu hipotezi deneylerle test eden bireyler yetiştirilir (Yılmaz, 2014).

Bilgi birikimi zamanla büyük değişiklikler gösterdiği için günümüzde fen öğretimindeki amaç, öğrenciye olabildiğince fazla bilgi aktarmak değildir. Teknolojik gelişmeler de artık istenilen tüm alanlardaki bilgilere ulaşmada kolaylık sağlamaktadır. Bu nedenle fen eğitim ve öğretiminde amaç öğrencilere tüm bilgileri öğretmekten ziyade; onlara bilimsel düşünme becerilerini kazandırmak, bazı temel kavramları vermek, günlük hayatta karşılaşılan sorunlarla bu temel kavramlar arasında ilişki kurdurabilmek ve öğrencilerin araştırmacı, yaratıcı, geliştirici özelliklere sahip olmasını sağlamak olmalıdır (Eken, 1999; Akt: Solmaz, 2007). Fen bilimlerinin deney, gözlem ve keşfetmeye önem vererek, öğrencilere soru sorma, araştırma becerilerini geliştirme, hipotez oluşturma ve sonuçları yorumlama fırsatı sunması, onu diğer bilimlerden ayıran en önemli özelliğidir (Kırpık & Engin, 2009).

Fen eğitim ve öğretiminde bu amaçları gerçekleştirebilmek için pek çok farklı yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Bunlardan bazıları; düz anlatım, soru-cevap, problem çözme, gösteri (demonstrasyon), gezi-gözlem, rol oynama (drama), tartışma ve laboratuvar yöntemidir (Solmaz, 2007). Fen eğitim ve öğretimindeki hedeflenen amaçların gerçekleştirilmesinde en etkili olan yöntemlerden biri laboratuvar yöntemidir. Laboratuvar yöntemi, fen ile ilgili olan bilgilerin laboratuvarında öğrencilerin kendi yaptıkları gözlem ve deneylerle öğrenilmesi demektir. Bu teknikte öğrenciler; öğretmen gözetiminde, gerekli olan malzemelerle deney yaparak fene ait beceriler edinirler (Kaptan, 1998). Laboratuvar, aynı zamanda eleştirel düşünme, muhakeme ve problem çözme gibi yeteneklerin geliştirilmesine önemli katkı sağlamaktadır. Bu nedenle laboratuvar çalışmaları, fen eğitimi için odak noktasıdır (Serin, 2002).

Deney yoluyla öğrenilen fen dersleri öğrencilerin doğal güdülerini uyandırır ve onları fen öğrenmede ısrarlı kılar. Eğitim ve öğretimde yaparak yaşayarak öğrenme esastır. Fen bilgisi derslerinin yaparak yaşayarak öğrenildiği yerler ise okullarda laboratuvarlardır (Akgün, 1999). Fen öğretiminde laboratuvarda yapılan deneyler öğrencilerin henüz bilmediklerini keşfetmelerini, çeşitli yollarla kazanılan bilgilerin doğruluğunu açık olarak görmeleri için yapılır. Deneyler yoluyla öğrenilen fen dersleri öğrencilerin güdülerini artırır. Onların fen öğrenmede ısrarlı olmalarını sağlar (Kaptan, 1998).

Laboratuvar ile fen öğretiminin, bireylere soru sormayı, sorunları tanımlamayı ve işbirliği yaparak çözüm aramayı öğretmesi bakımından, fen derslerinin iyi anlaşılması için laboratuvar eğitiminin şart olduğunu söyleyebiliriz (Ekici, Ekici & Taşkın, 2002; Kırpık & Engin, 2009).

Fen bilimleri öğretmeni, bilgiyi aktaran değil bilgiye ulaşma yollarını öğreten olmalı ve hedeflenen davranışların öğrencilere kazandırılabilmesi için laboratuvar ile ilgili yeterli bilgi ve becerilere sahip olmalıdır. Bu önemle, çalışmamızda fen bilgisi öğretmen adaylarının temel laboratuvar fen bilgilerinin ölçülmesinde ve yetersiz oldukları konuların belirlenmesinde kullanılabileceğini düşündüğümüz, geçerli ve güvenilir bir başarı testi geliştirmek amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Bu araştırmanın çalışma grubunu, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı'nda öğrenim görmekte olan öğretmen adayları; örneklemini ise, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı'nda 2, 3 ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan 125 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adayları 1. sınıfta Genel Biyoloji Laboratuvarı dersi almadıkları için örnekleme 1. sınıf öğrencileri çalışmaya katılmamıştır.

Çalışma grubu seçilirken, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin olan durumların seçilerek bu durumlar üzerinde araştırma yapılmasına olanak sağlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

2.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

2.1.1. Temel Fen Laboratuvarı Başarı Testi (TFLBT) Geliştirilmesi

Testin geliştirilme sürecinde; literatürde yer alan ve konuyla ilgili olan çalışmalar incelenmiştir. Bu incelemelerde; web siteleri, konuyla ilgili ders kitapları, kütüphane kaynakları, tezler ve makaleler kullanılmıştır. 2017-2018 ders dönemlerinde ortaokullarda okutulacak olan fen bilimleri dersine ait konular ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar incelenmiştir. YÖK Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı incelenerek, Genel Fizik I-II, Genel Kimya I-II, Genel Biyoloji I-II Laboratuvarı derslerinin içerikleri belirlenmiştir. 2017-2018 ders dönemlerine ait ortaokul fen bilimleri ders kitaplarındaki etkinlik ve deneyler ile çalışmanın örnekleme hitap edebilmek amacıyla İnönü Üniversitesi'nde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında laboratuvar derslerinde yapılacak deneylere ait detaylı bilgileri içeren deney kılavuzları incelenmiştir. Elde edilen verilerle 89 adet sorudan oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan test uzman görüşlerine gönderilmiş, gelen dönütlerle testten 44 soru çıkarılmış, gerekli düzeltmeler yapılmıştır ve test pilot uygulamaya hazır hale gelmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Testin pilot uygulaması, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı'nda 2, 3 ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan 125 öğretmen adayı ile yapılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

2.3.1. Pilot Uygulama

Pilot uygulamadan elde edilen veriler TAP (Test Analiz Programı) programı kullanılarak analiz edilmiş ve testin nihai hâli elde edilmiştir. Analiz sonucunda her madde için elde edilen ayırt edicilik değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Analiz sonucunda ayırt edicilik gücü, sıfır ve negatif olan maddeler elenip, kalanlar arasında madde güçlüğüne de bakılarak ayırt etme gücü en yüksek olan maddeler test için seçilmiştir (Küçükahmet, 2003). Yapılan analizler sonucunda ayırt edicilik ve güçlük değeri düşük olan maddeler testten çıkarılarak testin nihai hâli elde edilmiştir. Sonuç olarak 1, 2, 3, 4, 10 (fizik), 16, 18, 20, 21, 23 (kimya), 34, 35, 36, 37 ve 42. (biyoloji) maddeler testten çıkarılmıştır.

Tablo 1. Maddelerin ayırt edicilik değerlerine göre soruların sınıflandırılması

Ayırt edicilik değeri	Sorunun değerlendirilmesi	Sorunun kalitesi	Soru sayısı	Dahil edilen soru sayısı	Dahil edilen soru numarası
0,40 ve üzeri	Çok iyi soru	Mükemmel	10	10	6, 15, 28, 29, 31, 33, 39, 40, 41,44
0,30-0,39	İyi bir soru ancak geliştirilebilir	İyi	10	8	19, 25, 26, 30, 32, 35, 38, 42, 43, 45
0,20-0,29	Genel olarak düzeltilmeli	Geliştirilmeli	17	12	5, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 21, 22, 24, 27, 34, 36, 37
0,00-0,19	Normalde testten çıkartılmalı, ama düzeltilemeye çalışılabilir	Zayıf	7	0	1, 2, 3, 10, 18, 20, 23
Negatif değerler	Teste alınmamalı		1	0	4
Toplam			45	30	45

Madde güçlük indeksi, maddenin o gruba göre kolaylığı ya da zorluğu hakkında bilgi verir. Değerinin 1,00'e yaklaşması maddeyi grubun çoğunun doğru cevapladığını ve maddenin kolay olduğunu, 0,00'a yaklaşması ise maddeyi grubun çoğunun cevaplayamadığını ya da yanlış cevapladığını ve maddenin zor olduğunu gösterir (Kan, 2008). Pilot uygulamada testin ortalama güçlük indeksi 0,538'dir. Yine pilot uygulamada teste ait ortalama ayırt edicilik değeri 0,283 çıkmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. Temel fen laboratuvarı başarı testinin pilot uygulamasına ait tap analizi sonuçları

Madde sayısı	45
Katılımcı sayısı	125
Ortalama	28,71
Standart sapma	5,57
Varyans	31,02
Minumum puan	14,00
Maksimum puan	40,00
Skewness	-0,529
Kurtosis	0,333
Ortalama güçlük	0,538
Ortalama ayırt edicilik	0,283
KR 20	0,516

Testteki maddelerin aynı şeyi ölçmesi ve güvenilirliğin mükemmel yakın olması hâlinde KR 20 değeri 1'e yaklaşacak, aksi durumda ise 0'a yaklaşacaktır. Pilot uygulamadaki teste ait KR 20 değeri 0,516'dır.

2.3.1. Nihai Test

Testin son hâli soruların güçlük ve ayırt edicilik değerlerine bakılarak her bölümde 10 soru olacak şekilde düzenlenmiştir. Yapılan analizler ve işlemler sonucunda, çalışmanın ilk aşamasına yönelik olarak elde edilen nihai teste ait TAP analizi sonuçları "Bulgular ve Yorum" bölümünde yer almaktadır. 30 soru içeren "Temel Fen Laboratuvarı Başarı Testi", üç bölümden; 1. bölüm Genel Fizik Laboratuvarı dersine, 2. bölüm Genel Kimya Laboratuvarı dersine ve 3. bölüm ise Genel Biyoloji Laboratuvarı dersine ait sorulardan oluşmaktadır. TFLBT ve testin cevap anahtarı EK-1'de verilmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında TFLBT, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi sonunda araştırmanın çalışma grubuna uygulanmıştır.

3. BULGULAR

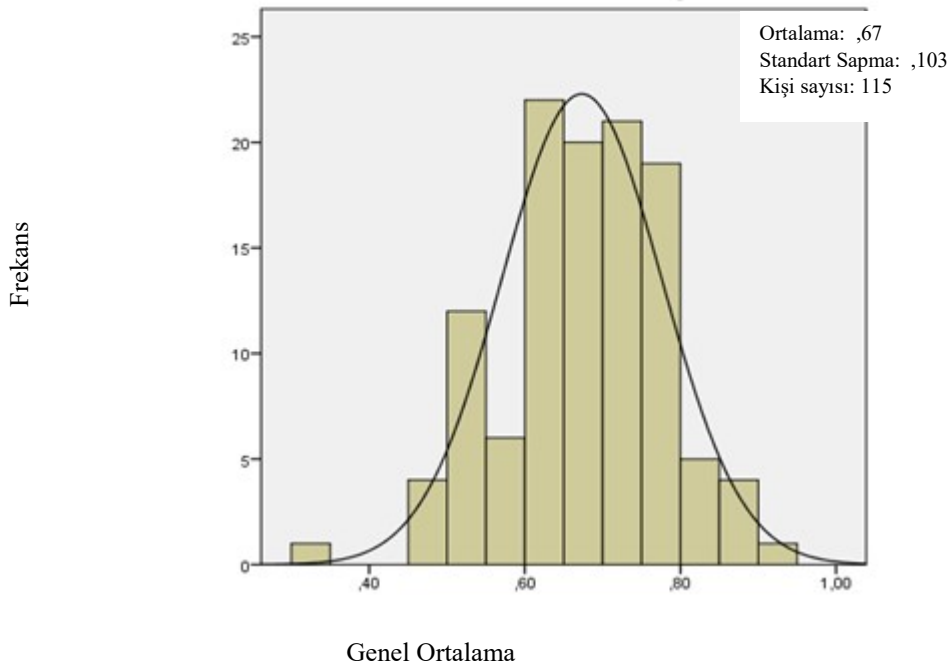
Temel fen laboratuvarı başarı testinin geliştirilme aşamasına ait analizlerde, TAP istatistik programından yararlanılmıştır. Programa veriler girilirken doğru cevaplara 1 puan, yanlış cevaplara 0 puan verilmiş; boş bırakılan soruların olduğu bölümlere ise puan girilmeden boşluk bırakılmıştır. Pilot uygulamada bu programla yapılan analiz sonucunda her maddeye ve testin geneline ait güçlük, ayırt edicilik ve KR 20 değerleri elde edilmiştir. Gerekli işlemler yapıldıktan sonra testte kalan 30 soru için TAP programı kullanılarak bir kez daha madde analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda uygun değerlere ulaşılmış ve nihai test elde edilmiştir.

Çalışmanın ikinci aşamasına yönelik olarak örnekleme uygulanan testten elde edilen sonuçların, analiz edilip çözümlenmesinde ise SPSS programı kullanılarak gerekli analizler yapılmıştır. Öncelikle elde edilen verilerde hatalı veri olup olmadığı incelenmiş, öğrencilerin boş bıraktıkları sorular için boşluklar ortalama değerler ile doldurulmuştur. Veriler içerisinde

uç değer olup olmadığına bakmak için her bir maddeye ait Z puanları hesaplanmış ve uç değerler olmadığı görülmüştür.

Sonraki aşamada adayların cevaplarından elde edilen puanların nasıl bir dağılım gösterdiklerine bakılmıştır. Koray ve Köksal (2009)'a göre; histogram grafiği (Şekil 1) normal dağılım gösteren, Skewness ve Kurtosis değerleri ± 1 aralığında olan, Kolmogorov ve Smirnov testinden elde edilen Z (Kolmogorov-Smirnov Z) ve P (Asymptotic Significance) değerleri 0,05'ten büyük olan veriler normal dağılım gösterir. Normal dağılıma karar vermek için bu durumların en az ikisi sağlanmalıdır.

Uygulanan testin ortalamasına ait Skewness değeri -0,363 ve Kurtosis değeri ise 0,551 olarak bulunmuştur. Bu değerler normalliğe uygun olarak -1 ile +1 değerleri arasındadır. Yine testin ortalama değeri için Z değeri 0,781 ve P değeri 0,575 olarak bulunmuştur. Bu değerler de normal dağılıma uygun olarak 0,05'ten büyüktür.



Şekil 1. Verilerin normal dağılımını gösteren histogram grafiği

TFLBT'nin Genel Fizik Laboratuvarı, Genel Kimya Laboratuvarı ve Genel Biyoloji Laboratuvarı bölümlerinin ortalama sonuçları ayrı ayrı incelendiğinde de dağılımların yine normal olduğu gözlenmiştir. Çünkü Skewness-Kurtosis değerleri ± 1 aralığında, Z ve P değerleri ise 0,05'ten büyüktür (Tablo 5).

Tablo 5. Genel fizik Laboratuvarı, Genel Kimya Laboratuvarı, Genel Biyoloji Laboratuvarı bölümlerinin ortalama puanları kullanılarak elde edilen değerler

	Skewness	Kurtosis	Z Değeri	P Değeri
Genel Fizik Laboratuvarı Testi Ortalaması	-0,045	0,388	1,133	0,153

Genel Kimya Laboratuvarı Testi Ortalaması	-0,427	0,320	0,919	0,367
Genel Biyoloji Laboratuvarı Testi Ortalaması	-0,678	0,253	1,267	0,081

Temel fen laboratuvarı başarı testi, fen bilgisi öğretmen adaylarının temel laboratuvara ait fen bilgilerini ölçmek amacıyla tarafımızca geliştirilmiştir. “Yöntem ve Teknik” bölümünde belirtilen test geliştirme işlemleri sonrasında elde edilen nihai teste ait TAP analizi sonuçları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 6. Temel fen laboratuvarı başarı testinin nihai hâline ait TAP analizi sonuçları

Madde sayısı	30
Katılımcı sayısı	125
Ortalama	23,61
Standart sapma	4,07
Varyans	16,59
Minumum puan	14,00
Maksimum puan	30,00
Skewness	-0,414
Kurtosis	-0,604
Ortalama Güçlük	0,558
Ortalama Ayırt edicilik	0,432
KR 20	0,679

Tablo 6’da verilenlere göre, TFLBT’ye ait ortalama güçlük değeri 0,558’dir. Bu değer bize nihai testin orta güçlükte bir test olduğunu göstermektedir. Yine Tablo 6’dan testin ortalama ayırt edicilik değerinin 0,432 olduğu görülmektedir. Bu değere göre test yeterli düzeyde ayırt ediciliğe sahiptir. Testten ayırt edicilik ve güçlük indeksi düşük olan maddelerin çıkarılmasıyla KR 20 değerinin pilot çalışmaya göre 0,679’a yükseldiği görülmektedir. Bu sonuca göre de test yeterli düzeyde güvenilirdir.

Tablo 7. Nihai teste verilen cevapların frekans ve yüzde değerleri

Soru	Doğru Cevap Veren		Yanlış Cevap Veren		Boş Bırakan	
	f	%	f	%	f	%
Fizik-1	48	41,7	60	52,2	7	6,1
Fizik-2	71	61,7	34	29,6	10	8,7
Fizik-3	56	48,7	56	48,7	3	2,6
Fizik-4	83	72,2	24	20,9	8	7,0
Fizik-5	66	57,4	48	41,7	1	0,9
Fizik-6	69	60,0	30	26,1	16	13,9
Fizik-7	78	67,8	25	21,7	12	10,4
Fizik-8	71	61,7	34	29,6	10	8,7
Fizik-9	62	53,9	40	34,8	13	11,3
Fizik-10	54	47,0	39	33,9	22	19,1
Kimya-1	87	75,7	28	24,2	-	-

Kimya-2	62	53,9	51	44,3	2	1,7
Kimya-3	81	70,4	29	25,2	5	4,3
Kimya-4	47	40,9	61	53,0	7	6,1
Kimya-5	75	65,2	39	33,9	1	0,9
Kimya-6	67	58,3	23	20,0	25	21,7
Kimya-7	76	66,1	37	32,2	2	1,7
Kimya-8	88	76,5	13	11,3	14	12,2
Kimya-9	72	62,6	18	15,7	25	21,7
Kimya-10	92	80,0	22	19,1	1	0,9
Biyoloji-1	70	60,9	30	26,1	15	13,0
Biyoloji-2	70	60,9	37	32,2	8	7,0
Biyoloji-3	87	75,7	28	24,3	-	-
Biyoloji-4	57	49,6	49	42,6	9	7,8
Biyoloji-5	81	70,4	28	24,3	6	5,2
Biyoloji-6	81	70,4	31	27,0	3	2,6
Biyoloji-7	86	74,8	25	32,2	4	3,5
Biyoloji-8	72	62,6	37	14,8	6	5,2
Biyoloji-9	65	56,5	40	34,8	10	8,7
Biyoloji-10	75	65,2	32	27,8	8	7,0

Tablo 7'ye göre öğretmen adaylarının yarıdan fazlası 30 maddelik Genel Fizik, Genel Kimya ve Genel Biyoloji Laboratuvarlarına ait başarı testinin 25 maddesine doğru cevap vermiştir. 2 soru hiç boş bırakılmazken kalan 28 soruya bazı öğretmen adayları cevap vermemiştir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

2017-2018 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı'nda öğrenim görmekte olan 125 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen bu çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının temel laboratuvar fen bilgi düzeylerini belirlenmek için kullanılacak bir başarı testi geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Pilot uygulamadan elde edilen verilere göre düzenlenen testin nihai haline; öğretmen adayları en yüksek oranda kimya sorularına (%74,7), daha sonra biyoloji sorularına (%70,1) ve en düşük oranda ise fizik sorularına (%65,8) cevap vermişlerdir. Bu durumun sebebi olarak; öğretmen adaylarının kimya laboratuvarı alanında daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmiş olabilecekleri, fizik dersi ve laboratuvarıyla ilgili olan konuların soyut olması (Bozkurt & Sarıkoç, 2008)(akt; Ayvacı & Bebek, 2018) ve öğrencilerin fizik dersine önyargıyla yaklaşıyor olmaları (İnaç & Tuksal, 2019) söylenebilir.

Testin fizik bölümünde en yüksek oranda (%72,2) doğru cevap verilen soru 'eğik düzlemde ivmeli hareket' konusundaki 4. sorudur. En yüksek oranda (%52,2) hata yapılan soru 'sabit süratli hareket' ile ilgili olan 1. soru, ve en çok boş bırakılan soru ise %19,1 oranı ile kondansatörde sığa değerinin hesaplandığı 10. sorudur.

Kimya bölümünde en yüksek oranda (%80,0) doğru cevap verilen soru 'saf ve saf olmayan maddeler' ile ilgili olan 10. soru; en yüksek oranda (%40,9) yanlış cevaplandırılan soru 'özkütle hesaplama' ile ilgili olan 4. soru ve en çok (%21,7) boş bırakılan sorular ise 'erime noktası' ve 'çözelti' konuları ile ilgili olan 6. ve 9. sorulardır.

Biyoloji bölümünde en yüksek oranda (%75,7) doğru cevap verilen soru 'hücre yapısının incelemesi, preparat hazırlanması' ile ilgili olan 3. soru; en yüksek oranda (%42,6) yanlış cevaplandırılan soru 'kan hücrelerinin incelenmesi' ile ilgili olan 4. soru ve en çok (%13,0) boş bırakılan soru ise 'mikroskop' konusundaki 1. sorudur.

Bir testin ortalama güçlülüğünün 0,50 civarında olması istenen bir durumdur (Karip, 2008). Geliştirdiğimiz başarı testinin güçlük değeri 0,558'dir. Bu değer bize orta güçlükte bir test olduğunu göstermektedir. Testin ayırt edicilik değeri 0,432 bulunmuştur, bu değer testin yeterli düzeyde ayırt ediciliğe sahip olduğunu gösterir (Taşpınar, 2004). Testin güvenilirlik hesaplamalarında KR-20 kullanılmış ve KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,679 olarak bulunmuştur. Bu sonuç geliştirilen testin yeterli düzeyde güvenilir olduğunu ve testte yer alan maddelerin birbirleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2007).

Öğrenciler fen ile ilgili kavramları daha iyi anlayabilmek için öğrendiklerini deneylerle pekiştirmelidirler. Bu sebeple öğrencilerin deney yapma yoluyla düşünmeye yönlendirilmesi gerekmektedir. Bu noktada ise laboratuvarların ne kadar önemli olduğu kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Laboratuvarlar, bilginin kullanıldığı aktif yerlerdir. Laboratuvar çalışmaları; eleştirel düşünmeyi, bilimi kavramayı, işlem yeteneklerini ve el ustalıklarını ilerleterek öğrencilerin bilgiyi kullanmalarını, yeni bir problemi nitelendirmelerini ve bir gözlem yapmalarını sağlamaktadır (Keskin-Geçer, 2018).

Öğrenme-öğretme ortamlarından birinci derecede sorumlu olan kişi öğretmenlerdir. Fen bilgisi öğretimi gerçekleştirecek olan bir öğretmen, laboratuvar yöntemini ve bu yöntemin uygulamalarını iyi bilmelidir. Bu durum da, öğretmenlerin bazı becerilere sahip olmalarını ve fakültelerde bu becerileri onlara kazandırabilecek derslerin olmasını gerektirmektedir (Balbağ ve Anılan, 2014). Fen bilimlerine ait bilgiler ve kavramlar, deneylere yer verilmeden tam anlamıyla öğretilemez. Deneye yer verilmezse, teorik olarak aktarılan konular, öğrenciler için soyuttan somuta dönüşmez ve konuların yaşamla gerekli bağlantılarının kurulması da zorlaşır (Ayrancı, 1991). Fen bilgisi öğretmenleri derslerine ait kazanımları laboratuvar yöntemini kullanarak öğrencilerine çok daha kolay ve kalıcı bir şekilde kazandırabileceklerdir. Bu anlamda fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar alanında yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaları önemlidir. Geliştirdiğimiz testin öğretmen adaylarının fen bilgisi laboratuvarındaki eksiklerinin belirlenmesi açısından yardımcı olacağını düşünmekteyiz.

Laboratuvar yönteminin araştırıldığı çalışmalarda, laboratuvar yöntemiyle işlenen derslerde kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiği ve konuların bu yöntemle öğretilmesinde düz anlatım yöntemine göre daha başarılı sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Bu alanda yapılan diğer çalışmalar ise genellikle öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının laboratuvarla ilgili yeterliklerini, laboratuvar kullanmaya yönelik tutum, görüş, kaygı ya da sorunlarını belirlemeye yöneliktir. Bu çalışma ise tutum ya da yeterlik belirlemekten ziyade hazırlanan

başarı testiyle öğretmen adaylarının üç laboratuvar alanıyla ilgili bilgilerini ölçmeye yöneliktir. Bu bakımdan alan yazındaki boşluğu gidermesi açısından önemli olduğunu düşünmekteyiz. Çalışma daha geniş bir çalışma grubu ile yapılarak literatüre kazandırılabilir.

KAYNAKLAR

- Akgün, Ş. (1999, Eylül). *Okullarımızda fen bilimlerine olan ilginin azalma sebepleri*. III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Trabzon.
- Ayrancı, H. (1991). *Kimya eğitiminde deneysel yöntemin avantajları*. DEÜ Buca Eğitim Fakültesi 1. Ulusal Eğitim Sempozyumunda sunulmuş bildiri, İzmir.
- Ayvacı, H.Ş. & Bebek, G. (2018). Fizik Öğretimi Sürecinde Yaşanan Sorunların Değerlendirilmesine Yönelik Bir Çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 1-10.
- Balbaş, M. Z. & Anılan B. (2014). Fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının fen bilgisi laboratuvar uygulamaları derslerine yönelik görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(30), 309-320.
- Bozkurt, E. & Sarıkoç, A. (2008). Fizik eğitiminde sanal laboratuvar, geleneksel laboratuvarın yerini tutabilir mi? *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 89 -100.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneysel desenler*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ekici, F.T., Ekici, E. & Taşkın, S. (2002). Fen Laboratuvarlarının İçinde Bulunduğu Durum. V. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildirileri 16.
- İnaç, H., & Tuksal, H.R. (2019). Ortaöğretim Kurumları Fizik Eğitiminde Öğrenme Güçlüklerinin Belirlenmesi. *MAKÜ-Uyg. Bil. Derg.*, 3(1), 102-121.
- Kan, A. (2008). Ölçme aracı geliştirme. S. Tekindal (Editör), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 245-284). (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaptan, F. (1998). *Fen bilgisi öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaptan, F. & Korkmaz, H. (1999). *İlköğretimde etkili öğretim ve öğrenme öğretmen el kitabı modül 7*. Ankara: MEB.
- Karip, E. (2008). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Keskin-Geçer, A. (2018). *Fen bilgisi öğretmenlerinin laboratuvar uygulamaları ile ilgili yeterlilikleri, tutumları ve karşılaşılan problemler*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kırpık, M.A., & Engin, A.O. (2009). Fen Bilimlerinin Öğretiminde Laboratuvarın Yeri Önemi Ve Biyoloji Öğretimi İle İlgili Temel Sorunlar. *Kafkas Üniv Fen Bil Enst Derg*, 2(2), 61-72.
- Koray, Ö. & Köksal, M. S. (2009). The effect of creative and critical thinking based laboratory applications on creative and logical thinking abilities of prospective teachers. *Asia Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 10(1), 1-13.
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. (14. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Morgil, İ. (1989, Mayıs). *Ülkemizde fen eğitimi sorunlar ve öneriler*. Fen ve Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi Sempozyumunda sunulmuş bildiri. Ankara.

Numanoğlu, G. (1999). Bilgi Toplumu-Eğitim-Yeni Kimlikler-I Bilgi Toplumu ve Eđitime Yansımalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Dergisi*, 32(1), 331-339.

Parlar, H. (2012). Bilgi Toplumu, Değişim Ve Yeni Eğitim Paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 193-209.

Serin, G. (2002). *Fen eğitiminde laboratuvar*. Maltepe Üniversitesi Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Solmaz, A. (2007). *Fen bilgisi öğretiminde kullanılan öğretim yöntemleri ve yöntemlerin uygulanışına ilişkin öğrenci görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

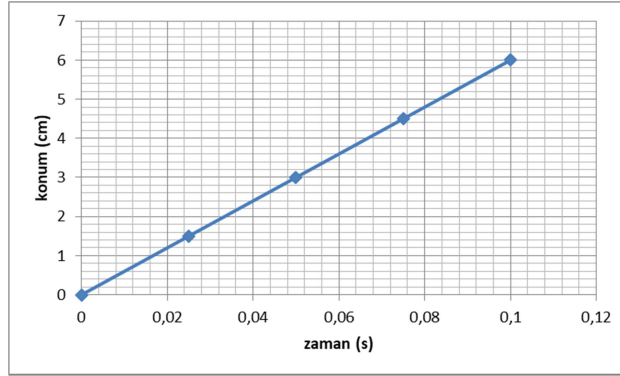
Taşpınar, M. (2004). Test ve madde analizi. M. Gürol (Editör). *Öğretimde planlama uygulama ve değerlendirme* içinde (s. 265-285). (1.Baskı). Elazığ: Üniversite Kitabevi.

Yeşilorman, M., & Koç, F. (2014). Bilgi Toplununun Teknolojik Temelleri Üzerine Eleştirel Bir Bakış. *Fırat University Journal of Social Science*, 24(1), 117-133.

Yılmaz, F. D. (2014). *Fen eğitiminde laboratuvar destekli öğretim yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin meta analiz ile incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

EK- 1: GENEL FİZİK LABORATUVARI DERSİ SORULARI

1. ve 2. soruları aşağıda verilen grafiğe göre cevaplayınız.



Grafik: Bir hareketlinin konum-zaman grafiği

1. Konum-zaman (x-t) grafiği yukarıdaki gibi olan bir hareketli için;

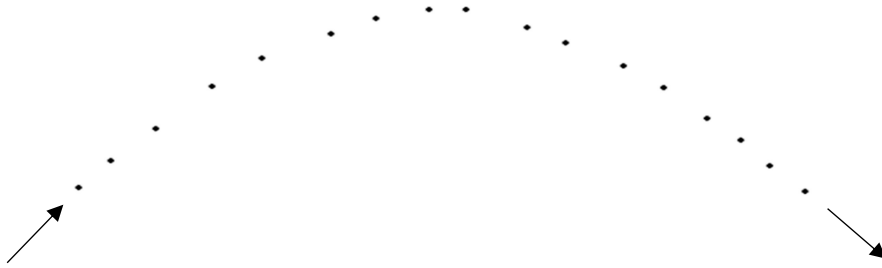
- I- İvmeli hareket yapmaktadır
 - II- Eşit zaman aralıklarında eşit yollar almaktadır
 - III- 1 dakikada 3600 metre yol almaktadır
- Verilen ifadelerden hangisi ya da hangileri doğrudur?

- A) Yalnız I B) Yalnız II C) I-II D) II-III E) I-II-III

2. Bu hareketlinin hızı aşağıdakilerden hangisine eşittir?

- A) 60 cm/s B) 624 m/s C) 60 m/s D) 50 cm/s E) 6,24 m/s

3.



Şekil: İz grafiği örneği

Yapılan bir deneyde elde edilen iz grafiği örneği yukarıdaki şekilde verilmiştir. Bu örnekle ilgili;

- I-Eğik atış hareketine aittir
 - II-Yatay ve düşey doğrultudaki iki hareketin bileşkesidir
 - III-Cisim yatayda sabit ivmeli, düşeyde ise sabit hızlı hareket yapmaktadır
- Verilen bilgilerden hangisi ya da hangileri doğrudur?

- A) Yalnız I B) Yalnız III C) I-II D) II-III E) I-II-III

4. Eğik düzlemde ivmeli hareketin incelendiği bir deneyde tabloda verilen değerler elde edilmiştir.

Tablo: θ değerlerine bağlı olarak sürtünmesiz eğik düzlemde hareket eden cisme ait kuvvet ve ivme değerleri (θ , cismin ivmeli hareket yaptığı düzlem ile yatay arasındaki açı).

θ (°)	$F = m g \sin \theta$ (N)	a (m/s ²)	F/a ()
5,74	0,56	1,4	
8,13	0,76	1,9	
11,89	1,08	2,7	

Verilen değerlerle elde edilen F/a değeri hangi niceliğe eşittir ve bu deneyde hesaplanan değeri kaçtır?

- A) Hız - 0,4 m/s B) Kütle – 0,4 kg C) Yol – 0,4 m D) Zaman - 0,4 s E) Kinetik enerji - 0,4j

5.



Şekil: İz grafiği örneği

Yapılan bir deneyde elde edilen iz grafiği örneği yukarıdaki şekilde verilmiştir. Buna göre iz grafiği ile ilgili olarak;

I-Esnek çarpışmaya örnektir

II-Bu çarpışmada momentum korunmaz

III-Bu çarpışmada kinetik enerji korunur

Verilen bilgilerden hangisi ya da hangileri doğrudur?

- A) Yalnız I B) Yalnız III C) I-II D) I-III E) I-II-III

6. Yapılan bir deneyde doğru gerilim güç kaynağının akışı multimetre ile 5 Volt'a ayarlandıktan sonra 2 farklı direnç değeri sırayla alınarak her bir dirençten geçen akım değerleri ölçülmüş ve aşağıdaki tablo oluşturulmuştur.

Tablo: Sabit bir V değeri için değişen R değerlerine karşılık gelen I değerleri

V (volt)	R (Ω)	I (Amper)
5	22,2	I_X
5	67,9	I_Y

Tabloda belirtilen I_X ve I_Y değerleri aşağıdakilerden hangisindeki gibi ölçülmüş olabilir?

- | I_X | I_Y |
|----------|--------|
| A) 0,322 | 0,554 |
| B) 0,225 | 0,0573 |
| C) 4,44 | 13,58 |
| D) 0,225 | 0,339 |
| E) 27,2 | 72,9 |

7. Tablo: Renk kodlamasında her renge karşılık gelen değerler

Renkler	Belirttiği Rakam	Belirttiği Çarpan	Son Renk Tolerans
Siyah	0	10^0	-
Kahverengi	1	10^1	%1
Kırmızı	2	10^2	%2
Turuncu (portakal)	3	10^3	-
Sarı	4	10^4	-
Yeşil	5	10^5	-
Mavi	6	10^6	-
Mor (eflatun)	7	10^7	-
Gri	8	10^8	-
Beyaz	9	10^9	-
Altın	-	10^{-1}	%5
Gümüş	-	10^{-2}	%10
Renksiz	-	-	%20
	Sadece 1. ve 2. rengi gösteriyorsa	Sadece 3.rengi gösteriyorsa	Sadece 4. rengi gösteriyorsa

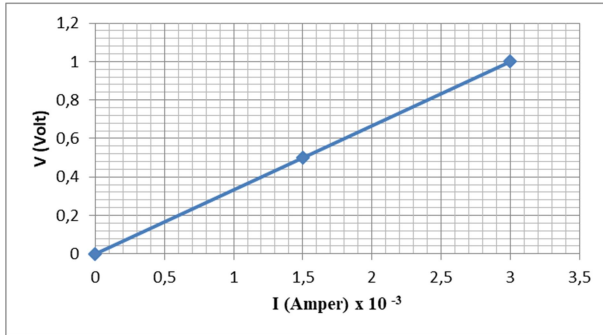
Bir direnç üzerindeki renkler;

1.renk → kırmızı 2.renk → kırmızı 3.renk → siyah 4.renk → altın şeklindedir.

Bu direncin yukarıda verilen tablo yardımıyla hesaplanan alt ve üst limit değerleri aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

	Alt limit değeri (Ω)	Üst limit değeri (Ω)
A)	20,9	23,1
B)	64,6	71,4
C)	4465	4935
D)	2178	2222
E)	1425	1575

8.



Verilen grafikte hesaplanan eğim değeri için aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A) Direnci verir, değeri $689,9 \Omega$ 'dur
- B) Elektriksel gücü verir, değeri $690 W$ 'tır
- C) Direnci verir, değeri $333,3 \Omega$ 'dur
- D) Potansiyel farkı verir, değeri $651 V$ 'tur
- E) Elektriksel gücü verir, değeri $333,3 W$ 'tır

Grafik: Bir direnç üzerinden geçen akımın gerilime bağlı değişimi

9. I- Bir pil veya akünün verdiği akım doğru akımdır

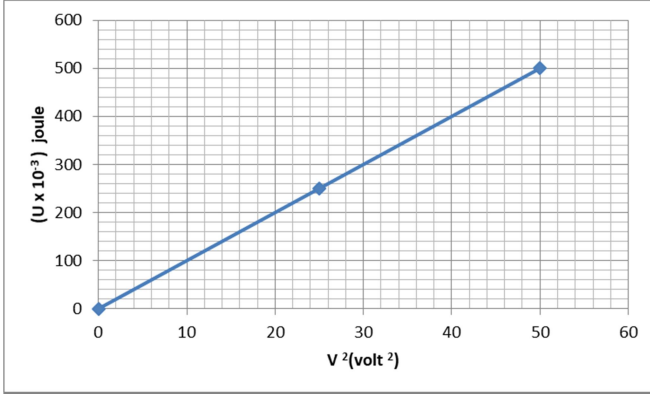
II- Zaman içerisinde yönü ve şiddeti belli bir düzende değişen akıma alternatif akım denir

III- Santrallerde üretilen evlerde, okullarda ve işyerlerinde kullanılan akım, alternatif akımdır

Verilen bilgilerden hangisi ya da hangileri doğrudur?

- A) Yalnız I
- B) Yalnız II
- C) I-II
- D) II-III
- E) I-II-III

10.



Grafik: Voltaj değerinin karesine karşı kondansatörde depo edilen enerji

Kondansatörde depo edilen enerjinin incelendiği bir deneyde yukarıda verilen grafik elde edilmiştir. $U = C V^2/2$ eşitliğinden ve grafikten yararlanarak hesaplanan sığa değeri aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A) 0,02 F B) 0,1 F C) 0,07 F D) 0,7 F E) 0,04 F

Cevap Anahtarı: 1- B 2- A 3- C 4- B 5- D 6- B 7- A 8- C 9- E 10- A

EK-2: GENEL KİMYA LABORATUVARI DERSİ SORULARI

1.



ADI

- A) Balon joje
B) Ayırma hunisi
C) Büret
D) Ayırma hunisi
E) Mezür

Yandaki şekilde verilen cam malzemenin adı ve görevi aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

GÖREV

- Hacim ölçmede kullanılır
Sıvı-sıvı heterojen karışımları ayırmada kullanılır
Titrasyon işlemlerinde kullanılır
Süzme işlemlerinde kullanılır
Ekstraksiyon işlemlerinde kullanılır

2. Laboratuvarlarda belirli sıcaklıklarda ısıtma, pişirme veya kurutma işlemlerini gerçekleştirme amacıyla kullanılan ısıtıcının adı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Santrifüj B) Kül fırını C) Etüv D) Çeker ocak E) Benmari

3. I- Önce asit eklenmeli

II- Önce su eklenmeli

III- Soğuk su altında karıştırılmalı

Laboratuvarında çalışırken asit ve su birbirine karıştırılacaksa yukarıdakilerden hangisi ya da hangilerine dikkat edilmesi gerekmektedir?

- A) Yalnız I B) Yalnız II C) Yalnız III D) I-II E) II-III

4. Laboratuvarında hacmi 2500 mm^3 , kütlesi $0,024 \text{ kg}$ olarak ölçülen metal parçasının özkütlesi kaç g/cm^3 tür?
A) 9,6 B) 0,0096 C) 104,1 D) 10,41 E) 0,104

5.



Şekil: Tehlike Sembolü

Yandaki şekilde verilen tehlike sembolünün anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yakıcı B) Aşındırıcı C) Çok zehirli
D) Tahriş edici E) Patlayıcı
6. Maddelerin erime noktalarının belirlendiği bir çalışmada saf bir X katısı için elde edilen sıcaklık değerleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo: X katısı için sıcaklık-zaman değerler

ZAMAN(dakika)	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
SICAKLIK °C	34	36,2	38	41,2	41,4	41,4	45	46,9	52,2

Bu verilere göre X maddesinin erime noktası aşağıdakilerden hangisidir

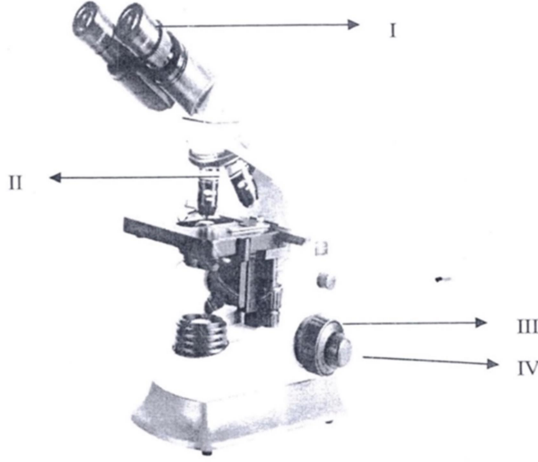
- A) $41,4 \text{ }^\circ\text{C}$ B) $34 \text{ }^\circ\text{C}$ C) $0 \text{ }^\circ\text{C}$ D) $38 \text{ }^\circ\text{C}$ E) $52,2 \text{ }^\circ\text{C}$
7. Etil alkol-su karışımını birbirinden ayırmak için kullanılan yöntem aşağıdakilerden hangisidir?
A) Ayrımsal damıtma
B) Ekstraksiyon
C) Basit damıtma
D) Ayırma hunisi kullanma
E) Buharlaştırma
8. pH değeri 3 olan HCl çözeltisinin H^+ iyonları derişimi aşağıdakilerden hangisinde doğru verilmiştir?
A) 0,1 B) 0,001 C) 0,01 D) 1 E) 10
9. 0,1 Molar 250 mL $\text{NaCl}_{(\text{aq})}$ çözeltisi hazırlamak için kaç gram $\text{NaCl}_{(\text{k})}$ gerekir? (Na:11g/mol, Cl:17g/mol)
A) 0,1 B) 0,7 C) 0,07 D) 1,3 E) 2,8
10. I- İletkenliği değişmez
II-Kaynama noktası yükselir
III-Safılığı bozulur
Saf suyun içine tuz koyulduğunda yukarıdaki durumlardan hangisi ya da hangileri gerçekleşir?
A) Yalnız I B) Yalnız II C) I-II D) I-III E) II-III

Cevap Anahtarı: 1- B 2-C 3- E 4- A 5- B 6- A 7- A 8- B 9- B 10- E

EK-3: GENEL BİYOLOJİ LABORATUVARI DERSİ SORULARI

1. Mikroskop bölümlerinin özellikleriyle ilgili olarak aşağıda verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?
- A) Kondansör, aynadan ya da lambadan gelen ışığın örnek üzerinde yoğunlaşmasını sağlar.
B) Diyafram, örnekten geçerek göze ulaşan ışığın şiddetinin ayarlanmasını sağlar
C) Mikroskop tablası, incelenecek örneğin yerleştirildiği bölümdür
D) Makrovida ile ince ayar, mikrovida ile kaba ayar yapılır
E) Objektifler mercek içerir, görüntünün büyütülmesini sağlar

2.



Şekilde verilen mikroskopta numaralandırılmış bölümlerin isimleri aşağıdakilerden hangisinde doğru verilmiştir?

- | | <u>I</u> | <u>II</u> | <u>III</u> | <u>IV</u> |
|----------------|-------------|-------------|------------|-----------|
| A) oküler | diyafram | makrovida | mikrovida | |
| B) objektifler | oküler | lamba | diyafram | |
| C) mikrovida | makrovida | objektifler | oküler | |
| D) oküler | lamba | mikrovida | makrovida | |
| E) oküler | objektifler | makrovida | mikrovida | |

3. I- Örnekten kesit alınır

II- Lamel dışına taşan sıvı kurutma kağıdı ile alınır

III- Lamel 45⁰lik açı ile dokundurularak ve kesit üzerine yerleştirilir

IV- Kesit inceleme ortamı sıvısı üzerine bırakılır

V- Mikroskop, lam ve lamel temiz olmalıdır

VI- Lam üzerine bir-iki damla inceleme ortamı sıvısı alınır

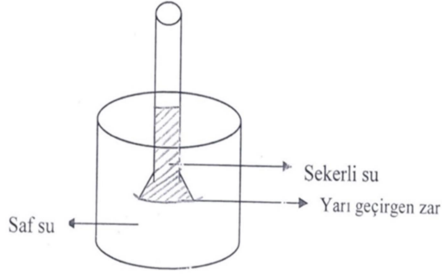
Preparat hazırlanışı ile ilgili olarak verilen bilgilerin doğru sıralanışı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) V-IV-III-II-I-VI
B) V-VI-I-IV-III-II
C) I-III-IV-V-II-VI
D) II-I-IV-V-VI-III
E) V-I-III-IV-VI-II

4. Kan dokusunun incelendiği bir çalışmada çekirdeği gözlemlenmeyen kan hücresi aşağıdakilerden hangisidir?

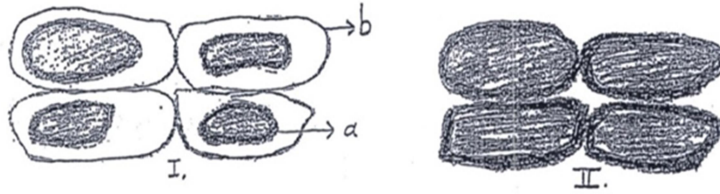
- A) Bazofil B) Nötrofil C) Monosit D) Eozonofil E) Eritrosit

5.



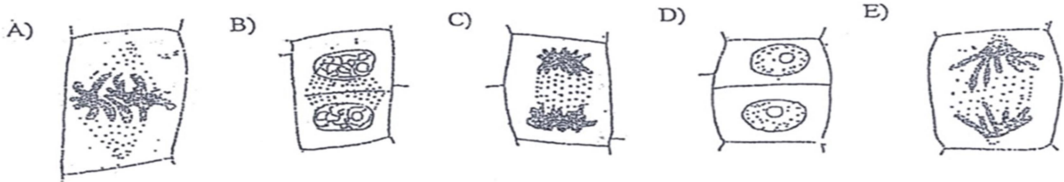
Difüzyon ve osmoz olaylarının incelendiği bir deneyle ilgili aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) Beherdeki su, şekerli su ortamına geçer
 - B) Bu olayın adı osmozdur
 - C) Bu olayda enerji harcanır
 - D) Bu olay pasif taşımaya örnektir
 - E) Su, çok yoğun olduğu ortamdaki az yoğun ortama geçmektedir
6. Plazmoliz ve deplazmoliz olaylarının incelendiği bir deneyde aşağıdaki görüntüler elde edilmiştir.



Buna göre aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

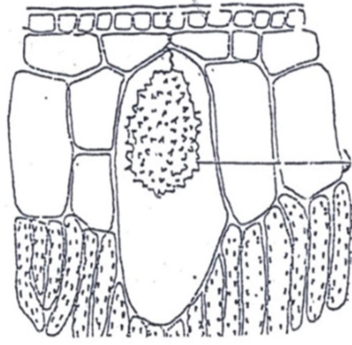
- A) I. şekil plazmoliz olayıdır
 - B) I. şekilde hücreler, şekerli su ortamına konulmuş olabilir
 - C) a ile gösterilen bölüm hücre zarıdır
 - D) b ile gösterilen bölüm hücre duvarıdır
 - E) II. şekildeki hücreler tuzlu su ortamına konulmuş olabilir.
7. Aşağıda verilen hücre bölünmesi evrelerinden hangisinde kromozomlar en net şekilde görülür?



8. Gövde çeşitlerinin morfolojik olarak incelendiği bir çalışmada tuber(yumru) gövde aşağıdaki bitki çeşitlerinden hangisinde gözlenmiştir?

- A) *Allium cepa* (soğan)
- B) *Crocus* (çiğdem)
- C) *Vitis vinifera* (asma)
- D) *Solanum tuberosum* (patates)
- E) *Zea mays* (mısır)

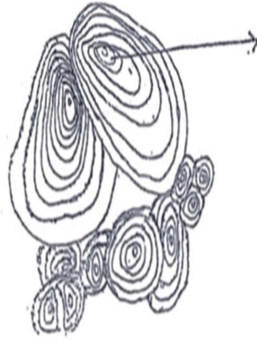
9.



Yukarıda şekli verilen ve *Ficus elastica* (kauçuk) dan alınan kesitte gözlenen kristalin adı nedir?

- A) Sistolit
- B) Tek kristal
- C) Lümen
- D) İkiz kristal
- E) Alevron

10.



Solanum tuberosum (patates) bitkisinden alınan kesitte gözlenen şekildeki yapıda belirtilen kısmın adı nedir?

- A) Kollenkima
- B) Lümen
- C) Hilum
- D) Druz
- E) Stoma

Cevap Anahtarı: 1- D 2- E 3- B 4- E 5- C 6- E 7- A 8- D 9- A 10- C

TFLBT'nin kimya bölümünde 1. sorudaki şekil ve diğer sorularda çizilen şekiller, araştırmada yararlanılan deney föylerinden; 5. sorudaki şekil www.eokultv.com adresinden, TFLBT'nin biyoloji bölümünde 2. sorudaki şekil ise www.odevbitti.com adresinden alınmıştır.

Atf İçin/ For Citation: Hançer, M. G., Aydoğan, N. ve Çankaya. Ö. (2021). Fen bilgisi öğretmen adaylarının temel laboratuvar fen bilgilerinin ölçülmesine yönelik başarı testi geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik analizleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(1), 57-76.